MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

8. ULUSAL EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ

BİLDİRİ ÖZETLERİ

07 - 09 KASIM 2013

İSTANBUL

ÖNSÖZ

Kendilerinden etkilenen herkes için faydalı olmaları beklenen okullar, çoğu kez birbirleri ile uyum sağlamayan farklı ilgi gruplarının kuşatması altında varlıklarını sürdürmektedir. Okullar günlük rutinler, yapısal kaygılar, bürokratik beklentiler arasında formal çevrelerinin beklentilerine yanıt verme çabasıyla uyumsayıcı bir görünümle hareket ederken; uluslararası alanda yapılan sınavlar öğrencilerimizin akademik başarı bakımından dünyadaki akranlarının gerisinde olduğunu göstermekte, toplumsal alanda yaşanan değişimler okulların bu değişim karşısında ya da içinde nasıl bir rol üstlenmeleri gerektiği noktasında daha bilinçli bir şekilde harekete geçmesi gerektiği noktasında okulu uyarmaktadır. Okulların içinde bulundukları durağan yapıdan çıkmaları; gelişim sağlayabilmek için temel bir konumdadır. Kendileri için var oldukları öğrencilerin hayatlarına kattıkları değer ve bu değerin niteliği okulların başlıca gündemi olmak durumundadır.

Görevlerine başlamadan önce mesleki yeterlikleri dikkate alınarak seçilen, ulusal ve uluslararası akreditasyon kuruluşları tarafından akredite edilmiş fakültelerden mezun olan, göreve başladıkları zamandan itibaren sürekli olarak mesleki becerilerini bireysel ve kolektif olarak geliştiren, öğretime liderlik eden ve ülkeye yön verecek her bir öğrenciyi eğitimin her kademesinde en üst niteliklerle ve bütün yönleriyle yetiştiren; öğrencileri için yaptıkları etkinlikleri sürekli olarak sorgulayan, değerlendiren ve geliştirmek için çalışan; öğrencinin gelişimini kendi etkinliklerinin odağında tutan, içerisindeki bütün çalışanlar için öğrenme ortamlarını sağlayabilen; ailelerin, toplumun ve devletin beklentilerini bir bütün olarak karşılamaya çalışan okulların hayat bulması için geliştirilecek politikalara kapı aralamak bu kongrenin başlıca gündemini oluşturmaktadır.

Ekonomik, sosyal, politik ya da felsefi yanlarıyla hayatın merkezinde ve eğitimin özünde yatan unsur; öğretmen ve yöneticilerinin nitelikleridir. Bu nitelikleri geliştirmek; okulların kendilerine özgü içsel dinamiklerini ve dışsal unsurlarını bilimsel bir bakış açısıyla irdeleyen araştırmalar ve bu araştırmalara dayalı olarak geliştirilecek politikalara bağlıdır. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi kongremizin "Okul geliştirme sürecinde öğretmen ve yönetimin niteliği: Politika ve uygulamalar" şeklinde belirlenen temasının bu doğrultudaki araştırmaları bir araya getirdiğini belirtir, okullarımız için hayal ettiğimiz gelişmelere yol açmasını dileriz.

Kongremize değerli araştırmaları ile destek veren akademisyenlere, katılımlarından dolayı dinleyicilere; kongremizin düzenlenmesinde emeği geçen bütün meslektaşlarımıza, sponsorlarımıza ve Marmara Üniversitesi Rektörlüğü'müze teşekkür eder, Kongremizde ortaya koyulan düşüncelerin ve önerilerin uygulanmaya değer bulunarak Ülkemiz Eğitim Sistemine katkılar getirmesi dileği ile saygılar sunarız.

Kongre Düzenleme Kurulu

Kongre Danışma Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN
YÖK Yürütme Kurulu Üyesi

Kongre Onursal Başkanı

Prof. Dr. M. Zafer GÜL
Marmara Üniversitesi Rektörü

Kongre Eş Başkanları

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Ahmet AYPAY
EYEDDER Başkanı

Danışma Kurulu

(Kurul üyeleri soyadlarına göre alfabetik olarak listelenmiştir)

Prof. Dr. Servet BAYRAM Marmara Üniversitesi	Prof. Dr. Erol BULUT Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi	Prof. Dr. Dilek ERBAŞ Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KAÇALİN Marmara Üniversitesi	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ŞAHİN Marmara Üniversitesi	Prof. Dr. Mesut ŞEN Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN Eko. İşbirliği Teşk. Eğitim Enstitüsü Başkanı	Prof. Dr. Cemal YILDIZ Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ferudun SEZGİN EYED-DER	

Bilim Kurulu

(Kurul üyeleri soyadlarına göre alfabetik olarak listelenmiştir)

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU Anadolu Üniversitesi	Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU Akdeniz Üniversitesi	Prof. Dr. Emine AKYÜZ Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK TODAİE	Prof. Dr. Battal ASLAN Hakkari Üniversitesi
Prof. Dr. Aylanur ATAKLI Hacattepe Üniversitesi	Prof. Dr. Ayhan AYDIN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. İnayet PEHLİVAN AYDIN Ankara Üniversitesi	Prof. Dr. Ahmet AYPAY Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU Marmara Üniversitesi	Prof. Dr. Ali BALCI Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsüm ATANUR BASKAN Hacettepe Üniversitesi	Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Coşkun BAYRAK Anadolu Üniversitesi	Prof. Dr. Esergül BALCI BUCAK Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Niyazi CAN Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Cevat CELEP Kocaeli Üniversitesi	Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK Mevlana Üniversitesi	Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN Marmara Üniversitesi	Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi	Prof. Dr. Ahmet DUMAN Muğla Üniversitesi

Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ
Okan Üniversitesi

Prof. Dr. Şule ERÇETİN
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU
Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
Okan Üniversitesi

Prof. Dr. Musa GÜRSEL
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Reşide KABADAYI
Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Emin KARİP
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. M. Durdu KARSLI
Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Şükran YILBAŞ KÖKTAŞ
Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Nuray OAKLEY
Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK
Bahçeşehir Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖVEN
Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI
Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN
Zirve Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin TURAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ
TODAİE

Prof. Dr. Işıl ÜNAL
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Semra ÜNAL
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA
Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Nurhayat ÇELEBİ
Marmara Üniversitesi

Düzenleme Kurulu

(Kurul üyeleri soyadlarına göre alfabetik olarak listelenmiştir)

Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ	Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Prof. Dr. Halil EKŞİ	Doç. Dr. Orhan AKINOĞLU
Doç. Dr. Nurhayat ÇELEBİ	Doç. Dr. Ali DELİCE (Bşk. Yrd.)
Doç. Dr. Levent DENİZ	Doç. Dr. Seyfi KENAN
Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN	Yrd. Doç. Dr. Süleyman AVCI (Bşk. Yrd.)
Yrd. Doç. Dr. Faruk LEVENT (Bşk. Yrd.)	Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR
Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN	

Yürütme Kurulu

(Kurul üyeleri soyadlarına göre alfabetik olarak listelenmiştir)

Yrd. Doç. Dr. Müge AKBAĞ	Yrd. Doç. Dr. Nilgün CANEL
Yrd. Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN	Yrd. Doç. Dr. Seval İMAMOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Hülya KARAGÜVEN	Yrd. Doç. Dr. Ayşin SATAN
Yrd. Doç. Dr. Makbule SOYER	Yrd. Doç. Dr. Semai TUZCUOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Müge YÜKSEL	Arş. Gör. Seyra ÇAKIR
Arş. Gör. Mustafa DERVİŞOĞULLARI	Arş. Gör. Şeyma DİDİN
Arş. Gör. Halim GÜNER	Arş. Gör. Dilek PEKİNCE
Arş. Gör. Şamil TATIK	Arş. Gör. Ahmet Bilal YAPRAKDAL

Sosyal Etkinlik Kurulu

(Kurul üyeleri soyadlarına göre alfabetik olarak listelenmiştir)

Doç. Dr. Mustafa USLU	Yrd. Doç. Dr. Sefa SEKİN
Öğr. Gör. Dr. Meral AĞIR	Öğr. Gör. Dr. Seval KÜÇÜKTEPE
Öğr. Gör. Tuncay AKINCI	Öğr. Gör. Esra MOLU
Arş. Gör. Gamze ALÇEKİÇ	Arş. Gör. Akif AVCU
Arş. Gör. Çiğdem DEMİR ÇELEBİ	Arş. Gör. Hilal ÇELİK
Arş. Gör. Duygu DİNÇER	Arş. Gör. Selçuk DOĞAN
Arş. Gör. Selami KARDAŞ	Arş. Gör. Münevver KAYA

İletişim Bilgileri

Adres: Marmara Üniversitesi, Göztepe Yerleşkesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Rektörlük Ana Girişi Karşısı, Marmara Üniversitesi Enstitüleri Yeni Binası, 2. Kat, 34722, Göztepe, Kadıköy, İstanbul

E-Posta: eyk8@marmara.edu.tr

İnternet Sitesi: http://www.eyk8.org - http://eyk8.marmara.edu.tr

Telefon: 0 216 449 23 42 - Dahili: 21 - 22
Telefon: 0 216 550 67 43 - Dahili: 21 - 22

Faks: + 90 216 347 33 66

Kongre Sekretaryası

Arş. Gör. Seyra ÇAKIR	Arş. Gör. Mustafa DERVİŞOĞULLARI
Arş. Gör. Halim GÜNER	Arş. Gör. Dilek PEKİNCE
Arş. Gör. Şamil TATIK	Arş. Gör. Ahmet Bilal YAPRAKDAL

İÇİNDEKİLER

Davetli Konuşmacılar

(Davetli Konuşmacılar, kendi zamanlama planları doğrultusunda düzenlenen program akışına göre sıralanmıştır)

BİLDİRİ BAŞLIĞI	Sayfa
The Coming of the Entrepreneurial University: Potential and Pitfalls Heinz-Dieter Meyer	xxxii
Eğitim Yönetimi Alanında Üretilen Batılı Bilginin Eleştirisine Giriş Selahattin Turan	xxxii
Türkiye Cumhuriyeti'nde Okuma - Yazma Seferberlikleri ve Yönetimi M. Feyzi Öz	xxxiii
Eğitimin ve Yükseköğretimin Neliği Üzerine Durmuş Günay	xxxiii
Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi: Okulda Üniversite Mustafa Özcan	xxxiv
Eğitim Liderliğinde Yeni Yaklaşımlar Vehbi Çelik	xxxiv

Özetler

(Özetler başlıklarına göre alfabetik olarak sıralanmıştır)

BİLDİRİ BAŞLIĞI	Sayfa
2012 Yılında Kabul Edilen Eğitim Reformunun Okul Yöneticiliği Üzerine Yansımaları Nasıl Olmuştur? Ahmet Aypay, Abdullah Balıkçı, Mehmet Şahin	1
4+4+4 Eğitim Modeline Yönelik İlkokul Yöneticilerinin Görüşleri Ali Rıza Erdem, Hüseyin Kıran	3
4+4+4 Eğitim Reformu İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin İlköğretimdeki Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri Mustafa Kale, Şeyma Nur Didin	5
ABD Yüksek Öğretim Sisteminde Akademik Personelin İstihdamı ve Terfi Uygulamaları Cemalettin İpek, Enes Gök, W. James Jacob	7
Algılanan Müdür Desteği, Müdüre Duyulan Güven, İşe Duyulan İlgi ve Değişime Bağlılık Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi Mehmet Karakuş, Mustafa Toprak	9
Araştırma Görevliliğinde İstihdam Türlerine İlişkin Araştırma Görevlilerinin Görüşleri: Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Fakülteleri Örneği Arslan Bayram, İnci Öztürk	12
Avrupa Birliği'nin Eğitim Alanındaki Hedef ve Politikaları - Ülkemizde Durum Murat Gürkan Gülcan	13
Aynı İlçede Bulunan İlk ve Ortaokulların Örgüt İklimlerinin Değerlendirilmesi Fatma Köybaşı	15
Bilgisayar Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Nitel Bir Araştırma Arif Cem Topuz, Yavuz Erdoğan	18

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Değerlendirme Aşamaları (UZEM örneği) Nazmi Ekren, Nuriye Akkul	21
Bilgisel Sosyal Destek Bakımından İlköğretim Okullarının Durumu ve Velilerin Bu Konudaki Öğrenme Gereksinmeleri (Manavgat İlçesi Örneği) Mukaddes Örs, Ömer Rıfkı Önder	24
Bir Eğitim Yöneticisinin Günlüğü Merve Akyol Kılıç	27
Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Konusundaki Yaklaşımları (Çanakkale Örneği) İbrahim Habacı, İnci Duygu Baytun, Ayşen Özerem	29
Çalışarak Öğrenim Gören Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Sosyal Yaşamları Üzerine Süleyman Karataş, Hamit Özen	32
Çok Nesilli Örgütler Olarak Okulların Yönetimi Nuray Kısa	34
Dağıtımcı Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Murat Özdemir, Ebru Demircioğlu	36
Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışması Mehmet Şahin, Sezen Dincel, Cihan Uğur	39
Değişime Bağlılık Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Çalışması Mustafa Toprak, Tuba Aydın	40
Denetim Uygulamaları İle Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki Berrin Burgaz, Leyla Yılmaz Fındık	42

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Denetmen Gözüyle Öğretmen Metaforları Aysel Namlı, Sevde Şimşek, İ. Bakır Arabacı	44
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Disiplini Bozan Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları Hayri Güzel, Mehmet Zeki Aydın	46
Dünyada Yükseköğretim Hesap Verebilirlik Uygulamaları ve Türkiye İçin Bir Çerçeve Neriman Öztürk	48
Eğitim Denetmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Hasan Basri Memduhoğlu, Muhyettin Acar, Muhammed Mehmet Mazlum	50
Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve Danışmanlık Görevlerini Yerine Getirme Durumuna İlişkin Denetmen ve Öğretmen Görüşleri İdris Şahin	51
Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü Boyutları: Meslek Yüksek Okulları Üzerine Bir Araştırma Ahmet Yaşar Demirkol	54
Eğitim Kurumlarının Denetiminde Karşılaşılan Etik Dışı Uygulamalar Ertuğ Can	56
Eğitim Lideri Yetiştirme Programları 21.yy'a Hazır mı? Gündüz Güngör, Yasin Keklik, Şüheyda Göktürk	59
Eğitim Örgütlerinde Toksik Liderlik Necdet Konan, Metin Kırbaç	62
Eğitim Yönetimi Alanında Örgüt Kültürü Üzerine Yapılan Çalışmaların Kuram, Yöntem ve Ele Alınan Değişkenler Açısından İncelenmesi Sıdıka Gizir, Handan Erikan, Pınar Ulutaş, Serpil Kalkan	65

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Eğitim Yönetimi Araştırmaları Kapsamında Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nin Analizi: 2003-2013 Yayınları Selahattin Turan, Engin Karadağ, Fatih Bektaş, Mikail Yalçın	68
Eğitim Yönetimi Lisansüstü Programlarının Mesleki Gelişime Katkılarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Seval Koçak, Nidan Oyman	70
Eğitim Yönetimine Feminist Eleştirel Bir Bakış İlknur Şentürk, Selahattin Turan	72
Eğitimde Örgütsel Gelişme ve Kuantum Örgütler Tuba Yavaş, Murat Polat	74
Eğitimde Özelleştirme Ayşen Bakioğlu, Aylin Kirişçi Sarıkaya	77
Eğitimde Yeni Bir Dönüşüm: Z Kuşağı Nidan Oyman, Orkun Şen, Selahattin Turan	80
Eğitimin Kalitesi ve Öğretmen Yetiştirme: EFA Raporları Rabia Can Çap, Bahaddin Acat	82
Eleştirel Kurama İlişkin Denetmen Görüşleri Fatma Kesik, Ali Aksu	84
Enderun Mektebi'nde Mentorluk Celal Gülşen, Erkan Özkan	87
Farklı Kariyer Evrelerinde Bulunan Öğretmenlerin, Değişen Sistem (4+4+4) Bağlamında Kariyer Yönelimlerinin İncelenmesi Ayşen Bakioğlu, Murad Karasoy	90

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Farklı Kariyer Evrelerinde Olan Öğretmenlerin Okulda Vizyonu Paylaşmaya İlişkin Algı ve Tutumları Ayşen Bakioğlu, Erol Süzük, Tuncay Akıncı	92
Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması (Tuzla Örneği) Mustafa Otrar, Emel Doğan	95
Farklı Ülkelerden Çeşitli Üniversitelerin Eğitim Yönetimi ve ilgili Alanlardaki Lisansüstü Eğitim Programlarının İncelenmesi Barış Uslu	98
Farklı Yaş Kategorilerindeki (60-71 Ay ve 72-84 Ay) İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Olgunluk Düzeyleri ve Okula Uyum Sorunları Nesrin Özarslan, Hasan Basri Gündüz	101
Fikri Mülkiyet Hakları Hakkında Üniversitedeki Araştırmacıların Algısı Gamze Sart	105
Fizik Eğitimi Araştırma Görevlilerinin Yeni Fizik Programı (2013) Hakkındaki Algıları: Bir Durum Çalışması Hasan Yücel Ertem, Gökçe Gökalp	108
Güney Kore'de Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Yönetimi Zeynep Gökkaya, Faruk Levent	111
Hesap Verebilirlik Bağlamında Uluslararası Sınavlar Ferhat Pamukcu	112
İki Dilde ve Çok Kültürlü Eğitim Veren Yabancı Bir Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Bu Okulun Kültürüne İlişkin Algıları ve Görüşleri Sinan Tümtürk	113
İl Eğitim Denetmenlerinin "Yönetici Teftiş Formu"nda Yer Alan Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşleri Necdet Konan, Duygu Çoban	115

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Görev Yapan Yöneticilerin Türk Eğitim Sisteminde Yapılan Değişikliklere İlişkin Görüşleri Nezahat Güçlü, Gülşen Yılmaz, Eray Demirçelik	117
İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları İle Kadın Yöneticilerde Algıladıkları Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği) Mustafa Otrar, Meryem Uçan	119
İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki Ahmet Kaya, Refik Balay, Songül Tınaz	125
İlkokul Müdürlerinin Bilimsel Çalışmalardan Yararlanma Düzeyleri Gözdem Özdemir, Kaya Yıldız, Nuri Akgün. Yusuf Cerit	127
İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi Bilsen Arıkan Çeper	129
İlkokul Müdürlerinin İlkokul 1. Sınıf Öğrenci Ailelerinin Eğitimi Konusundaki Görevlerine İlişkin Veli Algıları Mehmet Özbaş	131
İlkokul Öğretmenleri Gözünden 12 Yıllık Zorunlu Eğitim (4+4+4) (Bayrampaşa İlçesi Örneği) Bünyamin Bavlı	133
İlkokul Öğretmenlerinin Toksik Liderlik İle İlgili Görüşleri Serap Akduman Yetim, Didem Koşar, Özden Ölmez Ceylan	134
İlkokul ve Ortaokul Düzeylerinde Gerçekleştirilen “Seminer Çalışmaları”nın Öğretmen Yeterliklerini Geliştirmek Açısından Etkililiğine İlişkin Bir Çözümleme Tarık Soydan	136

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Psikolojik Sermayelerinin İncelenmesi Mahmut Kalman, Tokay Gedikoğlu	138
İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Değişim Yönetimi ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Algıları Sevilay Şahin, Zafer Sever, Çiğdem Çakır	141
İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarının Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi Muhammed Turhan, Zübeyde Yaraş	142
İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Toksik Liderlik Algıları Nurhayat Çelebi, Veysel Yıldız, Halim Güner	145
İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı İle Şiddete Bakış Açıları Cengiz Akçay, Mehmet Koç	148
İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rolleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Ahmet Ayık, Okan Diş, Zübeyir Çelik	150
İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyon ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Gönül Şayir, Ahmet Ayık	153
İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Aydın İli Örneği) Tuba Gören, Pınar Yengin Sarpkaya	156
İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerin Bireysel Akademik Başarısı Üzerinde Öğretmen ve Sınıf Yapılarının Etkileri Mehmet Korkmaz, Bağdat Baimukhanbetov	159

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Örgüte Güven Düzeylerinin Öğretmen Liderliğine Etkisi Kamile Demir	162
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi Ergün Recepoğlu, Servet Özdemir	165
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Destek ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki Temel Çalık, Fatma Kalkan, Emine Dağlı	169
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okulun Değişime Açıklığı İle Değişim Kapasitesi Arasındaki İlişki Temel Çalık, Emre Er	171
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları Ayça İrem Yılmaz, Kadir Beycioğlu	175
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilimsel Çalışmalardan Yararlanma Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri İnci Balcı, Yüksel Kavak	178
İlköğretim Öğretmen Adaylarının Takım Liderlik Davranışları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Çetin Tan	182
İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki Filiz Meşeci Giogetti, Ümit Bahçetepe	183
İlköğretimde Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki Nezahat Güçlü, Duygu Özen Kılıç	186

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
İlköğretimde Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Çözüm Önerileri Emine Önder, Nezahat Güçlü	190
İnsan Kaynakları Yönetiminde Bilgi Sistemleri ve E-Uygulamalar Fatma Kalkan, Emine Dağlı, Adem Çilek, İbrahim Yavuz	194
Eğitim Örgütlerinde Performansa Dayalı Değerlemenin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Nuray Sevinç, Mustafa Aydın Başar	197
İşbirlikli Liderlik ve Yeniliği Destekleyen İklim: Öğretmenler Arası İşbirlikli İlişkinin Aracılık Etkisi Mesut Sağnak, Cihad Şentürk	198
İşyeri Ortamındaki Profesyonellik Algısının, İngilizce Öğretim Görevlileri / Okutmanlarının İş Stresine Etkisi Ersin Soylu, Gökçe Gökalp	201
Kalabalık Sınıfların Yönetimi Ayşen Bakioğlu, Süleyman Avcı, Dilek Pekince, Selçuk Doğan, K. Gamze Alçekiç Yaman, Münevver Başman, R. Şamil Tatık, Akif Avcu	203
Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri Hasan Basri Memduhoğlu, İbrahim Halil Uçar	207
Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi Mehmet Kemal Aydın, Nezahat Güçlü	209
Kanada, Hollanda, Çin, Güney Kore ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme /Atama Politikaları ve Türkiye Yar Ali Mete	212
Kıta Avrupası ve Türk Üniversite Yönetim Sistemlerinin Karşılaştırılması İ. Bakır Arabacı, Aysel Namlı	214

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Kocaeli İlindeki Bağımsız Anaokulu Öğretmenlerinin Kadın Yöneticilere İlişkin Tutumları Salih Çörtük, Gökçe Özyılmaz	217
Korunmaya Muhtaç Kimsesiz Çocukların Devam Ettikleri Okulların Yöneticilerinin Bu Çocukların Sorunlarına ve Sorunların Çözümlerine Yönelik Mesleki Donanımları (Yozgat İli Örneği) Zuhal İnce, Aytül Kasapoğlu, Serhat Sezek	219
Kosova'da Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimde Yeni Yönelimler Bilal Yıldırım, Serdan Kervan	222
Kosova'lı Ailelerin Demografik Yapısı İle Ailelerin Eğitime Katılıma Bakış Açıları Arasındaki İlişki Bilal Yıldırım, Mehmet Akif Erdener	223
Küreselleşmenin Yükseköğretim Kurumlarının Yönetim Politikalarına Etkisi Feyza Gün	225
Lisans Eğitiminin Özel Alan Yeterliklerini Kazandırmasına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri İlker Kösterelioğlu, Fatih Demir, Hamdi Karaman, Mücahit Ayra, Yavuz Cansız, Safa Özgürler	227
Lise Müdürlerinin Okul Finansmanına İlişkin Görüşleri Şenay Sezgin Nartgün, Mete Sipahioğlu	229
MEB Uzaktan Eğitimlerinin, 21.yy.ın Öğretmenlerinin İstek ve İhtiyaçlarını Karşılama Biçimi Üzerine Bir Değerlendirme Melike Cömert, Dilek Özgül	231
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki Nezahat Güçlü, Fatma Kalkan, Emine Dağlı	234
Meta-Liderlik: Sınırları Tartışmaya Açmak Muhammed Öz, Selahattin Turan	238

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Milli Eğitim Bakanlığı İle Diğer Bakanlıkların Stratejik Planlarının Uyumluluğu Erdal Toprakçı, Özden Ölmez Ceylan, Serdal Özgözgü, Gülenaz Selçuk, Mustafa Nazman	239
Milli Eğitim Bakanlığı Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeline İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Ali Duran, Osman Düzgün, Hasan Burak Altınsoy, Selcan İyi Altınsoy	241
Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin Değerlendirilmesi (Yürürlük Tarihi: 28/02/2013) Aygül Oktay, Mehmet Terzi	243
Neden Uzman Öğretmenlik? Süleyman Göksoy, Şenyurt Yenipınar, Mahmut Sağır	245
Okul Geliştirme Reform Stratejileri Ali Balcı	246
Okul Geliştirme Sürecinde Öğretmen ve Yönetici Niteliğine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Algıları Nezahat Güçlü, Kenan Işık	247
Okul İklimi ve Sosyo Ekonomik Durum: Bir İçerik Analizi Çalışması Sezen Dincel, Mehmet Şahin, Abdullah Balıkçı	249
Okul Liderliğinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması Engin Karadağ, Fatih Bektaş, Mikail Yalçın, Nazım Çoğaltay	251
Okul Müdür Yardımcılığından Müdürlüğe Geçiş ve Bu Süreçte Karşılaşılan Sorunlar Murad Karasoy, Ahmet Aypay	253
Okul Müdürlerine Uygulanan Rotasyona İlişkin İlkokul ve Ortaokul Müdür, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Görüşleri Emine Babaoğlan, Niyazi Gökkaya	259

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Okul Müdürlerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Dağıtımcı Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiler Nuri Baloğlu	261
Okul Müdürlerinin Değerlendirilmesi: Bir Model Önerisi Aydın Balyer	264
Okul Müdürlerinin Doğa ve Çevre Anlayışlarının İncelenmesi Köksal Banoğlu, Ayşe Çelikbaş	267
Okul Müdürlerinin Hizmet Öncesi Yetiştirilmesi: İngiltere Örneği Turgut Uslu	270
Okul Müdürlerinin Liderlik Sitillerinin Okul Bilinçliliğine Etkisi Ahmet Cezmi Savaş, Fahri Nergiz, Sinan Özer	273
Okul Müdürlerinin Öğretim Sürecinin Denetlenmesine Yönelik Eğitim Modeli Sevilay Şahin, Gökçe Özdemir	276
Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Bir Meta-Analiz Ali Kış, Necdet Konan	279
Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları Tuncay Yavuz Özdemir, Seçil Eda Kartal, Ramazan Yirci	280
Okul Müdürlerinin Örgütsel Davranışlarının Okul Kültürüne Etkileri Ülkü Tosun, Onur Bütüner, Bilal Aygün, Esra Seyratlı, Hilal Bakırtaş, Mehmet Çayır, Merve Akyol Kılıç, Tufan Koçak, Osman Sarı	283
Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerindeki Etkisi Ümran Aslan	286

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterliklerinin İncelenmesi (Eskişehir İli Örneği) Köksal Banoğlu, Şengül Uysal, Canan Madenoğlu, Arif Dede	287
Okul Müdüründen Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Beklentileri Ali Taş, Zeki Öğdem, Ayhan Tokcan	290
Okul Öncesi Müdürlerinin Öğretmenlerle Olan İletişiminin Öğretmen Performansına Etkisi Mehmet Fatih Karacabey	292
Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Öğretmen Teftiş Formu"nda Yer Alan Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşleri Necdet Konan, Vuslat Oğuz	294
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı R. Şamil Tatık, Bahar Doğan	296
Okul Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlerin Gözüyle Yöneticilerinin Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumları Seval Erden İmamoğlu	298
Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Öğrenmeye Karşı Tutumları Mahmut Turan Ektiren, Ganime Aydın	301
Okul Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Stilleri İle Müzakere Becerileri Arasındaki İlişki Ahmet Kaya, Refik Balay, Salih Yılmaz	304
Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Ayşe Kazancı Tınmaz, Nagihan Tepe	306
Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Değerlere Göre Yönetim Becerilerinin İncelenmesi Celal Teyyar Uğurlu, Soner Doğan, Orhan Kaya	308

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Okul Yöneticilerinin İnsancıl Yeterliklerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Gökçe Özdemir, Aykar Tekin Bozkurt, Tuba Aydın	309
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyi Arasındaki İlişki Şenol Sezer, Durdağı Akan	311
Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerinin Etkili Okul ve Liderlik Bağlamında Sağlanmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri Betül Balkar	314
Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ataşehir Örneği) Mustafa Otrar, Evrim Burcu Fındıklı	317
Okul Yöneticilerinin Okul Geliştirme Kavramıyla İlişkilendirdikleri Kavramları Ortaya Çıkarmaya Yönelik İçerik Analizi Çalışması Coşkun Bayrak, Seda Yılmaz	320
Okul Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri ve Performanslarını Düşüren Nedenler: Nitel Bir Araştırma Zülfü Demirtaş, Özkan Küçük	321
Okul Yöneticilerinin Yönetici Öz-Yeterlik Algıları İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Ayşe Negiş Işık, Emine Gümüş	323
Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Becerileri İbrahim Gül, Avni Ünal	326
Okul Yöneticiliğinde Alternatif Bir Gelişim Modeli: E-Mentorluk Ertuğ Can	329
Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Yetiştiriciliğin (Mentörlük) Rolü Ferudun Sezgin, Serkan Koşar, Emre Er	332

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Okullarda Bütünleşik Yetenek Yönetimi Modeli: Öğretmen Görüşleri (Nitel Bir Analiz) Tufan Aytaç	334
Okullarda Etik Dışı ve Yasalara Aykırı Uygulamalara Karşı Ahlaki Bir Tavır: Whistleblowing Recep Aksoy, Habib Özgan	337
Okullarda Kültürel Dönüşüm Olarak Kültürel Adalet Vehbi Çelik	340
Okullarda Örgütsel Öğrenmenin Engellerinin Vignette Tekniği İle İncelenmesi Muhammed Turhan, Songül Karabatak, Murat Polat	343
Okullardaki Suç Olgusunun Kırık Camlar Teorisi Işığında Değerlendirilmesi Şayma Duman, Mustafa Kale	346
Okulların Örgütsel Psikolojik Sermaye Düzeyine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri Ahmet Kaya, M. Cevat Yıldırım, Zeynep Demirci	348
Ortaokul Öğretmenlerinin Yönetsel Etkililik İle Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişki Refik Balay, Ahmet Kaya, Gülbahar Melik	349
Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürüne ve Öğretmenlere Güven Düzeylerinin İncelenmesi Burhanettin Dönmez, Niyazi Özer, Servet Atik	352
Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Mücella Savaş, Ahmet Ayık, Güliz Çelikel	354
Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sinizmin Nedenleri ve Etkileri Fatih Bozbayındır, Erkan Kayabaşı	357

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mesleki Alanda Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi Şennur Gegeoğlu, Ganime Aydın	359
Ortaöğretim Öğrencilerinin Hayat Tatmin Düzeyleri Cengiz Akçay, İsmail Hakkı Elmas	362
Oyun Temelli Matematik Uygulamaları: Bir Etkinlik Değerlendirme Araştırması Aylin İlden Koçkar, Anıl Özge Üstünel, Sibel Çatar	364
Oyun ve Matematik İç İçe Zehra Deniz Özal, Yeşim Girgin	366
Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretmen İstihdamında Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri Huriye Oktay, Semiha Şahin	368
Öğrencilerin Liderlik Algıları: Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması Sezen Dincel, M. Emin Türkoğlu, Ramazan Cansoy	371
Öğretim Elemanlarının Haber Uçurma İle Etik Durum Davranışlarına İlişkin Algıları Elif Yazıcı, Özge Nur Atik, Şenay Sezgin Nartgün, Türkan Argon	372
Öğretim Kapasitesinin Sosyal Bir Göstergesi Olarak Kolektif Güven: Nitel Bir Araştırma Nezahat Güçlü, Nagihan Tepe, Şayma Duman	375
Öğretimsel Denetim Ölçeği Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Abdurrahman İlğan	377
Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin Araştırılması Hasan Arslan, Barış Uslu	380
Öğretmen Adaylarının Okul Yöneticisi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Meltem Akın Köstereliođlu	383

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algıları İle Akademik Alanda Arzularını Erteleme Düzeylerine Yönelik Görüşleri Recep Aydın, Yunus Emre Ömür, Türkan Argon	384
Öğretmen Devamsızlığının Nedenleri ve Okul Yöneticilerinin Çözümlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma Ferudun Sezgin, Serkan Koşar, Zeki Öğdem, Ali Çağatay Kılınç	387
Öğretmen Etkililiğinin Önündeki Engeller ve Başa Çıkma Yolları Necati Cemaloğlu, Fatih Şahin, Elif Daşcı	389
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yeterlikleri Mithat Korumaz, İbrahim Kocabaş	392
Öğretmen İhtiyaçları İle Hizmet İçi Eğitim Programları Arasındaki İlişki Gülin Sevi Genç, Ganime Aydın	396
Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi: Michigan Eyaleti (ABD) Örneği Mehmet Şükrü Bellibaş, Şerafettin Gedik	398
Öğretmenlerde Personel Güçlendirmenin Örgütsel Bağlılığa Etkisinde Kaygı Düzeylerinin Önleyici Aracılık (Suppressor Mediator) Etkisi Ahmet Cezmi Savaş	401
Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Becerileri ve Örgüt Sağlığının İncelenmesi Mustafa Tercan	404
Öğretmenlerin Denetim Sürecine İlişkin Algılarının Denetim Modellerine Göre İncelenmesi Mukadder Boydak Özan, Gönül Şener	406
Öğretmenlerin Farklı Bilgi Uçurma Tercihlerinde Belirleyici Olan Değer Yönelimleri Asiye Toker Gökçe	408

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Akademik Yetişme ve Hizmet İçi Sosyalleşme Süreçlerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları Berrin Burgaz, Mehmet Özbaş	410
Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Aktivitelerine Katılımını Etkileyen Faktörler: Okul Müdürünün Liderlik Stilinin Rolü Sedat Gümüş	412
Öğretmenlerin İnternete Yönelik Tutumları ve Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Refik Balay, Ahmet Kaya, M. Nezir Çevik	414
Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri ve Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin İncelenmesi Ayşegül Kadı	417
Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Uygulamasına Yönelik Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi Zülfü Demirtaş, Cevdet Canpolat	419
Öğretmenlerin Kurum Temelli Benlik-Saygılarının Belirleyicileri Olarak Güçlendirici Liderlik ve Doğruluk- Dürüstlük Algıları Asım Özdemir	421
Öğretmenlerin Müfredatı Uygulama Etkililiği Yaşar Kondakçı, Kadir Beycioğlu, Celal Teyyar Uğurlu, Mehmet Sincar	423
Öğretmenlerin Müze Eğitimine Bakış Açısı Ganime Aydın	425
Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri Abidin Dağlı, Bünyamin Ağalday	427
Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Nedenleri ve Etkileri Ahmet Gök, Mustafa Cüneyt Arslan, Habib Özgan	430

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi Mahire Aslan, Aslı Ağıroğlu Bakır	432
Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri Celal Teyyar Uğurlu, Soner Doğan, Gamze Şöfortakımcı, Deniz Ay, Hızır Zorlu	434
Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimlerine Yönelik Uygulamaların Karşılaştırmalı Değerlendirmesi Nedim Özdemir, Hilal Büyükgöze, Yüksel Kavak	436
Öğretmenlerin Üniversitede Aldıkları Eğitimi Mesleki Yaşamlarında Uygulama Düzeyleri Nurtaç Üstündağ, Burcu Altun	438
Öğretmenlik Uygulaması Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri Ümit Demir	440
Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Şanlıurfa İli Örneği Refik Balay, Ahmet Kaya, Ali Cülha	443
Özel Eğitim Alanına Geçen Sınıf Öğretmenlerinin Alan Değişikliğine İlişkin Görüşleri Hasan Hüseyin Selvi	446
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretim Elemanları İle Almayan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması Refik Balay, Abdullah Adıgüzel, Ahmet Kaya, Ahmet Aydoğdu	448
Sendikal Vatandaşlık Davranışı ve Sendikal Kimlik İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma Hasan Demirtaş, Niyazi Özer, Servet Atik, Metin Kırbaç	450
Sınıf Yönetimi Bağlamında İlkokul Müdürlerinin Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri İbrahim Berk, Mehmet Durdu Karslı	452

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Sinerjik Yönetim Ölçeğinin Geliştirilmesi Refik Balay, Nilgün Müjdeci	453
Singapur Eğitim Sisteminin Başarısının Nedenleri Faruk Levent, Esra Yazıcı	456
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Denetmenleri Tarafından Gerçekleştirilen Teftiş ve Rehberlik Etkinliklerine Yönelik Ders Denetim ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Hüseyin Kocaman, B. Ünal İbret, Ergün Recepoğlu	457
Sosyal Paylaşım Sitelerinin Okul Kültürüne Katkısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Zakir Elçiçek, Rasim Tösten	459
Şangay Okulları ve Profesyonel Öğrenme Toplulukları: Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi İçin Yeni Bir Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi Ayşen Bakioğlu, Tuncay Akıncı, Erol Süzük	460
Taşımalı Öğretmen Zeynel Ersin Özcan, Mehmet Şeren	463
Teknoloji Transferi ile İlgili Olarak Üniversite Akademisyenlerinin Algısı Gamze Sart	465
Teknoparkların Üniversitelerin Değişimine Olan Etkileri Gamze Sart	468
Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri İle İlgili Açılan Davaların Değerlendirilmesi Nazmiye Çelebi Kükey	471
Türk Yükseköğretim Sistemi İçin Sürdürülebilir Bir Finansman Model Önerisi Metin Özkan	474
Türkiye'de Okul Etkililiği Araştırmalarına Genel Bir Bakış Muhammed Turhan, Gönül Şener, Seda Gündüzalp	477

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Türkiye'de Yönetici Yetiştirme Retoriği: Milli Eğitim Şuralarında Alınan Kararlar ve Eğitim Politikalarına Yansıması Üzerine Notlar Selahattin Turan, Elif Aydoğdu Özoğlu	480
Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararasılaşma Stratejileri Münevver Yalçınkaya, Aysun Akçay Güngör, Ali İhsan Yanar, Murat Arslan	481
Ulusal Basında Üniversitelerle İlgili Çıkan Haber ve Köşe Yazılarının Değerlendirilmesi Servet Özdemir, Nazife Karadağ	483
Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Muhammed Turhan, Zübeyde Yaraş, Abdülhakim Altun, Serkan Soyvural	485
Üniversite Akademik Personelinin Emeklilikleriyle İlgili Görüş ve Beklentileri Mustafa Aydın Başar, Mehmet Ulutaş	487
Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenme Durumları ile Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ahmet Aypay, Süleyman Karataş, Hatice Güleş	490
Üniversite ve Eğitim Fakültesi Yönetimlerine İlişkin Bir Profil Çalışması Adil Çoruk, Şefika Melike Çağatay, Halime Öztürk, Burcu Bilir	492
Üniversitelerde Yetenek Yönetimi ve Liderlik için Kariyer Ofislerinin Önemi Gamze Sart	494
Velilere Göre Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler İbrahim Hakan Karataş, Zehra Şaşmaz	497
Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerinin Yönetişim Düzeylerine İlişkin Görüşleri: Şanlıurfa İli Örneği Refik Balay, Ahmet Kaya, Mehmet Sait Aslan	499

BİLDİRİ BAŞLIĞI	**Sayfa**
Yönetici - Öğretmen Arasındaki Etkileşimin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi Yusuf Cerit, Nuri Akgün, Kaya Yıldız, Tuncay Özdemir	502
Yükseköğretimde Okulda Tutma (Retention) ve Okul Terki (Drop Out) İbrahim Bıçak	505

DAVETLİ KONUŞMACILAR

(Davetli Konuşmacılar, kendi zamanlama planları doğrultusunda düzenlenen program akışına göre sıralanmıştır)

Assoc. Prof. Dr. Heinz-Dieter Meyer

Prof. Dr. Selahattin Turan

Prof. Dr. M. Feyzi Öz

Prof. Dr. Durmuş Günay

Prof. Dr. Mustafa Özcan

Prof. Dr. Vehbi Çelik

DAVETLİ KONUŞMACI: Assoc. Prof. Dr. Heinz-Dieter Meyer

The Coming of the Entrepreneurial University: Potential and Pitfalls

Heinz-Dieter Meyer [a]

(a) Assoc. Prof. Dr., University at Albany, State University of New York, Education Administration and Policy Studies

Abstract

The "entrepreneurial university" is by many considered to be the successor to the traditional academic university. In the entrepreneurial university ALL actors—senior leaders, administrators, professors, staff, and even doctoral students—behave pro-actively in striving for innovation in research, development, teaching, and service and in "marketing" those innovations in ways that secure the income streams for the university. In this lecture, I discuss a) causes and consequences of the entrepreneurial university, b) the changes in organizational behavior, culture and leadership that it requires, c) its promise (in speeding the technology and innovation transfer and broadening access to higher education) and d) its pitfalls (in raising the specter of a fully commercialized university, in which research and discovery take a back-seat behind marketability and profitability).

DAVETLİ KONUŞMACI: Prof. Dr. Selahattin Turan

Eğitim Yönetimi Alanında Üretilen Batılı Bilginin Eleştirisine Giriş

Selahattin Turan [a]

(a) Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

Özet

Batı ve Türkiye'de eğitim yönetim, yönetim düşüncesinin nasıl bir yönetim tekniğine dönüştüğünün tarihi olarak tebarüz etmiştir. Bu yönüyle alanda üretilen bilimsel bilgi -insani bir toplum ve dünya inşa etme yerine- var olan yapıyı egemen amaçlar doğrultusunda sürdürme işlevine katkı sağlamaktan ibaret, 'Batıcı-teknikçi' söylemlerin aracı durumuna düşmüştür. Bu konuşmanın amacı; eğitim yönetimi alanında geliştirilen ve diğer toplumlardan aktarılan kavram ve teorilerin, modern piyasa ideolojisine nasıl hizmet ettiğini çözümlemek; söz konusu teori ve modellerin alanı özgürleştirme işlevinden nasıl uzaklaştığını; bilgiyi üretenlerin, üretilen bilgiyi uygulamaya koyanların iradelerini nasıl piyasanın emrine verdiğini; mevcut kavram ve teorilerin farklı adlar altında nasıl yeniden üretildiğini tartışmaktır.

DAVETLİ KONUŞMACI: Prof. Dr. M. Feyzi Öz

Türkiye Cumhuriyeti'nde Okuma - Yazma Seferberlikleri ve Yönetimi

M. Feyzi Öz [a]

(a) Prof. Dr., Emekli Öğretim Üyesi

Özet

Okuryazarlık, çağımız insanının kazanması gerekli en önemli becerilerin başında gelmektedir. Dünya üzerindeki ülkelere bir göz attığımızda, ileri uygar ülkelerde, okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Ülkemizde, M. Kemal Atatürk'ün önderliğindeki "Millet Mektepleri Seferberliği'nden" sonraki sekiz okuma yazma seferberliğinde görev almanın derin mutluluğunu duyuyorum. Altmış yıla yakın sürede bu seferberliklerin programlarının hazırlanmasına yardımcı oldum; kitaplarını, televizyon dizilerini hazırladım ve öğretmenlik yaptım. "Millet Mektepleri Okuma Yazma Seferberliği, Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Seferberliği, Kadınlar Okuma Yazma Seferberliği, Fonksiyonel Okuma Yazma Seferberliği, 100. Yıl Okuma Yazma Seferberliği, 1992 Okuma Yazma Seferberliği, Genç Kızlar ve Kadınlar için Okuma Yazma Seferberliği, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi Sosyal Gelişme ve İstihdamı Destekleme Projesi ve Ulusal Eğitime Destek Kampanyası" adlarında düzenlenen okuma yazma seferberlikleri ve yönetimi, bu sunumun konusunu oluşturacaktır.

DAVETLİ KONUŞMACI: Prof. Dr. Durmuş Günay

Eğitimin ve Yükseköğretimin Neliği Üzerine

Durmuş Günay [a]

(a) Prof. Dr., YÖK Yürütme Kurulu Üyesi

Özet

Burada, kısaca, eğitimin ve yükseköğretimin mahiyetine ve bu kavramların tarih boyunca nasıl anlam dönüşümleri geçirdiğine değinilecek ve günümüzde kazandığı anlam ve eğilimlerden söz edilecektir. Ülkemizde yükseköğretim alanında yakın geçmişte yaşanan gelişmeler üzerinde durulacaktır.

DAVETLİ KONUŞMACI: Prof. Dr. Mustafa Özcan

Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi: Okulda Üniversite

Mustafa Özcan [a]

(a) Prof. Dr., Rhode Island College, Dept. of Educational Studies, Providence, RI ve Bahçeşehir Üniversitesi, Rektör Akademik Danışmanı, İstanbul

Özet

Öğretmenlik bir meslektir ve her türlü meslek eğitimi o mesleğin uygulandığı işyeri ortamında bilime ve deneyime dayalı olarak verilmelidir. Geleneksel meslek eğitimi işyeri ortamında verilmekteydi ancak bilimsel araştırmaya kapalıydı. Günümüzde üniversitelerde verilen öğretmen eğitimi ise öğrencilerin teorik bilgileri öğrenmesini sağlamakta, ancak onları mesleğin icra edildiği doğal işyeri ortamından uzak tutmaktadır. Okulda Üniversite, öğretmen eğitimi için geleneksel çırak-kalfa-usta modeliyle, modern örgün eğitim modelini birleştiren, bilgi ve becerinin eş zamanlı öğrenilmesini sağlayan, eğitim fakültesini öğretim üyeleri, öğrencileri ve bilimsel araştırmalarıyla öğretmenlerin işyerine taşıyarak, okullara üniversite işlevi kazandıran bir modeldir.

DAVETLİ KONUŞMACI: Prof. Dr. Vehbi Çelik

Eğitim Liderliğinde Yeni Yaklaşımlar

Vehbi Çelik [a]

(a) Prof. Dr., Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya

Özet

Liderlik, yönetimin en çok tartışılan konularından biri olmuştur. Örgüt ve yönetim kuramlarına paralel olarak liderlik alanında da yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlarda liderlerin kişisel özellikleri, lider davranışları, liderin ortaya çıktığı dönem, liderin liderlik yaptığı grup, ve ortam gibi çok sayıda değişken incelenmiştir. Günümüzde etik sorunların giderek artması, etik liderliğe olan ilgiyi artırmıştır. Özellikle 2000'li yıllarda ortaya çıkan ve tek adamın liderliğini reddeden dağıtımcı liderlik yaklaşımı, eğitimsel liderliği derinden etkilemiştir. Bununla birlikte eğitimin tartışmalı konularından biri olan sosyal adalet, okul kültürü açısından farklı bir bakış açısı getirmektedir. Farklılıklara saygı gösteren ve dezavantajlı çocukların okulla bütünleşmesini sağlamayı amaçlayan sosyal adalet liderliği, geleceğin eğitim politikalarına yön verecek liderlik yaklaşımlarından biri olarak görülmektedir. Bu sunuda etik liderlik, dağıtımcı liderlik ve sosyal adalet liderliği değişik boyutlar açısından tartışılmaya çalışılacaktır.

ÖZETLER

2012 Yılında Kabul Edilen Eğitim Reformunun Okul Yöneticiliği Üzerine Yansımaları Nasıl Olmuştur?

Ahmet Aypay [a], Abdullah Balıkçı [b], Mehmet Şahin [b]

(a) Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir

(b) Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir

Giriş

Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen reform ve değişim çabaları mutlak surette bu faaliyetlerin gerçekleştirildiği okul adı verilen örgütleri yöneten okul yöneticilerini de etkilemekte ve yönlendirmektedir. Okul yöneticilerinin bu yönlendirme ve etkiyi olumlu bir şekilde gerçekleştirmesi için çeşitli bireysel ve mesleki niteliklere sahip olması gerekir. Bu niteliklerin başında değişimi okuma ve ona göre hareket edebilme, kurumu etkileyen çeşitli paydaşlarla olumlu ilişkiler kurma; bunun yanında bireysel bilgi ve becerilere sahip olma ve onları kullanabilmeyi belirtebiliriz. Eğitimde yapılan reformların ve değişim çabalarının okul yöneticisiyle doğrudan bağlantılı olduğu düşünüldüğünde yapılan değişimlerin ve reformların ne kadar hayati olduğu anlaşılabilir. Eğitimde reform ve değişim kavramları yönetim literatüründe genişçe yer alan konulardandır. Literatürde geniş bir şekilde yer alan bu kavramlara ait hükümleri daha çok yasal metinlerde görmekteyiz.

Bu çalışmanın amacı, 2012 yılında kabul edilen eğitim reformunun okul yöneticilerine yansımalarını anlamak ve elde edilen bulgulardan hareketle önerilerde bulunmaktır. Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahip olan okul yöneticilerinin, son yapılan reformla görevleri arasındaki etkileşimi ve yansımayı anlamak eğitim sistemimizdeki problemleri daha iyi anlamamızı, algılamamızı sağlayacak ve bu bağlamda sorunların çözümüne de katkıda bulunacaktır.

Yöntem

Çalışma, Konya ili merkez ilçelerindeki (Karatay, Meram, Selçuklu) kamu eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan semtlerin eğitim kurumu yöneticileri arasından belirlenen ve 2012-2013 Eğitim- Öğretim yılı bahar döneminde görev yapmakta olan toplam 10 yönetici ve alanla ilgili çalışma yapmış 4 akademisyen oluşturacaktır. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşabilir nitel durum örneklemesi kullanılacak ve olgu bilim deseni çerçevesinde yürütülecektir. Olgu bilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır. Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilecektir. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Reform, Değişim, Okul Yöneticisi

Kaynakça

- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde Değişim Yönetimi 1.Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Keçecioğlu, T. (2001). Bir Değişimin Anatomisi 1.Basım, İstanbul. Alfa Baım Dağıtım.
- Koçel, T. (2001). İşletme Yöneticiliği (8.Bası). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme 5.Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duck, J.D. (1998). Değişim Yönetimi, (Çev. Tüzel, M.,1999). İstanbul: MESS Yayın.
- Werner, I.(1993). Liderlik ve Yönetim, (Çev. Üner, V.).İstanbul: Rota Yayın.
- Yıldırım, A., Şimşek, H.(2011). Nitel Araştırma Yöntemleri, 8. Basım, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternet Kaynakça

- www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm (Erişim Tarihi: 29.05.2013).
- www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm (Erişim Tarihi: 29.05.2013).
- mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (Erişim Tarihi: 29.05.2013).
- mevzuat.meb.gov.tr/html/27318_0.html (Erişim Tarihi: 29.05.2013).

4+4+4 Eğitim Modeline Yönelik İlkokul Yöneticilerinin Görüşleri

Ali Rıza Erdem [a], Hüseyin Kıran [a]

(a) Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Denizli

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı, 1997 yılında uygulamaya konan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasını, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında 4+4+4 şeklinde 12 yıl kesintili eğitim uygulaması olarak değiştirmiştir. Bu uygulamaya ilkokulun 1. sınıfı ve ortaokulun 5. sınıfından başlamak üzere kademeli olarak geçiş yapılacaktır. İlgili sınıflara ait programların hazırlanmasına devam edilmektedir. İlgili düzenleme ile bazı derslerin adlarında değişikliğe gidilirken ortaokul sınıflarında 6 grupta toplam 21 seçmeli ders müfredata konmuştur. İlkokul sınıflarında seçmeli derslere yer verilmemiştir. Yapılan değişiklikle ilkokula başlama yaşı 1 yıl öne çekilerek, 60 ayını tamamlayan çocukların ilkokula başlaması söz konusu olmuştur. Genel itibariyle bakıldığında, önceki 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasında yer alan müfredat içeriğinden farklı bir uygulama söz konusu olmayacağı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, ilkokulu kapsayan ilk 4 sınıfta müfredattaki ders içeriklerinin hafifletilerek çocuklara daha çok değerler eğitimi verileceğine vurgu yapmaktadır. Ancak henüz müfredat hazırlıkları tamamlanmamış olduğu için kamuoyuna bu konuda bilgi verilmemiştir.

Bu araştırmanın amacı ilkokul yöneticilerinin 4+4+4 değişikliğine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Türk Eğitim Sistemindeki 4+4+4 değişikliği önemli değişiklikleri beraberinde getirdiği için incelenmeye değer bir konudur. İlköğretimi kesintili hale getirmesi, ilköğretim kurumunu ilkokul ve ortaokul diye ayırması, ilkokula başlama yaşını 7 yaştan 6 yaşa çekmesi yeni uygulamanın getirdiği önemli değişikliklerdendir. 2012-2013 öğretim yılından itibaren tüm ülkede uygulanmaya başlayan 4+4+4 modelinin ilk dört yılının yöneticisi konumunda olan ilkokul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi, uygulamada karşılaşılan aksaklıkların giderilmesi açısından anlamlı çözümler ortaya çıkarabilir. Bundan sonra konuyu araştıracak olan araştırmacılar için önemli sonuçlar sunabilir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması desenine başvurulmuştur. Durum çalışması desenlerinden "bütüncül tek durum" deseni kullanılarak 4+4+4 eğitim modelinin işleyişine ilişkin ilkokul yöneticilerinin görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma, Denizli merkezi ve ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Denizli il merkezinden 14 ilkokul, ilçelerinden ise her ilçeden 2 ilkokul olmak üzere 36, toplam 50 ilkokulda görev yapan 168 yönetici örnekleme alınmıştır.

Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan "4+4+4 Modeline Yönelik ilkokul yöneticileri İçin Açık Uçlu Yazılı Anket" kullanılmıştır. Anket hazırlanırken konuyla ilgili literatür taraması yapılmış yapılan literatür taraması sonunda ankete ilişkin sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan açık uçlu sorular alanında uzman 5 öğretim üyesi ve 4 ilkokul yöneticisinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası kişiler bilgiler formu da eklenerek ankete son hali verilmiştir. İlkokul yöneticilerine uygulanan anket 6 açık uçlu soru ve kişisel bilgiler formundan oluşmaktadır. Anket formunun uygulanmasıyla elde edilen nitel

veri seti araştırmacılar tarafından içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırmacıların belirlediği kodlar karşılaştırılmış, tutarlılığına bakılmış verilerin güvenirliliği, görüş birliği yüzdesi sağlanmıştır. İlişkili kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmış ve yorumlar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Türk Eğitim Sistemi, 4+4+4 Eğitim Modeli, İlkokul Yöneticisi, Nitel Araştırma, Görüş

4+4+4 Eğitim Reformu İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin İlköğretimdeki Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri

Mustafa Kale [a], Şeyma Nur Didin [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Eğitimi, Ankara

(b) Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D., İstanbul

Giriş

Türk eğitim sistemde okullara, kültürü aktarma işlevinin yanında topluma örnek olma, değişimi iyi yöneterek çağın ihtiyaçlarına uygun, mutlu ve üretken bireyler yetiştirme görevi de verilmiştir. Okulun işi öğrencilere anlamlı, zorlayıcı, tatmin edici zihinsel çalışmalar sunmaktır (Schlechty, 2005).

Osmanlı Devleti' nin gerileme dönemlerinden bu yana pek çok alanda yeni arayışlara gidilmiş, düzenlemeler yapılmıştır. Bu alanlardan biri olan eğitimde sistem arayışı o dönemden bu yana devam etmektedir. 1839 yılında ilan edilen Tanzimat, "Düzenlemeler" anlamına gelir. Sonrasındaki Islahat, yine reform amaçlıdır. Peşinden ilan edilen Meşrutiyet ile de değişikliklere devam edilmiştir. Daha sonra Cumhuriyet kurulmuş, ülkemize Dewey gibi uzmanlar çağrılarak eğitimle ilgili görüşleri alınmıştır.

Eğitimle ilgili arayışlar Cumhuriyet tarihi boyunca devam etmiş ve son olarak 4+4+4 Eğitim Sistemi ile önemli bir reform hayata geçirilmiştir. Bu değişiklik çerçevesinde, zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış, okula başlama yaşı öne çekilmiş, her biri dörder yılı kapsayan üç kademede sınıflandırılmıştır. Her yenilik gibi bu sistem değişikliği de beraberinde bir takım sorunlar getirmiştir.

Aslında bu değişikliğin birçok boyutu olmasına rağmen, kamuoyunda en çok okula başlama yaşı, eğitim kademeleri ve imam hatip orta okulu boyutlarıyla tartışılmıştır (Akpınar, Dönder, Yıldırım, Karahan, 2012). Bir diğer eleştirilen husus ise yasa koyucunun ani olarak, değişime zemin hazırlamadan ve yükü çeken öğretmenlere, yöneticilere ve üniversitelerdeki bilim insanlarına yeterince danışmadan sistem değişikliğine gitmesidir.

İlköğretim okullarının birinci kademesinin 5 yıldan 4 yıla indirilmesiyle doğan sınıf öğretmeni fazlalığı bir sorun oluştururken diğer taraftan, ikinci kademenin (Orta okul) üç yıldan dört yıla çıkarılması nedeniyle öğretmen açığı ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca bu yıl ilk defa ilkokul birinci sınıflarda 83 aylık öğrencilerle 60 aylık öğrenciler aynı sınıfta eğitim-öğretim görmeye, beşinci sınıfa geçmesi gereken öğrenciler ikinci dört yıllık kademeye ve 6 tane seçmeli dersle eğitim öğretime başlamıştır.

Görüldüğü üzere getirilen yeni sistemin en çok ilk ve ortaokul kademesini ilgilendiren değişiklikler olmasından dolayı, sorunların da bu kademelerde yoğunlaşacağı düşünüldüğünde, bu sorunların hızlı, etkin ve doğru bir şekilde tespit edilmesi zaruri görünmektedir.

Araştırmanın Amacı

Okulda öğrencileri en iyi gözlemleyen öğretmen ve yöneticilerdir. Bu nedenle, bu araştırmada temel amaç, ilk ve ortaokul kademesinde yaşanan sorunların öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak belirlenmesidir. Bu amaçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. 4+4+4 sisteminde Yöneticilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. 4+4+4 sisteminde Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
    a. Genel olarak öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
    b. Birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
    c. Beşinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Bu araştırma yeni sistemin neden olduğu sorunları ortaya çıkaracağından, çözüm yollarının geliştirilmesinde çalışmanın ilgililere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma, İstanbul, Kadıköy ilçesinde görev yapan altı öğretmen ve altı yöneticinin konuya ilişkin ortaya koydukları görüşleri ile sınırlıdır.

Yöntem

4+4+4 eğitim sistemini, eğitimcilerin perspektifinden inceleyecek olan bu çalışma, var olan durumu ortaya koyduğundan tarama modelinde gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu altı öğretmen, ile altı okul yöneticisi olmak üzere toplamda on iki eğitimci oluşturmaktadır. Çalışma grubu özellikle amaca hizmet edecek okullardan belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yöneticilere, 1.sınıf ve 5.sınıf öğretmenlerine sekizer soru sorulmaktadır. Yöntem olarak seçilen "görüşme" ile toplanan veriler içerik analiziyle yorumlanıp var olan durumun resmi çizilecektir.

Anahtar Kelimeler

4+4+4, Eğitim Reformu, Eğitimcilerin Görüşleri

Bulgular, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Önerilere ilişkin çalışmalar devam etmektedir.

Kaynakça

- Akpınar, B.,Dönder, A., Yıldırım, B. ve Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 sisteminin (Modelinin) Karşıt Program Bağlamında Değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 36, ss. 25-39.
- Anton, J. ve Canevi, P. (2007). Cumhuriyet, Eğitim Reformu ve Dewey. Forum İstanbul Enstitüsü Yayınları, No:6, ss. 113.
- Schlehty, P. (2005). Okulu Yeniden Kurmak. Ankara. Nobel Yay. Çeviren: Yüksel Özden.

ABD Yüksek Öğretim Sisteminde Akademik Personelin İstihdamı ve Terfi Uygulamaları

Cemalettin İpek [a], Enes Gök [b], W. James Jacob [c]

(a) Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rize

(b) Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rize

(c) Assoc. Prof. Dr., University of Pittsburgh, School of Education

Giriş

Türkiye Yükseköğretim Sisteminde akademik unvanlar okutmanlık, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, yardımcı doçent, doçent ve profesör doktor şeklinde sıralanmaktadır. Araştırma görevlileri akademik kariyer yapmak üzere istihdam edilmektedir. Türkiye'de akademik personelin, özellikle de araştırma görevlilerinin işe alınması ve yükseltilmesi konuları yıllardır tartışıla gelmektedir. Yakın zamanlara kadar üniversite ve ilgili birimlerine bırakılan Araştırma Görevlisi istihdamı yetkisini son yıllarda Yükseköğretim Kurulu kendi elinde toplamaya başlamıştır. Bir başka tartışma ise öğretim üyeliğine yükseltilme konusunda yapılmaktadır. Öğretim üyeliğine yapılan atamalarda daha çok akademik başarı ve yayın kriteri esas alınmakta, atanacak kişinin pedagojik formasyona sahip olup olmadığı dikkate alınmamaktadır. Her ne kadar bazı üniversiteler kendine has bazı kriterler belirlemiş olsalar da, Türkiye'de genelde doktorasını bitirmiş birisi hemen yardımcı doçentlik kadrosuna başvurabilmekte, bu kadroya başvurmadan önce öğretim görevlisi olarak belirli bir süre çalışma şartı aranmamaktadır.

Benzer tartışmalar diğer akademik unvanların verilmesi konusunda da yapıla gelmektedir. Bütün bu tartışmalar Türkiye Yüksek Öğretim Sisteminde yeniden yapılanma tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, diğer ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi ve Türkiye Yüksek Öğretim Sistemindeki yeniden yapılanma çalışmalarına yönelik öneriler geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Bildiride, ABD Yüksek Öğretim Sisteminde akademik personelin işe alınması ve yükselmesi uygulamalarının incelemesi amaçlanmaktadır. Araştırmada öncelikle ABD Eğitim Sistemi konusunda genel bilgiler elde edilecek, daha sonra ABD Yüksek Öğretim Sistemi incelenecektir. Bu bağlamda, akademik personelin istihdamı, akademik unvan ve dereceler, ödül, terfi ve değerlendirme uygulamaları incelenecektir. YÖK tarafından öğretim üyeleri için sağlanan yurtdışı araştırma bursu kapsamında, 01 Temmuz-30 Eylül 2013 tarihleri arasında üç aylık bir çalışma süresi öngörülen araştırmada, elde edilecek bulgular doğrultusunda, Türkiye'de yeniden yapılandırılma tartışmaları gündemde olan yükseköğretim sistemi konusunda bazı öneriler geliştirilecektir.

Yöntem

Araştırma verilerinin belge taraması ve kurum ziyaretleri yoluyla yapılacak gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanması planlanmaktadır. Bu kapsamda, farklı üniversite ve eğitim kurumları ziyaret edilecek, gözlem ve ilgililerle yapılacak görüşmeler yoluyla elde edilecek veriler nitel olarak değerlendirilip yorumlanacaktır.

Bulgular

Pittsburgh Üniversitesinde (ABD), 01 Temmuz-30 Eylül 2013 tarihleri arasında yürütülecek araştırma kapsamında elde edilecek veriler, akademik personelin hizmet öncesi eğitimi, istihdamı, akademik derece ve unvanlar ve yükseltilme kriter ve uygulamaları kapsamında değerlendirilerek raporlaştırılacaktır. Ayrıca, söz konusu uygulamalar yükseköğretim sistemimizdeki uygulamalarla karşılaştırılarak, gündemde olan yeniden yapılanma kapsamında bazı öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

ABD Yüksek Öğretim Sistemi, ABD'de Akademik Unvanlar, Akademik Atama Ve Yükselme

Algılanan Müdür Desteği, Müdüre Duyulan Güven, İşe Duyulan İlgi ve Değişime Bağlılık Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi

Mehmet Karakuş [a], Mustafa Toprak [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Gaziantep

(b) Okutman, Zirve Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Gaziantep

Giriş

Bir başkasının davranışlarına karşı hissedilen ve emin olunan olumlu beklentiler olarak (Lewicki vd., 1998) tanımlanan güven örgütsel yaşamın tüm evrelerini etkileyen bir kavramdır. Örgütsel davranışı etkileyen ve çeşitli örgütsel süreçlerden etkilenen bir kavram olarak güven, örgütlerdeki olumlu sosyal süreçlerde geniş bir etki alanına sahiptir (Zang vd., 2008). Örgütteki bireyler örgütsel hayatta en az iki sosyal etkileşim ilişkisine girerler: lider ve örgüt (Masterson, Lewis, Goldman & Taylor, 2000, s. 740). Örgütteki bireylerin liderleriyle sürekli ve doğrudan bir iletişim içinde oldukları düşünüldüğünde (Zang vd., 2008), çalışanın liderden almış olduğu desteğin, lidere karşı hissettiği güveni etkilediği söylenebilir (Stinglhamber ve Vandenberghe, 2003; Whitener vd., 1998). Lider, örgütle çalışan arasında bir resmi bağlantı merkezi olarak düşünüldüğünde (Strutton, Toma, ve Pelton, 1993), bireyin liderden aldığı desteğin, lidere karşı hissedilen güveni artırıcı ve azaltıcı bir etkisi olduğu dile getirilebilir.

İşe duyulan ilgi (involvement), çalışanın kendi işi ile ilgili belirli bir inancını ifade etmektedir ve lidere duyulan güvenin artmasıyla, çalışanların kendi işlerine duydukları ilginin arttığı söylenebilir (Büssing, 2002). Müdüre duyulan güven (Stoner ve Callager, 2010) ve müdürden algılanan desteğin Cheng (2011), örgütsel etkiliğin de önemli bir belirleyicisi olan işe duyulan ilgiyi arttıracağı (Pfeffer, 1994) ifade edilebilir.

Örgütlerin strateji, yapı, süreç ve kültürlerinde değişiklikler yapma ihtiyacını artan hızda ve yoğunlukta duyduğu dinamik iş dünyasında, (Jing ve Ning, 2012; Armenakis, Harris, ve Mossholder, 1993), bireylerin değişimlere olan bağlılıklarını arttırmak için, liderlerin, çalışanların tecrübelerini tanıma ve yönetme bağlamında çok kritik roller üstlenmesi gerektiği bir gerçektir (Seo, 2012). Bağlılığın çalışanların değişim çabalarıyla ilgili desteklerini belirleyen en önemli kavramlardan biri olduğu düşünüldüğünde (Herscovitch ve Meyer, 2002; Armenakis, Harris, ve Feild, 1999; Coetsee, 1999; Conner, 1992; Conner ve Patterson, 1982; Klein ve Sorra, 1996), liderden alınan destek, lidere duyulan güven ve işe duyulan ilginin değişime bağlılığı etkileyeceği öngörülmektedir.

Bu çalışmada, müdürden görülen destek, müdüre duyulan güven, işe duyulan ilgi ve değişime bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi yaklaşımıyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarının, okulların değişim yönündeki çabalarının başarıya ulaşması yolunda müdürün yapması gerekenler konusunda önemli bilgiler vereceği umulmaktadır. Bu araştırma kapsamında incelenen dört tane değişken ilk defa bir yapısal eşitlik modellemesinde birlikte incelenmekte ve bu yönüyle de bu araştırmanın ilgili alan yazına özgün katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın evreni, Gaziantep il merkezinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında çalışmakta olan ilkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak, evrendeki ilkokullardan 35 tanesi örnekleme alınmış ve bu okullardaki tüm ilkokul öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Örnekleme alınan ilkokullardan toplam 720 tane ilkokul öğretmeni araştırmaya katılmayı kabul ederek anketleri doldurmuşlardır.
Ölçeklere SPSS programında açımlayıcı faktör analizi, AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi yapılacaktır. Ardından AMOS programında, incelenen değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkilerine ilişkin hipotezlere dayalı olarak yapısal eşitlik modellemesi yapılacaktır.

Not: Araştırma analiz aşamasında olduğu için bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler kısımları sonra yazılacaktır.

Kaynakça

- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organiza- tional change. Human Relations, 46, 681–703.
- Büssing, A. (2002). Trust and Its Relations to Commitment and Involvement in Work and Organisations. Journal of Industrial Psychology, 2002, 28 (4), 36-42
- Cheng, C. (2011). A study of critical factors of the job involvement for hotel employees—Taking hotels in Taiwan as an example. International Journal of Hospitality Management 30 (2011) 990–996.
- Coetsee, L. (1999). From resistance to commitment. Public Administration Quarterly, 23, 204–222.
- Conner, D. R., & Patterson, R. W. (1982). Building commitment to organizational change. Training and Development Journal, 36, 18–30.
- Conner, D. R. (1992). Managing at the speed of change: How resilient managers succeed and prosper where others fail. New York: Villard Books.
- Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to organisational change: Extension of a Three-Component Model. Journal of Applied Psychology, 87, 474-487.
- Klein, K. J., & Sorra, J. S. (1996). The challenge of innovation implementation. Academy of Management Review, 21, 1055–1080.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., & Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. Academy of Management Review, 23, 438–458.
- Masterson, S. S., Lewis, K., Goldman, B. M., &Taylor, M. S. (2000). Integrating justice and social ex- change:The different effects of fair procedures and treatments on work relationships. Academy of Management Journal, 43, 738–748.
- Ning, J., Jing, R. (2012). Commitment to Change: Its Role in the Relationship Between Expectation of Change Outcome and Emotional Exhaustion. Human Resource Development Quarterly, vol. 23, no. 4, Winter 2012.
- Seo, M.G., Taylor, M. S., Hill, N. S., Zhang, X., Tesluk, P. E. And Lorinkova, N. M. (2012), The Role of Affect And Leadership During Organizational Change. Personnel Psychology, 65: 121–165. Doi: 10.1111/J.1744-6570.2011.01240.X.
- Stinglhamber F, De Cremer D, Mercken L. Perceived support as a mediator of the relationship between justice and trust. Group Organ Manage 2006;31(4):442–68.
- Stoner, J. S., Gallagher, V. C. (2010). Who Cares? The Role of Job Involvement in Psychological Contract Violation. Journal of Applied Social Psychology,40(6), 1490-1514.

- Strutton, D., Toma, A., Pelton, L. E. (1993). Relationship between psychological climate and trust between salespersons and their managers in sales organizations. Psychological Reports, Vol 72(3, Pt 1), Jun 1993, 931-939. doi: 10.2466/pr0.1993.72.3.931
- Whitener EM. The impact of human resources on employee trust. Hum Resour Manage Rev 1997;7(4):389–404.
- Zhang, A. Y., Tsui, A. S., Song, L. J., Li, C., Jia L. (2008). How do I Trust Thee? The Employee-Organization Relationship, Supervisory Support, And Middle Manager Trust In The Organization. Human Resource Management, Spring 2008, Vol. 47, No. 1, Pp. 111–132

Araştırma Görevliliğinde İstihdam Türlerine İlişkin Araştırma Görevlilerinin Görüşleri: Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Fakülteleri Örneği

Arslan Bayram [a], İnci Öztürk [b]

(a) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı, Ankara

(b) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı, Ankara

Giriş

1981 yılında Resmî Gazetede yayımlanan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun getirdiği yükseköğretimde yapısal değişiklikler, çok sayıda yeni devlet ve vakıf üniversitelerinin kurulması, akademik personelin yükseltilmesi ve atanması gibi pek çok düzenlemeyi de beraberinde getirmiştir. Düzenleme yapılan alanlardan birisi olan akademik personelin istihdamıdır. 2547 sayılı kanunda tanımlanan ve akademik devamlılığı sağlayacak kişiler olan araştırma görevlilerinin istihdamı, ilgili kanunun 33/a, 35 ve 50/d gibi farklı maddelerinde düzenlenmiştir. Araştırma görevlileri "yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır." denilmektedir. İlgili maddeye göre araştırma görevlileri üniversitede çalışan kamu görevlileridir. Tüm araştırma görevlileri araştırma, inceleme, öğretim ve yetkili organlarca verilen işleri ile ilgili görevleri yapma gibi görev ve sorumluluklara sahipken, bu araştırma görevlilerinin istihdam türlerinden kaynaklanan özlük haklarında büyük farklılıklar bulunmaktadır.

Bu araştırmada Eğitim Bilimleri Fakültesi ile Eğitim Fakültelerinde istihdam edilen araştırma görevlilerinin, araştırma görevliliğinde istihdam türlerine ilişkin görüşleri konu edinilmiştir. Araştırmanın amacı, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 33. maddesinin a fıkrasına ve 50. maddesinin d fıkrasına göre istihdam edilen ve vakıf üniversitelerinde burslu olarak istihdam edilen araştırma görevlilerinin kendilerine ve diğer tür kadroda istihdam edilen araştırma görevlilerine ilişkin görüşlerinin ve kendi gelecek beklentilerinin, Bölümlerindeki öğretim üyelerinin bu araştırma görevlilerine bakışına ilişkin araştırma görevlilerinin algılarının saptanmasıdır. Araştırmaya konu olan, anayasanın diğer kamu görevlileri olarak adlandırdığı akademik personelin içinde yer alan araştırma görevlilerinin 2547 sayılı maddenin 33/a, 35 ve 50/d uyarınca istihdam türleri bu çerçevede ele alınmıştır. Bu araştırma ile araştırma görevlilerinin, araştırma görevliliğinde farklı istihdam türlerine ilişkin görüşleri ortaya konulacaktır.

Yöntem

Çalışma grubunu, 2013 yılı Ankara ili sınırları içindeki devlet üniversiteleri ve vakıf üniversitelerindeki 25 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış "Araştırma Görevliliğinde İstihdam Türlerine İlişkin Araştırma Görevlilerinin Görüşleri" adlı görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırma devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

İstihdam Türleri, Burslu Öğrenci, Araştırma Görevlisi, Esnek İstihdam-

Avrupa Birliği'nin Eğitim Alanındaki Hedef ve Politikaları - Ülkemizde Durum

Murat Gürkan Gülcan [a]

(a) Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, **muratgulcan@mynet.com**

Giriş

Avrupa Birliği (AB) Kurumları, birliğin kurulmasından beri insanlara eğitim ve öğretim alanında yardımcı olmayı bir hedef olarak belirlemiştir. 1951 tarihinde imzalanan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu Antlaşması'ndan başlayarak, 1957' de imzalanan Roma Antlaşması, 1976 Eğitim Komisyonu'nun kurulması ve 1992' de imzalanan Maastricht Antlaşması'nda eğitim ve öğretim konuları her zaman ön plana çıkartılmıştır.

Eğitimde en temel amaç olarak AB üyesi ülke vatandaşlarının "Avrupalı" kimliğine ulaşmasını sağlamak olmuştur. Bunun yanında eğitimde fırsat eşitliği ve herkes için eğitim anlayışı AB'nin politikaları arasında her zaman ilk sırada yer almıştır. Eğitim politikalarının temelini 1976 Eğitim Komisyonu ve 1992' de imzalanan "Maastricht Antlaşması" oluşturmaktadır. Bu antlaşmada "Avrupa Vatandaşlığı" kavramı ilk kez gündeme gelmiştir.

Eğitim alanında önemli konular içeren Maastricht Antlaşması'nın eğitim hedeflerine genel olarak; Üye ülkelerin dillerinin öğretimi ve yaygınlaştırılmasıyla eğitimde Avrupa boyutunu geliştirme, diploma ve eğitim sürelerinin karşılıklı tanınması ve öğrenci-öğretmen-öğretim üyesi değişimini geliştirme, ulusal ve uluslararası eğitim kurumları arasında işbirliğini geliştirme, uzaktan öğretimi geliştirme, üye ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin ortak sorunlarda bilgi ve deneyim paylaşımı, mesleki eğitime girişi kolaylaştırma, mesleki bütünleşme ve iş piyasasına uyumu kolaylaştırma ve bunun için temel ve sürekli mesleki eğitim, eğitim kurumları ile firmalar arasında işbirliğini özendirme olarak belirlenmiştir.

2000 yılında Lizbon'da imzalanan Hayat Boyu Öğrenme Bildirgesi ile Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim ve öğretimin kalitesinin ve etkinliğinin artırılması, tüm eğitim ve öğretim türleri arasında (örgün, yaygın ve informal eğitim) geçişlerin kolaylaştırılması, eğitim ve öğretimin daha geniş kitlelere ulaştırılması hedeflenmiştir. Bildirgenin diğer bir boyutu ise bilgi toplumu oluşturmak ve bilgiyi ulaşılabilir kılmaktır.

Genç kuşakların okuldan iş yaşamına geçişlerini kolaylaştırmak, iş olanaklarını artırmak, işsizlik oranlarını en az düzeye indirmek için önlemler almak, AB ülkelerinde kazanılan diploma ve sertifikaların tüm üye ülkelerde tanınabilmesi için mesleki yeterliklerin karşılaştırılabilir nitelikte olmasına çalışmak, farklı üye ülkelerdeki öğrencilerin aldıkları derslerin karşılıklı olarak tanınmasını sağlamak, farklı ülkelerde edinilen deneyimleri paylaşabilmek, sorunları gidermek ve toplumların yaratıcı güçlerini daha iyi kullanabilmek amacıyla Hayat Boyu öğrenme Programı 2007-2013 döneminde uygulamaya konmuştur.

Türkiye AB üyesi olmak üzere 50 yıla varan uzun bir süredir Avrupa'da yerini alma çabası içindedir. Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri ve uygulamaları ile AB eğitim politikaları ve ülkemizde eğitim sisteminin hangi noktada bulunduğunu anlamak bakımından bu türden çalışmalar önemlidir.

Çalışmada, AB'nin eğitim alanındaki hedef ve politikaları ile ülkemizdeki durum bakımından bir karşılaştırmaya yer verilerek öneriler getirilecek ve bunun için AB temel belgeleri ile Türkiye ilerleme raporlarındaki verilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler

Avrupa Birliği, eğitim politikaları, eğitim hedefleri.

Kaynakça

- Avrupa Birliği'nin Bilim, Araştırma ve Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin Uyumu (2004), İKV Yayınları, İstanbul.
- Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Kılavuzu (2003), Ankara Üniversitesi, ATAUM AB Ofisi, Ankara.
- AB Eğitim Programları Sokrates (2002), Ankara Üniversitesi ATAUM, ÖDÖD. Ankara.
- Hayatboyu Öğrenme Programı (2007), İKV Yayınları, İstanbul.
- Gedikoğlu, T. (2007) Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi, Sorunlar ve Çözüm Önerileri
- Gülcan, M. G. (2010) Avrupa Birliği ve Eğitim, Pegem Yayınları Ankara.
- http://efd.mersin.edu.tr/dergi/
- http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates
- http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/ere/sgonulacar.doc
- http://yayim.meb.gov.tr/dergiler
- http://www.ua.gov.tr
- http://www.europa.eu.int/youth/index_en.html
- http://www .meb.gov.tr
- http://europa.eu.int/comm/education/
- http://www.socleoyouth.be

Aynı İlçede Bulunan İlk ve Ortaokulların Örgüt İklimlerinin Değerlendirilmesi

Fatma Köybaşı [a]

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya

Giriş

İklim, örgütler açısından 1960'lı yıllardan itibaren oldukça ilgi gören konulardır. İklim, bir örgütün üyelerinin, örgütsel yapının özelliklerine ilişkin olarak bireysel algılarını ve doyum düzeylerini yansıtır (Cooke ve Rousseau, 1998). Okulların örgüt iklimini inceleyerek okullardaki iklim boyutlarındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarabiliriz. Bu benzerliklerin ve farklılıkların hangi boyutlarda yoğunlaştığını ve bu durumun olası nedenlerini belirlemek okulun gelişimi ve açıklığı açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Malatya ili Doğanyol ilçesindeki okulların örgüt iklimi ölçeğinden aldıkları puanları belirlemek ve alınan puanların neticesi doğrultusunda okul müdürlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) Örneklemdeki okulların örgüt iklimi ölçeğinden aldıkları puanlar hangi düzeydedir?
b) Örgüt İklimi ölçeğinin alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları boyutundaki okulların puanları hangi düzeydedir?
c) Örgüt İklimi ölçeğinin alt boyutlarından başarı odaklılık boyutundaki okulların puanları hangi düzeydedir?
d) Örgüt İklimi ölçeğinin alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutundaki okulların puanları hangi düzeydedir?
e) Örgüt iklimi ölçeğinden aldıkları puanlar okul yöneticileri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
f) Örgüt iklimi ölçeğinden aldıkları puanlar öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

Yöntem

Araştırma tarama modellerinden karma deseni ile yapılacaktır. Karma desenlerinden açıklayıcı desene uygun düzenlenecektir. Nicel boyutta araştırmanın evrenini Malatya ili Doğanyol ilçesinde bulunan 7 ilk ve ortaokul öğrencileri ile okul müdürleri oluşturmaktadır. Ancak bu okullardan bir tanesine ulaşılamamıştır. Bu okullardan random örnekleme ile seçilen 224 öğrenci ile 2 yönetici araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Nitel boyutta çalışma grubunu aykırı örnekleme yöntemi ile seçilen iki okul müdürü oluşturmaktadır. Okul iklimi puanları en yüksek ve en düşük olan okulların müdürü çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Doğanyol ilçesinde bulunan okulların okul iklim puanlarının ortalaması, öğrencilerin algılarına göre tüm okullarda olumludur (85 ve üstü). Sıralama olarak en yüksekokul iklimi puanına sahip olan okul Gökçe iken; en düşük olan okul Doğanyol ilk ve ortaokuludur. Örgüt İklimi ölçeğinin alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları boyutundaki okulların

puanlarının ortalaması 3,77 ve üstü olup en yüksek ortalamaya Gökçe ilk ve ortaokulu sahiptir. Örgüt İklimi ölçeğinin alt boyutlarından başarı odaklılık boyutundaki okulların puanları öğrencilerin algılarına göre 4,08 ve üstü olup en yüksek ortalamaya Konurtay ilkokulu sahiptir. Örgüt İklimi ölçeğinin alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı ve akran etkileşimi boyutundaki okulların puanları öğrencilerin algılarına göre 3,4 ve üstüdür. Ortalamalar karşılaştırıldığında Gümüşsu ve Doğanyol ilkokulların güvenli öğrenme ortamı ve akran etkileşimi boyutundaki puanların daha düşük olduğu görülmüştür.

Bu bulgu doğrultusunda çalışma grubu olarak Gökçe ilk ve ortaokulu müdürü ile Doğanyol ilk ve ortaokulu müdürü alınmıştır. Gökçe ilk ve ortaokul müdürü M1, Doğanyol ilk ve ortaokul müdürü ise M2 olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik görüşme formunda sorulan sorular ve alınan yanıtlar şu şekildedir:

1. Okulunuzda olumlu bir iklim olduğunu düşünüyor musunuz?

M1 ve M2: Evet, okulda olumlu bir okul iklimi var. M1:Bunu okulumuzdaki öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin başarısına bağlıyorum. M2: Öğretmenlerin farklı eğitim felsefi düşünceleri olması, farklı öğretim yöntemleri uygulamaları okulda bazen ikilik yaratıyor. Bu da olağan bir durum ve her okulda görülebilir.

2. Okulunuzda daha çok 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çalışması okul iklimine nasıl yansımaktadır?

M1: Görevlerine sıkı sıkıya bağlılıkları yanında özgürlüklerine de çok önem verdiklerini düşünüyorum. Bu durum da okul iklimine yeni bir hava yaratıyor.
M2: 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerimizin çalışma hayatına uyum sağlamakta biraz zorluk yaşıyorlar; fakat teknik yönde daha donanımlı olduğunu düşünüyorum. İşlerin yolunda gitmesi de okul iklimini olumlu etkiliyor.

3. Okulunuzda kadro değişikliğinin olup olmaması okul iklimini nasıl etkilemektedir?

M1: Benden önceki kadro yaklaşık 3-4 yıl aynı ve bu kadronun kendi çalışma düzenlerini kurmuş olmaları benim işimi kolaylaştırdı
M2: Elbette, etkiliyor. Okula bağlılık arttığında iklimin daha olumlu olacağını düşünüyorum.

4. Okulunuzda eğitimle ilgili öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorun sizce nedir?

M1 ve M2: Öğrencilerin ailelerine yardım etme yükünün ağır olup derslere ve okula gereken ilgiyi gösterememeleri galiba her öğretmenin ortak karşılaştığı bir sorun.

Tartışma

Okul iklimi Doğanyol ilçesindeki ilk ve ortaokullardaki öğrencilerin algılarına göre okul iklimi puanları yüksek seviyededir. Okul iklimi puanları ortalamasına bakıldığında okulların bulunduğu ilçeye göre okul iklimi puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yapmış olduğumuz çalışmada okul ikliminin alt boyutları puanları yüksek olup okul iklimi puanlarına paralellik gösterdiği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Okul iklimi puanları ortalaması en yüksek Gökçe (92,27) ilk ve ortaokulu iken ortalaması en düşük olan okul Doğanyol (85,41) ilk ve ortaokuldur.

Okul müdürlerinin algılarına göre olumlu bir okul iklimi oluşturmada başarı, öğretmenlerin değer verdikleri eğitim felsefesi, kıdem, öğretmenlerin aynı okulda bulunma süreleri ve okulun velilerle ilişkisi etkilidir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okula bağlılığını artıracak, güven verici bir çalışma ortamı oluşturacak olan okul müdürlerine yönelik olumlu okul iklimi konusunda liderlik seminerleri veya kursları verilebilir. Okul iklimini olumsuz etkilememesi için öğretmenlerin çalışacakları okul için seçimlerini somut verilerle yapabilirler.

Anahtar Kelimeler

Örgüt, Örgüt İklimi, Olumlu Akran Etkileşimi

Kaynakça

- Cooke,R.A &Rousseau, D.M.(1998). Behavioral norm and expectations: A quantative approach to assesment of organizational culture. *Grup and Organization Studies, 13*(3), 245-273.

Bilgisayar Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Nitel Bir Araştırma

Arif Cem Topuz [a], Yavuz Erdoğan [b]

(a) Öğr. Gör., Ardahan Üniversitesi, Bilgisayar Programcılığı Bölümü, Ardahan

(b) Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul

Giriş

1990'lı yıllarda bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ve bilgisayar okuryazarı ihtiyacının artmasıyla birlikte bilgisayar öğretmeni ihtiyacı gündeme gelmiştir. Ülkemizde ilk olarak hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle formatör bilgisayar öğretmenleri yetiştirilmiş, daha sonraki yıllarda ise Eğitim Fakültelerinde bilgisayar öğretmeni yetiştiren bölümler açılmıştır. Eğitim fakültelerinden mezun olup meslek hayatına atılan bilgisayar öğretmenleri diğer branşlardan farklı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bilgisayar öğretmenlerinin görevlerini en iyi şekilde icra edebilmeleri için öncelikle çalıştıkları kurumlardaki sorunlarının irdelenmesi gerekmektedir. Mevcut araştırmada, bilgisayar öğretmenlerinin meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunlar değerlendirilmeye alınmıştır. Bu bağlamda, bilgisayar öğretmenlerinin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından algılanma sorunları, öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar, teknik sorunlar, mesleki tükenmişlik ve iş doyumu sorunları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların, bilgisayar öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Yöntem

Bilgisayar öğretmenlerinin meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunların belirlenmeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden 'olgubilim (phenomenology) deseni' kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlamaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Araştırma kapsamında İstanbul'un farklı semtlerinde görev yapmakta olan 17 bilgisayar öğretmeni ile mülakat yapılmıştır. Araştırmaya katılan bilgisayar öğretmenlerinin dokuzu erkek, sekizi kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması 26,4, hizmet yılı ortalaması 3,5'dir.
Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan 'bilgisayar öğretmenlerinin meslek hayatında karşılaştıkları sorunlar mülakat formu' geliştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya döküldükten sonra nitel veri analizi yazılımı Text Mining kullanılarak çözümlenmiştir. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması amacıyla içerik analizi türlerinden 'kategorisel analiz' kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda bilgisayar öğretmenlerinin ifade ettiği sorunlar şu şekilde özetlenebilir: Yöneticiler, veliler, öğrenciler ve diğer branş öğretmenlerinin bilgisayar öğretmenlerini algılama problemleri vardır. Bilgisayar öğretmenleri yöneticiler tarafından teknisyen olarak, öğrenciler tarafından ise yardımcı öğretmen gibi algılanmaktadırlar. Müfredatın öğrenci ihtiyacını karşılamaması, öğrencilerin bilgisayar dersini önemsememesi, laboratuvar

ortamında sınav yapma ve değerlendirmenin güçlüğü sebebiyle öğretim sürecinde birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Bilgisayar laboratuvarlarındaki bilgisayar sayıları ve performansları açısından yetersiz kalmaktadır.

Görüşme yapılan bilgisayar öğretmenlerinin hemen hemen hepsi, bilgisayar dersi sınavlarının öğrenciler tarafından önemsenmediğini, sebebinin ise derslerinin kredisiz olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Altı çizilen diğer bir sorun ise öğrencilerin kullandığı bilgisayarların sayısının ve internete bağlanma hızının yeterli olmamasıdır. Ayrıca laboratuvar ortamının sınav yapmak için uygun olmadığı ve uygulamalı sınavlarda zamanın yetmediği eklenmiştir.

Aynı sınıftaki öğrencilerden, evinde bilgisayar olanlar ile bilgisayarı ilk defa okulda görenler arasında çok büyük farklılıklar olduğu bilgisayar öğretmenlerince dile getirilmiştir. Öğrencilerin bilgisayar dersi başarısı ve öğrencilerin derse karşı istekli olması evlerinde bilgisayarlarının olmasına bağlanmıştır.

Tartışma

Yapılan araştırmada; bilgisayar öğretmenlerinin okul yöneticileri tarafından teknik servis, teknik eleman, bilgisayarcı ya da tamirci olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin, bilgisayar öğretmenlerinin okuldaki görev tanımlarını tam olarak bilmedikleri belirlenmiş, buna bağlı olarak da öğretmenlere ders dışı birçok görev ve sorumluluk yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır. İdareciler, bilgisayar öğretmenlerini okuldaki tüm bilgisayarlardan sorumlu kişi olarak görmektedirler. Bu durumun, öğretmenlerin ders dışında birçok görev almalarına ve ders etkinliklerini verimli gerçekleştirememelerine neden olduğu bilgisayar öğretmenlerince ifade edilmektedir. Bilgisayar öğretmenleri, okul yöneticilerinin bilgisayarı eğitim aracı olarak çok fazla kullanamadıklarını ve bu nedenle bilgisayarlı eğitimin önemini kavrayamadıklarını belirtmişlerdir. Birçok bilgisayar öğretmeni, teknik bilgisi olmayan veya eksik olan idareci personelin teknik konularda eğitilmesinin kendilerinin görevi olarak algılandığını ifade etmişlerdir.

Bu sonuçların Akkoyunlu ve Orhan (2003) tarafından yapılan çalışma ile de benzerlik gösterdiği görülmektedir. Akkoyunlu ve Orhan'ın (2003) bilgisayar öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları güçlükleri incelediği çalışmalarında; okul yöneticilerinin uygulama ile ilgili eğitim yetersizliklerinin olduğu, idarecilerin bilgisayar öğretmenlerine ek görev ve sorumluluk yükledikleri, yöneticilerin tutumlarının olumsuzluğu belirtilmiştir. Mumcu ve Usluel (2004), eğitimde bilgisayar kullanımını engelleyen nedenlerden biri olarak öğretmenlerin bilgisayar bilgisinin eksikliğini ifade etmişlerdir. Çağıltay ve arkadaşlarının çalışmasında (2001), bilgisayarların ders programı ile bütünleştirilmesi konusundaki engellerden en önemlileri arasında, öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlığı konusundaki eğitim eksikliği ile öğretmenlerin bilgisayarları öğretimde nasıl kullanılacağını bilmemelerinin olduğu belirtilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak okullarda bilgisayar öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların çözüme kavuşturulabilmesi için okullarda teknik personel eksiklikleri giderilmeli, bilgisayar öğretmenlerine düşen iş yükü hafifletilmelidir. Bilgisayar başına düşen öğrenci sayısının azaltılmalı, bilgisayar öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları, diğer öğretmen ve idareciler tarafından bilinmelidir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmenlik Mesleği, Bilgisayar Öğretmenleri, Bilgisayar Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). "Eğitici Bilgisayar Formatör (Master) Öğretmenlerin Profilleri ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri", *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24: 90-100
- Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay,N., Çakıroğlu, E. (2001). "Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Hacettepe Eğitim Dergisi*, Cilt:21, Sayı:1, Sayfa:19-28
- Mumcu, F. K. ve Usluel, Y. K. (2004). "Mesleki ve Teknik Okul Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanımları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:26, Sayfa:91-94 http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200426F%C4%B0L%C4%B0Z%20KU%C5%9EKAYA%20MUMCU.pdf (19 Haziran 2013)

Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Değerlendirme Aşamaları (UZEM örneği)

Nazmi Ekren [a], Nuriye Akkul [b]

(a) Marmara Üniversitesi Teknoloji Mühendisliği Fakültesi, Elektrik-Elektronik Mühendisliği, İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bölümü, İstanbul

Giriş

Son yıllarda hızla gelişen teknolojiler hayatın her noktasında olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermektedir. Hızla gelişen teknolojilerin eğitimde yer alması, bu alanda büyük değişikliklere neden olmuştur. Gülnar'a göre (2003) bu değişimin ortaya çıkardığı uyum sorununu ise yine değişimin hızında, geniş kitlelere verilecek eğitim hizmetinin çözüme kavuşturacağı bellidir. Eğitim iletişimi disiplini bu anlamda kitlelerin ayağına eğitim hizmeti götürmek zorundadır. Endüstri çağı insanının; sınırlı ortam (sınıf) ve sınırlı zaman diliminde bu işe (eğitim) ayıracak zamanın olmadığı açıktır. Bu aşamada eğitim iletişimi disiplinin sorunun çözümünde izleyeceği en mantıklı yöntem ileri teknoloji ve de hıza sahip araçları eğitim amaçlı olarak işe koşmaktır. Bu da bizi aslında yeni olmayan fakat Türkiye için yeni sayılabilecek bir kavrama, "Uzaktan Eğitim" olgusuna götürmektedir

"California Distance Learning Project (CDLP) uzaktan eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır. Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış, Ekiz (2003), uzaktan eğitim programı öğrenciyle eğitsel kaynaklar arasında bağlantı kurarak eğitimi gerçekleştiren sistemdir".

United States Distance Learning Association (USDLA 2004)'ın tanımına göre; Boyar, Güngör ; Gök ,Yamasan (2006), "Uzaktan eğitim uydu, video, ses, grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır. USDLA, öğretmen ve öğrencinin birbirlerinden coğrafi olarak uzak olduğunu belirterek bu eğitim programında elektronik araçların ya da yazılı materyal ve matbu malzemelerinin kullanılması gerektiğinin altını çizer"

Altıparmak, Kurt, Kapıdere (2011)'ye göre; "uzaktan eğitim farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelidir".

Aslında pek çok tanımın vurguladığı gibi uzaktan eğitim; bireye mekan ve zaman bağımsızlığı kazandırarak, eğitim yaşında eğitimin tamamlayamayan ya da coğrafi engeller veya ekonomik sıkıntılar ve buna benzer engeller ile karşılaşan bireylere eğitim hakkı kazandırarak eğitimlerini devam edebilmelerine kolaylık sağlamaktadır. Uzaktan eğitimin pek çok farklı modeller uygulanarak gerçekleştirilmektedir. Ancak günümüzde en yaygın olarak kullanılan şekli internete dayalı uzaktan eğitim modelidir.

Boyar, Güngör, Gök ,Yamasan (2006), İnternete dayalı uzaktan eğitim, internet alt yapısını kullanan tüm eğitim modellerini kapsayan genel bir yaklaşımdır. İnternet ağını kullanan telekonferans görüşmeleri, geleneksel postanın yerinin alan elektronik postalar, basılı kaynaklara alternatif oluşturan elektronik kitap ve süreli yayınlar, internete dayalı uzaktan eğitimin birer parçası olarak kullanılmış modellerdir. Bu modeller içerisinde günümüzde en

yaygın olarak kullanılan model ise Web Tabanlı Uzaktan Eğitim (WTUE) modelidir. Web tabanlı uzaktan eğitim modelinde, internete dayalı uzaktan eğitim adı altında kullanılan farklı tekniklerin hemen hemen tamamından yararlanılmaktadır.

Özarslan, Kubat, Bay (2007), Ders içeriklerinin anlaşılır olarak sunulması, uygun görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi, kişilerin öğrenme tarzları ve algılama süreçleri göz önünde bulundurularak yapılandırılması, öğrenen kişinin bilgisayar ile etkileşiminin öğrenmeyi kolaylaştıracak yapıda gerçekleşmesi, dersin genel hedefleri, içindekiler tablosu, bölüm hedefleri, konu anlatımı ve değerlendirme sorularını içermesi gerekmektedir.

Bu nitelikleri dikkate alarak gerçekleştirilecek ders içerikleri programı ve içeriğin kalitesini yükseltecektir. Çünkü Türkiye'de son yıllarda yapılmış pek çok uzaktan eğitim programları bulunmakta ancak bu programlar uzaktan eğitimin amacına ya da etkili bir öğretim tasarımı modelinden oldukça uzaktır. Pek çok programda uzaktan eğitimde yer alan derslerin içerikleri daha çok ders notları şeklinde olmakta ve bilimsel ölçütler yer almamaktadır.

Bu araştırma ile Marmara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) öğretim tasarımı ve içerik, ekran tasarımı ve teknik kapasite olarak üç başlıkta değerlendirilerek ölçütlere uygunluğu belirlenmeye çalışılacaktır. Bu amaçla hazırlanan bilgi toplama formu ile UZEM koordinatörlünde, yaz okulunda açılan Türk Dili (TRD), Yabancı dil (YDZI), Atatürk ilke ve inkılapları (Ata) derslerinin program içeriklerinin bilimsel niteliklere uygunluğu tartışılacaktır.

Yöntem

Bu çalışma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan tarama modeli ile uzaktan eğitim konusundaki temel kavramlar, İnternete dayalı Uzaktan eğitim, Web Tabanlı Uzaktan Eğitim (WTUE) modeli ve program özelliklerini içeren konulardaki bilgilere literatür taraması şeklinde ulaşılmıştır. Ayrıca Marmara Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini ortaya koyabilmek amaçlı olarak niceliksel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Marmara Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin yaz okulunda öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Tesadüfi örneklem modeli kullanılarak örneklem modeli oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Uzaktan Eğitim, Web Tabanlı Uzaktan Eğitim (WTUE), İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim.

Kaynakça

- Altıparmak,M., Kurt, İ.D.,Kapıdere,M. (2011).Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri İnönü Üniversitesi, Malatya (http://ab.org.tr/ab11/kitap/altiparmak_kurt_AB11. pdf).
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C., Ekiz, H. (2003). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi Ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri. (http://web.sakarya.edu.tr/~ocetin /documents/International%20Conferances/EGITEK'03/Egitimin.pdf).
- Güngör, C., Boyar, Y., Gök, A. F., Yamasan, Ö. (2006).Uzaktan Eğitim Ders İçeriği. (http:// www.ceng.metu.edu.tr/~e1448737/ceit321/proje/week1_reading_1.php)
- Gülnar,B. (2003). Bilgisayar Ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme Ve Değerlendirme Aşamaları (Suzep Örneği). (http://www.sosyalbil.selcuk.edu. tr/sos_mak/makaleler/Birol%20G%C3%9CLNAR/G%C3%9CLNAR,%20B%C4%B0ROL.pdf).

- Özarslan, M., Kubat, B., Bay, Ö.F (2007). Uzaktan Eğitim için Entegre Ofis Dersi'nin Web Tabanlı İçeriğinin Geliştirilmesi ve Üretilmesi. Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya. (http://ab.org.tr/ab07/kitap/ozarslan_kubat_AB07.pdf)

Bilgisel Sosyal Destek Bakımından İlköğretim Okullarının Durumu ve Velilerin Bu Konudaki Öğrenme Gereksinmeleri (Manavgat İlçesi Örneği)

Mukaddes Örs [a], Ömer Rıfkı Önder [b]

(a) Amasya Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Beslenme ve Diyetetik, Amasya

(b) Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Kurumları Yöneticiliği

Giriş

Sosyal sağlığı oluşturan temel bileşenlerden birisi sosyal destek ağlarıdır. Bireyin sosyal sağlığının gelişmesinde ve bireyin öğrenmesinde, sosyal destek ağlarının da etkili olduğu savunulur. Sosyal ağ tek başına ele alınan bir kavram değildir. Genellikle sosyal ağ kavramı, sosyal destek kavramıyla birlikte değerlendirilir (Annak, 2005). Sosyal ağ, sosyal destek sağlar. Kişiler, ağın yapısı sayesinde birbirleriyle iletişim kurar ve ağ üyelerinin davranışlarıyla sosyal destek sağlarlar (Due, Holstein, Lund, Modvig ve Avlund, 1999). Bireylerin sosyal destek kaynaklarını aileleri, arkadaşları, komşuları, öğretmenleri ve çevrelerinde yer alan ideolojik, dinsel veya etnik gruplar ile içinde yaşadıkları toplum oluşturmaktadır.

Çalışmalar, algılanan sosyal desteğin ve özellikle de aile desteğinin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, okula devam ve okula uyumları, ruh sağlıklarını koruyabilmeleri, sağlıklı karar verebilmeleri, stresle başa çıkabilmeleri veya stresten korunabilmeleri, depresif semptomların önlenebilmesi, kusurlu davranışlarının azaltılması ile uyum düzeylerinin yükselmesi gibi durumlarda önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Sosyal desteğin, fizik ya da ruhsal çok sayıda hastalığın ortaya çıkışı, gidişi ve süresi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Başka bir anlatımla sosyal destek, insan sağlığı ile ilişkili olduğu kabul edilen sosyal bir değişkendir (Sorias 1988, Sorias, 1992'den Aktaran: Ardahan, 2006, 69). Bazı çalışmalar sosyal ilişki ağı zayıf olan bireylerin depresyon ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Eş, arkadaş ya da diğer aile üyelerinden yeterli desteği alan bireylerin ise daha sağlıklı olduklarını göstermiştir (Cohen ve Wills, 1985) .

Sosyal desteği maddi, duygusal ve bilgisel destek olarak da incelemek mümkündür. Bu çalışmada bilgisel destek incelenecektir. Bilgisel destek; bireyin sorunlarını çözmesine yardım edecek bilgidir. Bireyin kendisini tanımasına yol açan ve benlik değerini ortaya çıkartan geri bildirimler de birer zihinsel destektir. Örneğin; işe yeni başlayan bir bireye, daha deneyimli olan arkadaşları tarafından işin inceliklerinin ve kendisinden beklenilenin anlatılması, okulda başarısız olan öğrencinin arkadaşları tarafından çalıştırılması ya da sınav taktiklerinin verilmesi gibi. Başka insanların sıklıkla kişinin içinde bulunduğu durumu yeniden yorumlamasına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Örneğin baba haksız yere çocuklara bağırdığında, anne; babanın işten çok yorgun ve sinirli döndüğünü açıklayarak durumun stres verici özelliğini kısmen azaltabilir (Gabay 1992; Yıldırım 1997).

Öğrencilerin bedeni, zihni ve ahlaki gelişiminde okullarda bilgisel sosyal destek hizmetlerinin önemine karşılık, araştırmaların sonuçları Türkiye'de okullarda verilen bilgisel sosyal destek hizmetlerinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Akademik başarı için onca harcama yapan, sıkıntıya katlanan anababaların; akademik başarı da içinde olmak üzere çocuğun

bedeni, ahlaki, sosyal gelişimi üzerinde etkisi olan bilgisel destek konusunda yeterince dikkat göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum da öğrenci velilerinin, öğrencilerin bedeni, zihni ve ahlaki gelişiminde bilgisel destek sağlamanın önemini bilmediklerini düşündürmektedir.

Ailelerin, çocuklarının eğitiminde daha fazla söz sahibi olması ve sorumluluk üstlenmesi, eğitim konusunda yeterli ve sağlıklı bilgilenmeleri ile mümkündür. Eğer okullarda bilgisel destek sağlamanın önemi, değeri ve işlevleri bilinseydi herhalde ihmal edilmezdi. Bilgisel desteğin ihmal ediliyor olması öğrenci velilerinin bunun farkında olmadığını düşündürmektedir.

Yetişkin eğitiminin hareket noktası ihtiyaçlardır. Yetişkinlerin ihtiyaçlarının farkına varma ve ihtiyaçlarının farkında olup olmadıklarını bilme yetişkin eğitimi açısından önemlidir. Bu nedenle de yetişkinlerin eğitiminin ilk basamağında eğitim ihtiyaçlarının saptanması gerekmektedir.

Bu bilgiler ışığında Antalya İli Manavgat İlçesinde bilgisel destek bakımından kamu ilköğretim okullarının durumunun ve velilerin bu konudaki öğrenme gereksinmelerinin ne olduğunun incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Tarama modelinde olan bu araştırmanın evreni Manavgat ilçesinde bulunan kamu ilköğretim okullarında öğrencisi bulunan velilerden oluşmaktadır. Veriler tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 384 veli örnekleminden toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve ki kare tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Okulda neler öğrendiğini çocuğuyla konuşan velilerin % 49.9'unun ilkokul ve altı mezunu olduğu, % 30.7'sinin ise ilköğretim/ortaokul ve lise mezunu olduğu görülmektedir. Okulda neler öğrendiğini çocuğuyla konuşmayan velilerin ise, % 60.0'ı ilkokul ve altı mezunudur. Bu soruya verilen yanıtların eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçlarına göre, eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak .05 düzeyinde bir farklılık bulunmamıştır.

Çocuğun ev ödevine yardım ettiğini söyleyen velilerin % 43.4'ünün ilkokul ve altı mezunu olduğu, %18.1.'inin ise ilköğretim/ortaokul ve lise mezunu olduğu görülmektedir. Çocuğun ev ödevine yardım etmediğini söyleyen verenlerin ise, % 66.0'sı ilkokul ve altı mezunudur. Bu soruya verilen yanıtların eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçlarına göre, eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak .01 düzeyinde bir farklılık bulunmuştur. Eğitim düzeyi farklılaştıkça bu soruya verilen yanıtların dağılımının da farklılaştığı belirlenmiştir.

Tartışma

Okulda neler öğrendiğini çocuğu ile hiç konuşmayan veya oldukça seyrek konuştuğunu bildiren veliler, velilerin yaklaşık % 20'sini oluşturmaktadır ki, bu dikkate değer bir orandır. Bu velilerin bu konuda öğrenme gereksinmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal destek açısından bu durumun üzerinde önemle durulması gerekir, çünkü hem sosyal ilişki sıklığı, sosyal ilişki ağı ve yoğunluğu az olan bireylerin yalnızlığı daha çok yasadıkları görülmektedir (Arkar, Sarı, Fidaner, 2004). Sosyal destek azalmasıyla, yalnızlık daha büyük içsel psikolojik semptomlara ve olumsuz deneyimlere neden olmaktadır (Seginer, Lilach, 2004). Hem de, evdeki eğitici uyarı

azlığı ve ailenin yetersiz ilgi göstermesi ile okul başarısızlığı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Büyükkaragöz, 1990).

Velilerin büyük çoğunluğu çocukların ev ödevlerine yardım ettiklerini söylemiş olsalar da, verilerin toplanması sırasında görüşülen velilerin büyük çoğunluğu çocuğun sınıfı ilerledikçe özellikle de 4. Sınıftan itibaren çocuklarının ev ödevlerine yardım etmek istemelerine rağmen ödevler konusunda bilgileri yetersiz olduğu için çocukların ev ödevlerine yardım edemediklerini ifade etmişlerdi. Bu velilerin öğrenme gereksinmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci velilerinin bu ifadesini doğrulayan bazı araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Williams ve arkadaşları (2002) yaptığı çalışmasında, ebeveynler çocuklarının ev ödevlerine yardım konusunda erken yıllarda daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Birinci sınıfta çocukları olan ebeveynlerin % 71'i her ödeve yardım ettiklerini belirtmişlerdir. Bu oran 11. sınıfa kadar % 5'e düşmüştür. Çocukları büyüdükçe, ebeveynlerin yardım etmeye özgüvenleri kaybolmuştur. Williams ve diğerlerinin 2002 yılında yaptığı araştırma bulguları bu araştırmanın sonuçlarını destekler gözükmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Velilerin neredeyse tamamına yakınının çocuklarına bilgisel destek konusunda olumlu davranışlar içersinde olduğu belirlenmiştir. Ancak azımsanmayacak ölçüde yeterli desteği sağlamayan veli bulunduğu ve bunların sosyal destek konusunda öğrenme gereksinmesinin olduğu anlaşılmıştır.

Okullar, öğrenci velilerine okul başarısını artıran bilgisel destek konusunda ihtiyaç analizi yaparak eğitim düzenlemelidir. Bu eğitim velilerin uygun bulacağı bir zamanda verilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Bilgisel Destek, Ana-Baba Katılımı, Öğrenci Başarısı

Kaynakça

- Ardahan, Melek. (2006). Sosyal Destek Ve Hemşirelik. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9 (2),* 68-75.
- Arkar H, Sarı Ö, Fidaner H. (2004). Relationships Between Quality of Life, Perceived Social Support, Social Network and Loneliness in a Turkish Sample. *Yeni Symposıum, 42 (1),* 20-27.
- Büyükkaragöz, S. (1990). Okula Uyumsuzluk ve Başarısızlıkta Ailenin Rolü. *Din Öğretimi Dergisi*, 23, 33-40.
- Cohen, ve wills,,T.A. (1985). Stres, Social Support, and the Buffening Hypothesis. *Pcychological Bulletin, 98, 310-357.*
- Due, P., Holstein, B., Lund, R., Modvig, J., Avlund, K. (1999). Social Relations: Network, Support And Relational Strain. *Social Scıence and Medicine,* (48), 661–673.
- Gabay RR (1992). *Annelerde sosyal destek, çocuk yetiştirme stresi ve çocukla ilgili sorunlarla başa çıkma biçimlerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Seginer R, Lilach E (2004). How adolescents constructs their future: the effect of loneliness on future orientation. *Journal of Adolescence*, 27(6), 625-643.
- Sorias, O (1988). Sosyal Destek Kavramı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,* 27(1), 353-357.
- Yıldırım, ibrahim. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeginin Geliştirilmesi Güvenirligi ve Geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 13, 81-87.*
- Williams, B., Williams, J., and Ullman, A. (2002). *Parental involvement in Education* (Research Report RR332). Department for Education and Skills.

Bir Eğitim Yöneticisinin Günlüğü

Merve Akyol Kılıç [a]

(a) Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTPE Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul

Özet

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin başında okul yöneticileri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Yine eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu yüzden bu kadar önemli olan okul yöneticilerinin faaliyetleri önem arz etmektedir.

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisi olmalıdır. Okul denilen sosyal sistemin birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi, okul yöneticilerinin bir örgüt mühendisi kadar sosyal mühendis olmasını gerektirmektedir (Bursalıoğlu,2000).

Bu makalede eğitim sistemimizde çok önemli bir role sahip olan anaokulu yöneticileri ile ilgili bir nitel araştırma (katılımcı gözlem) çalışması yapılmıştır. Bir anaokulunda görev yapan bir okul müdürü yaklaşık bir ay boyunca gözlemlenmiş; görev ve sorumluluklarıyla yaptığı etkinliklerin ne derecede örtüştüğü saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma ile müdürün görevlerini nasıl yaptığını ya da yaptırdığını gözlemlemek, bunlar hakkında kendilerinin görüşlerini almak, müdürün öğretmen, öğrenci ve diğer iş görenlerle nasıl bir iletişim kurduğu, karşılaştığı sorunlara nasıl çözüm getirdiği, formal görevlerinin yanında ne gibi informal görevlerinin olduğu konularının açıklığa kavuşturulması amaçlanmış; elde edilecek sonuçların literatüre ve eğitim yönetimi alanındaki uygulayıcılara yardımcı olacağını düşünülmüştür.

Araştırmacının sürekli okulda ve kendisinin çevresinde olmasından rahatsız olmayacağı düşünülen, okulun öğrenci-öğretmen oranı, sosyo-ekonomik yapısı vb. etmenler bakımından il ortalamasına yakın olan bir anaokulunun müdürü araştırmaya denek olarak seçilmiştir.

Araştırma için seçilen denek, haftada 4 gün olmak kaydıyla bir sömestrda toplam 4 hafta izlenmiştir. Gözlem sırasında anaokulu müdürü, tıpkı onun bir "gölgesi" gibi her gittiği yerde ve değişik ortamlarda izlenmiştir. Bu "izleme" esnasında, okul müdürünün amirleriyle toplantıdayken, yardımcılarıyla görüş-alışverişinde bulunurken ve öğretmenlerle yaptığı formal ve informal konuşmalarda yanında bulunma imkanı yakalanmıştır. Ayrıca öğrenci, veli ve okulda çalışan diğer iş görenlerle yaptığı konuşmaları da gözlemleme imkanı bulunmuştur.

Katılımcı gözlem tekniği kullanılarak elde edilen bulgulara göre, denek olarak seçilen okul müdürünün yönetmelik gereği belirtilen görevlerini günlük olarak takip ettiği ve yerine getirdiği görülmüştür.

Ayrıca gözlemlenen müdürün gün boyunca formal ve informal görevlerinin zaman zaman kısa süreli istek ve şikayetlerle bölündüğü veya devam ettiği; okul müdürünün gün içerisinde öğretim liderliği, öğretmen, problem çözücü vb. rollerinde değişim yaşadığı saptanmıştır.

Yapılan gözlemlerden hareket ederek müdürün iş yoğunluğunun ne zaman artacağını kestirmek pek olanaklı olmamakla birlikte, sabah saatlerinde müdürün odasına gelen ziyaretçi ve telefon trafiğinin daha az olduğu, öğleden sonra ise arttığı saptanmıştır. Müdürün en fazla zaman ayırdığı üç yönetim işlevinin genel yönetim, planlama, ziyaret; en az kendini yetiştirme, çatışma çözümü ve diğer etkinlikler olduğu gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak bir eğitim yöneticisi olarak okul müdürü, eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini artırıp, eğitim kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için daha çok araştırma yapmalıdır. Bunun için sürekli kendini geliştirmeli, süper liderlik özellikleri gösterip personelini geliştirmelidir. Çünkü kendisini geliştirmeyen bir yöneticinin personelini geliştirmesi mümkün değildir (Kolay&Töremen,2003).

Anahtar Kelimeler

Eğitim Yöneticisi, Okul Müdürü, Müdürün Görevleri, Katılımcı Gözlem

Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Konusundaki Yaklaşımları (Çanakkale Örneği)

İbrahim Habacı [a], İnci Duygu Baytun [b], Ayşen Özerem [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Yönetimi A.B.D.

(b) Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi

Özet

Eğitim örgütleri, sosyal bir varlık olan insanların ortak amaçlar etrafında toplandığı, toplumsal mekânlardır. İnsan olgusunun var olduğu her yerde farklı düşünme farklı algı, farklı bir bakış açısı her zaman mevcuttur. İnsan daima gelişmeye ve yaptığı işleri daima geliştirme çabası içerisindedir. Eğitim örgütlerinde farklı düşünceden kaynaklanan çatışma he zaman mümkündür. Çatışma, eğitim örgütlerinde daha iyiye ve daha güzele ulaşmak için fikir üretme kaynağı olarak kabul edilmelidir. Oysaki geleneksel anlayış çatışmayı bir kaos ve örgüte zarar veren bir eğilim olarak algılamıştır. Bir örgütte çatışma yoksa gelişme ve ilerlemeden de bahsetmek mümkün değildir.

Çatışmanın birçok nedenleri vardır. Çatışma aynı görüşte olamama, karar verme güçlüğü, yetersiz iletişim, düşüncelerin uyuşmaması, şiddet ve anlaşmazlığı ifade ettiği gibi; yaratıcı ve yapıcı hareketin kaynağını, yeniliği, gelişmeyi, hoşgörü ve var olmanın temel bir koşulunu da ifade eder (Korkmaz, 1995:15). Çatışma, birey ya da grupların içlerinde ve aralarında çeşitli sebeplerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlaşma, uyumsuzluk birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda kuruma ve bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim sürecidir (Gümüşeli, 1994: 24).

Çatışmanın alan yazında bir çok tanımına rastlanmaktadır:

- Şişman (1994:81) ise okullarda yöneticilerin sahip olduğu kültürel sayıltı, inanç ve değerlerin öğretmenlerle çatışmalarında sıklıkla yer alan bir faktör olarak öğretmenlerin güdülenmelerini ve onların okul ve sınıf içindeki etkinliklerini olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmektedir.

- Karip'e (2003:207) göre okulda genellikle su konularda çatışma yaşanmaktadır: Görev dağılımı, parasal kaynaklar, sınıf içi öğretim etkinlikleri, sınıf dışı öğretim etkinlikleri, ödül, ceza, değerlendirme, güç ve yetki kullanımı, geç gelme, izin, siyasi konular, sigara içme, olumsuz bireysel tutumlar, sınıf geçme ve not, mevzuatla ilgili konular, öğrenci davranışları, kılık-kıyafet, tayin ve kaynak dağılımı.

Çalışmanın Amacı

Çanakkale İlindeki okul müdürlerinin cinsiyete göre okullarda ortaya çıkan herhangi bir anlaşmazlık, çatışma konuları ve nedenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek; kişisel değişkenler ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, çatışma durumu karşısında çatışma yönetimi konusundaki yaklaşımlarını bulmak, çatışma sonuçlarına ilişkin kişilerin tavır alışlarını belirlemek ve ulaşılan sonuçlar eşliğinde cinsiyete göre çatışmaya karşı okul yöneticilerinin tutumlarını ortaya koymaktır.

Çalışmanın Önemi

Bayanların kamu yönetiminde ve aynı zamanda eğitim örgütlerinde daha az sayıda yönetici olduklarına rastlamaktayız. Toplumsal bir bakış açısı olarak bayan yöneticilerin olduğu kurumlarda daha fazla sayıda çatışmanın yaşandığı gibi bir olgu vardır. Acaba bayan yöneticilerin çatışma ve problem karşısındaki tutumları ile bir ilişkisi var mıdır? Cinsiyet açısından bay ve bayan yöneticilerin çatışma karşısındaki ürettikleri çözüm yollarını ortaya koyarak farklılıklarını ortaya koymaktır.

Çalışmanın Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu araştırma, sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde; cinsiyete göre okul müdürlerinin okullarda yaşanan çatışmalara yönelik görüşleri betimlenmeye ve içerik analizi yöntemiyle belli temalar altında gruplanarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışma sürecinde Çanakkale İl Merkezinde bulunan bay ve bayan olmak üzere toplam 102 okul idarecisi bulunmaktadır. Bu yöneticilerin 80'i bay; 22'si bayandır. Toplam 102 okul yöneticisinden, çalışma örneklemini temsil edecek random yöntemi ile seçilmiş 10 bay ve 10 bayan olmak üzere toplam 20 kişi üzerinde çalışma yapılmıştır.

Problem Cümlesi

Cinsiyete göre okul müdürlerinin yaşadıkları çatışmalar ve çatışma yönetimi stratejileri nelerdir?

Alt Problemler

1. Okul müdürlerinin çatışma yaşadıkları taraflar kimlerdir?
2. Okul müdürlerinin çatışma konuları nelerdir?
3. Okul müdürlerinin çatışma nedenleri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin yaşadıkları çatışma sonuçlarının morallerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul müdürlerinin yaşadıkları çatışma sonuçlarının kendi morallerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Okul müdürlerinin yaşadıkları çatışmaların performanslarına etkisi nasıldır?
7. Okul müdürlerinin yaşadıkları çatışma sonuçlarının karşı tarafların performanslarına etkisi nasıldır?
8. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri kullanma yoğunluğu nelerdir?
9. Okul müdürlerinin çatışma yönetimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bulgular ve Sonuçlar

Alan yazında çatışma stratejileri olarak bilinen hükmetme, uyma, kaçınma, uzlaşma, işbirliği yöntemlerinin cinsiyete göre bay ve bayan yöneticilerin hangi stratejiyi benimsediklerini ortaya koymaya çalıştık. Bulduğumuz bulgular:

1. Bayan yöneticiler gerektiği yerde çatışma karşısında çekimser kalarak uzlaşma yolunu tercih ettikleri, (Uzlaşma)

2. Çatışma karşısında problemlerden uzaklaşabilmek için bayanlar, çatışma kaynağı olan kişilerle işbirliğine yöneldikleri, (İşbirliği)
3. Bay okul yöneticilerinin çatışma karşısında çatışmanın tamamını ortadan kaldırmak için problemin üzerine gittikleri ve problem kaynağına hükmettikleri, (Hükmetme)
4. Bay okul yöneticileri eğitim örgütlerinde çıkan çatışmalar karşısında problemi görmeme, problemin üzerine gitmeme, problemi yok sayma yöntemini tercih ettikleri, (Kaçınma)
5. Bay okul müdürlerinden bazıları problem karşısında, problemin daha fazla büyümemesi için problem kaynağı olan kimselerle beraber hareket ettikleri görülmüştür. (Uyma)

Anahtar Kelimeler

Çatışma, Çatışma Yönetimi, Okul Müdürleri

Kaynakça

- Korkmaz, M. (1995) Okul Yönetiminde Çatışma. Çağdaş eğitim Dergisi, 21 (207): 26.
- Gümüşeli, A.İ., (1994) "İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri", Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (1994) Örgüt Kültürü. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir. S. 81.
- Karip, E. (2003) Çatışma Yönetimi. Pegem A Yayıncılık, Ankara. Ss 2-71.

Çalışarak Öğrenim Gören Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Sosyal Yaşamları Üzerine

Süleyman Karataş [a], Hamit Özen [b]

(a) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Afyonkarahisar

(b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eskişehir

Özet

Bu araştırmada, Yükseköğretimde çalışarak öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin bir işte çalışarak eğitimlerini sürdürürken akademik ve sosyal yaşamlarında çalışmalarının nasıl etkilerinin olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında grup görüşmesi tekniği benimsenmiştir. Örneklemede ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim (Sınıf- Sosyal- Okul Öncesi) Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan beş 1. sınıf, beş 2. sınıf, üç 3. sınıf ve beş 4. sınıf olmak üzere toplam 18 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Yükseköğretimde çalışarak öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin bir işte çalışarak eğitimlerini sürdürürken akademik ve sosyal yaşamlarında nasıl etkilerinin olduğunu belirlemek amacıyla 15 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, (1) yükseköğretimde çalışarak öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin mevcut özellikleri, (2) öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri, (3) öğrencilerin akademik özellikleri, (4) öğrencilerin sosyal özellikleri (5) sorunlar ve çözüm önerileri temaları altında yorumlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Yükseköğretimde çalışarak öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin bir işte çalışarak eğitimlerini sürdürürken akademik ve sosyal yaşamlarında çalışmalarının nasıl etkilerinin olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çalışarak yükseköğretim okuyan öğrencilerin çalışmalarının akademik başarılarına etkisi var mıdır?
2. Çalışarak yükseköğretim okuyan öğrencilerin çalışmalarının sosyal yaşamlarına etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında grup görüşmesi tekniği benimsenmiştir. Grup görüşmeleri, farklı düşüncelerdeki insanları bir araya getiren ve bireysel görüşmelere göre daha kısa sürede tamamlanan görüşme tekniklerindendir. Ortak bir amaç için çalışan ya da diğerlerinin görüşlerinin gruptaki herkesi ciddi olarak ilgilendirdiği durumlarda kullanılmaktadır (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Katılımcılar

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı

örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmanın katılımcılarını, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan ve her sınıf düzeyinde normal ve ikinci öğretim öğrencilerini temsilen ikişer öğrenci olmak üzere seçilen toplam on sekiz öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler bahsi geçen anabilim dallarından kamuda devlet memuru, üniversitede yarı zamanlı ve Afyonkarahisar il merkezinde değişik işyerlerinde yarı zamanlı çalışan gönüllü öğrenciler arasından seçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, çalışarak öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin bir işte çalışmalarının akademik başarıları ve sosyal yaşamları üzerine etkilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan 15 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu, araştırmada iç geçerliği sağlamak için uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Açık uçlu soruların istenilen verileri sağladığı kanısına varılarak görüşme formu (Ek-1) öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmanın verileri grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerle, belirlenen tarihte Eğitim Fakültesi 208 numaralı sınıfta bir araya gelinmiştir. Öncelikle öğrencilere çalışma ve çalışmanın amacı hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin görüşmeye katılımına ilişkin onayları alındıktan sonra görüşmeye başlanmış ve görüşme verileri yazılı formatta alınmıştır. Görüşme 23.10.2012 tarihinde yapılmış ve yaklaşık 1,5 saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Ayrıca, çalışmanın aktarılabilirliği için araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir. Öncelikle yazılı formatta alınan görüşme verilerinin üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan verilerin dökümü yapılmıştır. Dökümü yapılan veriler, değerlendirilmek üzere alanında uzman iki araştırmacıya verilmiştir. İki araştırmacı tarafından görüşme dökümleri tek tek okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra araştırmacıların oluşturduğu kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların yaptıkları karşılaştırmalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği %76 olarak hesaplanmıştır. Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Araştırmacılar tarafından verilerin hangi temalar altında toplanacağına ve sunulacağına karar verilmiştir. Belirlenen temalara göre veriler, araştırma soruları çerçevesinde gerekli yerlere yerleştirilerek bulgular elde edilmiş ve araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Bu bulgular ışığında da önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Çalışan Öğrenci, Akademik Başarı, Sosyal Yaşam

Çok Nesilli Örgütler Olarak Okulların Yönetimi

Nuray Kısa [a]

(a) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Ankara

Giriş

Farklı nesillerden insanların bir arada bulundukları günümüz örgütlerinde, yöneticilerin her nesilden insanın ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde yönetim tarzlarını değiştirmeleri gündeme gelmiştir (Chbme, 2011). Bu nedenle örgüt içinde birlikte çalışan farklı nesillerden insanların özelliklerini bilmek önem kazanmaktadır. Nesillerin isimleri ve özellikleri aşağıdaki gibidir (Chbme, 2011; İmtiazi 2011);

- Bebek Patlaması Kuşağı: 1946-1964 arasında doğmuş olan insanları kapsar. Bebek patlaması kuşağı ile "işkolik" kavramı ortaya çıkmıştır. Çünkü onlar, kariyerlerini her şeyin önüne koyarlar. Bebek patlaması kuşağı iş ortamında, amaçların açık ve detaylı olarak tanımlanmasını talep ederler ancak bu amaçlara kendi belirledikleri yollarla ulaşmak isterler.
- X Kuşağı: 1965-1981 arasında doğmuş olanları kapsar. Bağımsız ve şüpheci olmaya eğilimlidirler. X çağının performansı, yöneticilerinin ne söylediğinden ziyade ne yaptıklarına bağlı olarak şekillenir. X'leri yönetirken onlara örnek olmak en etkili yöntemdir.
- Milenyum Kuşağı (Y Kuşağı): 1982-2000 arasında doğmuş kişileri kapsar. Kıdemden ziyade yeteneklerine dayalı olarak hızla ilerleyebilecekleri işler yapmak isterler. İşleri ilginç olmalıdır ve ilerlemelerine yardımcı olacak şekilde düzenli biçimde eğitilmeyi önemserler. Milenyumlar, sürekli övgü beklerler ve fark edilmek onlar için önemlidir.
- Z Kuşağı: 2001'den günümüze doğmuş olan kişileri kapsar. Teknolojiye bağımlı olan bir nesildir. Sosyal anlamda daha çok sorumluluk alan, sürekli iletişim kurmayı önemseyen özelliktedirler. Gelişen teknolojiye çok kolay uyum sağlarlar.

Her neslin özelliklerinden kaynaklanan ve yöneticilerin liderlik tarzlarını onlara göre biçimlendirmesinin olumlu sonuçlar üretebileceği kendine özgü ihtiyaçları vardır. Bütün nesillerin motive edilmesi ise bu ihtiyaçların bilinmesine bağlıdır.

Okullar, aynı örgütte farklı nesillerin bir arada oluşunun çarpıcı örnekleridir. Okullarda bebek patlaması, X ve Y kuşağından öğretmenler ve yöneticiler bir arada çalışmakta; Z kuşağından öğrencilerle etkileşim kurmaktadırlar. Dolayısıyla okullarda yöneticiler "bebek patlaması kuşağı, X, Y ve Z kuşağı"ndan bireyleri bir arada yönetmektedirler. Bu nedenle okul yöneticilerinin çok nesilliliği yönetmeleri tartışmaya açılabilecek bir konudur.

Bu çalışmanın problem cümlesi: "Okulları oluşturan çok nesilli yapının özellikleri ve çok nesilli yapıyı yönetmede okul yöneticilerinin yapabilecekleri nelerdir?" şeklindedir. Çok nesilli yapı, her neslin özelliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ile betimlenecek, yöneticilerin yapabilecekleri bu bağlamda tartışılacaktır.

Çalışmanın varsayımları, ilgili neslin kapsadığı yaş aralığında bulunanların o neslin özelliklerini göstereceği ve küreselleşme nedeniyle nesil gruplarının ülkemizde de benzer özellikler göstereceğidir.

Yöntem

Çalışma alan yazın taramasına dayalı olarak yapılmıştır.

Bulgular

Okullarda bulunan her neslin özellikleri, ihtiyaçları betimlenerek; bu bağlamda okul müdürlerinin yapabilecekleri tartışılacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Farklı örgütlerin yönetiminde dikkate alınan çok nesilli yapının okul yönetiminde de dikkate alınmasının olumlu örgütsel sonuçlar yaratacağı düşünülmektedir. Okullarda kişilerin ait oldukları yaş gruplarına uygun yönetsel davranışların işe koşulması, öğrenci ve öğretmen davranışlarının anlaşılması, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu bireylerin motive edilmesinde kullanılabilir. Ayrıca okulda bulunan her neslin özelliklerinin, beklentilerinin ve buna bağlı olarak yönetimden taleplerinin betimlenebileceği görüşmeye dayalı yeni araştırmaların desenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Çok Nesillilik, Okul Yönetimi, Liderlik.

Kaynakça

- Chbme, D.J. (2011). *The New Challenge in the Workplace: Managing Multiple Generations*. HBMA Billing. http://www.davidjakielo.com/201102.pdf (Erişim: 18.07.2013).
- İmtiazi, H. (2011). *Why Generation Z is Important for Modern Marketers?,* Business Asia.

Dağıtımcı Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Murat Özdemir [a], Ebru Demircioğlu [b]

(a) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi , Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

(b) Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çankırı

Giriş

Geleneksel olarak liderlik sürecinin 'tek adam' kavramsallaştırılması dayalı olarak incelendiği görülmektedir (Rost, 1993). Tarihsel olarak ele alındığında *kişi odaklı, davranış odaklı* ve *koşul-odaklı liderlik* yaklaşımlarının tümü liderlik sürecini, liderin 'özelliklerinin ne olduğu' ve liderin 'ne yaptığı' çerçevesinde ele almaktadır. Benzer şekilde eğitim ve okul liderliği alanında yürütülmüş olan *işlemsel, dönüşümsel* ve *öğretimsel liderlik* çalışmaları da, liderliği tek adam formülü içerisinde irdelemiştir (e.g. Bass, 1985; Burns, 1978; Hallinger & Murphy, 1985). Bu kapsamda tek adam liderliği yaklaşımı temel olarak lider-izleyen düalizmi üzerine inşa edilmiştir. Bu anlayışa göre lider, izleyenleri karşısında üst bir konumdadır ve izleyenler kendisine bağımlıdır (Gronn, 2000). Ancak, tek adam liderliği anlayışı son yıllarda eleştirilmeye başlamıştır (e.g. Elmore, 2000; Gronn, 2000, 2002; Harris & et al., 2007; Spillane, 2005). Eleştirilerin önemli bir nedeni giderek karmaşıklaşan örgütlerin tek bir lider tarafından kontrol edilebilmesinin mümkün görünmemesidir (Elmore, 2000). Bu kapsamda lideri metaforik olarak bir 'kahraman' şeklinde kavramsallaştıran geleneksel tek adam liderliği yerini, liderliği, örgütün bütününe yayılmış bir süreç olarak kavrayan 'dağıtılmış liderlik' yaklaşımına bırakmaktadır.

Dağıtılmış liderliğe yönelik akademik merakın son yıllarda hızla arttığı söylenebilir (e.g. Avolio, Bass & Jung, 1999; MacBeath, 2005; Mayo, Meindl & Pastor, 2003; Sheppard, Hurley & Dibbon, 2010; Silins, Mulford & Zarins, 2002; Conger & Pearce, 2003). Bu çalışmaların bir bölümü örgütü, bir *bütün* olarak ele almakta; bir bölümü *parçalarının bir toplamı* olarak incelemekte; bir kısmı ise *sosyal bir ağ* şeklinde kavramsallaştırmaktadır. Ancak Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) her üç yaklaşımın sentezini yapmakta ve dağıtılmış liderliğe ilişkin daha bütünsel bir model önermektedir. Hulpia ve arkadaşları (2009) dağıtılmış liderliğin okullardaki yapısını incelerken, bir taraftan müdür, müdür yardımcısı ve lider öğretmenin liderlik becerilerinin ayrı ayrı incelenmesi gerektiğini; diğer taraftan da sıralanan bu üç liderin oluşturduğu liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyinin analiz edilmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır. Türkiye'deki okullarda da, müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısından oluşan üçlü bir liderlik ekibi bulunmaktadır. Dolayısıyla, mevcut araştırmada, Hulpia ve arkadaşlarının (2009) görüşüne paralel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu kapsamda *dağıtılmış liderlik* kavramsal olarak öncelikle a) liderlik pozisyonunda olan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısının liderlik becerilerini ayrı ayrı ne düzeyde sergiledikleri bakımından ele alınmıştır. Bununla birlikte, b) liderlik ekibi arasındaki uyum düzeyi kavramsal olarak bir diğer analiz birimi olarak benimsenmiştir.

Bu genel çerçeveye dayalı olarak araştırmanın problemi, resmi genel liselerde dağıtılmış liderliğin görünümlerine ilişkin öğretmen görüşleridir. Bu kapsamda araştırmanın genel amacı Ankara ili merkez ilçelerindeki genel liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtımcı liderliğe ilişkin görüşlerini çeşitli demografik değişkene dayalı olarak incelemektir.

Yöntem

Dağıtılmış liderliğe odaklanan bu çalışma bir tarama çalışmasıdır. Araştırma evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 156 genel lisede görev yapan 16078 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 34 farklı okulda görev yapan 466 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların 217'si kadın geri kalan 249'u erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması ise 40.19'dur. Araştırmada orijinali Hulpia ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiş olan ve Türk kültürüne uyarlaması Özdemir (2012) tarafından yapılan Dağıtımcı Liderlik Envanteri (DLE) kullanılmıştır. DLE'nin bu çalışmada geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmış ve ölçeğin geçerli olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışması ile Cronbach alfa katsayısı ile yapılmış olup, DLE'nin alt-faktörlerinin .90 ve üzerinde güvenirlik katsayısına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma verileri betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra t-testi ve ANOVA ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi SPSS 20 programı ile gerçekleştirilmiş olup, anlamlılık sınamaları .05 düzeyinde yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Liderlik, dağıtımcı liderlik, liderlik işlevleri

Kaynakça

- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Organizational and Occupational Psychology*, *72*, 441-462.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations.* New York: Free Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership.* New York: Harper and Row.
- Conger, J. A. & Pearce, C. L. (2003). A landscape of opportunities. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 285-303).Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership.* Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration, 28*(3), 317-338.
- Hallinger, P. & Murhpy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal, 86*(2), 217-248.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change, 8,* 337-347.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement, 69*(6), 1013-1034.
- Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25, 349-366.
- Mayo, M., Meindl, J. R., & Pastor, J. C. (2003). Shared leadership in work teams: A social network approach. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 193-214). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(4), 575-598.
- Rost, J. C. (1993). Leadership for the twenty-first century. Westport, CT: Praeger.

- Sheppard, B., Hurley, N. and Dibbon, D. (2010). Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unravelling the leadership pathways to school success. Paper presented at American Educational Research Association Denver, Colorado.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, *38*, 613-642.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum, 69*(2), 143-150.

Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışması

Mehmet Şahin [a], Sezen Dincel [a], Cihan Uğur [a]

(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYTPE Anabilimdalı, Eskişehir

Giriş

Bu çalışmanın amacı, Davis (2009) tarafından geliştirilen Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'nin (DLÖ) Türkçe dil uyarlamasının yapılması, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda boyutların doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır.

Yöntem

Çalışma sekiz aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar içerisinde DLÖ Türkçe formu, İngilizce - Türkçe çeviri geçerliği, Türkçe dil ve anlam geçerliği, içerik geçerliliği, test tekrar test güvenirlik analizi, DLÖ toplam ve faktörler iç tutarlık analizleri ve DFA yapılarak sınanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık sınaması Cronbach's α ile test edilmiştir.

Bulgular

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal formla uyumlu olmadığı görülmüştür. Cronbach's α analizi değerleri DLÖ için .96 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde, GFI (Goodness-of-fit index, Uyum iyiliği indeksi), .78, AGFI (Adjusted goodness-of-fit index, Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi) .74 olarak bulunmuştur. RMSEA (Root mean square error of approximation, Ortalama hataların karekök ortalaması) da .068 olarak bulunmuştur. χ^2/df'nin oranı ise 2.17 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen sonuçlara göre, orijinal ölçeğin faktör yapısıyla ölçekten elde edilen veriler uyuşmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise ölçeğin orijinal formla uyumlu olmadığı görülmüştür. Bu durumun kültürel etkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ölçek uyarlamalarında kültürel değerler göz önüne alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler

Dağıtımcı Liderlik, Dağıtılmış Liderlik, Dağıtımcı Liderlik Ölçeği

Kaynakça

- Davis, M. W. (2009). *Distributed Leadership and School Performance*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate School of Education and Human Development of George Washington University, USA.

Değişime Bağlılık Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Çalışması

Mustafa Toprak [a], Tuba Aydın [a]

(a) Zirve Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Gaziantep

Giriş

Değişim hayatın tüm evrelerinde kaçınılmaz olduğu kadar zordur. Örgütsel bağlamda düşünüldüğünde, iyiye veya kötüye doğru tüm örgütler yeniden yapılandırılmaktadır. İster gelişim sırasında ister ayakta kalma sürecinde olsun, havanın değiştiği gibi örgütler de değişir (Cripe, 2009).

Yöntem

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır ve Değişime Bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını yapmayı amaçlayan amaçlayan bu çalışmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey İlçesi'ndeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Faktör analizi uygulayabilmek için gerekli örneklem büyüklüğü madde sayısının 10 katı olacak biçimde 180 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları İstatistiksel tutum ölçeği maddelerine faktör analizi yapılıp yapılamayacağını kontrol etmek amacıyla KMO değerinden ve Bartlett testinden yararlanılmıştır. KMO değeri 0,823 ve Bartlett testi α =0,001 (Tablo 1) düzeyinde manidar bulunduğundan tutum ölçeğine faktör analizi uygulamak için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilmiştir. Madde faktör yüklerinde binişiklik problemi (faktör yükünün tüm faktörlerde, .32'nin altında olması ve en az iki faktördeki yükleri farkın 1'den küçük olması durumu (Büyüköztürk, 2009), olmadığından, ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Değişime Bağlılık ölçeğinin yapı geçerliği için, ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Yapılan DFA'da elde modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin (x2=268.82, N= 134, p= 0.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= .088, NFI= .71, CFI= .81, IFI= .81, RFI= .66, GFI= .79 ve PGFI= .62, RMR= .52 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir.

Tartışma

Çalışanların örgütsel değişimin merkezinde olduğu göz önüne alındığında (Porras & Robertson, 1992; Tetenbaum, 1998), bir çok değişim liderinin bireylerin değişim sürecinde oynadıkları önemli rolü çoğu kez görmezden gelmektedirler (Armenakis, Harris, & Mossholder, 1993; George & Jones, 2001; Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004; Hall & Hord, 1987; Isabella, 1990; Lau & Woodman, 1995). Örgütlerin yeniden yapılanma sürecinde, değişim planlamalarının örgütteki bireylere yoğunlaşması gerekmektedir (Judge, Thoresen, Pucik, & Welbourne, 1999). Örgüsel değişimin "işlerin örgütte yapılma şeklini" değiştirmeyi amaçladığı için, bireyler bu süreçte belirsizlik yaşar ve yeni duruma ayak uydurma ile ilgili korkulara sahip olmaya başlarlar (Coch and French, 1948). Böyle bir süreçte, çalışanların

değişime karşı psikolojik reaksiyonlarını (bağlılıklarını) anlamak ve tahmin etmek değişim yönetimi için önem arz etmektedir(Cheng ve Wang, 2007).

Sonuç ve Öneriler

İngilizce ve Türkçe form puanları arasındaki yüksek korelasyon katsayıları, çeviri maddelerin orijinalleriyle uyumlu ve ölçeğin Türkçe formunun özgün ölçekle eş değer olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla yapılan AFA sonucunda açıklanan toplam varyans oranı % 53,174 olarak bulunmuştur. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranı için %30 ve üzeri ölçüt olarak alındığı düşünüldüğünde, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı görülmektedir. İç tutarlılık değerleri ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlılık anlamındaki güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonu sonuçları da ölçeğin madde ayırt edicilik gücünün yeterli olduğunu kanıtlamıştır. Değişime Bağlılık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen tüm bulgulara göre, bu ölçeğin bireylerin değişime bağlılık düzeylerini değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Değişim, Bağlılık, Değişime Bağlılık

Kaynakça

- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W.(1993). *Creating Readiness For Organizational Change*. Human Relations, 46(6), 681–703.
- Büyüköztürk, S. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chen, J., & Wang, L. (2007). *Locus of Control and the Three Components of Commitment to Change.* Personality and Individual Differences, 42(3), 503–512.
- Coch, L., & French, J. R. P.(1948). *Overcoming Resistance To Change*. Human Relations, 1, 512-532.
- Cripe, E. (2009). *Gaining Employee Commitment To Organizational Change*. (www. workitech.com adlı siteden 13.11.2012 tarihinde alınmıştır).
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Pucik, V., & Welbourne, T. M. (1999). *Managerial Coping With Organizational Change: A Dispositional Perspective.* Journal of Applied Psychology, 84(1), 107–122.
- Porras, J. I., & Robertson, P. J. (1992). Organizational *development: Theory, practice, and research*. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), Handbook of industrial & organizational psychology (2nd ed., Vol.3, p. 719–822). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Denetim Uygulamaları İle Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki

Berrin Burgaz [a], Leyla Yılmaz Fındık [a]

(a) Hacettepe Üniversite, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi, Ankara

Giriş

Klasik yönetim kuramlarının etkisinde, kontrol ve raporlamaya dayalı ve durum saptamayla sınırlı olan klasik bir denetim türünün uygulandığı bu dönemde öğretmen-denetçi ilişkileri ast-üst ilişkileri dışına çıkamamaktadır (Başar, 2000). Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde etkililiğin ve verimliliğin sağlanabilmesi için çağdaş denetim yaklaşımlarının önemli rolü büyüktür. Bunu sağlamanın yollarından biri de rehberliğe ve mesleki gelişime öncelik veren çağdaş denetim yaklaşımlarını uygulamaya koymaktır (Memduhoğlu ve Zebgin, 2012). Geleneksel örgütlerin yerini alan günümüz örgütlerindeki yönetim yaklaşımları insan ilişkilerini temele alan bir anlayış sergilemektedir. Bu bakış açısı ile sadece yapısal unsurlara odaklanan klasik denetim anlayışı yerini öz denetime, bireysel özerklik ve katılımcı demokratik değerlere ve insani ilişkilere dayanan çağdaş denetim yaklaşımlarına bırakmaya başlamıştır (Karakuş, 2010; Gündüz ve Balyer, 2011). Denetim süreci öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen işbirlikçi bir çalışma olmalıdır ve araştırmacılar, denetim sürecine dahil olan tüm katılımcıların birlikte çalışmasının önemini vurgulamaktadır ((Beach & Reinhartz, 2000; Glatthorn, 1990; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 1998; Sergiovanni & Starratt, 1998). Değişen anlayış ile denetim kavramına yeni anlamlar yüklenmeye başlanmıştır. Eşitlik ve ortaklık temeline dayalı ilişkiler, bireysel farklılıkları göz önüne alan, katılımcı karar verme, öğretmenin kendini değerlendirmesi, işbirlikçi, diyaloga dayanan, destekleyici bir anlayışın hakim olduğu çağdaş denetim yaklaşımları benimsenmeye başlamıştır (Karakuş, 2010). Çalışmanın amacı bu değişen eğilimler ışığında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin geçirdikleri denetim uygulamaları ile mesleki gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma ile göreve yeni başlayan ve mesleklerinin ilk 5 yılında olan öğretmenlerin denetime ilişkin görüşlerini betimlemek ve geçirdikleri denetimin mesleki gelişimlerine sağladığı katkıyı ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Nitel bir çalışma yapılmış ve bu doğrultuda Altındağ İlçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 15 öğretmenle önceden yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmış ve çalışmaya ilişkin veriler bu görüşmelerden elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Denetim Uygulamaları, Mesleki Gelişim

Kaynakça

- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Beach, D. M., & Reinhartz J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction.* Boston: Allyn and Bacon.

- Glatthorn, A. A. (1990). *Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision.* Glenview, IL: Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gündüz, Y. ve Balyer A. (2011). Eğitim Denetiminde Alternatif Yaklaşımlar. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33 s.61-78.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş Denetim Yaklaşımları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20 (2) s.181-200.
- Memduhoğlu, H. B. Ve Zengin M. (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(1), 131-142.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Denetmen Gözüyle Öğretmen Metaforları

Aysel Namlı [a], Sevde Şimşek [b], İ. Bakır Arabacı [c]

(a) F.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTEPE ABD Doktora Öğrencisi, ayselkizilkaya@hotmail.com

(b) Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTEPE ABD Doktora Öğrencisi, sssmsk@hotmail.com

(c) Doç. Dr. F.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Böl. EYTEPE ABD, bakirarabaci@hotmail.com

Giriş

Metafor, bilinen bir kavram ya da terimi başka bir kavramla açıklayarak benzetme yapma sanatıdır. Kavramı ilgili ya da ilgisiz bir anlam yükleyerek kavramı başkalaştırmaktır. Metafor, bilinenler aracılığıyla bilinmeyeni anlatmak ve bir olgunun benzetmelerinden yola çıkarak olguyu bilinir hale getirilmesini sağlamaktadır(Balcı, 2003). Cerit (2008) ise metaforu, insanların nesneleri, olayları, çerçeveyi ya da hayatı nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullanılan bir araç olarak görmektedir. Metafor, sosyal gerçeğin mecazi olarak yansıtılması ve bir benzetmedir(Balcı, 2003). Metafor ilk kez 1980'de Lakoff ve Johnson'ın " Metafors We Live By" isimli çalışmalarında geliştirilmiştir. Onlar yerleşmiş, köklü metafora bakış açısına karşı çıkmışlardır(Beşkardeş, 2007). Metafor sözcüğü Eski Yunanca' da öteye taşıma, nakletme anlamlarına gelen *metapherein'* den gelmektedir. Latin retorik yazarları ise metaforu, *translatio* veya *transferentia'* ya dönüştürmüşlerdir ki, bu iki sözcük de hareket ve taşıma fikirlerini içermektedir(Yılmaz, 2007). Bu anlatımlardan hareketle metafor, kavrama anlam yüklemesi ya da kavramın anlamla başka bir kavrama dönüşmesi olarak da tanımlanabilir. Benzetmeler, metaforların ilk aşamasıdır ve metaforlar da benzetmelerde olduğu gibi, anlatılmak istenen bir kavram, onunla benzerliği olan başka bir kavramla anlatılmaya çalışılır(Çelikten, 2006). Ama her zaman bu benzetme yapılırken benzer olan başka bir kavram kullanılmaz. Zıt anlamlar taşıyan ya da herhangi bir bağlantısı olmayan bir kavramla da benzetme yapılabilir. Metaforlar, genellikle söylemi süsleme sanatı olarak düşünülse de, önemi bundan çok daha fazladır(Çelikten, 2006). Bireyin kendini ifade etme sanatı, düşünce dünyasındaki imgeler, bu imgelere yüklediği anlamlar, bakış açısını farklı yoldan açıklama ve düşünme tarzını yansıtır. Metafor, X olgusunun Y olgusu gibi olduğunun açık veya örtük biçimde anlatılmasıyla oluşur(Saban, 2009). Yaşantımızda önem verdiğimiz bazı kavramlar bulunmaktadır. Metaforlar yardımı ile kavramların içi doldurulmakta, daha iyi anlaşılmaları sağlanmakta ve toplum tarafından nasıl görüldüğü belirlenebilmektedir. Yaşantımızda önem verdiğimiz kavramlardan birisi de "öğretmen" kavramıdır. Öğretmen öğretim sürecinin tasarımcısı, rehberi, lideri gibi birçok özelliği ile en önemli öğesi konumundadır. Öğretmenin öğrenci, öğretmen, veli, yönetici gözüyle nasıl algılandığına yönelik birçok araştırma yapılmış ve metaforlar üretilmiştir. Öğretmenin denetleyen gözünde nasıl algılandığına yönelik araştırma bulunmamaktadır. Oysa denetmen uzmanlık bilgisi ve deneyimi ile denetlediği öğretmene, diğerlerinden farklı anlamlar yükleyebilir. Bu yönüyle öğretmen metaforunun eksik kaldığı söylenebilir. Bu araştırma, denetmenlerin öğretmen ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma deseni ve veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda denetmenlere açık uçlu soru sorulmuştur. Açık uçlu soru, "Öğretmen ……. gibidir. Çünkü ……." şeklinde verilmiştir. Görüşme formlarından elde edilen bilgiler

içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan denetmenler yer almaktadır. İçerik analizi sonucunda temalar ve kategoriler oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Denetmen, Öğretmen, Metafor

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Disiplini Bozan Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları

Hayri Güzel [a], Mehmet Zeki Aydın [b]

(a) Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kül. ve Ahlak Bil. Öğretmenliği Bölümü, İstanbul

(b) Prof.Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kül. ve Ahlak Bil. Öğretmenliği Bölümü, İstanbul

Giriş

Günümüzde eğitimin kalitesini etkileyen birçok değişkenden söz edilmektedir. Bu değişkenlerin en önemlilerinden birisi de öğretmenlerin çağın ve mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olmasıdır. Öğretmenlerde bulunması gereken genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin uygulamadaki yüzü olan sınıf yönetimi, etkili öğretmenlerde bulunması gereken bütün özelliklerin odağında yer almaktadır. Bu durum sınıf yönetimini son derece önemli kılmaktadır.

Sınıf yönetimi, sınıf liderliği, öğretime ilişkin sınıf atmosferi ve disiplin ögelerinden oluşur. Etkili sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalar, sınıfta disiplin ve düzenin sağlanmasının, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı için önde gelen koşullardan biri olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf içerisindeki disiplini bozan davranışları, bu davranışların nedenleri ve öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranış sorunlarını çözmede kullandıkları yöntemler sınıf yönetiminin en etkili konusu durumundadır.

Türkiye'de, sınıf yönetimi, ilk ve orta öğretim öğretmen yetiştirme programlarına 1998-1999 eğitim öğretim yılında konulmuş bir derstir. Kıdemlerine bakıldığı zaman şu an görev yapmakta olan DKAB öğretmenlerin önemeli bir kısmı üniversite öğrenimlerinde veya hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf yönetimi konularıyla ilgili herhangi bir ders almamıştır. Bunun yanı sıra çalıştıkları okullarda disiplin kültürünün, davranış politikasının yokluğu ya da yetersizliği, rehberlik araştırma merkezinden yeterince yararlanamama ve davranış yönetimi konusunda hizmet içi eğitim imkânlarının da olmaması gibi nedenlerle bu alanda sorunlar yaşandığını görülmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlik durumları ve disiplin anlayışı ile ilgili önceki yıllarda yapılan araştırmalar, sınıf içi disiplin problemlerinin öğretmenlerin ders sırasında öğretim faaliyetlerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları disiplin problemlerinin ne olduğu, bu problemlerin nedenleri ve öğretmenlerin problemlere karşı tutumlarının neler olduğunun çok yönlü bir şekilde araştırılmasına ihtiyaç vardır.

Çalışmamızda "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin disiplini bozan öğrenci davranışlarına karşı tutumları" nasıldır? Sorusuna aşağıdaki sorular çerçevesinde cevap aranmaktadır.

Disiplini Bozan Davranışlara Karşı Öğretmenlerin Tutumları

(Her zaman kullanırım, Sık sık kullanırım, Bazen kullanırım, Nadiren kullanırım, Hiç kullanmam)

1. Öğretim yılı başında istediğim öğrenci profilini açıklar herkesin buna uygun davranmasını sağlarım.

2. Öğrenciyi sözsüz olarak uyarırım. (baş sallamak, surat asmak, göz göze gelmek, yanına yaklaşmak…)
3. Öğrencinin dikkatini konuya çekmeye çalışırım.
4. Öğrencinin koluna ya da omuzuna hafifçe dokunarak uyarırım.
5. Öğretime ara verir tüm sınıfın huzurunda öğrenci ile hemen konuşurum.
6. Öğrencinin oturduğu yeri değiştiririm.
7. Öğrenciyle azarlayıcı bir üslupla konuşurum.
8. Öğrenciyi sınıfın bir köşesinde tek ayak üzerinde bekletirim.
9. Öğrencinin teneffüse çıkmasına izin vermem.
10. Not verirken bu olumsuz davranışını göz önünde bulunduracağımı öğrenciye söylerim.
11. Ders devam ederken öğrenciyi sınıf dışına çıkartır kapının önünde bekletirim.
12. Öğrencinin hafifçe kulağını ya da saçını çekerim.
13. Öğrenci ile dersten sonra uyarı amacı ile konuşurum.
14. Öğrenci ile sözleşme imzalarım. (İKY madde 108/2 -Ek 10)
15. Öğrencinin ailesi ile görüşürüm.
16. Öğrenciyi rehberlik servisine gönderirim.
17. Sorunu idareye bildiririm.
18. Öğretim yılı başında sınıfta uyulması gereken kuralları öğrencilerle birlikte belirler yıl içerisinde onların takipçisi olurum.
19. Sessizliğin sürekli hakim olduğu bir sınıf ortamını sağlarım.

Yöntem

Bu araştırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin disiplini bozan öğrenci davranışlarına karşı tutumlarını belirlemek amacıyla, genel tarama modelinde yapılmakta olan betimsel bir çalışmadır. Bunun için araştırmada ülkemizde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri, disiplin problemlerinin nedenleri ve bu disiplin problemlerine karşı tutumlarına ilişkin görüşleri alınmaktadır. Bu tutumların öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi ve özellikle Lisans eğitimi boyunca Sınıf Yönetimi dersi alıp almadığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığı SPSS programı ile belirlenecektir.

Bu araştırma için gerekli veriler, 4 bölüm ve 67 sorudan oluşan likert tipi anket formunun uygulanması ile elde edilecektir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf yönetimi, Disiplin, Tutum

Dünyada Yükseköğretim Hesap Verebilirlik Uygulamaları ve Türkiye İçin Bir Çerçeve

Neriman Öztürk [a]

(a) Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Plan. ve Eko., Doktora Öğrencisi, Kocaeli

Giriş

Hesap verebilirlik son yıllarda kamuda çok önemli bir konu haline gelmiştir. Kamu kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılması için farklı hesap verebilirlik sistemleri geliştirilmiş ve kamuda etkililik ve verimliliğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yükseköğretim de hesap verebilirliğin önem kazandığı başlıca alanlardan biridir. 1990'lardan bu yana OECD ülkelerinde yükseköğretimde performansa göre fon ve bütçeleme konusu büyük ilgi görmüştür. Bu dönüşüm rekabet güçlerini arttırmak için ülkelerin yükseköğretimde insan kaynaklarını ve araştırmayı arttırmaları ve geliştirmeleri gerektiğini fark etmeleri ile doğmuştur. Pek çok batı Avrupa demokrasisinde yükseköğretim gelecekteki ekonomik başarı ile kritik bir bağ olduğu anlaşılmıştır.

Yükseköğretimde ülkelere göre farklı hesap verebilirlik sistemleri olduğu görülmektedir. Hesap verebilirlik, lisans, finansal denetimler ve raporlar gibi yasal gereklilikler, program veya kurumsal akreditasyon gibi kalite güvence prosedürleri, kıyaslama (benchmarking), mesleki yeterlilik sınavları, bütçe dağıtım mekanizmaları gibi performansı ödüllendiren sistemler ve dış paydaşların da temsil edildiği yönetim kurulları gibi gözetim yapıları gibi çeşitli formlar almaktadır.

Geniş bir çerçevede, liderlik, işbirliği, iletişim ve ölçüm başarılı hesap verebilirlik sistemlerinin hemen hepsinde yer alan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir kural olarak söylenebilir ki ne performansa dayalı bütçeleme ne de diğer bir yaklaşım tek başına kurumsal hesap verebilirliği artırmak için yeterli değildir. Çoklu stratejilerin kullanılması yerinde olacaktır. Bu alanda yapılmış olan araştırmalar göstermektedir ki yükseköğretimde hesap verebilirlik çalışmalarında bütüncül bir yaklaşım uygulamak yerinde olacaktır. Dünya çapındaki hesap verebilirlik sistemlerinin yedi temel özelliği şunlardır:

1. Liderlik: performans ölçümlerini gelişimini ve desteğini yürüten merkezi bir misyona sahip olmak; hesap verebilirlik sistemine bağlılık; kurum genelinde bir anlayış, destek,
2. İklim/bağlam: işbirlikçi bir ortamı desteklemek; takımların problem çözme ve karar vermede kullanılmasını desteklemek,
3. İşlemler: örgüt genelinde nitel ve nicel ölçümler yapacak performans ölçüm sistemi kurmak
4. İnsan kaynakları: Öğrenci başarısını, değerlendirme ve mesleki gelişim gibi diğer etkinliklerle entegre etmek.
5. Veri Yönetimi/ölçümü: örgütü hesap verebilir kılmak için ölçüm sistemi kullanmak; en iyi ölçüm araçlarını tanımlamak ve tutarlı bir şekilde uygulamak.
6. İletişim: ölçüm sonuçlarını sürekli gelişme için paylaşmak; iç ve dış paydaşlardan gelen geri bildirimi dahil etmek.

7. Öğrenme ve öğretme için standartlar: öğretme ve öğrenme sistemlerini öğrenci başarı gereklilikleri ile hizalama (Daigle&Cuocco).

Bu araştırmada hesap verebilirlik boyutları olarak Salmi (2009) tarafından Dünya Bankası için hazırlanan yükseköğretimde hesap verebilirlik raporunda yer alan boyutlar temel alınmıştır. Rapora göre hesap verebilirlik boyutları akademik dürüstlük, mali dürüstlük, kaynakların etkili kullanımı, kalite ve uygunluk ile eşitliktir. Bu boyutların her birini ölçmek için kullanılan araçlar da stratejik planlama, performans göstergeleri, bütçe, mali denetim, kamuya açık raporlar, akreditasyon, akademik denetim ve değerlendirme, performans kontratları, burslar ve dereceleme ile kıyaslamalardır.

Rektör ve dekan düzeyindeki yönetici görüşlerine dayalı bir yükseköğretim hesap verebilirlik çerçevesi ortaya koymak bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmada tarama yöntemi kullanılacaktır. Araştırmanın evreni Türkiye'de üniversite yöneticileridir. Örneklem olarak iki devlet iki vakıf üniversitesi seçilmiştir. Araştırma verileri örnekleme yöntemi ile seçilen üniversite yöneticilerine anket uygulanarak elde edilecektir. Veriler SPSS programı ile araştırmanın amaçlarına uygun olarak işlenecek, analiz edilecek ve tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Hesap Verebilirlik, Yükseköğretim Yönetimi, Liderlik

Kaynakça

- Salmi, J. (2009). *The Growing Accountability Agenda in Tertiary Education:Progress or Mixed Blessing?***.** World Bank Education Working Paper Series, No. 16.
- Daigle S. & Cuocco P. (2002, April 30). Public Accountability and Higher Education: Soul Mates or Strange Bedfellows? *EDUCAUSE Center of Applied Research,* 10-11. http: // net .educause .edu/ ir/library/pdf/ERB0209.pdf

Eğitim Denetmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Hasan Basri Memduhoğlu [a], Muhyettin Acar [b], Muhammed Mehmet Mazlum [c]

(a) Doç. Dr., YYÜ, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Van

(b) Arş. Gör., YYÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van

(c) Arş. Gör., YYÜ, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Van

Problem Durumu

Eğitim sisteminin ve okulların sağlıklı işleyişinin ve sürekli gelişmesinin temel yollarından biri, sistem ile ilgili dönüt sağlayan ve süreci geliştirme çabalarını esas alan denetim hizmetlerinin sunulmasıdır. Günümüzde öğretim sürecini geliştirme ve eğitim öğretimin kalitesini artırma anlayışıyla uygulanan çağcıl denetim anlayışında eğitim denetçisinin rolü, işbirliği ve grup dinamiği içinde eğitimin ve öğretimin kalitesini artırma yönünde liderlik yapmaktır (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Eğitim denetçilerinin bu rollerini ancak etkili iletişim becerilerine sahip olarak yerine getirebilecekleri tartışılmaz bir gerçektir. Eğitim denetmenleri okullarda zamanlarının dörtte üçünü kişilerarası olaylar ve iletişimin farklı formlarıyla geçirirler (Baker, 2011). Öğretmenlere rehberlik yapma, işbaşında yetiştirme ve öğretim sürecini geliştirme rolünü üstlenen eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ve pratikleri, bu rollerini yerine getirebilmelerinde hayati önem taşır (Wertheim, 2011). Bu açıdan insan yoğunluklu örgütler olarak okullardaki denetim sürecinin temel aktörleri olarak eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ne ölçüde sahip olduklarının ve denetimde iletişim sürecinin nasıl işlediğinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
2. Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki deneyim, branş, denetim geçirme sayısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Van il merkezi belediye sınırları içindeki ortaokullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 300 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme dâhil edilen öğretmenler, Van il merkezindeki beş eğitim bölgesinden oranlı tabakalı ve seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özgözgü (2008) tarafından geliştirilen "Müfettişlerin İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma ile denetmenlerin, sözlü iletişim becerilerini ne derece etkili kullandıkları incelendiğinden katılımcı öğretmenlerin meslek hayatlarında en az bir defa denetim geçirmiş olma şartı aranmıştır. Araştırmada, halen ölçekler uygulanarak verilerin toplanması devam etmektedir. Araştırmanın verileri, istatistik paket programları kullanılarak betimsel ve diğer uygun istatistik tekniklerle çözümlenecektir.

Anahtar Kelimeler

İletişim, Denetmen, Öğretmen

Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve Danışmanlık Görevlerini Yerine Getirme Durumuna İlişkin Denetmen ve Öğretmen Görüşleri

İdris Şahin [a]

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

Giriş

Bütün örgütlerde olduğu gibi okulun da temel amacı, üstlenmiş olduğu görev ve işlevleri yerine getirip güçlenerek varlığını sürdürmektir. Bu da ancak belirlenen hedeflere ulaşılarak gerçekleşebilir. Okulun amaçlarına ulaşabilmesi, sahip olduğu kaynakları etkin olarak kullanmasıyla doğrudan ilintilidir. Bu nedenle okulların çalışmaları denetlenmeli ve kaynak kullanma durumu saptanmalı, çıktıları ve etkililiği yakından izlenerek gelişimi sürekli kılacak önlemler alınmalıdır (Aydın, 2005). Bu durum okulun ve okulda gerçekleştirilen eğitimin amaçlarına ulaşma derecesini belirlemede denetim ve değerlendirme süreçlerinin önemini ortaya koymaktadır.

Denetim, eğitim sürecinin işleyişindeki olumlu ve olumsuz yönlerin belirlenmesiyle başlayan değerlendirme ve geliştirme eylemleriyle devam eden bir süreçtir (Ceylan ve Ağaoğlu, 2010). Denetim, değerlendirmeyi de içeren, düzeltmek ve geliştirmek amacıyla yapılan etkinlikler bütünüdür (Başar, 1998). Teknik ve sosyal bir süreç olan çağdaş denetim anlayışı ise insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılması ve geliştirilmesi olarak görülmektedir (Aydın, 1993). Günümüzde eğitimde denetimin temel amacı, öğretmenin gereksinim duyduğu yardımı sunmak (Öz, 2003), öğretimsel denetimin amacı ise, eğitim sürecini ve okul başarısını geliştirmektir. Bu da eğitimciler arasında işbirliği ve demokratik çalışmayı oluşturma, öğrenci başarısını artırma, öğretmeni geliştirme ve eğitimsel eşitliği sağlamakla gerçekleşir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2001 akt. Blase ve Blase, 2001).

Denetmenin temel görevi, eğitim sürecini geliştirmeye yönelik eylemler planlayıp uygulamak olmakla birlikte eğitim sisteminde denetmenler, yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu yargıçlığı gibi pek çok rol oynamaktadır (Taymaz, 2013). Denetmenlerin bu görevi yerine getirmeleri yeterlilik, eğitim alanındaki gelişmeleri izleme, yeniliklere açık olma ve insan ilişkileri yönünden gelişmiş olma gibi nitelikleri taşımalarıyla doğrudan ilişkilidir. Ne var ki denetmenlerin rollerini etkin bir biçimde oynamalarına pek çok şey engel oluşturabilir. Bu etkenler: denetmenlerin yeterli donanıma sahip olmamalarından, iş yüklerinin fazla olmasına; öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle yardım almaya istekli olmamalarına ya da denetmen ve öğretmenlerin birbirleri hakkındaki ön yargılara kadar uzanan geniş bir alana yayılabilir.

Denetimle ilgili çalışmalarda, denetim sürecinde yerine getirilmesi gerekenle yapılanlar arasında geniş boşluklar olduğu; gerçekleştirilen denetimin modern denetim anlayışıyla bağdaşmadığı (Kapusuzoğlu, 1988; Bilir, 1991; Atay, 1995; Yavuz, 1995) vurgulanmaktadır. Algılanan denetim davranışları ile beklenen denetim davranışları arasında büyük farklar bulunmakta, denetim sistemi sağlıklı işlememekte ve denetmenler öğretmenlerin beklentilerini karşılayamamaktadır (Kavas, 2005). Eğitim denetmenleri, denetim etkinliklerinde öğretmenlere yeterli zamanı ayırmamakta (Ekinci, 2012; Memişoğlu ve Kalay,

2013); rehberlikten daha çok değerlendirme yapmakta, öğretmenlere yönelik rehberlik ve işbaşında yetiştirme rollerini istenilen düzeyde gerçekleştirememektedir (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2010; Memişoğlu, 2001; Sağır, 2005; Memişoğlu ve Kalay, 2013).

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, eğitim denetmenlerinin rehberlik ve danışmanlık hizmetini ne oranda yerine getirdiklerini; denetim sürecinin can alıcı yanının ne olduğunu; denetmenlerin rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenlerin neler olduğunu; denetmenlerin gerçek anlamda bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmeleri için neler yapılması gerektiğini ortaya koymaktır. Bu amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim denetmenleri, öğretmenlere rehberlik ve danışmanlık hizmetini ne oranda yerine getirmektedir?
2. Eğitim denetmenleri ve öğretmenlerin denetim sürecindeki görüşmelerine özgü olan can alıcı yan nedir?
3. Eğitim denetmenlerinin rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenler nelerdir?
4. Eğitim denetmenlerinin öğretmenlere etkili bir rehberlik ve danışmanlık yapmaları için rehberlik ve denetim uygulaması nasıl olmalı ya da neler yapılmalıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, eğitim denetmenleri ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak eğitim denetmenlerinin rehberlik ve danışmanlık hizmetini ne oranda yerine getirdiklerini; denetim sürecinin can alıcı yanını; denetmenlerin görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenleri ve etkili bir rehberlik yapmaları için denetim ve rehberlik uygulamasının nasıl olması gerektiğini ortaya koymayı hedefleyen betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bilgi bakımından zengin durumların derinlemesine araştırılması amacıyla, İzmir'de görevli 10 eğitim denetmeni ve bu denetmenlerin rehberlik ve denetim alanlarındaki resmi ilköğretim okullarında (ilkokul-ortaokul) 20 öğretmen rastgele belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler açık uçlu sorulardan oluşan bir soru formu kullanılarak toplanmıştır. Bu soru formu, ilgili alan yazın incelenip, denetmen ve öğretmenlerle konu hakkında görüşmeler yapılarak beş sorudan oluşturulmuştur. Bir denetmen ve iki öğretmenle pilot çalışma yapılmış, eleştiri ve öneriler dikkate alınarak soruların ifade ediliş biçimlerinde düzeltmeler yapılmıştır. Soruların denetim ve rehberlik etkinliğine özgü özellikleri ne ölçüde yansıttıklarına ilişkin olarak Buca Eğitim Fakültesinde iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur.

Veri Çözümleme

Veri çözümleme çalışması devam etmektedir.

Anahtar kelimeler

Denetim, Rehberlik, Denetmen

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. ve Memisoğlu, S. P. (2010). İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri. İlköğretim Online, 9(2), 643-657. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr
- Atay, K. (1995). İlköğretim müfettişlerinin yeterlikleri**.** Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2005). Öğretimde denetim. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (1993). Çağdaş eğitim denetimi, (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Başar, H. (1998). Eğitim denetçisi: rolleri, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi (4. baskı). Ankara: Pegem.
- Bilir, M. (1991**).** Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi**.** Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Blase, J. & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: a call for research. Education Administration Quarterly, 38 (1), 6–44.
- Ceylan, M. ve Ağaoğlu, E. (2010). Eğitim denetçilerinin danışmanlık rolü ve danışmanlık modelleri. İlköğretim Online, 9(2), 541-551. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr
- Ekinci, Z. (2012). İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin denetmen ve yönetici görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kapusuzoğlu, Ş. (1988**).** Son on yılda ilköğretim müfettişlerinin rolünde ve teftiş uygulamalarında değişmeler**.** Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavas, E. (2005). İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Memişoğlu, S. P. (2001). Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri acısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi**.** Yayınlanmamış doktora tezi. Bolu: Abant izzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Memişoğlu, S. P. ve Kalay, M. (2013). Eğitim denetmenlerinin denetim rollerine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(3), 427-449.
- Öz, F. (2003). Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş. Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 88.
- Sağır, M. (2005). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbasında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algıları**.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, H. (2013). Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuz, Y. (1995). Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri acısından değerlendirmeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü Boyutları: Meslek Yüksek Okulları Üzerine Bir Araştırma

Ahmet Yaşar Demirkol [a]

(a) Akdeniz Üniversitesi, Alanya Eğitim Fakültesi, Antalya, aydemirkol@akdeniz.edu.tr

Giriş

Örgütlerin yapısını ve işleyişini açıklamaya yönelik kuram ve modellerin yanında çeşitli metaforlar da geliştirilmiştir. Bunlar makine metaforu, organizma metaforu, beyin metaforu ve kültür metaforudur. Örgütler belirli amaç ve hedef doğrultusunda insanların bir araya gelerek oluşturdukları yapılar olduğundan insan faktörü örgütün varlığı için vazgeçilemez unsurdur. Bu faktörün örgüt içinde ne hissettiği, ne düşündüğü, nasıl davrandığı ve verimli olup olmadığı örgütlerin devamlılığı ve rekabet edebilirliği üzerinde etkilidir. Yapı, yönetim, liderlik, otorite, iletişim, insan ilişkileri, örgütsel davranışlar ve bunun gibi örgütsel yaşamı ilgilendiren birçok unsur örgütten örgüte farklılık göstermektedir. Örgütleri etkileyen ve birbirinden farklı kılan faktör örgüt kültürü kavramıdır. Rekabetçi değerler yaklaşımı klan, adhokrasi, pazar ve hiyerarşi olmak üzere dört temel örgüt kültüründen bahsetmektedir. Alanyazında bu kültür türlerine ek olarak kuralcılık (kuralcı, bürokrasi ve kontrol) eğilimi, hiyerarşi (hiyerarşi, itaat, güç ve otorite ya da eşitlik ve katılımcılık) eğilimi, klan (klan, aile ve ilişki) eğilimi, destekleyicilik (kişi, destekleyici kültür ya da iş) eğilimi, gelişme (esneklik, gelişme, uyum ya da istikrar ve durağanlık) eğilimi ve açıklık (tartışma ve görüşmelere açık ya da kapalı olma) eğilimi olarak ifade edilen kültür boyutlarından da bahsedilmektedir. Bu çalışmanın amacı meslek yüksek okullarında hâkim örgüt kültürü boyutlarını tespit etmek ve kültür boyutu algısının cinsiyete, eğitim durumuna ve kadro ve pozisyona göre değişip değişmediğini araştırmaktır. Araştırmanın bulguları ışığında eğitimde karar alıcılara ve eğitim kurumları yöneticilerine örgüt kültürünü ve öğretim elemanlarının verimliliğini geliştirmeye ilişkin öneriler sunulmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Nicel yöntemle ve tarama modeliyle yürütülen bu çalışmada, çalışma grubu olan Akdeniz Üniversitesi'ne bağlı beş adet meslek yüksek okulunda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görevli öğretim elemanlarına örgüt kültürü algılarını ölçmek üzere Danışman ve Özgen (2003) tarafından 53 soru 9 boyut olarak geliştirilen daha sonra Şeşen (2010) tarafından bazı boyutların birbirine çok yakın eğilimleri ifade ettiği tespit edilerek 24 madde ve 6 boyut şeklinde sadeleştirilen örgüt kültürü ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipinde [(5) "Kesinlikle Katılıyorum", (4) "Katılıyorum", (3) "Fikrim Yok", (2) "Katılmıyorum" ve (1) "Kesinlikle Katılmıyorum"] hazırlanmıştır.

Bulgular

Elde edilen veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilerek meslek yüksek okullarında hâkim örgüt kültürü boyutları tespit edilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca kültür boyutu algısının cinsiyete, eğitim durumuna ve kadro ve pozisyonuna göre değişip değişmediğini araştıran karşılaştırmalar yapılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında eğitimde karar alıcılara ve eğitim kurumları yöneticilerine örgüt kültürünü ve öğretim elemanlarının verimliliğini geliştirmeye ilişkin öneriler sunulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Örgüt, Metafor, Örgüt Kültürü, Örgüt Kültürü Boyutları

Eğitim Kurumlarının Denetiminde Karşılaşılan Etik Dışı Uygulamalar

Ertuğ Can [a]

(a) Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTPE Anabilim Dalı

Giriş

Günümüzde, hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitimde de "etik" kavramı oldukça önem kazanmaya başlamıştır. Literatür incelemeleri ve gözlemlere göre, eğitim denetiminde etik dışı uygulamalarla karşılaşılabilmekte ve bu etik dışı uygulamalar, denetlenenlerin denetim sistemi ve denetmenlere yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmakta, eğitim denetimi uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Değişik yazarlar (Pieper,1999; Cevizci, 2002; Aydın, 2000; Aydın, 2003), yaptıkları araştırmalarda, etik kavramının önemi, türleri, etik ilkeler ve eğitim sistemine etkileri konuları üzerinde durmuşlardır.

Özmen ve Güngör'ün (2008); araştırma sonuçlarına göre ise ülkemizde eğitim denetiminde bir takım etik sorunlarla karşılaşılmakta ve etik sorunların çözümüne yönelik öneriler sıralanmaktadır. Aksoy'un(1998), araştırma bulgularına göre, ülkemizde eğitim denetimi uygulamalarında denetmenler ile denetlenenler arasında bir takım etik ilkelerin yaşama geçirilmesi gerekmektedir. Eğitim denetimi alanında karşılaşılan etik dışı uygulamaların belirlenerek, çözüm önerileri geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, eğitim kurumlarının denetiminde karşılaşılan etik dışı uygulamaların neler olduğunu belirlemek ve etik dışı uygulamaların ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın verileri, İstanbul'da değişik ilçelerde görevli bulunan 28 öğretmen ve yöneticinin 2 açık uçlu sorudan oluşan anket formuna vermiş oldukları yazılı yanıtlar ile elde edilmiş ve nitel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir.
Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim kurumlarının denetiminde karşılaşılan etik dışı uygulamalar/davranışlar nelerdir?
2. Eğitim kurumlarının denetiminde karşılaşılan etik dışı uygulamaların/davranışların önlenebilmesi için önerileriniz nelerdir?

Bulgular ve Sonuç

Araştırmaya 15'i erkek, 13'ü kadın olmak üzere 21 öğretmen ve 7 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, eğitim kurumlarının denetiminde öğretmen ve yöneticilerin düşünce, inanç, kılık-kıyafet, fiziksel görüntü(bıyık vb.), memleketi, siyasî referansı ve sendikalarına göre değerlendirilmeleri, açık aranması, değer vermeme, azarlama, demokratik olmama, ideolojik ve önyargılı davranılmasının etik dışı olduğu belirtilmektedir. Kahraman'ın (2003) araştırmasında denetmenlerin adil değerlendirme konusunda yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğuna göre, denetmenlerin ders denetimlerini habersiz bir şekilde, baskın yapar gibi gerçekleştirmesi, öğretmen ile birlikte sınıfa gelmemesi, öğretmen ve öğrencilerde suçluluk hissi ve tedirginliğe neden olmaktadır. Ayrıca, denetmenlerin denetim esnasında öğretmenlerde gördükleri eksiklikleri sınıfta öğrencilerin önünde paylaşmaları, öğüt vermeleri, eleştirmeleri, ast üst ilişkisi içinde sınıfta baskı oluşturulması, denetmenlerin öğretmen masasına oturmaları, hemşehricilik yapılması, aşağılama, yargılama, küçümseme öğrencilerin önünde küçük düşürülmesi, denetime öğretmenlerin potansiyel suçlu oldukları varsayımıyla başlanması etik dışı bulunmaktadır. Bu uygulamaların aday öğretmenlere daha çok uygulandığı belirtilmektedir.

Yönetici görüşlerine göre, denetmenlerin yeterli, bilgi, beceri ve donanıma sahip olmamaları, öğretmeni alanı ve mesleği dışında sorgulamaya çalışma, denetmenlerin sayısının azlığı ile denetime yeterli zamanın ayrılmaması/zaman baskısı, denetmenin hiyerarşik gücünü kullanması/hissettirmesi, etik olmayan davranışlara neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin ortak görüşüne göre, denetmenlerin denetim faaliyeti gerçekleştirdikleri eğitim kurumlarında (genellikle okullarda) bazı kişisel ihtiyaçlarını (yeme, içme, ulaşım,) sürekli karşılamaları, bu konularda aşırı talepte bulunmaları, müdürün makamını kullanmaları, okulun bazı imkânlarını(bilgisayar, yazıcı, kağıt, telefon vb.)kişisel ihtiyaçları doğrultusunda kullanmaları, etik dışı uygulamalar olarak görülmektedir. Ancak, öğretmen görüşlerine göre, denetmenlerin bu etik dışı uygulamalarına okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının da büyük etkisi bulunduğu, aslında okul yöneticilerinin de denetim uygulamalarında etik dışı davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir. Aydın'ın(2003) araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri de hoşgörü, eleştirilere açık olma bakımından yetersiz bulunmuştur. Can ve Işık Can'ın (2013), araştırmasında okul yöneticilerinin de eğitim ortamında bir takım etik dışı uygulamalar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan en önemli bulgulardan biri, öğretmen ve yöneticilerin de denetim uygulamaları esnasında zaman zaman kendi siyasî, sendikal, ekonomik güç ve çevrelerini, kişisel özelliklerini kullanarak, denetmeni baskı altına almaları, çıkar elde etmeye çalışmaları, yanlı karar çıkartmaya çalışmaları, etik dışı uygulamalar olarak belirtilmektedir. Ayrıca, daha üst makamlardan denetlenenler ile ilgili bir takım olumlu/olumsuz talep ve baskılarda bulunulması da etik dışı uygulamalar olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu, erkek denetmenlerin bir bölümünün özellikle kadın öğretmen ve yöneticilere farklı davrandıklarını, ayrımcılık yaptıklarını, baskı oluşturduklarını, denetimde çok zaman ayırma veya uzun süre ilgilenme şeklinde etik dışı davranışta bulunduklarını belirtmektedirler. Katılımcılara göre, denetmenlerin sır tutmamaları, özellikle denetledikleri öğretmen ve yöneticilere ilişkin bilgileri diğer yönetici ve öğretmenlerle paylaşmaları da etik dışı bulunmaktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, etik dışı uygulamaların önlenebilmesi amacıyla denetim sisteminin değiştirilmesi, denetmenlerin seçilmeleri ve yetiştirilmeleri, mentorluk sisteminin esas alınması, yönetici ve öğretmenlerin etik eğitimine alınması başta olmak üzere değişik önerilerde bulunmuşlardır.

Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre; Eğitim kurumlarının denetiminde, genellikle denetmenlerin tutum ve davranışlarından kaynaklanan etik dışı uygulamalar ile karşılaşılmakla birlikte, yönetici ve öğretmenlerin bazı tutum ve davranışları da denetim uygulamalarında etik dışı uygulamalara neden olabilmektedir. Araştırma bulgularına göre,

eğitim denetimi uygulamalarında karşılaşılan etik dışı uygulamaların önlenebilmesi için şu önerilerde bulunabilir

1. Denetmenler sır saklayabilmeli, çevresine güven verebilmeli, rehberliği esas almalı, farklı düşünce ve inançlara saygı duyabilmeli, iyi iletişim kurabilmeli, yapıcı eleştiriler ve çözümler sunabilmeli, iyi mevzuat bilgisi kadar insan ilişkilerine de önem vermelidir.
2. Denetmenler denetim öncesi öğretmenle tanışmalı, denetmenler denetimi önceden haber vererek öğretmen ve yönetici ile birlikte gerçekleştirmelidir.
3. Denetim uygulamaları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından araştırılmalı, öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve denetmen görüşleri doğrultusunda etik dışı uygulamalar belirlenerek gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
4. Denetmenlerin seçilmeleri, yetiştirilmeleri ve istihdamına önem verilmeli, meslekî yeterlilikleri periyodik olarak belirlenmeli, denetmenlerin de denetimi yapılabilmelidir.
5. Denetim esnasında, denetmen sınıfta en arkada oturmalı, öğretmenin otoritesini sarsmamalı, üstünlük sağlamaya çalışmamalıdır. Eleştirilerini öğrencinin yanında değil, sınıf dışında gerçekleştirmelidir.
6. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve denetmenler, etik dışı uygulamalar konusunda bilgilendirilmeli, etik dışı davranışlar karşısında uygulanabilir yaptırımlar konulmalıdır.
7. Kişiye göre değil, işe uygun denetleme yapılmalı, dürüstlük, eşitlik ilkeleri esas alınmalıdır.
8. Eğitim denetiminde etik dışı uygulamalara yönelik eylem araştırmaları yapılarak, sonuçlarına dayalı ulusal düzeyde iyileştirici çalışmalar yapılabilir.
9. Denetimde sürekliliği ve rehberliği esas alan, farklı denetim elemanları ve uzmanların da katkı sunabileceği mentorluk sistemi uygulanmalıdır.
10. Kurumların denetiminde çevre, veli, sosyo-ekonomik koşullar göz önünde bulundurulmalı, denetim sistemi ve denetmenler üzerindeki siyasi baskı, etkiler ortadan kaldırılmalı, denetim sisteminin bağımsızlığı sağlanabilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Denetim, Etik, Denetmen

Kaynakça

- Aksoy, A. H. (1998). Eğitim Denetiminde Etik (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M.(2000).Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, İ.P. (2003). Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Can, E. ve Işık Can, C.(2013).Okul Yöneticilerinin Etik Dışı Uygulamalarının Belirlenmesi. II.Kamu Etiği Kongresine sunulan sözlü Bildiri. Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü(TODAİE), 27-28 Mart 2013, Ankara.
- Cevizci, A.(2002). Etiğe Giriş. İstanbul: Engin Yayıncılık.
- Kahraman, N. (2003). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri Ve Bu Etik İlkelere Uyma Düzeyleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, F. ve Güngör, A.(2008).Eğitim Denetiminde Etik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:9, Sayı: 15, Bahar 2008. s:137–155.

Eğitim Lideri Yetiştirme Programları 21.yy'a Hazır mı?

Gündüz Güngör [a], Yasin Keklik [a], Şüheyda Göktürk [b]

(a) Öğrenci, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, İzmit

(b) Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, İzmit

Giriş

Son yıllarda uluslararası literatürde, üniversite tabanlı eğitim liderliği hazırlık programları, etkili okul liderleri yetiştirmekte başarısız oldukları gerekçesi ile ciddi eleştirilere maruz kalmaktadır (Grogan ve Andrews, 2002). Türkiye'de de, gerek akademisyenler gerekse uygulayıcılar, okul yöneticisi yüksek lisans programlarının geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadırlar (Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011; Turhan ve Yaraş, 2012).

Gerçekten de sürekli değişen ve gelişen sosyal ve siyasal konjektürün açık bir sistem olan okula ve okul yönetimine de etki etmesi kaçınılmaz görünmektedir. Bu açıdan eğitim öğretim hizmetlerinin yürütüldüğü eğitim örgütlerinin ilgili değişim ve dönüşümlere uygun hale gelmesi veya getirilmesi toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, varlıklarının nitelikli bir şekilde devam edebilmesi açısından önemlidir (Archbald, 2008; Borden, Preskill, DeMoss, 2012; Drago-Severson, Ashgar, Blum-DeStefano ve Welch, 2011). Yirmi birinci yüzyılda okul liderliği talepleri çok yönlü ve karmaşık hale gelmiştir. Okul yöneticiliğinin yönetmek ve idare etmenin- planlama, bütçeleme ve disiplin - ötesine taşınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Buna göre, 21.yy okul yöneticisinin öğretime liderlik etmesi, okuldaki öğrenci ve personel için zengin öğrenme ortamları hazırlaması, öğretmenlerin uzmanlık kapasitelerinin artırılmasında yeni uygulamaların mühendisi olması, öğretmenlerle kendi uzmanlığını paylaşabileceği ortamlar sunması, demokratik diyalog yollarını açarak veliler dahil herkesin sesine değer vermesi beklenmektedir. Okul yöneticisi yetiştirme programlarının da daha holistik, disiplinlerarası ve çok kurumlu bir yol tutmasının bu ihtiyaçlara cevap vermede gerekli olduğunun altı çizilmektedir. Yeni kurumsalcı teorinin öndegelenlerinin (Levin, 2006) vurguladığı gibi kurumlardaki değişime direncin giderilmesi için kurumlar arası ortak anlayışın oluşturulmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun için, üniversiteler, okullar, YÖK, Milli Eğitim Bakanlığı, ve hatta iş dünyasını temsil eden kurumların biraraya gelip ortak ihtiyaç ve anlayış belirlemesi ve okul yöneticisi yetiştirme programlarına katkıda bulunması önerilmektedir. Bununla ilgili olarak, üniversite programlarının teori ve araştırmalara okullardaki günlük uygulamaları baz alarak yaklaşması, adaylarda reflektif (yansıtıcı) uygulama ve becerileri özendirmeleri gerekliliği, mentorluk ve klinik uygulamara (Browne-Ferrigno & Muth, 2004) ağırlık verilmesi öne çıkan konulardır. Bu aslında edinilen bilgilerin gerçek yaşamda kullanılarak geliştirilmesinin gerekliliğini belirten postmodern eğitim anlayışının eğitim yöneticisi yetiştirme programlarına yansımasını göstermektedir.

Şişman ve Turan'da (2002) eğitim yöneticisi dönüştürücü bir entelektüel olarak okulun günlük işleriyle sınırlı kalmayan, bütünsel olarak bir okul yaşamı kurgulayan ve bu yaşam içerisinde yeni kavramlar ve değerler oluşturarak nitelikli bireyin nitelikli eğitimini sağlamayı amaçlayan bir lider olmalıdır derken okul yöneticisi yetiştirme programlarının içeriğine ilişkin yukarıda yapılan açıklamalara destek vermektedir. Ancak Özdemir, Köse ve Kavgacı'ya göre "EYTPE alanına ilişkin olarak Türkiye'deki üniversitelerde bulunan yüksek lisans ve doktora programları incelendiğinde içerik açısından belli bir standardın olmadığı, programlar arasında

kazandırılacak yeterlilikler açısından bir uzlaşmanın olması gereği ifade edilmektedir (Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011, s.163). Tüzel ve Çalık'ın araştırmasında Türkiye'de yönetim, teftiş, planlama ve ekonomi derslerinin her birine eşit önem verilmediği, 10 ayrı "denetim-teftiş" dersi açılırken, sadece 5 programda "eğitim planlaması" dersi verildiği sonucuna ulaşılmıştır (akt. Tonbul, Yetim ve Ceylan, 2012).

Günümüz okul liderinin bu denli kompleks ve çok boyutlu olan bu mesleği tek başına gögüsleyebilmesinin pratikte ne kadar mümkün olabileceğini tartışanlar da vardır. Diğer bir değişle, tek bir kişinin bu denli çeşitlilik arzeden yönetimsel sorumluluğu üstlenmesi gerektiği varsayımı sorgulanmaktadır. Bunun yerine dağıtılmış liderlik (distributed leadership) (Elmore, 2002), işbirliğine dayalı liderlik (collaborative leadership, Grogan ve Andrews, 2002) gibi okul lideri yetiştirme programlarının geliştirilmesini içeren kavramlar da ortaya atılmaktadır. Ayrıca, aday olanlar, yeni okul müdürleri ve tecrübeli okul müdürleri gibi kariyer basamaklarına dayalı özel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde hazırlanmış lider yetiştirme programları kavramını ortaya koyan yaratıcı görüşler de vardır (Peterson, 2002).

Sonuç olarak eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının 21.yy 'ın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte ders içerikleri sunması oldukça önemli görünmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki sözkonusu programların ders içerikleri açısından 21. yy okul yöneticisinin ihtiyaçlarını karşılama noktasında nerede olduğunu belirlemektir. Bu amaçla, eğitim yönetimi teftişi ve planlaması yükek lisans programlarının ders içeriklerinin değerlendirilmesi ve bu alanda uzman olan öğretim görevlilerinin konu ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi planlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, doküman incelemesini ve eğitim yönetimi programlarında öğretim üyesi olan uzmanların konu ile ilgili görüşlerinin alınacağı görüşmeyi de kapsayacak olan nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Doküman incelemesi, Türkiye'deki üniversitelerde ilgili alanda tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarının alanyazında belirtilen 21.yy okul lideri standartlarını / yeterliklerini içerik olarak karşılama potansiyelinin analizini kapsayacaktır. Alandaki uzmanlarla amaç çerçevesinde yapılacak yarı-yapılandırılmış görüşmeler uzmanların konu ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinde kullanılacaktır. Bu durum ayrıca verinin çeşitlendirilmesini de sağlayacağından araştırmanın geçerliğini artıracaktır.

Anahtar Kelimeler

21.yy okul liderliği, eğitim yönetimi, yüksek lisans programları

Kaynakça

- Archbald, D. (2008). Research versus problem solving for the education leadership doctoral thesis: implications for form and function. *Educational Administration Quarterly, 44 (5), 704-739.*
- Borden, A. M., Preskill, S. L., DeMoss, K. (2012). A new turn toward learning for leadership: findings from an exploratory coursework pilot project. Journal of Research on Leadership Education 7(1) 123–152.
- Drago-Severson, E., Asghar, A., Blum-DeStefeno, J., Welch, J. R. (2011). Conceptual changes in aspiring school leaders: lessons from a university classroom. Journal of Research on Leadership Education, 6(4). 83-132.
- Elmore, R. (2000). Building new structure for school leadership. American educator, 23

(4) 6-13.

- Grogan, M., Andrew, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. Educational Administration Quarterly, 38(2) 233-256.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A.Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisans öğrencilerinin öz değerlendirmeleri, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(3), 161-169.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye için Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:191.
- Tonbul, Y., Yetim, S.A. ve Ceylan, Ö.Ö. (2012). Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Örneği, 7. Ulusal Egitim Yönetimi Kongresi, 24-26 Mayıs 2012 Malatya.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2012). Eğitim Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Programların Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Yeterlilik Düzeylerine Etkisi, 7. Ulusal Egitim Yönetimi Kongresi, 24-26 Mayıs 2012 Malatya.

Eğitim Örgütlerinde Toksik Liderlik

Necdet Konan [a], Metin Kırbaç [a]

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EYD Bilim Dalı, Malatya

Giriş

Ülkemizde ve dünyada liderliğe ilişkin olumlu algı, olumsuz uygulamalarından dolayı değişim göstermeye başlamıştır. Olumlu liderlik biçemleri üzerine birçok çalışma yapılmasının yanında artık son yıllarda, yönetim bilimcilerin, uygulamacıların ve danışmanların, örgütsel davranışın daha karanlık ve işlevsiz yanını ortaya koymayı amaç edinen çalışmalar yapmakta oldukları ifade edilmektedir. Toksik (zehirli) örgüt kültüründen etkilenmiş olan hem kamu hem özel kuruluşlar, örgütsel yaşamı oldukça zedeleyen işlevsiz ve zararlı davranışların değerlendirilmesini, bu zararlı davranışlardan korunma yollarını, alternatifleri ve çare bulmayı amaçlayan çalışmaları desteklemektedirler. Eğitim örgütlerinde de durum pek farklı değildir. Eğitim her zaman iyi sonuçlar vermemekte ve bazen karmaşıklık ve hayal kırıklığı yaratabilmektedir. Bazı zamanlar, karar alma mekanizmasındaki bir sesin yokluğu, onaylama ve takdir etmenin eksikliği ve öğretmenlerin coşkusunu ve çalışma azmini arttıracak bir yönetici yokluğu, okul içerisindeki çalışanlarda, bir yalnızlık ve ilgisizlik meydana getirebilmektedir (Samaroo, 2008: 1). Bu araştırmada, toksik lider kavramını tanımlayıp irdeleyerek, eğitim örgütlerindeki toksik liderlerin genel özelliklerinin neler olduğunu belirlemek ve olası sorunların temeline ışık tutabilecek bir bakış açısı oluşturmak amaçlanmıştır.

Yöntem

İlgili yerli ve yabancı alanyazın taranarak eğitim örgütlerindeki toksik liderlerin genel özelliklerinin neler olabileceğine ilişkin var olan durum olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, geçmişte veya bugün var olan bir olay ya da durumu, var olduğu şekilde tanımlayan araştırmalardır (Karasar, 1982: 80).

Bulgular

Araştırma sonucunda öz olarak şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Toksik bir eğitim yöneticisi, elde ettiği başarılarla, etik olmayan davranışlarını maskeleyebilmektedir.
- Toksik bir lider olarak eğitim yöneticisi, bürokrasiye bağlı kalır ve yenilikçi kararlar alamazsa, öğretmen ve öğrenci başarısını aşağı çeker.
- Eğer yönetici kendi okulundaki öğretmenleri, bürokratik ve fiziksel olarak kontrol altında tutmayı örgütün öncelikli amacı haline getirirse, koşullar toksik kültür için uygun duruma gelir ve okul kültürü, bir hapishane gibi korku temelli bir kültür haline dönüşür.
- Toksik olma durumu bulaşıcıdır ve eğitim yöneticisi, örgütte kısa sürede toksisite oluşturup bunu tüm bireylere yayabilir.
- Eğitim örgütlerindeki toksik yöneticinin inisiyatifinde, etkisiz ve korkunun hâkim olduğu bir karar verme mekanizması bulunmaktadır.

- Toksik bir eğitim yöneticisinin bulunduğu örgütlerde, takım ruhu yerine işbirliğinden uzaklaşılarak kişisel çıkarlara dayanan ilişkilerin kurulduğu görülmektedir.
- Toksik eğitim yöneticisinin olduğu örgütlerde doyumsuzluk ve stres, yüksek düzeydedir.
- Toksik özellik gösteren bir eğitim yöneticisi, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik davranış kontrolünü kaybeder, üretkenliği zayıflatır, işten kaytarmayı arttırır ve bağlılığı azaltır.
- Eğitim örgütü yöneticisinin toksik liderlik özelliği gösterdiği bir okulda, kişilerin davranışlarında kendi odaklı davranış, güvensizlik, desteklenmeme, kabul edilmeme, bastırılma, yargılanma, doyumsuzluk, eşitsizlik, kızgınlık, tükenmişlik, bitkinlik, şikâyetlerde katlanarak bir artış gözlenebilir.

Tartışma

Yöneticiler, okul kültürünün şekillenmesinde anahtar rol oynarlar. Eğer pozitif bir okul liderliği yoksa o okul kültürü can sıkıcı bürokratik uygulamaların gölgesinde kalır ve zehirli bir iklime dönüşür. Macklem (2005)'e göre toksik okullar, terfilerin layıkıyla değil, adam kayırma ile yapıldığı, yönetimin hoşgörü ile değil, korkuyla yönettiği, yüksek derecede stresli ve yöneticilerin egolarının örgüt değerlerinden ve amaçlarından üstte tutulduğu ortamlardır. Toksik olan okulların liderleri, personelini motive edici hikâyeler anlatmaz, personeli mutsuz kılar ve yoğun bürokrasi içeren ve ayrılıkçı bir okul ortamı yaratırlar. Okul liderleri, politika oluşturmada, sergilenecek olan davranışlara rehberlik etmede ve iyi bir vizyon yaratma konularında sorumluluk sahibidirler. Okul içerisindeki iletişimin tarzını ayarlarlar. İyi bir gelecek tablosu çizerek okul çalışanlarını motive edici konuşmalar yapabilir ve tüm bu sorumluluklar sayesinde de iyi ve sağlıklı bir okul kültürü oluşturabilirler (Wright, 2005: 49).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Toksik okul yöneticileri, yoğun iş yükü ve stresten dolayı hem ruhsal hem fiziksel sağlıklarını bozabilirler. Bu tip durumlar meydana gelmeden, profesyonel yardım almaktan kaçınılmamalıdır.
- Okul yöneticileri, okullarındaki olası toksisite kaynağı ve yayıcılarına özel olarak odaklanmalıdır.
- Okul yöneticileri, yetkisini paylaşarak, güven ve örgütsel bağlılığı arttırabilir.
- Açık ve saydam bir iletişim ağının kurulmasına özen gösterilmelidir.
- Okul yöneticileri kibarlık, sıcaklık ve önemseme gibi iyileştirici duygulara, tutum ve davranışlarında, daha çok yer vermelidirler.
- Eğitim örgütlerindeki yöneticiler, farklılıkları ve görüş ayrılıklarının ortaya konmasını cesaretlendiren bir açıklık kültürü oluşturmalıdırlar.
- Toksik yöneticiler, önceden tahmin edilebilen, korku vererek değil içsel bağlılık sağlatabilen ve bürokrasiye bağlı kalmadan yenilikçi olan davranışlar sergilemelidir.

Anahtar Kelimeler

Toksik, Toksik Eğitim Örgütü, Toksik Eğitim Yöneticisi, Toksik Lider

Kaynakça

- Macklem, K. (2005). *The Toxic Workplace.* http:// www. macleans. ca / article.jsp ? content= 20050131_99562_ 99562 adresinden 8 Eylül 2012 tarihinde alınmıştır.

- Wright, R. (2005). Teacher Burnout and Toxic Cultures in Alternative School Prison Settings. *Journal of Juvenile Court, Community, and Alterative School Administrators of California, 18,* 44-54.
- Karasar, N. (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* Ankara.
- Samaroo, A. (2008). *Evaluating the Power of Teacher Empowerment in Increasing K-12 Student Performance,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Prescott, Arizona, ABD.

Eğitim Yönetimi Alanında Örgüt Kültürü Üzerine Yapılan Çalışmaların Kuram, Yöntem ve Ele Alınan Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sıdıka Gizir [a], Handan Erikan [a], Pınar Ulutaş [a], Serpil Kalkan [a]

(a) Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Giriş

1980'li yıllardan itibaren gözle görülemeyen ya da sembolik bir boyuta sahip olduğu fark edilen örgütler, kültürel oluşumlar olarak görülmeye başlanmıştır (Smircich, 1983). Bu süreçte kültür, örgütsel birçok olguyu açıklamaya yardımcı olan bir kavram olarak algılanmış ve örgüt kültürünün anlaşılması, yönetilmesi ile diğer örgütsel tema ve süreçlerle ilişkilenmesine yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Gizir, 2007; 2008). Örgütsel değişim, örgütsel öğrenme, iletişim, karar verme, sosyalleşme ve etkileşim gibi birçok örgütsel kavram, süreç ve uygulama, örgüt kültürü kavramı ile yeni anlamlar kazanmış ve eğitim yönetimini de yakından etkilemiştir (Çelik, 2000). Yönetim alanındaki bu gelişmeler, eğitim yönetimi alanındaki gelişmelerin de temelini oluşturması nedeniyle okullar da diğer örgütler gibi kültürel oluşumlar olarak değerlendirilmeye başlanmış ve örgüt kültürü kavramı 'okul kültürü' adı ile eğitim yönetimi alanyazındaki yerini almıştır.

Bu çalışmada, Türkiye'de eğitim yönetimi alanında örgüt kültürü üzerine yapılan ampirik araştırmaların genel bir resmini ortaya koymak üzere bu araştırmaların kuramsal temelleri, kullanılan araştırma yöntemi ve örneklemi açısından incelenmesinin yanı sıra bu kavramın sıklıkla hangi değişkenlerle ilişkilendirildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, son on yıl içerisinde eğitim yönetimi alanında yapılan ve Yükseköğretim Kurulu bünyesinde oluşturulan elektronik tez arşivinde taranabilen yüksek lisans ve doktora tezleri ile TUBİTAK Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi'nde taranabilen Eğitim Fakülteleri dergileri ile üniversitelerin kendileri ve/ya Enstitülerince yayımlanan dergiler ve eğitim alanına yönelik olarak çıkarılan ulusal hakemli dergilerde yayınlanan ve tam metin ulaşılabilen araştırma makaleleri olmak toplam 46 ampirik araştırma ele alınmıştır. Bu sınırlamalar kapsamında evrenin tamamına ulaşılmıştır.

Örgüt kültürünün sıklıkla hangi kuramsal temele dayandırıldığı, hangi değişkenlerle ilişkilendirildiği, sıklıkla kullanılan araştırma yöntemi ve örneklemi, bu araştırmaların içeriklerinin incelenmesini takiben yüzdelik hesabı yapılarak belirlenmiştir. İncelenen araştırmaların kuramsal temellerinin sınıflandırılmasında, örgüt kültürü alanyazınında temel kaynaklar olarak görülen ve bu kavramın kuramsal temellerinin çeşitli açılardan ele alındığı çalışmalardan yararlanılmıştır (Allaire ve Firsirotu, 1984; Burrell ve Morgan, 1979; Deal ve Kennedy, 1982; Meek, 1988; Pettigrew, 1979; Smircich, 1983; Şişman, 2002). Bu kapsamda araştırmalar kuramsal olarak örgüt kültürünün bir *değişken* olarak görülmesine dayanan işlevselci paradigma ile kültürün örgütün sahip olduğu bir şey olmaktan çok örgütün kendisi olduğu ve sosyal olarak inşa edildiği görüşüne dayanarak kavramın temel bir *metafor* olduğuna odaklanan yorumsamacı paradigma perspektifinden ele alınmıştır.

Bulgular

Yapılan analiz sonucunda ele alınan 46 araştırmanın 30'unun yüksek lisans tezi (% 65,2), 12'sinin makale (% 26,1) ve 4'ünün ise doktora tezi (% 8,7) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bu çalışmaların tamamında örgüt kültürünün bir değişken olarak ele alındığı ve işlevselci paradigma çerçevesinde değerlendirildiği gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, çalışmaların sıklıkla ilköğretim kademesi (%60, 9) ve ortaöğretim kademesinde (%26,1) ele aldıkları ve yine sıklıkla 'öğretmen' (% 43,5) ve 'öğretmen- yönetici' yi (%30,4) örneklem olarak belirledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmaların 45 tanesinde nicel araştırma metodolojisi (%97,8) kullanılırken sadece 1 tanesinde nitel ve nicel araştırma metodolojisi (%2,2) birlikte karma olarak kullanılmıştır. Nicel araştırma metodolojisi kullanılarak yapılan bu çalışmaların 45'i ilişki arayan (%97,8), 1 tanesi ise ilişki aramayan (%2,2) çalışmalardır. Bununla birlikte bu araştırmaların 13'ünde (%28,3) örneklemi oluşturan katılımcıların demografik ve mesleki özellikleri dikkate alınarak okullarında var olan örgüt kültürünü nasıl algıladıkları üzerinde durulmuştur. Bu 13 çalışmanın 4'ünde *yaratıcı örgüt kültürünün* algılanmasına odaklandığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaların 7'si (%15,2) yöneticilerin örgüt kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesindeki rolünü, yöneticilerin demografik ve mesleki özellikleri açısından incelemiştir. İncelenen çalışmaların 4 tanesinde (%8,7) ise örgüt kültürü, öğrenci başarısı değişkeni ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. İlgili alanyazında örgüt kültürü ile sıklıkla ilişkilendirilen değerler, liderlik, iletişim, iş doyumu, yaşam kalitesi, değişim vb. değişkenlerin ise sınırlı sayıda ele alındığı gözlenmiştir (%2,2). Son olarak, bu çalışmaların 21'inde (%45,7) demografik ve mesleki değişkenler ile yine 21'inde (%45,7) demografik, mesleki ve okul değişkenlerinin birlikte ele alındığı görülmüştür.

Tartışma

Analiz sonuçları, bu konuda yapılan araştırmaların, kavramı bir değişken olarak ele alan işlevselci paradigma çerçevesinde yapıldığını göstermektedir. İşlevselci paradigma, sosyal gerçekliğin nesnel, objektif bir vizyonunu sergilemekte, ele aldığı konuya pozitivist epistemolojiden yaklaşmaktadır (Lundberg, 1996; Putnam, 1983; Burrell ve Morgan, 1979). Dolayısıyla bu paradigma çerçevesinde yapılan araştırmaların genel olarak önceden belirlenen denencelerin test edilmesi, doğrulanmaya ya da yanlışlanmaya çalışılmasına ve genellenebilir bulgular elde etmeye odaklanan nicel araştırma metodolijisinin ağırlıklı olarak benimsemesi kabul edilebilir bir bulgu olarak görünmektedir.

Sonuç ve Öneriler

İlgili alanyazında örgüt kültürünün birçok örgütsel tema ve süreçle ilişkili olduğunun belirtilmesine karşın, bu çalışma kapsamında incelen araştırmalarda örgüt kültürünün sınırlı sayıda değişkenle ilişkilendirildiği görülmekte, ilişkilendirilen değişkenlerin ise sınırlı sayıda ve nicel metotlarla ele alındığı görülmektedir. Örneğin, örgüt kültürü kavramının birçok tanımlamasında yer alan kimlik ve aidiyet kavramları üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, araştırmanın bulguları dikkate alınarak eğitim yönetimi alanında ülkemizde farklı kuramlar ya da perspektifler temelinde daha kapsamlı araştırma desenlerini içeren çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Örgüt Kültürü, Örgüt Kültürü Perspektifleri, Araştırma Metodolojisi

Kaynakça

- Allaire, Y. ve Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization Studies*, 5, 193-226.
- Burrell, G. ve Morgan, G. (1979). S*ociological paradigms and organizational analysis*. Porstmouth: Heinemann.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deal, T. E. ve Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life.* Massachusetts: Adison-Wesley.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 50, 247-268.
- Lundberg, C. C. (1996). Designing organizational courses: Fundamental considerations. *Journal of Management Education*, 20, 11 -17.
- Meek, V. L. (1988). Organizational culture: Origins and weaknesses. *Organization Studies*, 9, 453-473.
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24, 570-580.
- Putnam, L. L. (1983). The interpretive perspective: An alternative to functionalisrn. Putnam, L. L. and Pacanowsky, M F. (Eds). *Communication and organizations: An interpretive approach*. Newbury Park: Sage.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339–358.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Eğitim Yönetimi Araştırmaları Kapsamında Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nin Analizi: 2003-2013 Yayınları

Selahattin Turan [a], Engin Karadağ [b], Fatih Bektaş [c], Mikail Yalçın [a]

(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

(b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Eskişehir

(c) Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Erzurum

Giriş

Eğitim araştırmalarının metodolojisine ilişkin yapılan değerlendirme çalışmalarının 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde başladığı, 1970-90 yılları arasında bu tür çalışmaların önemi arttığı ve 1990'lı yıllardan itibaren de eğitim yönetimi alanında da sıkça kullanıldığı gözlenmiştir. Konu alanında üretilen bilimsel makaleleri gözden geçirme yoluyla önceki araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi, sadece çalışılan konuyla ilgili değil aynı zamanda bilimin bir bütün olarak kendini sorgulaması bakımından da önemlidir. Üretilen bilimsel bilgi ve üretim yöntemlerinin dünü ve bugünü arasında karşılaştırmalar yapmak, geleceğe ilişkin analitik ve realist yaklaşımlar elde etmeyi de kolaylaştırmaktadır. Belki de tüm bunlardan daha önemlisi, bu tür karşılaştırmaların ilgili alanda uluslararası arenada ne düzeyde olduğumuzu ortaya koymasıdır. Böyle bir karşılaştırma, eğitim yönetimi bilim alanında teorik, metodolojik ve ampirik içeriği daha zengin akademik çalışmalar elde edebilmek açısından da ayrı bir önem taşımaktadır.

Bu düşünceden hareketle tasarlanan bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 1995 yılından itibaren eğitim yönetimi alanında yayın hizmeti vermekte olan Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nde 2003-2013 yılları arasında yayınlanmış makalelerin tematik, metodolojik ve istatistiksel çözümleme teknikleri açısından analizi yoluyla bir durum değerlendirmesi ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yönteminden yararlanılarak tasarlanmıştır. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nde yayınlanmış makalelerin tematik, metodolojik ve istatistiksel bakımdan analizinde nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Çalışmanın kuramsal evreni Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayınlanmış makalelerdir. Araştırmanın çalışılabilir evrenini ise, güncellik ve yöntembilim alanındaki gelişmeler göz önüne alınarak 2003-2013 yılı arasında yayınlanmış makaleler oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş ve çalışma evreninin tamamına ulaşılmıştır.

Araştırma verilerinin elde dilmesinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizinin birinci aşamasında (*i*) çalışma grubunda yer alan makalelere ulaşılmış, ikinci aşamada ise (*ii*) makaleler yıl ve yayın sırasına göre araştırma kapsamında geliştirilen değerlendirme formu aracılıyla analiz edilmiştir. Değerlendirme formu makalelerin tema, araştırma modeli, örneklem kitlesi, örneklem büyüklüğü, örnekleme yöntemi, istatistiksel çözümleme ve ortak yazar sayısı açısından nasıl dağılımlar gösterdiğinin belirlenmesine yönelik olmak üzere yedi açık uçlu maddeden oluşturulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemi ile özdeşleşmiş olan içerik analiz türlerinden kategorisel analiz ve frekans analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmada öncelikle, veri toplama formu üzerinde bir veri kodlaması işlemi yapılmış, veri kodlaması aşamasından sonra elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönler belirlenmiş ve bu yolla ana hatları oluşturan bulgu kategorileri oluşturulmuştur. Devamında kodlanan verilerin, düzenlenen kategorilere eşleştirilmesi yapılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen makalelerin model, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, örnekleme yöntemi, çözümleme yöntemleri ve yazar sayısı dağılımlarının saptanmasından elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans analizi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Eğitim Yönetimi, Tema, Metodoloji, İstatistiki Teknikler

Eğitim Yönetimi Lisansüstü Programlarının Mesleki Gelişime Katkılarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Seval Koçak [a], Nidan Oyman [b]

(a) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

(b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

Giriş

Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerinin sağlanması gerek eğitim-öğretim görevlerinin en etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi gerekse iş doyumu ve motivasyonlarının yükseltilmesi açısından önemli görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin meslekte yükselmelerine olanak sağlayan fırsatların oluşturulması, sosyal bir sistem olan okulun örgütsel amaçları bakımından dikkate alınması gereken bir işlev olarak değerlendirilmektedir. Buna paralel olarak yöneticilerin, yönetim bilimine yönelik bilgilerini arttıracak eğitim programlarına katılmaları, okul yöneticilerine etkili bir okul yönetimi açısından farkındalık yaratabilmektedir. Özellikle son yıllarda, öğretmenler kariyer gelişimleri sağlamak üzere üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programlarına başvurmaktadırlar. Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans ve doktora programları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin başvurduğu programlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görevlerini bilimsel bir temele oturtmak, kariyer basamaklarında yükselmek veya görevlerini yerine getirmede farklı bakış açıları sağlamak üzere başvurdukları bu programların, öğretmen ve yöneticilerin mesleki hayatında ne gibi farklılıklar yarattığı ve onlara nasıl katkı sağladığının belirlenmesi önemli görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı; öğretmen ve yöneticilerin Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi lisansüstü programlarına katılma nedenlerinin ve programların mesleki becerilere yönelik nasıl katkılar sağladığının ortaya çıkarılmasıdır. Bununla birlikte, EYTPE lisansüstü programlarının mesleki gelişime yönelik sağladığı kazanımların arttırılması için neler yapılması gerektiğine yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubu, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi lisansüstü programlarında öğrenim gören ve derslerini tamamlamış ya da programdan mezun olmuş öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 10 öğretmen ve 10 okul yöneticisi ile çalışılacaktır. Çalışmanın amacı kapsamında öğretmen ve yöneticilere açık uçlu sorular sorulacak, elde edilen bulgular nitel çalışmalara özgü ifade etme biçimleri ile ortaya konulacaktır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin lisansüstü programın mesleki gelişimlerine kazandırmasını beklenilen özelliklerin neler olduğu, bu beklentiler doğrultusunda edindikleri faydalar, mesleki ve entelektüel anlamda elde edilen kazanımlara ilişkin bulgulara yer verilecektir. Görüşmelerle elde edilen bulgular; belirli temalar halinde frekans tabloları şeklinde sunulacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular frekans tabloları ışığında tartışılacak, ortaya çıkan farklı görüşler üzerinde ayrıntılı olarak durulacak ve bunlardan yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşılacaktır. EYTPE lisansüstü programlarının, sınıf ve okul yönetiminde istenilen katkıyı sağlaması için, bu programlarda ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiğine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri de dikkate alınarak bu kapsamda çeşitli öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

EYTPE Programı ve Öğretmenler, EYTPE Programı ve Okul Yöneticileri, Okullarda Mesleki Gelişim

Eğitim Yönetimine Feminist Eleştirel Bir Bakış

İlknur Şentürk [a], Selahattin Turan [a]

(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

Problem Durumu

Feminist teori kadın hareketinin bir ürünü olarak gelişmesine rağmen, diğer yanıyla, siyaset teorisinden, sosyolojiye kadar bir çok araştırma alanının canlılık kazanmasına yardımcı olacak bilgi ve praksisi de beraberinde getirmiştir (Donavan, 2000). Dolayısıyla feminist eleştiri epistemolojik, ontolojik ve metodolojik kriz yaşayan eğitim yönetimi alanına, alanın zaaflarına işaret ederek katkıda bulunma potansiyeline sahiptir. Her bir feminist teorinin odaklandığı sosyolojik, kültürel, politik ve ekonomik kavramlar eğitim yönetimi alanında egemen olan tek boyutlu, entelektüel dozu düşük, akademik yaratıcılığı zayıf bilgi üretme mekanizmalarını dönüştürmede yardımcı olacaktır. Özellikle Türkiye'de eğitim yönetimi alanında üretilen araştırma ve tezlere bakıldığında, kadın yöneticiler, kadın liderler, cinsiyet dinamikleri ve değişkenleri üzerine yazılanlarda bile feminist teorilerden beslenilemediği dikkat çekmektedir. Üretim ilişkilerini, sosyal yapıdaki dönüşümü ya da dönüşemeyen geleneksel yapıları, kurumsal yapıdaki güç ilişkilerinin doğasını ve stratejisini, karar verme süreçlerinin niteliğini ve doğasını, rol, sorumluluk, aidiyet, iş doyumu, çatışma, verimlilik, bağlılık, uzlaşma vs. gibi kilit kavramların yarattığı örgütsel iklimi incelemek açısından feminist perspektif önemli katkılar getirecektir. Tüm bunların ötesinde dünyada ve yaşadığımız coğrafyada alanın dili patriarkal ve erkek aklını asli ve güçlü gösteren bir dildir. Feminist teoriler, sadece cinsiyet ve kadın sorununu ele almayla sınırlı değildir. Feminist teori ve yaklaşımlar, toplumların ortak sorunlarına (politik, iktisadi, kültürel, toplumsal vb.) metodolojik ve epistemolojik olarak sıradan ve alışılageldik yöntem ve düşüncelerin dışında yaklaşmaya çalışmaktadır. Özellikle 1980'lerden sonra üretilen feminist kuramın etki alanı tüm akademik üretim alanlarına sirayet etmiş durumdadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı eğitim yönetimi alanının akademik bilgi üretme süreçleri ve pratikleri ile feminist tahayyülü kesiştirmektir. Özellikle alanda tez ve araştırma süreçlerinin başında olan araştırmacılar için feminist teorilerin kodlarıyla epistemolojik ve metodolojik farkındalık yaratmaktır.

Yöntem

Araştırma alan yazın taramasına ve iki farklı araştırma ve bilgi üretme alanının teorik olarak bağlantılı oldukları kesişim bölgelerinin ortaya çıkarılmasına dayanmaktadır. Bu doğrultuda;
Liberal feminizmin: Bireycilik, özgürlükler, sınırlı devlet, piyasa ekonomisi, insanın zihinsel kapasitesinin önceliği, özerklik sorunu, güvenlik toplumu, koruma, düzen, denetleme, adalet, fırsat eşitliği, bireyin çıkarları ve hakları, eşitlik sorunu ve eğitim talebi kavramları;

Marksist Feminizmin: Baskı, üretim ilişkileri, yeniden üretim, mülkiyet, sınıf bilinci, emek ve yabancılaşma, hayatın anlamsızlaşması, bütünlük hissiyatının bozulması, artan uzmanlaşma ve iş bölümünün yarattığı tecrit ve yalnızlaşma duygusu, kapitalist rekabet ve dönüşen insan doğası kavramları;

Radikal Feminizmin: Hiyerarşisiz ve lidersiz kurumsallaşma, özgürleşme sorunu ve üretim ilişkilerindeki patriarka, güç, iktidar, baskınlık, kurumsallaşma eleştirisi, kişisel olanın aslında politik olduğu varsayımı;

Sosyalist Feminizmin: Kadın sorununa sınıf ve ekonomi olarak bakmanın sınırlılığına gönderme yapması, toplumsal yapıya nüfuz eden patriarka sorunu öncelik olarak görmesi, kapitalizm ve ataerkillik arasındaki ilişki , yerleşik anlayış ve yaklaşımları değiştirmeye güdümlemesi ve bu doğrultudaki iş bölümü savunusu;

İslam Feminizminin: İnanç sistemleri ve kadın sorunu ve özgürleşme pratikleri açısından dikkat çekici ve özgün önerileri;

Postmodern Feminizmin: Batı kültür ve düşüncesinin, pratiğinin köklü eleştirisini yapması,

Kültürel Feminizmin: Siyasal bir dönüşümden çok kültürel dönüşümü öncelikli görmesi,

Eğitim yönetimi alanı için de yeni düşünce setlerinin ve uygulama yaklaşımlarının görünür olmasını sağlayacaktır. Bu açıdan dikkate alındığında, temel sorun alanları ve terminolojisi bakımından feminist teori ve yaklaşımlar krizdeki eğitim yönetiminin teori ve pratiğini dönüştürmede etkili olabilir.

Kaynakça

- Akis, Y. ve Özakın, Ü. ve Sancar, S. (2009). Türkiye'de feminizm ve kadın hareketi. Feminizm. *Cogito*, 58, 245-258.
- Cudd, A. ve Andreasen, R. O. (ed.) (2005). *Feminist theory: A philosophical anthology*. NY: Blackwell.
- Çakır, S. ve Akgökçe, N. (ed.) (1995). *Farklı feminizmler açısından kadın araştırmalarında yöntem*. İstanbul: Sel.
- Donavan, J. (2007). *Feminist teori*. İstanbul: İletişim.
- Frisby, W. & Maguire, P & Reid, C. (2009). The `f' word has everything to do with it: How feminist theories inform action research**.** *Action Research,* 7, 13-29.
- Howell, S.L. & Carter, V. K.& Schied, F. M. (2002). Gender and women's experience at work: A critical and feminist perspective on human resource development. *Adult Education Quarterly*, 52: 112-127.
- Luke, C. & Gore, J. (ed.) (1992). *Feminisms and critical pedagogy*. NY: Routledge.
- Lyod, G. (1996). *Erkek akıl. Batı felsefesinde erkek ve kadın*.(Çev: Muttalip Özcan). İstanbul: Ayrıntı.
- Pomery, E. C. & Holleran, L.K. & Kiam, R. (2004). Postmodern feminism: A theoretical framework for a field unit with women in jail. *Social Work Education*, 23(1) 39-79.
- Reynolds, C.(ed.) (2002). *Women and school leadership. International perspectives.* NY: State University of New York Press.
- Shakeshaft, C.(1989). *Women in educational administration.* CA: Corwin.
- Smulyan, L. (2000). Feminist cases of non-feminist subjects: Case studies of women principals*. Qualıtatıve Studıes in Educatıon*, 13(6), 589–609.

Eğitimde Örgütsel Gelişme ve Kuantum Örgütler

Tuba Yavaş [a], Murat Polat [b]

(a) Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep

(b) Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muş

Giriş

Günümüz örgütleri, doğaları gereği, mekanik bir anlayışı yapılarında barındıran klasik teorilerce çevrilmiş durumdadır. Bu teoriler birçoğu hiyerarşik yapılanma ve "tek adam" lığı esas alan yönetim düşünceleriyle 21. yüzyıl örgütlerini bürokrasi ve hantal yapılanmanın girift döngüsüne bırakmaktadırlar. Klasik öğretilerin izinden giden (Newtoncu) bir örgüt yapısı günümüz koşullarında örgütsel gelişim ve ilerlemenin önündeki en büyük engel olmaktadır.

Batılı (Newtoncu) örgütlerin üstünlüğü verimli ve güvenilir olmalarıdır. Bu örgütler aynı zamanda amaç yönelimli ve kurallara bağlı örgütlerdir. Örgüt içerisinde prosedürlere uyulduğu ve uygun kanallar açık tutulduğu sürece enformasyon, örgütün ihtiyaç duyulan birimlerine düzgün bir şekilde akmaktadır. Öte yandan bu durumun olumsuz yönü ise örgütlerin işgören bireylerine kişi olarak değer verilmemeleri, insanlar arası ilişkileri yeterince dikkate almamaları ve beklenmedik durumlarla başa çıkabilmek için gerekli esnekliğe sahip olmamalarıdır. Örgütün ilgili birimleri arasındaki ilişki yeterli olmadığı için bu tür örgütler bir tür öğrenme bozukluğu yaşarlar, çünkü bir hata veya eğitimden ilgili birim dersler çıkarabilirse de diğer birimlere bu sonuçlar aktarılamaz (Değirmenci ve Utku, 2000). Öyleyse bu noktada temel bir soru olarak; günümüz örgütleri ne şekillerde ve hangi kurallara göre yapılanmalı, örgüt içi ve örgütler arası ilişkiler nasıl düzenlenmeli? Şeklinde temel bir soruyu sormanın yararlı olacağı ve bu temel soruya yanıtın bir anlamda Kuantum Dünya görüşü felsefesi ve Kuantum örgüt kavramlarında olabileceği öngörülebilir.

Bu çalışmanın amacı, günümüz örgütlerine farklı bir bakış açısı sunması nedeniyle ilgili alanyazın ve örgütsel gelişme kavramı doğrultusunda kuantum örgütler ve özellikleri hakkında bilgi vermek ve kuantum örgüt kavramının eğitim örgütlerine uygulanabilirliğini tartışmaktır. Bu amaçla konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı yayınlar taranarak birtakım verilere ulaşılmıştır. Çalışma, günümüzde kararsız,dengesiz, belirsiz, açık olmayan ve sürekli değişebilen yönetim süreçleri için gerekli olabilecek bir örgüt modelini tartışma açısından önem arz etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Alanyazında eğitimde örgütsel gelişmenin gerekliliği üzerinde sıkça durulmaktadır. Ancak bu örgütsel gelişmenin nasıl olacağı veya örgütsel gelişimi sağlamada yol haritasının nelerden oluşacağı üzerine yapılan tartışmalar halen devam etmektedir. Özellikle eğitim örgütleri diğer örgütlere kıyasla daha çok gelişime ve öğrenmeye açık örgütler olmaları beklenen bir yapıya sahiptirler. Bu açıdan örgütsel öğrenmenin doğal bir örgüt ruhu davranışı olduğu fikrini içerisinde barındıran kuantum örgüt kavramı geleceğin eğitim ve diğer örgüt yapılarının oluşumunda büyük katkısı olacağı düşünülen bir kavram (Kilmann, 2011) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Deardorff ve Williams (2006) kuantum örgütleri, dürüstlüğün, güvenilirliğin ve işgörenler arasında bağlılık algısının yüksek düzeyde oluşturulduğu bir örgütsel iklim olarak tanımlar. Onlara göre kuantum örgütlerde örgütsel öğrenme örgüt yapısı gereği işgörenlerce davranışsal bir değer olarak görülmektedir. Kuantum örgütler böylesi bir örgütsel iklimi yaratırken temelde beş farklı eylemi birlikte yürütürler. Bu beş farklı eylem: Örgüt ruhu ve vizyon, Örgütsel değerlerin ortak paylaşımı, Pozitif diyalog ve iletişim, Dürüstlük ve bireysel cesaretlendirme ve Çift döngülü öğrenmedir.

Literatürde özellikle kuantum örgütlerin yapılanmasında hiyerarşinin değil, ekip çalışmasının esas alındığını vurgulanmaktadır (Zohar, 1998; Porter-O'Gradyy ve Malloch, 2002). Zohar (1998), kuantum örgütlerde temel olanın aşağıdan yukarıya örgütlenme ve holizm anlayışıyla bütüncül olan ve kendi kendini örgütleyen bir çalışma ortamını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Ona göre örgüt işgörenlerinin tümünün örgüt vizyonundan beslenme kapasitelerinin canlı tutulması önemlidir. Burada vizyonla kastedilen 'gelecek beş yıla ilişkin planlarımız' ya da 'amaçlarımıza ulaşmayı nasıl planlıyoruz' demek değildir. Bunun aksine bir örgütün vizyonu onun genel kimlik duygusudur, özlemleridir, dünya üzerindeki kendisine ilişkin duygusudur ve motive edici temel değerleridir.

Özetle eğitimde değişim ve öğrenen örgüt yapısının oluşturulması sürecine süreklilik kazandırılmasında zamanın ruhunun iyi şekilde anlaşılması gerekir. Zaman yani günümüz ve gelecek ise özellikle eğitim örgütlerinde öğrenmenin, dürüstlüğün, paylaşmanın, şeffaflığın, takım çalışmasının ve örgütsel sinerjinin örgütlerin ruhlarıyla birleştiği, başka bir deyişle örgütler ve işgörenleri arasında bir bütünleşme ikliminin hâkim olması ve bunun da bir örgütsel davranışa dönüşmesi gerektiğini söylemektedir. Bu süreç, kuantum örgütlerde kendini yönetebilen örgütleri (Kilmann, 2011; Perruchet ve Vinter, 2002; Hudson, 2004) de ortaya çıkarabilir. Tüm bu özellikleri bir çeşit beyin metaforuyla açıklayacak olursak kuantum örgüt modeli tıpkı büyük bir insan beyni gibi düşünülebilir. Esas olan şey ise bu beyni (kuantum örgüt) en verimli, üretken ve yaratıcı kılmanın yollarının aranmasıdır.

Anahtar Kelimeler

Eğitim, Örgüt, Kuantum, Örgütsel Gelişme, Kuantum Örgütler.

Kaynakça

- Boxer, P. (2013). *Leading Organisations Without Boundaries: 'Quantum' Organisation And The Work Of Making Meaning*. Draft Copy Press.
- Değirmenci, M. Ve Utku, Ş. (2000). Yönetim Ve Örgüt Yapısına Kuantum Mekaniği Açısından Bir Bakış. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Ss. 76-83.
- Deardorff, D. S. Ve Williams, G. (2006). *Synergy Leadership İn Quantum Organizations*. Fesserdorff Consultants Press.
- Hudson, C. G. (2004). The Dynamics Of Self-Organization: Neglected Dimensions. *Journal Of Human Behavior In The Social Environment*, Vol. 10 (4). Http://www.Haworthpress.Com/Web/Jhbse
- Keskinkılıç Kara, S. B. (2013). Yeni Bilim Ve Liderlik. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 34, Ss. 1-13. Http://www.Akademikbakis.Org
- Kilmann, R. (2011). *Quantum Organizations: A New Paradigm For Achieving Organizational Success And Personal Meaning.* Kilmann Diagnostics.
- Mckelvey, B. Ve Kilmann, R. H. (1975). Organization Design: A Participative Multivariate Approach. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 20, No. 1, Pp. 24-36.

- Perruchet, P. Ve Vinter, A. (2002). The Self-Organizing Consciousness. Behavioral And Brain Sciences. 25: 297-388.
- Porter-O'grady, T. Ve Malloch, K. (2002). *Quantum Leadership A Textbook Of New Leadership*. An Aspen Publication, Pp. 1-377.
- Zohar, D. (1998). *Kuantum Benlik*. Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Zohar, D. (1998). *Aklı Yeniden Kurmak*. Bzd Yayıncılık, İstanbul.

Eğitimde Özelleştirme

Ayşen Bakioğlu [a], Aylin Kirişçi Sarıkaya [b]

(a) Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

Giriş

Günümüzde özelleştirme uygulamaları birçok ülkenin gündeminde yer almaktadır. Özel sektör tarafından yürütülecek tüm faaliyet alanlarından kamu sektörünün çekilmesi, devletin klasik fonksiyonları ile ilgisi bulunmayan ekonomik işletmeleri özel sektöre satması, devletin başarılı olarak işletemediği ekonomik birimleri özel sektöre devretmesi şeklinde tanımlanabilen özelleştirme, Türkiye'de 1980'lerden itibaren uygulama alanı bulmuştur ve günümüzde sıkça üzerinde durulan bir olgudur.

Eğitimde özelleştirme ise son yıllarda popülaritesini iyice arttırmakta ve okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademede yoğun olarak uygulama alanı bulmakta iken; diğer yandan özelleştirmenin eşitsizlikleri yeniden yaratacağı, sınıfsal farklılıkları körükleyeceği, eğitimi metalaştırarak ticarileştireceği gibi eleştiriler dile getirilmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187). Araştırma için konuyla ilgili kaynaklara ve verilere ulaşılarak alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma ile ilgili kitap, tez ve raporlar incelenmiş elde edilen veriler sistematik bir biçimde bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Bulgular arasında ilişkilendirme yapılarak, yargılar oluşturularak, değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, özelleştirmenin eğitim açısından ne demek olduğuna, özelleştirmenin yararları ve sakıncalarına değinilmektedir.

Bu amaçla araştırmada cevaplandırılan sorular şunlardır:

1. Türkiye'de eğitimde özelleştirme politikaları nasıl şekillenmektedir?
2. Türkiye'de özel öğretim kurumlarının oranı nedir?
3. OECD ülkelerinde özel öğretim kurumlarının oranı nedir?
4. Eğitimde özelleştirmenin yararları nelerdir?
5. Eğitimde özelleştirmenin sakıncaları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Araştırmayla toplanacak verilerin, özellikle eğitimde özelleştirme konusunda düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı, yapılan araştırmaları güncelleştireceği, bu konuda alınması gereken önlemleri ve eylem planlarını gündeme getireceği düşünülmektedir.

Bulgular

Türkiye, eğitim çağındaki genç nüfusun oldukça kalabalık olduğu dinamik bir ülkedir. 2012-2013 eğitim yılı MEB istatistiklerine göre 17.234.452 öğrenci örgün eğitim, 1.077.933 öğrenci ise okul öncesi eğitim içinde yer almaktadır. Yayın eğitimle beraber öğrenci sayısı ise 25 milyon civarındadır.

Türk eğitim sisteminin Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar uzun yıllardır merkezi bir sistemle yürütüldüğü görülmektedir. Bu dönemde Evkafa bağlı mahalle okulları ve azınlıkların açtığı okullar özel okul statüsündedir. Cumhuriyet döneminde ise 1980'li yıllarla beraber özel okullar Kalkınma Planlarında yer almaya başlamıştır. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planından itibaren bütün kalkınma planlarında eğitimde özel sektör payının arttırılması gündeme getirilmiştir. 1961'den itibaren özel öğretim kurumlarının varlığı anayasal olarak kabul edilmiştir. 1961 Anayasası döneminde yürürlüğe giren 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, günümüzde 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu şeklinde yeniden düzenlenmiştir. 2012 Temmuz ayında değişen maddeleri (madde 12) ile beraber 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun devletin özel eğitime yönelik teşviklerini kanıtlar niteliktedir. Ayrıca Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası (WB), Dünya Ticaret Örgütü (WTO) ile yapılan uyum programları ve bu kuruluşlardan alınan yüklü krediler ile 1995 yılı Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) eğitimin daha rekabetçi bir yapıya kavuşarak ticarileşmesini sağlamıştır.

Özel öğretim kurumlarının sayısı son 12 yılda 9.640'dan 18.360'a yükselmiş ve % 91'lik artış göstermiştir. Öğrenci sayısı ise 2.084.102'den 4.379.561' e yükselmiş ve %110'luk artış göstermiştir. Bu artışın büyük bölümü okul öncesinde olmuş, son 12 yılda kurum sayısı 637'den 1.054'e, öğrenci sayısı 14.585'ten 100.424'e yükselmiştir (TOBB, 2011). 2012-2013 MEB istatistiklerine göre örgün eğitim resmi okul sayısı 55.648, özel okul sayısı ise 5.942'dir. Öğrenci sayılarına bakıldığında resmi okullarda 15.239.207 öğrenci eğitim görmekte iken, özel okullarda öğrenci sayısı 613.064'dir.

OECD (2010) ülkelerinde özel okula (özel bir kurum tarafından yönetilen) giden öğrencilerin ortalaması %15'dir. Bu oran Hollanda, İrlanda ve Şili'de %50'nin üzerine çıkarken, Türkiye, İzlanda ve Norveç'te öğrencilerin %98'inden fazlası devlet okullarına devam etmektedir. OECD ortak ülkelerinden Rusya Federasyonu, Azerbaycan, Litvanya, Romanya, Karadağ, Letonya, Sırbistan, Singapur, Tunus, Hırvatistan ve Bulgaristan'da öğrencilerin %98'inden fazlası devlet okuluna giderken, Çin Makao ve Hong Kong'da öğrencilerin %90'nından fazlası özel okula gitmektedir. Dubai, Endonezya, Arjantin ve Çin Taipei'de ise öğrencilerin 1/3'den fazlası özel okula gitmektedir.

Özel okul oranlarının çok düşük olduğu Türkiye için özel öğretim kurumlarının sayısının artması eğitimin devlet bütçesine olan maliyetini düşürecektir. Bunun yanı sıra, yoğun olarak genç nüfusa sahip Türkiye'de eğitim sektörünün çok önemli bir işgücü ve yatırım alanı olduğu söylenebilir. OECD ülkelerinde önümüzdeki beş yılda azalacağı tahmin edilen genç nüfusun Türkiye'de artacağı (veya sabitleneceği) gerçeği, eğitim sektöründe önemli bir yatırım ve işgücünün oluşacağını göstermektedir. Eğitimin özelleştirilmesinin bir başka haklı gerekçesi talebin ne yönde olduğuyla ilgilidir. Bazı aileler çocukları için devletin sunduğu eğitimden daha farklı bir eğitim talep edebilirler ya da devletin sunduğu eğitim olanaklarından memnun olmayabilirler. Demokratik bir devletin bu gibi talepleri göz önüne alması ve gereğini yapması gerekmektedir. Özel okulların bir başka yararı ise eğitimi bu sayede işlevsel kılmaları olarak

görülebilir. Yerelleşme de özelleşme ile paralel ilerleyen bir durumdur ve özelleştirme sayesinde gelişeceği için özelleştirmenin başka bir yararlı yanı olarak görülebilir. Yerelleşmiş bir eğitim, bürokrasinin yarattığı hantallıktan kurtulmuş olur; yerelin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen eğitim daha hayata dönük ve işlevsel olabilmektedir.

Eğitimin özelleştirilmesinin yararlarının yanı sıra sakıncalarının da olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimde fırsat eşitliği sorunu, eğitimin sınıfsal farklılıkları doğurmaması ve gelir farklılıklarından dolayı zaten var olan eşitsizlikleri yeniden üretmemesi gereği, renk, dil, din, ırk, gelir durumu, sosyal statü gibi farklılıkları bir kenara bırakarak herkese eşit eğitim imkânlarının sunulması gibi konular özelleştirme politikaları ile beraber düşünülmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Özelleştirme ile bu sorunların derinleşeceğini savunan pek çok eleştirinin haklı tarafının olduğu görülmektedir. Ancak, bu sorunların alınan ciddi tedbirlerle aşılabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Özel okulların öğrenci sayılarının belli bir oranı doğrultusunda burslu öğrenci kabulleri, devletin sağlayacağı kupon (voucher) uygulamaları, özel okul fiyat politikalarındaki sıkı kontroller, alt gelir grubundaki öğrenciler için burs imkânları, özelleştirme ile devletin üzerindeki yükün hafiflemesi ve bu sayede devlet okullarına yapılan yatırımların arttırılması, alt yapı eksikliklerinin giderilmesi gibi önlemelerle özelleştirmenin yaratabileceği sıkıntılar azaltılabilir.

Anahtar Kelimeler

Özelleştirme, özel öğretim kurumları, eğitimde özelleştirme politikaları

Kaynakça

- MEB. (2013). Milli Eğitim İstatistikleri. 2012-2013. http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2012-2013/icerik/79 adresinden 03.05.2013 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)* http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en adresinden 18.03.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitimde Yeni Bir Dönüşüm: Z Kuşağı

Nidan Oyman [a], Orkun Şen [b] Selahattin Turan [a]

(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

(b) Anadolu Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Eskişehir

Özet

Hızlı teknolojik gelişmeler ve doğal değişmeler, teknolojinin bir zaman çizelgesi gibi işlemesine ve her on yılda bir, yeni bir neslin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Geçmiş yılların aksine aynı iş, okul ve eğlence alanlarını paylaşan birkaç kuşağın varlığının, belirli bir zaman periyodunda bu yeni nesillerin ortaya çıkmasının, toplumda adeta bir devrime neden olduğu düşünülmektedir. Söz konusu bu kuşakların birbirlerinden çok farklı olması, kendi dinamiklerinden doğan bir tür devrimin varlığını ortaya koymaktadır. Kısa bir süre zarfında yerleşik alışkanlıklar ve davranışlar değişerek, bireylerin çok farklı ilgi ve alışkanlıklara, daha da önemlisi farklı zihinsel modellere uyumunu ortaya çıkarmaktadır. İkinci dünya savaşı sonrası 1945lerde iyimser ve ekonomik anlamda istikrarlı bir dünyaya doğan Baby Bloomers kuşağı, önemli birçok sosyal değişime tanıklık etmiş, artan refahla birlikte tüketimin de arttığı çevre koşullarında yetişmiş, idealist ve rekabetçi bir nesil olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuşağın çocukları ise; 1960larda ekonomik belirsizlikler ve boşanmalara yönelik güçlü eğilimlerin olduğu dönemde dünyaya gelen, televizyon ile büyüyen X kuşağının temsilcileridir. 1980lerde bölgeler ve toplumlar arası çatışmaların yaşandığı bir dünyada doğan Y kuşağı ise; kendinden önceki nesillerin aksine teknolojinin hızla gelişimine tanıklık eden, daha iyimser, teknolojiyi daha iyi tanıyan marka bağımlısı bir kuşak olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde değişken tabanlı pek çok olgu; bireyler, örgütler ve birey-örgüt ilişkisinin sebebi ve sonucu olan eğitim kavramında da yeni zorluklar oluşturmaktadır. Özellikle son 50 yıl göz önüne alındığında, bireylerin zihinsel becerilerinin sürekli olarak geliştiği ve Y kuşağının düşünce yapılarının değiştiği yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu kuşağın kavrama güçleri, düşünme becerileri, karar verme yetileri, işbirliği yapma yetenekleri ve takım ruhu becerileri X kuşağına göre önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır. Otoriteye sonsuz derecede saygı gösteren, sadakat duyguları ve bağlılık dereceleri yüksek olan X kuşağının aksine, Y kuşağında yer alan bütünsel algılama, yüksek düşünme hızı, ödünsüz anlamlılık, değer arayışları ve teknolojiyle iç içe olma kuşak çatışmaları içerisinde yeni zorluklara yol açan konular arasında yer almaktadır. Henüz bu zorlukların tam olarak aşılamamasına rağmen, 1990larda dünyaya gelen ve 2000li yıllara egemen olan Z kuşağının ortaya çıkması, bahsedilen kuşak çatışmalarının üzerine eklenen daha zorlu bir konu haline gelmektedir. İnternete olan bağlılıkları, yeni teknolojileri en son noktasına kadar kullanabilmeleri ve cep telefonları, sosyal paylaşım siteleri gibi farklı iletişim kanallarıyla etkileşim ve iletişimlerini düzenli bir biçimde, kesintisiz gerçekleştirebilmeleri, isteklerini duyurabilmeleri ve daha fazla erişim sağlayabilmeleri önceki kuşaklarla aralarındaki önemli farklar arasında yer almaktadır. İnternet ve sosyal medyadan ayrı kaldıkları zamanı kayıp bir zaman olarak tanımlayan ve en belirleyici özelliklerinden birinin hız olduğu kabul edilen Z kuşağı; hızlı konuşan, hızlı öğrenen, hızlı düşünen, hızlı büyüyen ve hızlı tüketen buna rağmen içinde bulundukları çevre koşulları nedeniyle önceki kuşaklara göre IQ'nun, özgüvenin ve birden fazla işi eşzamanlı olarak yürütebilme becerisinin daha yüksek olduğu bir nesil olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla X ve Y kuşaklarının eğitim yöntemleri birbiriyle tam olarak örtüşmese de, Z kuşağı diğer iki kuşağın alışık olduğu geleneksel eğitim

yöntemlerine doğru tepkiler verememekte ve bu yöntemleri kabul etmemektedir. Uzaktan iletişim kurabildikleri için genellikle yalnızlığı tercih etmeleri, aynı anda birden fazla konu ile ilgilenebilme becerileri, daha fazla yaratıcılık istekleri ve sonuç odaklı olmaları geleneksel eğitim yöntemlerinin bu kuşak için yetersiz kaldığını işaret eden birkaç unsurdan biridir. Olanak fazlalığı doğrultusunda oluşan konsantrasyon eksikliği ve dikkatsizlik ayrıca diğer kuşaklara oranla otorite kavramını önemsememe, bu kuşağın eğitiminde farklı modeller geliştirilmesi gerektiğinin de bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada Z kuşağının eğitim yaşantılarına, eğitimci ve yönetici niteliklerine ilişkin görüşlerini ve beklentilerini belirlemek amaçlanmıştır. Z kuşağının ortak özellikleri, toplumda var olma stratejileri, diğer kuşaklar ile farklılıkları, bilgi kaynakları, toplumsal katkıları, küreselleşmeye olan etkileri, eğitimde yarattıkları bir paradigma değişimi açısından ele alınarak yorumlanmış ve bu kuşağın iş dünyasındaki örgüt yapılarına olası etkileri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Z Kuşağı, Z Kuşağı ve Eğitim, Teknoloji ve Eğitim

Eğitimin Kalitesi ve Öğretmen Yetiştirme: EFA Raporları

Rabia Can Çap [a], Bahaddin Acat [b]

(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

(b) Prof.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Giriş

Uluslararası *Herkese Eğitim (Education For All)* hareketi, 1990'da UNESCO, UNICEF, UNDP ve Dünya Bankası tarafından Tayland'da düzenlenen Dünya Eğitim Forumu'nda başladı. Türkiye'nin de içinde olduğu 155 ülke ve 150 sivil toplum kurulusu bir araya geldi ve altı hedefi gerçekleştirmek için söz verdi. Bu hedeflerin ikisi aynı yıl "Binyıl Kalkınma Hedefleri" kapsamında da Birleşmiş Milletler tarafından kabul edildi.

2000'de Dakar'da gerçekleşen Dünya Eğitim Forumu'nda ülkelerin 10 yılda sağladıkları gelişmeler değerlendirildi ve Herkes İçin Eğitim hedefleri yenilendi. Dakar hedefleri, evrensel ilköğretimin ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını, okuryazarlığın ve eğitim kalitesinin iyileştirilmesini, yasam becerilerinin artırılmasını ve erken çocukluk gelişiminin yaygınlaştırılmasını ve bu hedeflerin 2015'e kadar gerçekleştirilmesini içermektedir.

2015 yılı itibariyle *Herkese Eğitim (EFA)* hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmen istihdamını hızlı bir şekilde artıran pek çok ülkede kalite büyük bir sorun teşkil etmeye başlamıştır. Sınırlı kaynaklara sahip ülkelerde temel eğitime erişimi artırmaya yönelik başarılı girişimler çoğu kez eğitim kalitesinin düşmesine yol açmıştır. İyi bir temel eğitim için kaliteyi artıran faktörlere baktığımızda ülkelerin programlarında ve aynı zamanda literatürde öğretmenlerin, okulların ve toplumların kalite için araç olduğu yönünde vurgu yapılmakta olup öğretmen kalitesi birincil odak noktası olarak tanımlanmaktadır (ADEA, 2004; ADEA, 2005; Anderson, 2002; Boyle et al., 2003; Lewin ve Stuart, 2003; UNESCO, 2004; UNESCO, 2006; USAID, 2002; Verspoor, 2006).

Bu çalışmada öğretmenlerin, okulların ve toplumların rolü bağlamında eğitimin kalitesi ile mesleki geliştirme programları bağlamında öğretmen eğitimi konuları EFA raporları çerçevesinde tartışılacak olup global olarak mevcut durum ve Türkiye için çıkarımlar ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Bu betimsel çalışma, tarama yöntemi kullanılarak 2000-2012 yılları arasında yayınlanan EFA Global İzleme Raporlarının eğitimin kalitesi ve öğretmen eğitimi başlıkları altında doküman analizi yapılması suretiyle gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

Eğitimin kalitesi, Öğretmen Yetiştirme, EFA Raporları

Kaynakça

- ADEA (Association for the Development of Education in Africa) (2004). *ADEA Newsletter* 16 (1).

- ADEA (Association for the Development of Education in Africa) (2005). *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa*. Paris: ADEA.
- Anderson, Stephen E., ed. (2002). *Improving Schools through Teacher Development: Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East Africa*. Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Boyle, B., While, D. ve Boyle, T. (2003). "A Longitudinal Study of Teacher Change: What Makes Professional Development Effective?" Working Paper No. 1. Manchester: University of Manchester, Institute for Political and Economic Governance.
- Lewin, K. M. ve Stuart, J.S. (2003). "Research Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy." MUSTER Synthesis Report. Sussex UK: University of Sussex and Department for International Development (DFID) Educational Papers.
- UNESCO (2004). *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All - The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015.* Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- USAID (2002). *Progress in Education, USAID 2000–2002*. Washington DC: USAID.
- Verspoor, A. (2006). "Schools at the Center of Quality." *ADEA Newsletter,* Special Issue – Biennale 2006: 3-6.

Eleştirel Kurama İlişkin Denetmen Görüşleri

Fatma Kesik [a], Ali Aksu [b]

(a) Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi

(b) Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi

Giriş

Politik, ekonomik, teknolojik, kültürel, toplumsal alanlarda dönüşümlerin yaşandığı günümüzde eğitim ve denetim sistemleri de bu dönüşümden payını almıştır. Genelde eğitim bilimleri özelde de eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yeni paradigmalar, eğitim ve denetim süreçlerinin tek başına pozitivizmin mantığıyla açıklanamayacağını ortaya koymuştur. Eğitimde özgürleşmeyi ve özgürleştirmeyi ilke edinerek, farklılıkları zenginlik olarak gören demokratik ve çoğulcu yaklaşımıyla, disiplinlerarası bir eğitim ve yönetim vurgusu yapan post pozitivist ya da pozitivist ötesi bir yaklaşım olarak değerlendirilebilecek eleştirel kuramın eğitim sistemi içinde yer alan denetmenleri de benzer yönde etkileyeceği ve denetim sistemini geliştireceği düşünülmektedir. Nitekim, demokratik liderlik, olumlu insan ilişkileri yaklaşımı, etkileşim, bireysel farklılıkların önemi gibi (Aydın, 2000) ilkeleriyle çağdaş denetim yaklaşımları eleştirel kurama koşut özellikler göstermektedir. Eleştirel kuram ve özellikle denetmenlerin eleştirel kurama ilişkin görüşlerine yönelik ülkemizde sınırlı sayıda çalışma yapılmış olduğundan, bu araştırmadan elde edilecek bulguların alan çalışmasının zenginleşmesine katkı sağlayabileceği, konuyla ilgilenen araştırmacıları yeni çalışmalar yapmaya motive edebileceği ve yapılabilecek çalışmalara veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı il eğitim denetmenlerinin eleştirel kurama ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Denetim sürecinde 'demokratikliği' nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Denetim sürecinde karşınıza çıkan bireysel farklılıklara ilişkin tutumunuz nedir? Bu farklılıkların denetim süreci üzerinde olumlu mu yoksa olumsuz mu bir rolü vardır?
3. Denetim sürecinin geliştirilmesinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerle ilişkilerinizde iletişime yer veriyor musunuz? Bu sürecin iyileştirilmesinde iletişimin nasıl bir etkisi olabilir?
4. Denetim sürecine katılan yönetici ve öğretmenlerin duygu ve düşünceleri sizin için önemli mi? Neden?
5. Denetime toplumun ve kültürün etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Toplumun ve kültürün denetim üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
6. Denetim ve toplumun ekonomik yapısı (sistem) arasında sizce bir ilişki var mıdır? Bu ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Denetim ve eğitim politikaları arasında sizce bir ilişki var mıdır? Bu ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Öğretim programlarına ve ders kitaplarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
9. Öğretim programları ve ders kitapları tek tip insan yetiştirmeye mi yönelik yoksa özgürleştirici bir amaca mı hizmet ediyor?

10. Öğretimde teknoloji kullanımının yönlendirici olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce teknoloji belli bir düşünme biçimini ve ideolojiyi dayatıyor mu?

Yöntem

Bu araştırma il denetmenlerinin eleştirel kurama ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış tarama modelinde bir çalışmadır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2002). Bunun yanında nitel araştırma teknikleri nicel araştırmalarda vurgulananların tersine ölçümden ziyade açıklamayı olanaklı kılacak ilişkileri ortaya çıkarmayı, olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemser (Yıldırım ve Şimsek, 2006). Araştırmanın verileri nitel bir araştırma yöntemi olan görüşme yöntemi ile edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Manisa' da görev yapan il eğitim denetmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapmakta olan 10 il eğitim denetmeni yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu araştırmada, araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 9 açık uçlu sorudan oluşan "Eleştirel Kurama İlişkin Denetmen Görüşleri" adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, ilgili alan yazın taraması yapılarak, konunun tasarımlanması yapılmıştır. Daha sonra formda yer alması düşünülen sorular belirlenmiştir. Araştırmada 10 il eğitim denetmeniyle ortalama birer buçuk saatlik görüşmelerden toplam 10 saatlik görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmadan elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından içerik analizi yoluyla çözümlenecek ve değerlendirilecektir. İçerik çözümlemesi yapılırken Yıldırım ve Şimşek'in (2006) kodlama, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamaları takip edilecektir. Verilerin çözümlemesi sırasında kodlama, temaların oluşturulması, temaları netleştirme ve geçerlik ve güvenirliğin sağlanması aşamaları izlenecektir. Görüş formundaki sorulardan elde edilen tüm veriler iki araştırmacı tarafından etkileşimsiz bir şekilde not alınarak değerlendirilecektir.

Bulgular

Araştırmanın veri analiz süreçleri devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Eleştirel kuram, il eğitim denetmeni, çağdaş denetim ilkeleri.

Kaynakça

- Aydın, M.(2000). *Çağdaş Eğitim Denetimi.* Ankara: Hatipoğlu Yayınevi
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Sti.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Enderun Mektebi'nde Mentorluk

Celal Gülşen [a], Erkan Özkan [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EBB. Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Başkanı, İstanbul, celalgulsen@gmail.com

(b) Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst., Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi ABD. Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul

Giriş

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetiminde önemi her geçen gün daha da artan "mentorlük" uygulamalarını irdelemek, bu alandaki çalışmalara, Osmanlı Devleti'nde uzun yıllar faaliyet gösteren Enderun Mektebi perspektifinde bakarak, günümüze uyarlamalar yapabilmenin yolları konusunda öneriler sunmaktır.

Mentorluk, kişisel ve kurumsal gelişime katkıda bulunmak amacıyla deneyim ve kurum kültürünün yönetici adaylarıyla paylaşıldığı bir yardımlaşma türüdür. Osmanlı Devleti zamanında yaklaşık beş asır eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden, öğrenci seçimi ve uygulanan akademik içerik açısından günümüz eğitim sistemlerine, özellikle de üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik birçok şifreleri içerisinde barındıran Enderun Mektebi'nde de mentorluk uygulamalarına rastlanmaktadır. Bu benzerlikten hareketle Enderun Mektebi'ndeki uygulamaların günümüze ışık tutacağı düşünülerek böyle bir araştırma yapılması önemli görülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Gerekli verileri toplamak amacıyla konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür incelenmiş, elde edilen veriler yardımıyla eğitim sürecine yönelik uzman görüşleri de alınarak çözüm önerileri üretilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Mentorluk, belirli bir plan ve program dahilinde verilmesi gereken profesyonel bir eğitimdir. Mentorluğa en fazla ihtiyaç duyulan alanlarından biri de yöneticiliktir. Büyük oranda kurum içinden seçilen yöneticiler, önceden belirlenecek mentorlardan destek alarak görevlerine daha kısa zamanda adapte olabilmektedirler. Çıkar ilişkisinin bulunmadığı, karşılıklı iyi niyet gösterileriyle yapılacak tecrübe paylaşımları, kurumsal başarıyı da arttırmaktadır.

Dünyada eşine rastlanmayan bir eğitim modeli olan Enderun'da, en az 8 yaşında saraya kabul edilen devşirmelerden liderlik vasfı gözlenenlerin, en üst düzeyde eğitim-öğretim verilen ve yönetici yetiştirme odası olarak da kabul edilen "has oda" ya kabul edildikleri, sonrasında da maneviyatı kuvvetli ve başarılı birer birey olarak yetiştirilip, sadrazamlığa kadar yükselebildikleri bilinmektedir. Has odadaki eğitimlerin ana hedefi öğrenci sayılarına özen gösterilerek, onları idarecilik yönünden yetiştirmekti (Akkutay, 1984: 104; Balcı, 2010: 17). Bu eğitimlerde, mentorlük uygulamalarının da çok önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Enderun, başlı başına bir terbiye müessesesidir ve tarihini günümüze bakan çok taraflarıyla iyi bilmek gerekir (Ortaylı, 2012: 102).

Tartışma

Hangi meslek grubu olursa olsun yöneticilerin genellikle ilk meslek yılları deneme-yanılma yöntemi ile problemli geçmektedir. Bu problemleri en aza indirmenin yolu da gerek hizmet öncesi, gerekse hizmetiçi mentorluktan geçmektedir. Yönetici adaylarına yapılacak rehberlik ve danışmanlıkta yazılı ve görsel kaynaklar ile günlük hayattaki tecrübelerden yararlanmak gerekir. Profesyonel bir şekilde uygulanması gereken bu programda en fazla dikkat edilmesi gereken husus, eğitim ve öğretim basamaklarını belirlerken daha önce hayata geçirilmiş örneklerinden yararlanmaktır. Osmanlı Eğitim Tarihi'nde büyük önemi bulunan Enderun Mektebi'ni bu bakımdan göz önünde bulundurup incelemek gerekli görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada varılan genel sonuçlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır:

1. Enderun Mektepleri hakkında yapılan araştırmaların yetersizliği ve Osmanlı arşivlerinin Enderun Mektebi ile ilgili bölümlerinin hala açılmamış olması birinci kaynaktan bilgi edinmemizi zorlaştırmaktadır.

2. Enderun sadece bir okul değil, aynı zamanda bir eğitim ocağıdır (Balcı, 2012: 19). Yaklaşık beş asır faaliyet göstermiş olmasından yola çıkılarak, belirli bir hedefi, amacı, misyon ve vizyonu olduğunu, bu nedenle de öğrenci seçiminden mezun olma şartlarına, öğretmen yeterliliklerinden liderlik eğitimine kadar eğitim ve öğretim programları önceden belirlenmiş örnek bir eğitim modeli olarak mentorluk eğitimlerinde yararlanılacak kaynak olarak mutlaka incelenmesi gerekmektedir.

3. Türkiye'de bu konuda çok ciddi araştırmalar yapılmamasına karşın, başka ülkelerde bu konuda geniş kapsamlı araştırmalar yapılmaktadır. Hatta bu araştırmaların bir ürünü olarak Filipinler'de Enderun Koleji adıyla faaliyet gösteren okulun, Osmanlı Enderun Mektebi'ni model alarak kurulduğu ve halen faaliyetlerini sürdüren bir kurum olduğu görülmektedir (Enderuncolleges, 2002).

4. Mentorluk, yönetici adayları için liderlik yapma, kurum kültürünü devam ettirme ve göreve adapte olma bakımından çok mühim ve faydalı bir eğitimdir. Bu eğitimde gönüllülük, fedakarlık ve yardımlaşma esastır.

5. Osmanlı Devleti Enderun mektebindeki mentorluk uygulamalarından mutlaka örnekler alınarak günümüze uyarlanmalıdır.

Araştırmada varılan sonuçlar doğrultusunda yapılabilecek önerilerden bazıları aşağıda açıklanmıştır:

1. Enderun Mektepleri hakkında gerçek bilgilere ulaşabilmek için Osmanlı Devleti Arşivleri açılmalıdır. Böylece Enderun Mektebi'nde uygulanan yönetici yetiştirme programı hakkında detaylı bilgilere ulaşmak mümkün olacaktır. 2013 yılının Mart ayında vatandaşların ziyaretine açılan Enderun Mektebi'ne geziler düzenlenmelidir.

2. Enderun Mektebi'ne verilen lider-yönetici yetiştirme programı hakkında eğitim tarihi alanında uzman ve akademisyenlerden oluşan bir heyetin yapacağı incelemeler sonucu

bir rapor yayınlanmalıdır. Bu rapor ışığında hazırlanacak yeni bir "Mentorluk" modeli Milli Eğitim Bakanlığı'na sunulmalı, Bakanlığın eğitim politikaları arasında yerini almalıdır.

3. Mentorluk eğitimi verilmeden önce bütün teorik ders ve pratik uygulamalar detaylı bir şekilde belirlenmelidir. Mentorlar gönüllü ve fedakar, yönetici adayları ise bu eğitimin öneminin bilincinde olmalıdır. Bütün basamaklar belirlendikten sonra yardımlaşma ruhu içinde yapılacak bu eğitimlerde rehberlik ve danışmanlık yaklaşımı benimsenmelidir.

Anahtar Kelimeler

Enderun Mektebi, Yöneticilik Eğitimi, Mentorluk, Osmanlı Devleti, Liderlik.

Kaynakça

- AKKUTAY, Ülker. (1984). Enderun Mektebi. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- BALCI, Ramazan. (2009). Sarayın Sırları. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.
- BALCI, Ramazan. (2012). Saray Günlüğüm: Enderunlu Hafız İlyas Ağa'nın Hatıraları. İzmir: Yitik Hazine Yayınları.
- BAYKAL, İ.H. (1953). Enderun Mektebi Tarihi. İstanbul: İstanbul Fethi Derneği Neşriyatı.
- ENDERUNCOLLEGES. (2002). "Filipinler Enderun Koleji". www.enderuncolleges.com. (Erişim Tarihi: 20.04.2013).
- KOÇU, R.E. (2004). Yeniçeriler. İstanbul: Doğan Kitap.
- MILLER, Barnette. (1941). The Palace School of Muhammed the Congueror. Cambridge: Harvard Üniversitesi Yayınları
- ORTAYLI, İlber. (2012). Osmanlı Sarayı'nda Hayat. İzmir: Yitik Hazine Yayınları.
- TVARSİVİ (2013). *"Enderun Mektebi Vatandaşlara Açıldı".* http://tvarsivi.com/topkapi-sarayi-enderun-mektebi-vatandaslara-acildi-topkapi-sarayi-muzesi-muduru-doc-dr-a-haluk-dursu-18-04-2013-izle-i_2013040585852.html. "(Erişim Tarihi:19.04.2013).

Farklı Kariyer Evrelerinde Bulunan Öğretmenlerin, Değişen Sistem (4+4+4) Bağlamında Kariyer Yönelimlerinin İncelenmesi

Ayşen Bakioğlu [a], Murad Karasoy [b]

(a) Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Bşk., İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı 222 sayılı İlköğretim ve Temel Eğitim Kanunu ile ilgili diğer bazı kanunlarda yaptığı değişiklikle, zorunlu eğitimin süresini 12 yıla çıkarmıştır. Bu yeni sisteme göre eğitim kademelerinin süreleri 4+4+4 olarak düzenlendiğinden, alanda da bu yeni sistem aynı adla tanınmıştır. Yeni sistemle beraber, ilkokulların süresi 4 yıla indirildiğinden alanda sınıf öğretmeni fazlalığı ortaya çıkmıştır. Temelde, sınıf öğretmeni fazlalığını eritmeye dönük olarak hazırlanan "yan alana geçme", "branşa geçme", "alan değiştirme" işlemleri, bütün öğretmenlere açılmış ve Milli Eğitim camiasında belki de eğitim tarihimizin en büyük alan değiştirme hareketliliğine sebep olmuştur. İşte bu araştırma ile alan değiştiren öğretmenlerin (özellikle de sınıf öğretmenlerinin) yeni alanlarına geçişlerini kariyer basamağı olarak görüp görmedikleri incelenmiş ve değişiklikle etkilenen kariyerlerine ilişkin algıları betimlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma, tarama modelli nicel bir araştırmadır. Tarama neticesinde betimsel sonuçlara ulaşılmıştır. Ölçme aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen anket, alanda uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Anket için bir soru havuzu oluşturulmuş, sorular ölçme değerlendirme uzmanlarınca elenerek 6 soruya düşürülmüştür. Anke iki uzman tarafından incelenmiş ve gerekli öneriler doğrultusunda geçerliliği sağlanmıştır. Anket güvenilirliği ön uygulama ile sağlanmıştır. Anket sorularına Türk Dili Edebiyatı öğretmeni tarafından, dil ve anlatım incelemesi yapmıştır. Toplanan veriler Excel 2010 Programı yardımı ile analiz edilmiş grafik ve tablolaştırılmıştır. Örneklem, İstanbul ilinde branş değiştiren 980 öğretmen arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 101 öğretmenden oluşmaktadır.

Bulgular

Araştırmaya katılan 101 öğretmenin, öğretmenlikte geçirdikleri sürelerinin 11 – 15 yıl arasında olduğu anlaşılmaktadır. 11 – 15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin daha çok mobilite içerisinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde, 11-15 yıllar deneycilik ve aktivizm evresi olarak bilinmektedir. Öğretmenlerin bu evrede, yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneği elde ettikleri ve bunun enerji, hırs, gayret ve kendine güvenden kaynaklandığı bilinmektedir (Bakioğlu, 1996). Araştırma bulguları, öğretmenlerin çoğunluğunun alan değiştirmeye sıcak baktığını ve yeni bir branşta da kendini hazır hissettiklerini göstermektedir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha çok yer değiştirdikleri görülmektedir. İlkokul veya ortaokullardan liseye öğretmen olarak atanan öğretmenlerin çoğunluğunun, liselerde öğretmenlik yapmayı kendi kariyerleri açısından olumlu karşıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Araştırmamız sonucunda ortaya çıkan bulguların, Darcy'nin kariyer aşamaları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Darcy'ye göre yapılanma dönemi olan 20-40 arası yaştaki öğretmenlerin, 40-60 yaş grubundakilere göre daha çok branş değiştirdikleri görülmektedir. 60 Yaş ve üstünde ise herhangi bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Bakioğlu (1996)'na göre, bu evrede enerji ve coşkuda kayıp olmakta, kendine güven ve kendini kabul ile bir rahatlık hissedilmektedir. Genç kadın öğretmenler abla rolünden anne rolüne ve sonra anneanne rolüne geçmekte fakat öğrenciler hep aynı yaşta kalmakta, yıllarca bu böyle sürüp gitmektedir. Yaştaki bu uzaklaşma öğretmenin öğrencileri ile olan iletişimini derece derece azaltmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Cumhuriyet tarihimizin belki de en büyük alan değişikliği ile ortaya çıkan yeni durumun öğretmenlerin kariyer algılarına hareketlilik getirdiği ve öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yanlış eğitim politikaları veya eğitim planlaması ve insan kaynakları yönetimi nedeni ile alanında yaşadığı tükenmişliği alan değiştirme yöntemi ile gidermeye çalıştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Kariyer, alan değiştirme, kariyer evreleri.

Kaynakça

- BAKİOĞLU, A. (1996). *Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma.* M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri 18-20 Eylül 1996. İstanbul, Türkiye

Farklı Kariyer Evrelerinde Olan Öğretmenlerin Okulda Vizyonu Paylaşmaya İlişkin Algı ve Tutumları

Ayşen Bakioğlu [a], Erol Süzük [b], Tuncay Akıncı [a]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Dalı Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Anabilim, İstanbul

Giriş

Günümüzün hızla değişen dünyasında, hızla değişen okullar öğretmenlerin daha yoğun bir şekilde çalışmalarına neden olmaktadır. Austin, Shah ve Muncer (2005)'in de belirttiği gibi öğretmenler aşırı yüklenmeden bunalmış durumda ve öğretmenlerden zamanlarını ve enerjilerini büyük bir gayretle harcamaları istenirken öğretmenlerin kişisel ihtiyaçları ve refahları görmezden gelinmektedir. Ayrıca eğitimde meydana gelen yeni gelişmeler okullara uygulanırken, planlama veya uygulama aşamasında öğretmenlerin görüşleri alınmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak güçsüz ve değersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Carter, 2007).

Temel psikolojik ihtiyaçları ve güvenlik ihtiyacı karşılanmış olan öğretmenlerin, okulları ile bütünleşmeyi (engagement) tamamlayabilmeleri için üç insani ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bunlar bir yere bağlılık (affiliation), etkileme (influence) ve başarılı olma (achievement) ihtiyaçlarıdır. Öğretmenlerin bağlılığını sağlayan faktörler okulun kültürel ve ahlaki yapısı (ethos) ile paylaşılan vizyonu (shared vision) ve arkadaşlık ile işbirliği ortamıdır (collegiality and collaboration). Öğretmenlerin etkileme ihtiyaçlarını belirleyen faktörler ise yönetim ile ilgili konular (Issues of Management) ve öğrenciler (students)dir. Öğretmenlerin başarılı olmalarını hissettiren faktörler ise kariyerinde ilerleme (career progression) ve performans göstergeleri (performance indicators)dir (Carter, 2007).

Mirze ve Ülgen (2004, akt. Çetin, 2009)'e göre vizyon, örgütün misyonu, amaç ve hedefleri ile değerlerinin bileşkesidir. Misyon, kuruluşun var olma nedeni olup ona yön vermek ve anlam kazandırmak amacıyla belirlenir. Amaç ise, neyi elde etmek istediğimizi açıklar; amacın geleceğe yönelik büyüme sürecinde yön oluşturması ve ortak değerleri ortaya çıkarması gerekir. Değerler de hedefe ulaşmada yönetici ve çalışanlar için nelerin önemli olduğunu göstermektedir (Mirze ve Ülgen, 2004, akt. Çetin, 2009). Ortak vizyonun kurulması aslında bir kuruluşun "yönlendirici fikirlerini", vizyonunu, amacı veya misyonunu ve çekirdek değerlerini geliştirme faaliyetinin sadece bir parçasıdır. Bu yönlendirici fikirler üç kritik soruyu sorar ve yanıtlarlar: "Ne?", "Niçin?" ve "Nasıl?" Bir birim olarak alındığında, bu üç yönlendirici fikir, "Neye inanıyoruz?" sorusuna cevap verirler. (Senge, 2004). Bakioğlu (1996), ülkemizde yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin kariyer evrelerini Kariyere Giriş, Durulma, Deneycilik/Aktivizm, Uzmanlık ve Sakinlik olmak üzere beş basamakta incelemiştir. Bu bağlamda bu çalışmada farklı kariyer evrelerinde olan öğretmenlerin okulda vizyon paylaşımına yönelik ilişkin algı ve tutumları incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. 4 farklı okuldaki farklı kariyer evrelerinde olan 33 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada sorulan sorular neticesinde paylaşılan vizyona yönelik 10 tane temel tema oluşturulmuştur. Bunlar, "resmi vizyonum", "örtük vizyonum", "görünen vizyonum", vizyona katkım", vizyona inanç algısı", arzuladığım vizyon", "paydaşlara karşı tutum", "okula bağlayan değerler", "vizyona karşı tutum" ve"vizyona yönelik rol algısı"dır. Her bir temaya ait alt temalar öğretmenlerin cevaplarına yapılan kodlamalardan elde edilmiştir. Sunumda bunlar detaylıca verilecektir.

Tartışma

İlgili alan yazında yapılan çalışmaların nicel ağırlıklı olduğu görülmektedir (Kümüş, 1998; Töremen, 1999; Baran, 1999; Güleş ve Çağlayandereli, 2012; Balay,2012; Zederayko, 2000; Reed 2001). Bu çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlardan "devlet okullarının kendilerine ait bir kültür oluşturamadıkları, devlet okullarında bireysel araştırmalara katılmanın düşük olduğu, ödüllendirme sisteminin yerleşmediği, iletişimin yetersizliği, yeteri kadar plânlı çalışılmadığı, takım ruhunun düşük olduğu, hizmet içi eğitim etkinliklerin okulun kalitesini arttırmak yönünde yeniden ele alınması gerektiği, personel ihtiyacının çeşitlendirilerek karşılanması, teknolojinin daha geniş kullanılması, öğretmenlerin daha çok sorumluluk alması, vizyonun paylaşılır hâle getirilmesi gerektiği, öğrenen bir okul toplumu oluşturma sürecinde çeşitli teşviklere ihtiyaç duyulması" gibi sonuçlar bu araştırma sonuçları ile uyumlu gözükmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Okul müdürleri vizyonun paylaşılmasında birinci derece sorumludur.
2. Okuldaki her türlü faaliyet, çalışmalar, başarılar ve başarısızlıklar tüm okulun paydaşları tarafından bilinmelidir. Bu bağlamda okul yöneticileri gereken şeffaflığı göstermelidir.
3. Öğretmenlerin içsel motivasyonu yanında kurumsal motivasyonun da sağlanmasında paylaşılan vizyon önemli bir etkiye sahiptir. Paylaşılan vizyon, okulun enerjilerini belli bir yöne odaklaştırdığı için paydaşların motivasyonu dağılmamaktadır. Bu nedenle paylaşılan vizyona gereken önem verilmelidir.
4. Genel liselerde vizyon paylaşımında sıkıntılar diğer liselere göre daha fazla görülmektedir. Bu okullarda öğretmenlerin motivasyonlarının daha düşük olduğu, vizyona yönelik kafa karışıklığı olduğu görülmektedir. Bu nedenle genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi doğru bir yaklaşım olarak görülebilir.

Anahtar Kelimeler

Vizyon Paylaşımı, Öğretmenlerin Kariyer Evreleri, Öğrenen Örgüt, Motivasyon

Kaynakça

- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International,* 12(2), 63-81.
- Bakioğlu, A. (1996). *Öğretmenlerin kariyer evreleri.* II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 19-27, İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Balay, R. (2012). Öğrenen örgüt algısının örgütsel bağlılığa etkisi: özel ve devlet üniversitesi arasında bir karşılaştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(4), 2461-2486.
- Baran, H. (1999). Mesleki teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgütler olarak yapılandırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Carter, P. (2007). Factors affecting the engagement of experienced teachers in schools, Ph.D. thesis, School of Education, Deakin University.
- Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (22), 95.
- Güleş, H., & Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul İli Bayrampaşa ilçesi örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi,* 36(1), 183-197.
- Kümüş, A. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Reed, H. A. (2001). Ukrop's as learning organization: Senge's five disciplines realized in a medium-sized company (Peter Senge, Virginia). U.S.A. University Of Virginia.
- Senge, P. (2004). The fifth discipline: The art & practice of the learning organization. New York: Doubleday.
- Töremen, F. (1999). Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri. yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zederayko, G. E. (2000). Variables in schools becoming learning organizations. U.S.A. University of Montana.

Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması (Tuzla Örneği)

Mustafa Otrar [a], Emel Doğan [b]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) Ankara Etimesgut Halk Eğitim Merkezi, Ankara

Giriş

Geleceğin bireyleri olan çocukların kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimlerine yön vermesi için sosyal bir ortam olan okullarda rehberlik servisine ihtiyaç duyulmaktadır. Rehberlik servisinin okuldaki varlığı, öğrencilerin akademik başarısızlıklarını, ailevi problemlerini, ergenlik döneminden kaynaklanan problemlerini, okula ve çevreye uyum sorunlarını ve gelecek kaygıları gibi sorunlarının çözümünde büyük önem taşımaktadır.

Metaforlar (benzetmeler, eğretilemeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metaforlar, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008). Metaforlar, bilinçli ya da bilinçsiz biçimlerde günlük düşüncelerimizi ve eylemlerimizi yönetmekle beraber, gerçeğin ve yaşantının nasıl yorumlandığını göstermek için kullanılmaktadırlar (Kılıç ve Arkan, 2010). Metafor kullanımı, bireylerin bilinmeyeni bilinenle ilişkilendirerek, kavramlar arasında yeni bağlantılar kurmaya çalışmasıyla bireylerde yaratıcılığı geliştirmektedir (Aydoğdu, 2008). Metafor, en genel anlamıyla bir kavramı çeşitli yönlerden benzediği başka bir kavramla betimlemektir. Ana dili eğitiminin başlangıcından itibaren metaforlara yer vermek, öğrencileri bilişsel ve duyusal anlamda dilin derinlerine taşımayı ifade etmektedir. Bu sebeple; öğrenci gözüyle okullarda sunulan rehberlik hizmetlerine ilişkin algıların belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmanın problem cümlesi "Farklı lise türlerindeki öğrencilerin, rehberlik servisine ilişkin algıladıkları metaforlar nelerdir? " şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma farklı lise türlerindeki öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik tarama modeline dayalı nitel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni 2012–2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesindeki farklı lise türlerinde okuyan 12. sınıf öğrencileridir. Örneklemimiz ilçedeki liseler arasında rehberlik servisi aktif olarak çalıştığı belirlenen okullardan tesadüfi oransız küme olarak seçilen 247 öğrencidir. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket; kişisel bilgiler (okul türü ve cinsiyet) ve açık uçlu bir sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin metaforik algılarını belirlemek için " Rehberlik hizmetleri …….. benziyor: çünkü….." cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet ve okul türü) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Daha sonra elde edilen metaforların frekans ve yüzde değerleri alınarak betimsel analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Toplanan 97 metaforun içerik analizi sonucunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Rehberlik Hizmetlerine ilişkin kullanılan metaforlar toplam 9 kategori altında toplanmıştır;

1. Huzur ve mutluluk veren hizmetler
2. Öğretici ve yol gösterici hizmetler
3. Yararlı hizmetler
4. Yararsız hizmetler
5. Çıkar yolu olmayan hizmetler
6. Olumsuz hizmetler
7. Yavaş hizmetler
8. Sosyal hizmetler
9. Karmaşık hizmetler

Öğrenciler tarafından rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin en çok tercih edilen metafor "yararsız hizmetler" (%40.9) kategorisidir. İkinci sırada "öğretici ve yol gösterici hizmetler" (%17.4) kategorisidir. Katılımcılar tarafından kullanılan metaforlarda 3. sırada "yavaş hizmetler" (% 9.3), 4. sırada "yararlı hizmetler" (%7.3), 5. Sırada "olumsuz hizmetler" (%7.3) 6. Sırada "sosyal hizmetler" (%6.9) olarak görülmektedir. diğer 3 kategori ise (%11)'lik bir dağılıma sahiptir. Kategoriler olumlu olumsuz diye ayrıştırıldığında ise (Huzur ve mutluluk veren hizmetler, Öğretici ve yol gösterici hizmetler, Yararlı hizmetler, Çıkar yolu olmayan hizmetler, Sosyal hizmetler) bir kısmının (%38) olumlu düşüncelere sahip olduğu görülürken, olumsuz değerlendirmelerin (Yararsız hizmetler, olumsuz hizmetler, yavaş hizmetler, karmaşık hizmetler) daha yüksek olduğu (%62) görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

1. Öğrenciler tarafından rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin en çok tercih edilen metaforlar okul türlerine göre değerlendirildiğinde meslek lisesinde okuyan öğrenciler rehberlik hizmetlerini öğretici ve yol gösterici hizmetler, yararlı hizmetler ve yararsız hizmetler olarak daha yüksek oranda nitelendirirken, Anadolu Lisesinde okuyanlar olumsuz hizmetler, yavaş hizmetler nitelemelerini meslek lisesinde okuyanlara göre daha yüksek oranda yapmaktadırlar. Olumlu olumsuz olarak nitelemelere bakıldığında meslek lisesinde okuyanlardan 35 kişi (%34.3) olumlu nitelemelerde bulunurken 62 kişi (%65.7) olumsuz nitelemelerde bulunmuştur. Anadolu Lisesinde okuyanlardan 59 kişi (%40.7) olumlu nitelemelerde bulunurken 86 kişi (%59.3) olumsuz nitelemelerde bulunmuştur. Anadolu Lisesinde okuyanların Meslek Lisesinde okuyanlara göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin metaforik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

2. Öğrenciler tarafından rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerine ilişkin en çok tercih edilen metaforlar cinsiyete göre değerlendirildiğinde erkekler kızlara göre rehberlik hizmetlerini öğretici ve yol gösterici etkinlikler, yararlı etkinlikler olarak daha yüksek oranda nitelendirirken, kızlar yararsız hizmetler nitelemelerini erkeklere kıyasla daha yüksek oranda yapmaktadırlar. Olumlu olumsuz olarak nitelemelere bakıldığında erkeklerden 40 kişi (%30.3) olumlu nitelemelerde bulunurken 112 kişi (%69.7) olumsuz nitelemelerde bulunmuştur. Kızlardan 23 kişi (%24.2) olumlu nitelemelerde bulunurken 72 kişi (%75.8) olumsuz nitelemelerde bulunmuştur. Erkeklerin rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerine ilişkin metaforik algılarının kızlara oranla daha olumlu olduğu

söylenebilir. Bu sebeple; kız öğrenciler öncelikli olmak üzere rehberlik hizmetleri amacına uygun olarak sürdürülmeli ve öğrencilerde olumlu bir intiba bırakılmalıdır.

3. Rehberlik hizmetlerinin daha verimli ve hedef odaklı olması için çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler

Rehberlik, Metafor, Lise Öğrencileri

Kaynakça

- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi.* (Yüksek Lisans Tezi) Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı 6 (4), s. 693-712.*
- Kılıç, F. ve Arakan, K., (2010). Birinci Sınıf Velilerinin Veli Eğitimine Ve Çocuklarının Okula Başlamalarına İlişkin Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, (s. 908-910).*
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 131-155.*

Farklı Ülkelerden Çeşitli Üniversitelerin Eğitim Yönetimi ve ilgili Alanlardaki Lisansüstü Eğitim Programlarının İncelenmesi

Barış Uslu [a]

(a) Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale

Giriş

Ülkemizde okul yöneticilerinin belirlenmesinde yazılı ve sözlü sınavlar yapılmakta ve bu süreçte eğitim yönetimi başta olmak üzere eğitim alanlarında lisansüstü öğrenim görenlere değerlendirmede ekstra puan uygulamasıyla öncelik tanınmaktadır (MEB, 2009; 2013). Bu uygulamalar göz önüne alındığında eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitimin, sağlayacağı bilgilerin ve farklı alanlardaki yeterliklerin yanında yönetici atanmalarında da artı bir değer olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Diğer taraftan, tüm bu artı değerleri sağlayan lisansüstü öğrenim programlarının içerisinde yer alan eğitim yönetimi alanına yönelik bilgilerin, görüşlerin, olguların ve kuramların içinde yaşanılan çağın koşullarına bağlı olarak sürekli bir değişim içerisinde olduğu da bilinmektedir (Erdoğan, 2006).

Eğitim yönetimi alanında yaşanan ve günümüzde de devam eden bu değişim doğrultusunda, "eğitim sistemini, mevcut kaynakları etkili biçimde kullanarak belirlenen amaçlara ulaştırabilmek için yapılan çalışmalar" şeklinde tanımlanan eğitim yönetimine yönelik lisansüstü programların içeriklerinde de birçok yenileşme gerçekleşmiştir (Ilgar, 2005; Polat, 2010). Bu tür yenileşmelerin üniversitelerimizce de sağlanabilmesi adına eğitimcilerin bilgi düzeylerini ve becerilerini geliştirerek yeterliklerinin artmasını sağlayan ve yönetici atamalarında önem ve öncelik sağlayan eğitim yönetimi lisansüstü eğitim programlarının içeriklerinin güncel olmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda eğitim başarısı açısından önde gelen ülkelerdeki çeşitli üniversitelerin sundukları eğitim yönetimi ve ilişkili alanlardaki lisansüstü eğitim programlarına ait içeriklerin bilinmesinin ülkemizdeki programların güncelliğinin gözden geçirilmesi adına kullanılabileceği düşünülerek araştırma konusu yapılmıştır.

Yöntem

Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmanın amacı; farklı ülkelerden çeşitli üniversitelerin sunduğu eğitim yönetimi alanlarındaki lisansüstü programların ve bu programların içeriklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Farklı ülkelerden çeşitli üniversitelerin sunduğu eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü programlar nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Farklı ülkelerden çeşitli üniversitelerin sunduğu eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü programların içerikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

Verilerin elde edilmesinde ise nicel ve nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan belgesel tarama (Karasar, 2007) veya doküman inceleme (Yıldırım ve Şimşek, 2006) olarak ifade edilen teknik kullanılmıştır. İncelenen dokümanlardan elde edilen veriler üzerinde nitel araştırma yöntemine uygun olarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. İlk olarak eğitim başarısı açısından

PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye'den önde yer alan ülkeler (ERG, bt.) belirlenmiştir. Ardından belirlenen ülke sayısı uzman görüşleri doğrultusunda 20'ye indirilmiştir. Belirlenen ülkelerin nüfus yoğunluğuna göre 10 tanesinden 3, diğerlerinden 2 üniversite olmak üzere toplamda 50 üniversitenin ilgili programlarının incelenmesine karar verilmiştir. Son olarak, dünya çapındaki üniversite sıralamalarına (Shangai, Times Higher Education ve Usnews Ranking) göre 20 ülkeden üniversitelerin internet alanları ve bu alanlardan sağlanan dokümanlar taranmıştır (18.05.2012'de erişilmiştir). Bu süreçte bazı üniversitelerden yeterli veri toplanamamış ve araştırma dışında bırakılmıştır. Toplamda ise 15 farklı ülkeden 35 üniversitenin sunduğu eğitim yönetimi ve ilgili alanlardaki lisansüstü programlarının içerikleri incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamına dahil edilen 35 üniversitenin dağılımı; Asya'dan 7 (Çin ve Güney Kore'den 3'er, Singapur'dan 1), Okyanusya'dan 5 (Avustralya'dan 3 ve Yeni Zelanda'dan 2), Kuzey Amerika'dan 6 (Amerika ve Kanada'dan 3'er) ve Avrupa'dan 17 (Finlandiya ve Britanya'dan 3'er, Hollanda, Norveç, İrlanda, Portekiz ve İtalya'dan 2'şer ve İspanya'dan 1) üniversite şeklindedir. Bu üniversitelerin ilk 500 sıralamaları ise 1 ile 468 arasındadır. Bu üniversiteler tarafından eğitim yönetimi ve ilişkili alanlarda sunulan lisansüstü programlar ise 25 doktora (12 Ph.D, 11 Ed.D, 1 Ed.L.D. ve 1 Online Ed.D) ve 64 yüksek lisans (39 M.A., 22 Ed.M ve 2 Online Yüksek Lisans) programı olmak üzere 89 tanedir. Bu programlarda öğrencilere katılabilecekleri toplamda 595 ders sunulmaktadır. Kıtasal dağılımlara bakıldığında ise 152 dersin (52'si Çin, 67'si Güney Kore ve 33'ü Singapur) Asya, 57 dersin (42'si Avustralya ve 15'i Yeni Zelanda) Okyanusya, 190 dersin (112'si Amerika ve 80'i Kanada) Kuzey Amerika ve 196 dersin (46'sı Finlandiya, 41'i Britanya, 16'sı Hollanda, 21'i Norveç, 13'ü İrlanda, 29'u Portekiz, 25'i İtalya ve 5'i İspanya) Avrupa üniversiteleri tarafından sunulduğu görülmektedir. Bu derslerin 127'si bilimsel araştırma ve analiz yöntemleri, 93'ü eğitimde liderlik, 78'i okul yönetimi ve gelişimi, 26'i yükseköğretim ve 271'i eğitim, yönetimi, teftişi, öğretmen gelişimi, küreselleşme ve eğitim, eğitimin sosyal temelleri, vb. konulara yönelik sunulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda; çeşitli ülkelerden 35 üniversitenin sunduğu eğitim yönetimi ve ilişkili alanlardaki lisansüstü programların doktora düzeyinde 13 ve yüksek lisansta 38 farklı başlık altında sunulduğu görülmüştür. Ayrıca, eğitim yönetimi alanına yönelik bilgileri içeren eğitim yönetimi, politikaları, finansmanı, denetimi, liderliği, vb. derslerin yanı sıra eğitimin sosyal etkisi, yaşam boyu öğrenme, küreselleşme, öğretmen liderliği, kar amacı gütmeyen organizasyonlar, çok kültürlü eğitim, eğitimde insan kaynakları, karşılaştırmalı eğitim gibi farklı içeriklere sahip derslere de bu programlarda yer verilmektedir. Bu noktada üniversitelerimizce sunulan eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü programların çeşitliliğinin sınırlı olduğu, çoğunluğu eğitim yönetimi alanındaki temel kavramlar üzerine şekillendirilmiş birçok ders olmasına rağmen yükseköğretimin yönetimi başta olmak üzere eğitim örgütlerinin değerlendirilmesi, eğitim reformları, çok kültürlülük, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi, karşılaştırmalı sosyal politikalar, eğitim pazarı ve pazarlaması, program yönetimi, eğitim ve iş dünyası, girişimci eğitim örgütleri gibi derslerle zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim Yönetimi, Lisansüstü Eğitim, Program İçerikleri

Kaynakça

- Akademik Ranking of World Universities. (2012). *Akademik ranking of 500 top world universities*. (http://www.shanghairanking.com/ adresinden 18.05.2012 tarihinde erişilmiştir.)
- E.R.G. (bt.). *Eğitim Reformu Girişimi - Pisa 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme*. (http://www.erg.sabanci.edu/ adresinden 21.05.2009 tarihinde erişilmiştir.)
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi: Okul yönetimi-sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- M.E.B. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete, 13.8.2009/27318* (www.mevzuat.meb.gov.tr/ adresinden 30.05.2012 tarihinde erişilmiştir.)
- M.E.B. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete, 28.02.2013/28573* (www.resmigazete.gov.tr/ adresinden 21.04.2013 tarihinde erişilmiştir.)
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- The World University Rankings. (2012). *World university ranking 2011-2012*. (http://www.timeshighereducation.co.uk/ adresinden 18.05.2012 tarihinde erişilmiştir)
- World's Best Universities. (2012). *Top 400 global ranking*. (http://www.usnews.com/ adresinden 18.05.2012 tarihinde erişilmiştir.)
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Farklı Yaş Kategorilerindeki (60-71 Ay ve 72-84 Ay) İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Olgunluk Düzeyleri ve Okula Uyum Sorunları

Nesrin Özarslan [a], Hasan Basri Gündüz [b]

(a) Tekirdağ Milli Eğitim Müdürlüğü Aydoğdu İlkokulu

(b) Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, İstanbul

Giriş

Okul çağı, çocuğun aile yuvasından çıkıp, dış dünyaya atıldığı toplumsal çevreye karıştığı dönemdir (Yörükoğlu, 2003). İlköğretime başlamak, çocuğun hayatındaki en önemli dönüm noktalarından biridir. İlköğretim; evden ilk kez ayrılan çocuğun, günün büyük bir bölümünü yeni arkadaşları ve yeni yetişkinlerle geçirdiği farklı bir ortamdır. Çocuk ilk kez programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, belirli bir disiplin planı dâhilinde kurallara uymak, öğretmenin talimatını yerine getirmek ve daha da önemlisi okuma yazma, aritmetik vb. konuları öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıya kalır. Bu bakımdan ilköğretim birinci sınıf, yaşam boyunca kullanılacak okuma-yazma, aritmetik gibi temel becerileri kazandırmak ve gelecekte okumaya karşı tutumumu yönlendirmek açısından en önemli basamaklardan biridir (Arı, Üre, Yılmaz, 2001;MEB, 2006; Oktay, 1999).

Okul çağındaki çocuk, Piaget (1969)'nin bilişsel gelişim kuramına göre, somut işlemler dönemindedir. Bu dönemde çocuk bilgiyi zihinsel olarak izler, işler ve mantıksal bir sonuç çıkararak zihnini bir düzene koyar. Okula başlama, çocuğun zihinsel gelişimi yanında bedensel, duygusal ve sosyal açıdan da olgunlaşmasını gerektirir (Arı,2001; Ülgen ve Fidan, 1984; Oktay, 1999). Çocuğun öğrenme hazırlığı; dil becerileri, görsel ve işitsel algılama, kas koordinasyonu, hareket beceriler, sayı bilgisi, yönergeleri izleyebilme ve grup faaliyetlerine ilgi gösterme gibi birçok faktörün etkisindedir. Okula yeni başlayan çocuğun bu becerilerdeki ilerlemesi zekâ, ev şartları, fiziksel durum, sağlık, sosyal uyum ve deneyimlerine bağlıdır (Çataloluk, 1994). Bu olgunluğa ulaşmamış olan çocuğun, ilköğrenim yaşamı başarısız olabileceği gibi daha sonraki öğrenim yaşamlarında da başarısız olacağı düşünülmektedir (Çoban, 1996). Bu nedenle gerek çocukların ihtiyaçlarının tespiti gerekse çocuğun bulunduğu gelişim düzeyinin belirlenmesi amacıyla güvenilir değerlendirmeler yapılmalıdır (Bakırcıoğlu, 2007; Polat Unutkan, 2003).

Ayrıca Türkiye'de 30.03.2012 tarihinde kabul edilen 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin 7.maddesi ile yapılan değişiklikle, 30 Eylül tarihi itibarıyla 66 ayını dolduran çocuklar zorunlu olarak, 60-66 ay arasında olan çocuklar ise velinin isteği kapsamında okula kaydedilmişlerdir. Bu değişiklik Türkiye'de okula başlama yaşı tartışmalarını sıcak gündem haline getirmiştir. Yasanın kanunlaşma sürecinde olduğu kadar ve kanunlaştıktan sonra da başta siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları ve akademik çevreler olmak üzere çeşitli çevrelerce tartışılmıştır. Bu kadar yoğun ilgi çekmesi kararın öneminden kaynaklanmaktadır. Üzerinde yoğun tartışmaların yapılmış olması alınmış olan kararın uygulanmasını engellememiştir. Araştırma Türkiye'de 2012- 2013 öğretim yılında uygulanmaya başlanmış olan bu kararın bilimsel bulgularla irdelenmesi, ilgililere bilimsel bilgi sunması ve geleceğe ışık tutması bakımından önemli hale gelmiştir.

Problem Cümlesi

Tekirdağ ili ilkokullarında 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıfta öğrenim görmekte olan farklı yaş kategorilerindeki (60-71 ay ve 72-84 ay) öğrencilerin, akademik olgunluk düzeleri ve okullarda yaşanan uyumsuzluk sorunları nelerdir?

Alt Problemler

1. 2012-2013 öğretim yılında birinci sınıfta öğrenim görmekte olan farklı yaş kategorilerindeki (60-71 ay ve 72-84 ay) öğrencilerin akademik olgunluk düzeyi nedir?
2. Farklı yaş kategorilerindeki (60-71 ay ve 72-84 ay) öğrencilerin akademik olgunluk düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Okul olgunluğu çocukların cinsiyetlerine göre fark etmekte midir?
4. Öğretmenlerin;
    a. 60-71 ay arası yaşta olan,
    b. 72-84 ay arası yaşta olan,

    öğrencilerle yaşadığı okula uyumsuzluk sorunları nelerdir?

Yöntem

Çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Öncelikle ilgili yasalar, literatür taranmış ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan birinci sınıfı okutan öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

Araştırmanın evrenini, Tekirdağ ili Merkez ilçesinde 2012 – 2013 öğretim yılında ilkokula yeni başlamış olan öğrenciler ve bu öğrencilerin eğitim – öğretiminde görevli öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri iki farklı çalışma grubundan elde edilmiştir. Birinci grubu oluşturan öğretmenlerden örneklem alma yoluna gidilmeyip Tekirdağ ili Merkez ilçesinde 2012 – 2013 öğretim yılında birinci sınıfları okutmakta olan 135 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmanın öğrencilerden elde edilecek verilerinin toplanmasında ölçüt örnekleme yöntemiyle her iki yaş kategorisinden 16'sı erkek, 16'sı kız 32'şer olmak üzere toplam 64 ile çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri iki ölçek yardımıyla toplanmıştır. Öncelikle farklı yaş kategorilerindeki öğrencilerin okula başlamaya hazırlık durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte Şirin, Güler, Olgan ve Köklü (2012) tarafından geliştirilen "Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi (BOHT)" kullanılmıştır. Farklı yaş kategorilerindeki öğrencilerin yaşadıkları okula uyum ve sınıf yönetimi sorunları; araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Sınıf Yönetimi ve Uyumsuzluk Ölçeği" ile elde edilmiştir.

"Öğretmen Sınıf Yönetimi ve Uyumsuzluk Ölçeği" 15 maddeden oluşmaktadır. Örneklemin yeterliliğini ölçmek için her ikisinde de Kaiser- Mayer-Olkin (KMO) testi kullanışmış ve değerleri; 60-71 aylık çocuklar için 845; 72-84 aylık çocuklar için 847; elde edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için de Bartlett's testi uygulanmış ve küresellik testi istatistiksel olarak her iki grupta da anlamlı (p<,001) bulunmuştur. KMO'nun, 60'tan yüksek olması ve Bartlett's testinin anlamlı çıkması (Sig:,000) verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk,2006). Temel bileşenler analizi, verimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan AFA, ölçeğin tek faktörlü olduğunu göstermiştir. Tek faktörde toplanan

maddeler toplam varyansın 60-71 aylık çocuklar için %45,94'ünü, 72-84 aylık çocuklar için % 42,28'ini açıklamaktadır.60-71 aylık çocukların okula uyumsuzluk faktörünün özdeğeri 6.892; 72-84 aylık çocukların okula uyumsuzluk faktörünün özdeğeri 6,343 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin faktör yapısı ve yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arası ilişkilere dayalı olarak faktör yapısını keşfetmeyi amaçlar (Daniel, 1989).AFA, temel bileşenler analizi, varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçekte yer alan toplamda 45 maddenin (25 madde okula uyumsuzluk, 20 madde sınıf yönetimi sorunları) faktörler altındaki yükleri incelenmiştir. Faktör yükleri 0,30'un altında olan maddeler değerlendirmeye alınmamış; 15 okula uyumsuzluk, 20 sınıf yönetimi olmak üzere ölçek 35 maddeye indirgenmiştir. Bu faktörlerin belirlenmesinde özdeğerleri, faktör yükleri ve aynı faktör altındaki maddelerin kuramsal temele uygunlukları değerlendirilmiştir. Bu araştırmada bu ölçeğin okula uyumsuzluk boyutu kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Akademik Olgunluk, Okula Uyum, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Sorunları

Kaynakça

- Arı, R., Üre, Ö., Yılmaz, H., (2001), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi,* Konya: Mikro Yayınevi.
- Aydoğmuş, K., (2006), *Çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları*, Ana - Baba Okulu, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bakırcıoğlu, R.,(2007). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilir, A., (2005), İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okumayazma öğretimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). S*osyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çataloluk, C., (1991). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, M. (1996). Okula yeni başlayan öğrencilerde uyum sorunları. *Öğretmen Dünyası*, 17, 20-33.
- Daniel, L.G. (November,1989), *Comparisons of exploratory and confirmatory factor analysis*. Paper presented at the Annual Meeting of the Med-south Educational Research Association, Little Rock, AR.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012) *T. C. Resmi Gazete*, 6287, 30 Mart 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006), *Okul öncesi eğitim programı* (36-72 ay Çocuklar İçin) İstanbul: Ya-Pa,.
- Oktay, A. (1999), *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*, İstanbul:Epsilon Yayınları.
- Piaget, J. (1969). *The child conception of the world.* New York: Basic Books.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazıroluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu.*
- Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, S., Güler, T., Olgan, R. ve Köklü, D. (2012) *Bahçeşehir okula hazırlık testi* (BOHT), İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayını.
- Ülgen, G., Fidan, E., (1984), *Çocuk gelişimi,* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi,

- Ülgen, G., Fidan, E., (2002), *Orta dereceli kız teknik öğretim okulları çocuk gelişimi.* 9. Baskı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Ünal, S., Ada, S. (2003), *Sınıf yönetimi*, İstanbul:Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Yörükoğlu, A., (2003), *Çocuk ruh sağlığı çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*, İstanbul.:Özgür Yayınları.

Fikri Mülkiyet Hakları Hakkında Üniversitedeki Araştırmacıların Algısı

Gamze Sart [a]

(a) İstanbul Üniversitesi, Teknoloji Transfer Merkezi, İstanbul

Giriş

Üniversitelerle birlikte değişik araştırma kurumlarında ve sanayi kuruluşlarında teknoloji transferini sağlarken tarafların Fikri ve Sınai Mülkiyet Haklarını (FSMH) korumak amacıyla yeni düzenlemeler getirilmektedir. Fikri ve Sınai Mülkiyet Hakları genel olarak dünyada Fikri Mülkiyet Hakları (Intellectual Property Rights) olarak tanımlanmaktadır (Hagedoorn & Ridder, 2012). Bu haklar teknoloji transferi sırasında tarafların sözleşme yönetimini, hukuksal süreçleri, araştırmalar sonucunda elde edilen patentlerin ya da teliflerin ticarileştirilmesini, ticaretleşirken hakların nasıl devredileceğini, lisans alma gibi konularda profesyonel yapılanmaları içermekte ve genellikle de bunlar Teknoloji Transfer Ofisleri (TTO) tarafından yönlendirilmektedir. TTO ların şemsiyesi altında "patent, telif, ticari sır, ticari marka, endüstriyel tasarım vb. unsurları ve bunlardan doğan hakları düzenleyen uygun yasal düzenlemeler ön şarttır" (Maskus, 20129. Ancak, sadece yasaların olması yeterli değildir, uygulamadaki düzenlemeler de bir o kadar önem taşır ve bu konuda bilgi sahibi hukukçuların, patent ve lisanslama konularında deneyimli uzmanların, küresel pazarı bilen pazar araştırmacılarının sistemde stratejik olarak yer almaları gerekmektedir (Hudson & Minea, 2013). Ancak, tüm bunların yanı sıra asıl önemli olan bu süreçlerden ve Fikri Mülkiyet Haklarından bu haklara sahip olan ve/veya olacak olan teknolojik bilginin sahibi kişilere yani akademisyenlere bu durumdan haberdar etmek gerekmektedir (Uzun, 2010). Bu nedenle bu araştırmada, özellikle Türkiye'de gittikçe gündem olan teknoloji transferinde tarafların haklarını korumak amacıyla ortaya çıkan Fikri Mülkiyet Hakları konusunda üniversitedeki araştırmacıların bu konu ile ilgili algıları anlaşılmak istenmiştir.

Yöntem

Fikri Mülkiyet Hakları konusunda üniversitedeki araştırmacıların algısını anlamak için kendilerine konu ile ilgili 22 açık uçlu sorular sorularak derinlemesine mülakatlar yapılmıştır. Olgu bilimsel (fenomenolojik) analiz yaklaşımında bireyin davranışlarını anlayabilmek için, onun kendine özgü algılayışını, yaşantısını ve tecrübelerinin bilinmesi gerektiğini savunur. Bireyin davranışını hangi çevre koşullarında, ne tür dürtülerin isteklerin ve gereksinmelerin belirlediğini anlar. Bir diğer deyişle, bireyin davranışını biçimlendiren en önemli etkenin kendini ve çevreyi o andaki anlamlandırış biçimidir. İşte buna bireyin o andaki fenomeni yani olgusu olarak adlandırılır (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Bu anlamda araştırmacıların algısını anlamak için FMH ile ilgili olgularının araştırılması gerekmektedir. Fenomenolojik analiz tekniğinin gerektirdiği yapı içinde değişik alanlarda çalışan 43 akademisyen ve araştırmacıya FMH ler hakkındaki görüşleri sorulmuş ve toplanan bilgi belli konu başlıkları altında toplanmıştır. Bu konu ile ilgili algılarını daha iyi analiz edebilmek amacıyla toplanan bilgi Atlas.ti 7 de analiz edilmiş (Bell, 2013) ve belli önemli bulgular elde edilmiştir.

Bulgular

Fenomenoljik analiz sonrasında ortaya çıkan en önemli sonuç araştırmacıların FMH konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarıdır. Katılımcıların % 97 si hangi tür teknoloji transfer

biçimlerinin hangi FMH çerçevesinde uygulanabileceği konusunda yeterli bilgiyi sahip olmadıkları gibi bunları nereden öğrenecekleri konusunda da bilgi sahibi değillerdir: Önemli olan bir başka konu ise araştırma sonuçlarının yayınlanması durumunda patent haklarını kaybedip kaybetmeyecekleri ilişkin düzenlemeler konusunda da bilgi düzeyleri kendi deyimleri ile yok gibidir. İnovasyon üreçlerinin hızının artması pek çok patent başvurusunu anlamsız kılarken katılımcıların % 92 si fikri mülkiyet haklarının lisanslanması konusunda belli bir karmaşa yaşadıklarını kuvvetli olarak dile getirmişlerdir. Katılımcılar araştırma sonuçlarının yayımlanmasını isterken hak sahipliliğinin de korunmasını talep etmektedirler. Burada katılımcıların karşı karşıya kaldıkları önemli bir durumda ortaya çıkmaktadır. Pek çok araştırmacı akademik kariyerlerinde ilerleyebilmeleri için gerekli yayını yapmak zorunda kalırken pek çok fikirlerinin korunamaması nedeniyle patent ve lisanslama haklarını kaybetmektedirler. Başka önemli bir konu ise katılımcıların % 32 si tarafından dile getirilmiştir. Yaptıkları çalışma sanayi ile ortak yürütülürken ortaya çıkıyorsa bunun ne yayım hakkını kendilerine verildiği ne de patentin kendilerinin bile adı geçmeden sanayi kuruluşları tarafından sahiplenilmiş olmalarıdır. Üniversitelerin yurtdışında olduğu gibi teknoloji transferinin ticarileştirme aşamalarında otonomi sağlanması durumunda tam anlamıyla ne elde edileceği konunda da % 86 sı bu konuda ümitsiz olduklarını dile getirmektedirler. Katılımcıların % 91 i elde edilen gelirin ne şekilde paylaşılacağına ilişkin net, şeffaf ve anlaşılabilir düzenlemelerin olmasının araştırmalardaki motivasyonu arttıracağını ve çok daha fazla katılımcının bu tür aktivitelerde yer alacağını vurgulamaktadır. Burada önemli bir başka konu daha katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. O da bu konuda üniversitelerde ve Türkiye'nin genelinde bu konuda bilgili kişilerin azlığıdır.

Sonuç ve Öneriler

Özellikle her iki tarafı da bilen teknoloji transfer faaliyetlerinin yönetimini sağlayan, üniversite-sanayi işbirliğini kurarak, fikri mülkiyet hakları ve lisanslama süreçleri, sözleşmeleri, yasaları, prosedürleri ve düzenlemeleri bilen küresel pazarlar konunda deneyimli, disiplinler arası ilişkileri yürütebilecek beceride yeterli insan kaynağının olmaması önemli bir çıktı olarak karşımıza çıkmaktadır (Lemley, 2012). Bunun tamamlanabilmesi için bu konuda bilgili kişilerin yetiştirilmesine büyük önem verilmelidir. Bunun için en önemli tecrübe yine yurtdışında görüleceği üzere sanayiden elçilerin kuluçkalaşma süreçlerinde ve teknoparklarda yer almasının yanı sıra asıl bu konudaki araştırmacı ve akademisyenlerin devreye girmesidir (Santagata, 2010). Yoksa pek çok kurumun yaptığı gibi sadece döküman hazırlamak ve eğitimler düzenlemek yeterli değildir. Fikri mülkiyet haklarının korunması zaman içinde araştırmacıların dolayısıyla üniversitelerin değerlerini de arttıracaktır (Hudson & Minea, 2013).

Anahtar Kelimeler

Fikri Mülkiyet Hakları, Patent ve Lisanslama, Teknoloji Transferi

Kaynakça

- Bell, D. (2013). Book Review: Susanne Friese, Qualitative Data Analysis with ATLAS. ti. Qualitative Research, 13(3), 382-384.
- Hagedoorn, J., & Ridder, A. K. (2012). Open innovation, contracts, and intellectual property rights: an exploratory empirical study. UNU-MERIT, Maastricht Economic and Social Research and Training Centre on Innovation and Technology.
- Hudson, J., & Minea, A. (2013). Innovation, Intellectual Property Rights, and Economic Development: A Unified Empirical Investigation. World Development

- Lemley, M. (2012). Intellectual property and shrinkwrap licenses. Available at SSRN 2126845.
- Maskus, K. E. (2012). Trade-Related Intellectual Property Rights. The Oxford Handbook on The World Trade Organization, 394.
- Santagata, W. (2010). Intellectual Property Rights Take Command. In The Culture Factory (pp. 65-74). Springer Berlin Heidelberg.
- Uzun, A. M. (2010). Mülkiyet Hakları Ve Ekonomik Gelişme. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi/ Journal of Economics and Administrative Sciences, 23(1).
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. Sage.

Fizik Eğitimi Araştırma Görevlilerinin Yeni Fizik Programı (2013) Hakkındaki Algıları: Bir Durum Çalışması

Hasan Yücel Ertem [a], Gökçe Gökalp [b]

(a) Arş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

(b) Yrd. Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

2007 yılında ortaya konan ve liselerde aşamalı olarak uygulanmasına geçilen yeni fizik programı yapılandırmacı yaklaşımlar barındırmaktadır (TTKB, 2011). Gerçek hayattan kopuk, öğretmen merkezli, öğrencileri ezbere yönlendiren geleneksel program yerini öğrenci merkezli ve dünya ile ilişkili yapılandırmacı (oluşturmacı) programa bırakmıştır. Biggs (2002) yapılandırmacı programın öğrencilerin öğrenme sürecinden kendilerinin bir anlam bütünlüğü oluşturduğunu ve bunun daha kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımlar, öğrencileri deney yapma ve gerçek hayattan örnekler kullanma konusunda cesaretlendirerek onlara aktif bir öğrenme ortamı olanağı sağlamaktadır (Sharma, 2011).

Türkiye'de liselerin üç yıldan dört yıla çıkarıldığı 2005 yılından önce hazırlanan fizik programları sadece konu başlıklarından oluşmaktaydı. 2007 programı ise yapılandırmacı felsefeye göre oluşturulan, bilginin yanında Problem Çözme, Fizik-Toplum-Teknoloji-Çevre, Tutum-Değer, Bilişim ve İletişim gibi becerilere vurgu yapan, hedef ve amaçları kazanımlarla ifade eden, ülkemizde uygulanan fizik programlarının tarihsel gelişimini inceleyen, yabancı ülkelerdeki fizik programları hakkında araştırmalar yapan ve ihtiyaç belirleme analiziyle son şekli verilen bir programdı. Dolayısıyla 2007 programı Fizik Eğitimi camiasında büyük takdir toplamıştı.

Tüm olumlu etkilere rağmen programın uygulanması konusunda sıkıntılar olmuştur. Yapılan araştırmalar bazı öğretmenlerin program uygulama konusunda isteksiz olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim alışkanlıklarındaki tutum ve inançların öğretmenleri programı uygulama konusunda yönlendirdiği görülmektedir (Crawley & Salyer, 1995). Sosyoekonomik ya da coğrafi şartlar nedeniyle okullar arasında meydana gelen fırsat eşitsizliği programın sağlıklı bir şekilde yürütülmesine engel olmuştur. Fizik öğretmenlerinin sahip olduğu alan ve pedagojik bilginin yapılandırmacı programı uygulama konusunda yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır (Engin & Bülbül, 2009).

2007 fizik öğretim programının etkinliği hakkında programın uygulamaya geçmesinden sonra öğretmen görüşleri üzerine alan yazında birçok araştırma bulunmasına rağmen program uygulanmaya geçmeden önce öğretmen, akademisyen ya da araştırma görevlisi gibi alanın içinde olan unsurlar tarafından programın uygulama öncesi gruplarda oluşturduğu algıya yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca 2007 programı hazırlanmadan önce ve hazırlanma sürecinde ihtiyaç belirleme anketleri yapılmasına ve kurum görüşleri alınmasına rağmen pilot çalışma yapılmamıştır.

2007 yılında oluşturulan, 2009 yılında tüm lise sınıflarında uygulanmaya başlayan, yapılandırmacı felsefeye dayanan fizik öğretim programı uygulama öncesi göz ardı edilen

unsurlar ve uygulama sırasında yaşanan sıkıntılar sebebiyle 2013 yılında tekrar düzenlenmiştir. Bu çalışma, 2007 programının hazırlanma ve uygulanma sürecinde yaşanan sıkıntıların tekrarlanmaması, yeni programın etkinliğinin artırılması ve bu doğrultuda hazırlanacak yeni ders kitaplarına yol gösterici olması için yürütülmüştür. Yeni fizik öğretim programının henüz uygulamaya girmemesi ve fizik öğretmenlerinin programa yeterince aşina olmaması nedeniyle Fizik Eğitimi alanında görev yapan araştırma görevlilerinin yeni program hakkındaki algıları araştırılacaktır. Araştırma; program etkililiği, öğrenci özellik, ihtiyaç ve beklentileri, yöntem, strateji ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları, öğretim araç ve gereçleri, kapsam-hedef-davranışlar ve öneriler kapsamında değerlendirilecektir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel bir araştırma türü olan durum çalışması deseni uygulandı. Nitel araştırmalar, herhangi bir istatistiksel işlem olmadan verilerin üretildiği araştırma türüdür. Durum çalışması ise bir ya da daha fazla olayın, ortamın, grubun, programın derinlemesine ya da birbiriyle ilişkili sistemlerin incelendiği bir araştırma türüdür (Mcmillian, 2000).

Çalışmada evren Türkiye'de Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü olan üniversitelerdeki Fizik Eğitimi alanındaki araştırma görevlilerini kapsamaktadır. Araştırma derinlemesine yapılacağı için örneklem küçük bir gruptur ve bu sebeple amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Örneklem Ankara'daki üniversitelerde Fizik Eğitimi alanında görev yapan araştırma görevlilerinden oluşmaktadır.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır (Ek-A). Yarı yapılandırılmış formda asıl soruların yanında katılımcıdan gelecek yanıtlara göre görüşmeyi yönlendirici sorular da olacağından katılımcılardan derinlemesine bilgi alınması mümkün olacaktır. Görüşme kayıt altına alınacak, kaydın çözümlemesi yapılıp metne dönüştürülecek, metnin katılımcıların okumasıyla birlikte onayı alınarak verilerin güvenirliği sağlanacaktır. Görüşme formu Fizik Eğitimi alanında yüksek lisans/doktora yapan öğrencilere ön uygulama olarak verilecek, üç uzmanın da görüşleri ışığında görüşme formu son şeklini alacaktır. Elde edilen veriler içerik ve betimsel analize tabi tutulacaktır. İçerik analizi, belli kurallar koyarak kodlama yöntemiyle bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik gruplarıyla özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, vd., 2013). Betimsel analiz ise daha önceden değişik veri toplama araçlarıyla elde edilmiş bulguların belli temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması süreçlerini içeren bir nitel veri çözümleme tekniğidir (Özdemir, 2010).

Çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla bu çalışmada veri çeşitlemesi (data triangulation) yöntemi kullanılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Çeşitleme, araştırma görevlileriyle yapılacak görüşmelere ek olarak Fizik Eğitimi alanındaki akademisyenlerle yapılacak görüşmeler ve 2013 fizik programının doküman analiziyle gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

Yapılandırmacılık, Fizik Eğitimi, Fizik Öğretim Programı

Kaynakça

- Biggs, J. (2002). Aligning teaching for constructing learning
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

- Crawley, F. E. ve Salyer, B. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education.* 79, 611-635.
- Engin, A. O., & Bülbül, M. Ş. (2009). Ortaöğretimde fizik öğretimi programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 2, 47-65*
- McMillian, J. H. (2000). *Educatioanal research: Fundamentals for he consumers*. New York, NY: Longman.
- Özdemir, M., (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11, 323-343*
- Sharma, R. (2011). Designing and experimenting of English instructional material for facilitating constructivist learning.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2011
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Ek-A
Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır*

1. Sizce fizik öğretim programının değişmesi gerekli miydi, değişimi nasıl karşılıyorsunuz?

<Program hangi sıklıkta değişmeli, yoksa hiç değişmemeli mi?>
<Eski programla yeni programı etkililik ya da Türkiye şartlarında uygulanabilirliği konusunda karşılaştırır mısınız?>
<Eskisi ve yenisi arasında seçim yapsanız hangisini seçerdiniz?>
<Program neden yenilenmiş olabilir?>

2. Yeni program öğrenci özellik, ihtiyaç ve beklentilerini ne derece karşılamaktadır?

<Yeni program öğrenci gelişimsel özelliklerine uygun mu?>
<Öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini yansıtıyor mu?>

3. Yeni programın öğretim araç ve gereçleri, yöntem ve strateji ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları hakkında ne düşünüyorsunuz?

<Yeni ders kitapları nasıl olmalı?>
<Yöntem ve stratejiler neye göre belirlenmeli?>
<Ölçme ve değerlendirme süreci nasıl işlemeli?>

4. Programın kapsamı ve hedef-davranışları hakkında ne düşünüyorsunuz?

<Öğrenci seviyesine uygun mu?>
<Ders saati yeterli mi?>
<Ünite sıralama ve sınıflarını nasıl buluyorsunuz?>

5. MEB ve öğretmenlerden yeni programın uygulanması konusunda beklentileriniz nelerdir?
<Ne önerirdiniz?>

<Program uygulanırken aksayan yönler ne olabilir?>
*<….> içinde yer alan sorular katılımcılardan gelecek cevaba göre görüşmeyi yönlendirip derinlemesine bilgi alabilmek amacıyla oluşturulmuştur.

Güney Kore'de Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Yönetimi

Zeynep Gökkaya [a], Faruk Levent [b]

(a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

(b) Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Özet

Günümüzde bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı her geçen gün artmaktadır. Bu artış, en çok uzaktan eğitim alanında olmakta ve teknoloji alanındaki gelişmeler uzaktan eğitimi daima etkilemiştir. İlgili literatür incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili gelişmelerin artan bir ivme ile daha da artacağını göstermektedir. Ancak uzaktan eğitimde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için bu sürecin etkili bir şekilde planlanması, örgütlenmesi, çalışmaların koordine edilmesi, bireysel ve örgütsel başarının değerlendirilmesi, birimler arasında iletişimin sağlanması, karar verme mekanizması gibi eğitim yönetimini ilgilendiren konular üzerinde de durulması gerektiği söylenebilir.

Gelişmiş ülkelerin birçoğunda farklı uzaktan eğitim modelleri üzerinde çalışmalar yürütülmektedir. Dünya genelinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında öncü olan Güney Kore, bu kapsamda edindiği bilgi ve tecrübelerle, diğer ülkelere danışmanlık hizmeti sunmaktadır. Güney Kore'nin üstlendiği küresel gelişim işbirliği çabalarının amacı, eğitimde gelişmekte olan ülkeler arasındaki olanaklarını genişletmek ve ikili ortaklıklar ile eğitimdeki yenilikleri desteklemektir (UNESCO, 2010). İnovasyon ve eğitimde bu denli büyük başarı elde etmiş olan Güney Kore'nin başarısı planlı ve sistematik olarak yürütülen yönetim mekanizmasının eseridir. Bu çalışmanın amacı; uzaktan eğitim açısından Güney Kore'deki uzaktan eğitim sisteminin yönetimsel yapısını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda uzaktan eğitimin Güney Kore'deki uygulamaları ve yönetim yapısı incelenerek, elde edilen bilgilere yer verilecektir. Yapılacak literatür taraması doğrultusunda elde edilen veriler değerlendirilerek ülkemizdeki uygulama alanlarına ilişkin önerilerde bulunulacaktır. Bu çalışmanın, ülkemizde uzaktan eğitim sistemlerinin kurulması ve yönetilmesi konusunda yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Güney Kore, Uzaktan Eğitim, Yönetim

Hesap Verebilirlik Bağlamında Uluslararası Sınavlar

Ferhat Pamukcu [a]

(a) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Ankara

Giriş

Uygulamada kim, kime, ne için, hangi düzeyde ve hangi sonuçlarla hesap verecek sorularıyla cevap vermeye çalışılan hesap verebilirlik farklı tanımlara, farklı boyutlara sahip bir kavramdır. Temelde dış inceleme ve kontrol olmasının yanında kavram, bunların ötesinde profesyonellik, sorumluluk, hükümetin ve çalışanların kontrolü olarak da yorumlanmaktadır. (Ahearn, 2000, Kantos,2013). Dar ve geniş kapsamda tanımlayabileceğimiz bu kavramın temelinde kalite arayışının bir çabası olduğu görülür.

Uluslararası eğitim politikalarına bakıldığında ülkeler öğrencilerinin bilgi ve beceri düzeylerini TIMMS, PISA gibi uluslararası projelere katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için bu tür sınavların sonuçlarını kullanmaktadırlar. (MEB, 2009)

Yöntem

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Alanyazında konuyla ilgili oluşturulan raporlar, çalışmalar ve yasal-yönetsel belgeler analiz edilip konunun ulusal ve uluslararası düzeydeki durumu ortaya konulacaktır.

Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda ilgili çalışmaların bulguları, sonuçları derlenecek ve bu yönde öneriler getirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Hesap Verebilirlik, Uluslararası Sınavlar, Kalite

Kaynakça

- Ahearn, M., E. (2000). Educatıonal Accountability: A Synthesis Of The Literature And Review Of A Balanced Model Of Accountability.
- Kantos, Z. E. (2013). Eğitimde Hesap Verebilirlik. Berikan Yayınları. Ankara
- MEB (2009). PISA 2009 Ulusal Ön Raporu. Ankara

İki Dilde ve Çok Kültürlü Eğitim Veren Yabancı Bir Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Bu Okulun Kültürüne İlişkin Algıları ve Görüşleri

Sinan Tümtürk [a]

(a) Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümü, Kocaeli

Giriş

Kültür, bir grup insanın ortak algı, düşünce, his ve belli bir noktaya kadar davranışları paylaşması; bununla birlikte dünyayı tanımladıkları ya da nasıl bir dünya olması gerektiğini bir takım gizli kabullerle ortaya koydukları değerler sistemidir. Kültür kavramı bir örgütte o örgütün geçmişi ve tecrübeleri etrafında ortaya çıkar. Kurucularından başlayarak örgütün gelişme ve büyüme sürecini paylaşan örgüt üyeleri tarafından örgüte özgü bir dünya algısı ve değerler sistemi oluşturulur ve bu algı ve değerler sistemi yeni üyelere de aktarılır. (Schein,1983) (Gorski, 2000) Çok kültürlülükle ilgili "…Çok kültürlü eğitim bütüncül bir perspektifle ele alacak bir yaklaşım geliştirme süreci olmasının yanı sıra eğitimle ilgili mevcut başarılar, başarısızlıklar ve farklı (ayrımcı) uygulamalardan olmaktadır. Bu uygulamalar sosyal adalet ve eğitim eşitliği gibi kavramlarla ilişkili olarak ve her öğrencinin hem bir öğrenen birey; hem de yerel, ulusal ve küresel bir sosyal varlık olarak eğitimle ilgili her türlü olanağa eşit şekilde ulaşabilmesini sağlayan bir özellikte olmalıdır. Çok kültürlü eğitimin amacı sosyal değişimi etkilemektir. Bu değişim; bireyin kendisini dönüştürmesi, okulların ve eğitim sisteminin dönüştürülmesi ve toplumun dönüştürülmesi şeklinde ortaya çıkacaktır." gibi görüşleri ileri sürmektedir.

Bu görüşten yola çıkarak bu araştırmada hem bireyin, hem okulun hem de bunlara bağlı olarak toplumun dönüşümünü sağlama görevini üstlenen öğretmenlerin okul yaşamını belirleyen ve okul örgütünün tüm paydaşlarını etkileyen kültür, okul kültürü ve çok kültürlülük kavramlarına ilişkin algı ve görüşleri araştırılmıştır. 150 yıldır İstanbul'da eğitim ve öğretime devam eden, iki dilli ve çok kültürlü eğitim veren yabancı bir özel okulda öğretmenlik yapan Türk ve yabancı öğretmenlerin deneyim ve görüşlerine bu araştırmada yer verilmiştir. Hem Türk öğretmenler hem de yabancı öğretmenler açısından kültür, okul kültürü ve çok kültürlülük kavramlarına ilişkin farklı algı ve görüşlerin tespit edildiği bu araştırmada önemli ve bundan sonraki araştırmalara ışık tutabilecek sonuçlara ulaşılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın evrenini 150 yıldır İstanbul'da eğitim öğretime devam eden yabancı bir özel okul oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise okulda öğretmenlik yapan 100'e yakın öğretmen arasından "amaçlı örnekleme yöntemi" kullanılarak seçilen 27 öğretmen oluşturmaktadır. Bu 27 öğretmenden 13 tanesi yabancı öğretmenlerden (yurt dışında eğitim almış ve Türkiye'ye turist olarak gelmenin dışında ilk kez bu okulda öğretmenlik yapanlar), 14 tanesi ise Türk öğretmenlerden (Türkiye'de eğitimlerini tamamlamış olanlar) oluşmaktadır. Örneklemler seçilirken "Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi" yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacı ve aynı zamanda bu okulda öğretmenlik yapan birisi olarak okulda iletişim halinde olduğum ve sorularıma güvenilir yanıtlar vereceğini düşündüğüm öğretmenler bu araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yapılandırılmış "açık uçlu anket görüşmesi formu" kullanılmıştır. Formda hem yerli hem de yabancı öğretmenlere aynı sorular yöneltilmiştir. Sorular Türk öğretmenlere Türkçe, yabancı öğretmenlere ise İngilizce olarak yöneltilmiştir. Katılımcılardan bu sorularla ilgili görüş ve algılarını yansıtacak yanıtlar vermeleri istenmiştir. Sorular toplamda beş (5) sorudan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra bu sorulara yanıt veren öğretmenlerden bazılarıyla (Türk ve Yabancı) ayrıca bire bir görüşme yöntemiyle kültür, okul kültürü ve çok kültürlülük kavramlarına ilişkin daha detaylı görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler Nitel Araştırma Yöntemlerinde kullanılan analiz yöntemlerinden "betimsel analiz" yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler kastedilen anlamın kaybolmaması için analizde doğrudan alıntı şeklinde kullanılmıştır. Elde edilen yanıtlardan hem olumlu anlam ifade eden verilere hem de olumsuz anlam ifade eden verilere analiz kısmında yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Kültür, Okul Kültürü, Çok kültürlülük

Kaynakça

- Alexander, R. J. (1999). Culture and Pedagogy:International Comparisons in Primary Education, Oxford University
- Gay, G.(2003). The importance of multicultural education, Educational Leadership, Association For Supervision and Curriculum Development
- Edgar, S. (1999). Sense and nonsense about culture and climate, MIT Sloan School of Management, Sloan Management Review
- Kalantizis, M., & Cope, W.(2002). Multiliteracies: Teaching and Learning in the New Communications Environment, Primary English Teaching Association
- Levy, M. (2007). Culture, Culture Learning and New Technologies Towards Pedagocical Framework, Griffith University, Volume 11, Number 2
- Margaret, A.(1984). Social Origins of Educational Systems, University Edition, Sage Publications
- McMachon, M. (1997). Social Constructivism and the World Wide Web—a paradigm for learning.Paper presented at ASCILITE conference, Curtin University, Perth, Australia.
- Smith, E.B. (2009). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education, Philosophical Frameworks and Models for Teachers, Multicultural Education Journal

İl Eğitim Denetmenlerinin "Yönetici Teftiş Formu"nda Yer Alan Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşleri

Necdet Konan [a], Duygu Çoban [b]

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı İl Eğitim Denetmenlerinin "Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretim ve Özel Eğitim Okulları Yönetici Teftiş Formu"nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Genel tarama modeli ile desenlenmiş bu araştırmada, seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve araştırmanın veri toplama aracını yanıtlamaya gönüllü olan 302 il eğitim denetmeni ve il eğitim denetmen yardımcısı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bunlardan 77'si birinci, 55'i ikinci, 24'ü üçüncü, 88'i dördüncü ve 58'i beşinci hizmet bölgesinde görev yapanlardan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri t-testi, tek faktörlü varyans gerektiği durumlarda nonparametrik testler kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırmada öz olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İl eğitim denetmenlerinin Yönetici Teftiş Formunda yer alan ölçütleri bir bütün olarak 3.60 düzeyinde gerekli/uygun buldukları belirlenmiştir. Teftiş formunda Kurumun Fiziki Durumu başlığı altındaki değerlendirme ölçütleri $\bar{x}$ = 3.67; Eğitim Öğretim ve Değerlendirme $\bar{x}$ = 3.63; Büro İşleri $\bar{x}$ = 3.58; Yönetim ve Çevre İşleri $\bar{x}$ = 3.50; Kendini Yetiştirme ölçütleri ise $\bar{x}$ = 3.60 düzeyinde uygun bulunmuştur. İl eğitim denetmeni görüşleri, bağımsız değişkenlerden cinsiyet, öğrenim düzeyi, il eğitim denetmenliğindeki görev süresi ve görev yapılan teftiş bölgesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İl eğitim denetmenlerinin, yönetici teftiş formunda yer alan ölçütlere ilişkin görüşleri, branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

- Cinsiyet değişkeni açısından, kadın il eğitim denetmenleri ($\bar{x}$ = 4.07), erkek il eğitim denetmenlerine göre ($\bar{x}$ = 3.58); öğrenim düzeyi değişkeni açısından lisansüstü eğitim mezunları ($\bar{x}$ =3.72), lisans mezunlarına göre ($\bar{x}$ = 3.55) yönetici teftiş formunu daha uygun bulmuşlardır. İl eğitim denetmenliğindeki görev süresi değişkeni açısından bakıldığında, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip il eğitim denetmenleri ($\bar{x}$ = 3.38) diğer gruplara göre teftiş formunda yer alan ölçütleri daha az uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Görev yaptıkları teftiş bölgesi değişkeni açısından, 2. ($\bar{x}$ = 4.03) ve 3. ($\bar{x}$ = 4.00) hizmet gölgesinde görev yapan il eğitim denetmenleri 1., 4. ve 5. bölgelerde görev yapan il eğitim denetmenlerine göre yönetici teftiş formunda yer alan ölçütleri daha uygun bulmuşlardır.

- İl eğitim denetmenleri, Yönetici Teftiş Formunda yer alan ölçütlerden "Üniversiteler, yerel yönetimler, özel-kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri ile ilişki kurma"

ölçütünü ($\bar{x}$ =3.31) en az, "Türk Bayrağı mevzuatını uygulama. Atatürk ve şeref köşesini hazırlama, koridorları mevzuata ve hizmetin niteliğine uygun düzenleme" ölçütünü ise en çok ($\bar{x}$ = 3.87) uygun bulduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

İl Eğitim Denetmeni, İl Eğitim Denetmen Yardımcısı, Denetim, Teftiş, Yönetici Teftiş Formu

İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Görev Yapan Yöneticilerin Türk Eğitim Sisteminde Yapılan Değişikliklere İlişkin Görüşleri

Nezahat Güçlü [a], Gülşen Yılmaz [b], Eray Demirçelik [c]

(a) Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

(b) Barbaros İlkokulu, Kırıkkale

(c) Ahmet Erdem Ticaret Meslek Lisesi, Kayseri, eraydem@gmail.com

Giriş

Son yıllarda, hemen her alanda temel değişim ve dönüşümler gerçekleşmektedir. Ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasi ve toplumsal düzende ve teknolojik yapıda gelişmeler yaşanması açısından içinde yaşadığımız çağ değişimin en fazla ve en hızlı gerçekleştiği çağdır (Erdoğan, 2002). Değişim; mevcut olan durumun, iletişim ve irtibat halinde olunan çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında artık çaresiz ve kayıtsız kalması durumunda kişileri yeniden yapılandıracak ve o ihtiyaçları giderebilecek düzeyde bireysel ya da organizasyonel anlamda yeni fikirler üretebilmeye karar verme ve bunu uygulama sürecidir (Vardar, 2001). Genel olarak, planlı ve plansız olmak üzere iki tür değişimin varlığından söz edilmektedir. Bir örgütün üyelerinin katılımı ve desteği ile gerçekleşen değişme "planlı değişme" olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan "plansız değişme" ise, beklenmedik koşullar yüzünden, örgütlerin farkında olarak veya olmayarak maruz kaldıkları kaçınılmaz değişmeler şeklinde tanımlanmaktadır (Özdemir, 2000). East (2011), değişimi stratejik, liderlik, kültürel, maliyet düşürücü ve süreç değişimi olarak dört kategoriye ayırmıştır. Değişimin yönetimi de örgütün süreçlerini ve kültürünü geliştiren eylemleri içerir (Gustafson ve Widerlund,2010).

Ancak Merton (1957), bürokratik örgütlerde değişimin örgütün tutucu yapısından dolayı zor olduğunu, kurallara ve yönetmeliklere sıkı sıkıya bağlılıktan dolayı değişime direnç olduğunu belirtmiştir (akt. Bloodgood ve Morrow, 2003). Woodman (2008), örgütsel değişimin önünde teşhis ve değerlendirme şeklinde iki problem olduğunu ifade etmiştir. Teşhis problemi gerçekten o değişime ihtiyaç olup olmadığının araştırılmasının unutulması ile ilgili iken değerlendirme problemi örgütlerin ne değişim esnasında ne de değişim gerçekleştikten sonra nadiren değerlendirme yapması ile ilgilidir (akt. Gustafson ve Widerlund, 2010). Gelişme, bireylerin eylemlerine bağlı olduğu ve kalpleri ve zihinleri kazanma işi olduğu için yöneticilerin değişim sürecini iyi bilmesi ve yönetmesi gerekir (Victoria Kalite Konseyi [VQC], 2006). B u nedenle değişimin okullarda nasıl yönetileceği, araştırılması gereken bir konudur.

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında görevli İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan yöneticilerin eğitim sistemimizde son yapılan değişikliklere ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu değişiklikleri yönetme süreçleriyle ilgili neler yaptıklarını incelemektir.

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır

(Karasar, 2006, s. 77-79). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinden seçilen iki ilde il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan yöneticilerden oluşmaktadır. Ses kaydı ile görüşme yapmayı kabul eden, 2 il milli eğitim müdür yardımcısı, 3 il milli eğitim şube müdürü toplam 5 yönetici ile 14-21 Aralık 2012 tarihleri arasında görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz teknikleri ve niceliksel içerik analizi kullanılacaktır.

Bulgular, Sonuç ve Öneriler

Verilerin analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Değişim, Değişimin Planlanması, Eğitim Sisteminde Değişim, MEB Taşra Teşkilatı

Kaynakça

- Bloodgood, J. M. ve Morrow, J. L. (2003). Strategic organizational change: Exploring theroles of environmental structure, ınternal conscious awareness and knowledge. *Journal of Management Studies, 40*(7).
- East, N. (2011) Implementing an effective change management strategy. Ark Group
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Gustafson, J. and Widerlund, M. (2010). Strategy and change management: A case study of Akademiska Hus Väst (*Master of Science Thesis*). Chalmers University Of Technology, Göteborg
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: PegemA.
- Vardar, A. (2001). *Yeniden yapılanma stratejileri.* İstanbul: Kariyer.
- The Victorian Quality Council (2006). Successfully implementing change. VQC.

İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları İle Kadın Yöneticilerde Algıladıkları Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)

Mustafa Otrar [a], Meryem Uçan [b]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) MEB Sancaktepe Osmangazi Ortaokulu, İstanbul

Giriş

Türk Milli Eğitim Sisteminde de kadınlar sayısal üstünlüğe sahip olmalarına rağmen yönetim kademelerindeki sayıları düşüktür. Okullarda görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere bakış açılarının ve kadın yöneticileri lider olarak görüp görmemelerinin, kadın öğretmenlerin yöneticiliğe yönelmelerini, bu kademelerde yer almalarını ve ilerlemelerini doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Bu araştırmada İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, kadın yöneticilere yönelik tutumları ile kadın yöneticilerde algıladıkları liderlik davranışları öğretmenlerin cinsiyeti değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi "öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile kadın yöneticilerde algıladıkları liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kadın yöneticilere yönelik tutumları ve kadın yöneticilerde algıladıkları liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik *ilişkisel tarama modeli*nde bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde MEB'e bağlı 55 ilköğretim okulu arasında, yöneticileri kadın olan 28 okulda çalışan öğretmenler [toplam 866 öğretmen] oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu 28 okulda çalışan 370 öğretmen oluşmuştur. Örneklemin evrene oranı %42,72 olarak saptanmıştır. Araştırmada Berkman ve Aycan (2005) tarafından geliştirilen Kadın *Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği* (*KYTÖ*) ile Demir ve Tarhan (2008) tarafından geliştirilen *Liderlik Davranışları Ölçeği* (*LDÖ*) kullanılmıştır. Ayrıca kişisel bilgi formu ile öğretmenlerin bazı demografik özellikleri de belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde değişkenlere ait betimsel değerler hesaplanmış, ilişkilere yönelik hipotezlerde Pearson Korelasyon analizi, cinsiyet gruplarının karşılaştırılmasında da bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Hipotezler minimum p<,05 düzeyinde denetlenmiş ve diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiştir.

Bulgular

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 256'sı (% 69,2) kadın, 114'ü (%30,8) erkektir. Ayrıca öğretmenlerin 20'sı (% 5,4) 21-30 yaş, 93'ü (% 25,1) 31-40 yaş, 137'si (% 37,0) 41-50 yaş, 120'sı (% 32,4) 51 yaş ve üzeri yaş; 14'ü (% 3,8) 1-5 yıl, 26'ı (% 7,0) 6-10 yıl, 85'i (% 23,0) 11-15 yıl, 72'si (% 19,5) 16-20 yıl, 173'ü (% 46,8) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem; 89'u (% 24,1) yüksekokul, 249'u (% 67,3) lisans, 32'si (% 8,6) lisansüstü eğitim; 80'ı (% 21,6) enstitü, 49'u (% 13,2) FEF, 184'ü (% 49,7) eğitim fakültesi, 57'si (% 15,4) diğer mezun grubunda bulunmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılanan LDÖ toplam puanları ile puanlarla KYTÖ

profesyonel çalışma davranışları (*r=,590; p<,001*); insanlar arası ilişkiler (*r=,632; p<,001*); insanlar arası ilişkiler (*r=,632; p<,001*); çalışma ahlakı (*r=,431; p<,001*) alt boyutları ve KYTÖ toplam puanları (*r=,671; p<,001*) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Genel olarak algılanan liderlik puanı yükseldikçe kadın yöneticilere yönelik tutumun da olumlu yönde arttığı söylenebilir. Öte yandan algılanan LDÖ toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmazken (*t=-767; p>,05*); KYTÖ Profesyonel Çalışma Davranışları (*t=-3,220; p<,01*) ve KYTÖ toplam puanları (*t=2,603; p<,01*) için cinsiyet grupları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak kadın öğretmenlerin kadın yöneticileri erkek öğretmenlere göre daha yüksek derecede profesyonel çalışma davranışları gösterdikleri ve erkeklere göre genel olarak daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Son olarak KYTÖ İnsanlar Arası İlişkiler (*t=,998; p>,05*) ve çalışma ahlakı (*t=1,569; p>,05*) alt boyutları için cinsiyet grupları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

Tartışma

Kadın yöneticilerde algılanan liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesi, cinsiyetin yöneticinin lider olarak kabul edilmeleri hususunda belirleyici olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu bulgu aynı zamanda Kültür (2006) yaptığı araştırma bulguları ile de örtüşmektedir. Ayrıca kadın öğretmenler kadın yöneticilerine yönelik erkek öğretmenlerden daha olumlu tutum sergilemektedirler. Bu sonucu Berkman'ın (2005) ve Çelik'in (2008) çalışmalarını destekler niteliktedir. KYTÖ profesyonel çalışma davranışı alt boyutu için anlamlı farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın yöneticilerine yönelik profesyonel çalışma davranışı puanlarının düşük olması, erkek öğretmenlerin kadın yöneticileri için profesyonel çalışma davranışı göstermedikleri düşüncesini ortaya koymaktadır. Kadın yöneticilere yönelik insanlar arası ilişkiler ve çalışma ahlakı alt boyutları puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi de kadın ve erkek öğretmenlerin kadın yöneticilerinin insanlar arası ilişkilerini ve çalışma ahlaklarını birbirlerinden farklı değerlendirmedikleri düşüncesini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları ile kadın yöneticiye yönelik tutumları arasında ve algıladıkları liderlik davranışları alt boyutları ile kadın yöneticiye yönelik tutumları alt boyutları pozitif yönde anlamlı biçimde ilişkilidir ve öğretmenin cinsiyeti kadın yöneticiye yönelik tutumu genel olarak farklılaştırıcı bir karakter taşımaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir: (1) Bu araştırma eğitimin diğer kademelerinde ve özel okullarda da inceleme konusu yapılabilir. (2) Benzer bir çalışma okullardaki yardımcı personelle, diğer yöneticilerle, öğrencilerle ve velilerle de gerçekleştirilebilir. (3) Araştırma İstanbul İlinin diğer ilçeleri, İstanbul'un tüm ilçeleri gibi daha büyük örneklemlerle gerçekleştirilebilir. (4) Bu konuda yapılacak olan nitel bir araştırmalarla eğitimdeki kadın yöneticilerle ilgili daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilir.

Anahtar Kelimeler

Liderlik, Kadın Yöneticiler, Tutum

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akat, İ. & Budak, G. (1999). *İşletme Yönetimi.* İzmir: Barış Yayınevi.
- Arkonaç, S. (1993). *Grup İlişkileri.* İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Aycan, Z. (2004). *Üç Boyutlu Cam Tavan: Kadınların Kariyer Gelişiminde Kim, Kime, Neden Engel Oluyor?,* www.insankaynaklari.com [12.04.2012].
- Aydın, İ. (2009). *Türk Eğitim Yönetiminde Öncü Kadınlar.* Pegem-A
- Balçık, B. (2000). *İşletme Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Baybora, D. (2010). *Avrupa Birliği Direktifleri Işığında Türkiye'de Çalışma Hayatında Kadın-Erkek Eşitliği,* 21.Yüzyılın Eşiğinde Kadınlar, Değişim ve Güçlenme. Dokuz Eylül Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını, s.192.
- Bedük, A. (2005). *Türkiye'de Çalışan Kadın ve Kadın Girişimciliği.* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, cilt:3 sayı:12 s.106-117
- Bennis, W. (1999). *Bir Lider Olabilmek.* Çeviren: Utku TEKSÖZ. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Berkman, Y. A. (2005). *Attitudes Towards Women Managers: Devolopment of a New*
- *Measure.* Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilir Güler, S. (2005). *Örgüt Kültürü İçinde Cinsiyet Ayrımcılığı ve Kadınların İşyerinde Karşılaştıkları Mesleki Baskılar. Trakya Bölgesi İmalat Sektöründe Kadın Çalışanlar Üzerine Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). *"Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi".* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1: 73-112.
- Cesur, H. (2009). *Ortaöğretim Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2007) *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, B. (2008). *Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M. (2004). *Okul* Müdürü Koltuğundaki Kadınlar (Kayseri İli Örneği). Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:17 Yıl:2004/2 s. 91-118
- Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçek, B. (2008). *Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Rol Algıları (Elazığ – Tunceli İlleri Örneği)*: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, H.,Tarhan, O. (2008). *"Etkileşimsel ve Dönüşümsel Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Denemesi*" *Yönetim*, Yıl: 19, Sayı: 61, Ekim 2008
- Dikerel, M. (2008). *Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, Y. (2009). *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon.* İstanbul: Nobel Yayınevi.

- Erdem, A. R. (1998). *21. Yüzyıla Girerken Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erturgut, R. (2000). *Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin Liderlik Stillerinin Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Özel Eğitim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökalp, İ.E. (2008). *Türkiye'de Kadın Girişimciler ve Kadın Yöneticiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (1997). *Yönetici Ve Yönetilen Açısından Disiplin Ve Moral*, *21.yy.da Liderlik Sempozyumu.* İstanbul: DHO Matbaası, s.212.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İlmez, M. (2010). *Bir Kamu Kurumundaki Görevli Yöneticilerin ve Çalışanların Liderlik Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İrfan, E. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2011). *İstatistiklerle Kadın, Women in Statistics*, Türkiye İstatistik Kurumu, Ankara.
- Kader, (2012). Kadın Adayları Destekleme Derneği. www.ka-der.org.tr.
- Karakoç, R. (2010). *Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Sürecini Etkili Kullanabilme Becerileri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Sanem Yayıncılık.
- Karip, E. (1998). *Dönüşümcü Liderlik, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Yıl 4, Sayı: 16, 443-465.
- Kılınç, K. (2009). *Dershane ve İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocacık, F.; Gökkaya, V.B. (2005). *Türkiye'de Çalışan Kadınlar ve Sorunları; C.Ü. İktisadi ve İdari* Bilimler Dergisi, cilt:6 sayı:1 s.195-219
- Koçak, T. (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koray, M. (1997). 21.YY: Yeni Beklentiler, Yeni Liderlik Alanları ve Kadınlar, 21.YY' da Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı. İstanbul: DHO Matbaası.
- Korkmaz, M. (2005). *Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerine Etkisi.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, *43*(11): 401-422.
- Kotter, J. P. (1999). *Liderler Gerçekte Ne Yapar*? *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Değişen Dünyada Liderlik.* İngilizceden Çeviren: Meral Tüzel. İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Köroğlu, F.(2006). *Okul Yönetiminde Cinsiyet Etkeni ve Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Talepleri (Bingöl İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Körük, E. (2003). *Amatör Futbol Antrenörlerinin Liderlik Davranış Tipleri ve Kullandıkları Motivasyon Tekniklerinin Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü.

- KSSGM (T.C Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü) www.ksgm.gov.tr/Pdf/ tr_de_kadinin_durumu_mayıs_2012.pdf.
- Kuzgun, Y.; Sevim, S. (2004). *Kadınların Çalışmasına Karşı Tutum ve Dini Yönelim Arasındaki İlişki.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, cilt:37, sayı:1 s.14-27
- Kültür, Y. Z. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mıntzberg (1999). *Yöneticinin İşi, Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Değişen Dünyada Liderlik.* İngilizceden Çeviren: Meral Tüzel. İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı www.meb.gov.tr. Hizmetler, Dökümanlar,
- Milli Eğitim Bakanlığı www.meb.gov.tr. Milli Eğitim Temel Kanunu
- Millî Eğitim İstatistikleri 2011-2012 Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü <25.04.2012-19.00>
- Mutlu, İ. (2009). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parlaktuna, İ. (2010). *Türkiye'de Cinsiyete Dayalı Mesleki Ayrımcılığın Analizi.* Ege Akademik Bakış, cilt:10 sayı:4 s.1217-1230
- Sefer, S. R. (2006). *Üsküdar İlçesindeki Okullarda Çalışan Bazı Kadın Yöneticilerin Mesleklerine İlişkin Beklenti ve Sorunları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sungur, E. (2010). *Ebeveyn Olarak İş ve İş Dışı Yaşam Dengesini Sağlamada Zorlanan Kadına Yönelik İnsan Kaynakları Uygulamaları; Çalışanların Algılarına Yönelik Bir Araştırma;* 21.Yüzyılın Eşiğinde Kadınlar, Değişim ve Güçlenme, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını, s.100.
- Şahin, S. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri*. Eğitim ve Bilim, *135(*30): 39-49.
- Şahin, G. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Yeri ve Kariyer Sorunları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, S., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.
- Şimşek M. Ş. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Damla Matbaası.
- Şirin, E. F. (2008). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, S. (2010). *Sihirli Liderler.* İstanbul: Kumsaati Yayıncılık.
- Toduk Akiş, Y. (2004). *Türkiye'nin Gerçek Liderlik Haritası.* İstanbul: Alfa Basın Yayım.
- Tunalı, A. (2006). *Kadın Kamu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri (Türkiye'deki Kadın Kaymakamlar Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S.; Ebiçlioğlu, N. (2002). *Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı:31 s.444-458
- Türk Dil Kurumu, (1998). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi
- TÜİK, (2012). *TÜİK Haber Bülteni*, Sayı:10817, Haber Yayın Tarihi: 15Mayıs 2012.
- Usal, A. ve Kusluvan, Z. (2006). *Davranış Bilimleri: Sosyal Psikoloji*. İzmir: Barış Yayınevi.
- Usluer, L. (2000). *"Kadın Öğretmenlerin Yönetici Konumlara Yükseltilmeme Nedenleri Konusundaki Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi*". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Uzun, G. (2005). *Kadın Ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar Ve Bankacılık Sektöründe Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yakut, Ö. (2006). Eğitim *Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özelikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, N. (2011). Eğitim *Sektöründe Çalışan Kadın Yöneticilerin Rol Çatışması (Kocaeli İli Örneklemi):* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, Y. (2010). *Yürütme (Yöneltme) Fonksiyonları.* Muğla Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Yaylacı, G.Ö. (2004). Kadın *Yöneticiler İçin Kariyer Gelişimlerinde Örgüt İçi 'Kişilerarası İlişki Ağları'nı Yönetmek*, Kadın Çalışmalarında Disiplinler arası Buluşma. Yeditepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, s.77-78.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, N. (2010). *Avrupa Birliği ve Türkiye İstihdam Politikalarında Kadın,* 21.Yüzyılın Eşiğinde Kadınlar, Değişim ve Güçlenme. Dokuz Eylül Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını, s.229-230.
- Yılmaz, H. (2010). *Stratejik Liderlik*. İstanbul: Kumsaati Yayınları.
- Yurdakul, S. (1994). *"Çalışan Kadının Korunması*". Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zaleznık, A. (1999). *Yönetici ve Lider Birbirinden Farklı mıdır? Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Değişen Dünyada Liderlik.* İngilizceden Çeviren: Meral Tüzel. İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik.* Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü..

İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki

Ahmet Kaya [a], Refik Balay [b], Songül Tınaz [c]

(a) Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(b) Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(c) Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, ABD., Şanlıurfa

Giriş

Kurumlardaki yönetsel etkililiğin, işgörenlerin örgütlerine bağlanmalarını etkilediği düşünüldüğünde; okullardaki yönetsel etkililiğin de, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okullarına bağlanmalarını etkilediği düşünülebilir. Bu durumu ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada yönetsel etkililiği ve örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler tespit edilmiştir. Böylece yönetsel etkililik artırılarak örgüte bağlılık sağlanabilecek, bu durumun da, eğitim-öğretim sistemine önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa ili merkezinde bulunan ilk ve ortaokullardaki, yönetici ve öğretmenlerin, yönetsel etkililik ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek; bunun yanı sıra örgütsel bağlılığın ve yönetsel etkililiğin, yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, okullarının ekonomik düzeyine, medeni durumuna, mezun olduğu fakülteye, öğrenim durumuna, branşına, kurumdaki görevine, bu kurumda çalışma süresine, yönetici ise yöneticilikteki çalışma süresine, öğretmen ise öğretmenlikteki kariyerine, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına, kurumdaki yönetim stiline, yöneticinin karar sürecinde öğretmene de söz hakkı verip vermesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır.

Yöntem

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel-ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Bu araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 7 ilkokul ve 7 ortaokul olmak üzere toplam 14 okulda görev yapan 277 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla, özgün formu Murry (1993) tarafından geliştirilen, İra ve Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yönetsel Etkililik Ölçeği ve Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algıları ile örgütsel bağlılık algılarının, cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mezun oldukları fakülteye, öğrenim durumlarına, branşlarına, kurumdaki görevlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi, yaşlarına, okullarının ekonomik düzeyine, bu kurumda çalışma sürelerine, yöneticilikteki çalışma süresine, öğretmenlikteki kariyerine, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına, kurumdaki yönetim stiline ve yöneticinin karar sürecinde öğretmene de söz hakkı verip vermemesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır, farkın kaynağını bulmak amacıyla da Scheffe testinden yararlanılmıştır. Yönetsel etkililiğin, örgütsel bağlılığı yordayıp yordamadığını bulmak için regresyon analizine başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırma sonunda öğretmenlerin yönetsel etkililiğe ve örgütsel bağlılığa ilişkin algıları yeterli bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda; yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının, onların örgütsel bağlılık algısını pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Empirik kısımları devam eden çalışmanın; tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin yazım süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Yönetsel Etkililik, Örgütsel Bağlılık, Yönetici

Kaynakça

- Aydınlı, H.İ. (2005). İş doyumunu etkileyen değişkenler ve bir uygulama. *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik Dergisi,* 149, 67.
- Balay, R. (2000). Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No: 206,192s.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(2), 177–206.
- İra, N. ve Şahin S. (2010). Yönetsel etkililik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 16-29.
- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 8 (28), 200-211.
- Özsoy, A. S. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi.* E-dergi, 6 (2), 13-19.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 6 (2), 314- 333.

İlkokul Müdürlerinin Bilimsel Çalışmalardan Yararlanma Düzeyleri

Gözdem Özdemir [a], Kaya Yıldız [b], Nuri Akgün [c]. Yusuf Cerit [d]

(a) Sınıf Öğretmeni, Beyoğlu, İstanbul

(b) Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Bolu

(c) Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu

(d) Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu

Giriş

Eğitim, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür. Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlilik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir.

Birtakım amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilen okul, sosyal bir örgüttür. Onun meydana gelişini sağlayan en önemli etken, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Bilginin sınırsız derecede yaygın olması nedeniyle, bilgiyi hem içerik hem de süreç olarak aktaran okullara ihtiyaç vardır. Bilgi alınırken uygulanmalı ve geliştirilmelidir (Özdemir, 1997).

Yönetim bir örgütteki yaşamı yönetme ve kontrol etme sürecidir. Yönetimin görevi ise, bilimsel ve toplumsal değerler doğrultusunda örgütün gelişmesini sağlamaktır. Gelişme, ilerleme ve yarışabilmenin yolu eğitimden geçtiğine göre, eğitim yöneticileri de bu yolu hazırlayan, zemini yürümeğe hazır duruma getiren, sürekli bakımını yapan ve geliştirenlerdir. İyi yönetim iyi yöneticilerle sağlanır. Eğitim örgütlerini amaçlarına ulaştırmak için, insan gücü ve diğer kaynakların etkili ve verimli bir biçimde kullanılması eğitim yöneticilerinin bir işlevi olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan eğitim yöneticilerinin, yöneticiliğin ayrıntılarını bilenler olarak yetiştirilmesinde zorunluluk bulunmaktadır. Çünkü insanlar doğuştan iyi bir yönetici olarak yaratılmazlar, yönetim sanatı ve bilimi ancak öğrenme ile kazanılır. Bir okul yöneticisi, kurumun en üst düzeyindeki yetkilisidir. Okuldaki madde ve insan kaynağını en verimli ve etkili biçimde kullanarak okulunu yaşatmak, geliştirmek ve işletmek durumunda olan kişidir. Okul yöneticisi karar merciidir. Okulda yapılan bütün çalışmalarda yöneticinin kararı vardır. Bilimsel verilere dayalı kararlar doğru eylemlere yol açar (Balcı,2010). Özellikle eğitim kurumlarında isabetli ve doğru kararların verilmesi ve uygulanması yöneticinin niteliğine bağlıdır. Sürekli ve hızlı değişimin yaşandığı 21. yüzyılda örgütlerin ellerindeki bilgi de sürekli değişir ve bilinen çözümler işe yaramaz hale gelir. Bu nedenle ilköğretim okulu yöneticilerinin bilimsel çalışmalardan yararlanarak mesleki yeterliklerini geliştirmeleri gerekir. Zira bilginin elde edilmesi, kullanıma hazırlanması ve örgütteki kişi ya da birimlere kullandırılması, karar verme ve uygulama yetkisine sahip olan yöneticidir.

Ülkemizde yöneticilerin bilimsel çalışmalardan yararlanmayı yöneticilerin benimsemeleri, günlük yaşamda ve işlerinde uygulamalarını gerekli kılmaktadır. Bilimsel çalışmalardan yararlanmak için çaba harcamayan yöneticiler, bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmelerden ve değişimlerden habersiz kalacağından ve sorumluluklarını tam olarak yerine getiremeyebilirler ve okulda etkisizleşebilirler (Balcı, 2010). Bu nedenle, ilkokul yöneticilerinin bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeylerini bilmek hem sistem işleyişinde ortaya çıkan

aksaklıkların anlaşılması, giderilmesi hem de hizmet içi eğitim gereksinimlerinin saptanması açısından yararlı olacaktır.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın amacı çok sayıda obje ya da insana ilişkin bazı betimlemelerde bulunmak olduğundan tarama modeli uygundur. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırma konusu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002, s.77). Bu doğrultuda konu ile ilgili alan yazın taraması yapılarak elde edilen bilgiler ışığında hazırlanan veri toplama aracı okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanmıştır. Yönetici ve öğretmenlere, ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki yeterlikleri ve bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyleri sorularak elde edilen veriler ile halen var olan durum betimlenmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 eğitim yılında İstanbul ilinin Beyoğlu ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. İstanbul Beyoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü 2012-2013 istatistik verilerine göre Beyoğlu ilçesinde 24 ilkokul bulunmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş yönetici ve öğretmenlerin tümüne ölçekler dağıtılmış ve dönen ölçekler doğrultusunda 24 ilkokul yöneticisi ve 267 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri Balcı (2010) tarafından geliştirilen "yöneticilerin bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyi" adlı ölçekler ile toplanmıştır.

Bulgular

Araştırmada veri analizleri devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Mesleki Yeterlik, Bilimsel Çalışmalardan Yararlanma, İlkokul Yöneticisi, Sınıf Öğretmeni

Kaynakça

- Özdemir S. (1997) *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Duygusal Zeka Becerilerini Kullanabilme Düzeyleri Konusunda Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, İ. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Yeterlikleri Ve Bilimsel Çalışmalardan Yararlanma Düzeyleri Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2002) *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım LTD.ŞTİ.

İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi

Bilsen Arıkan Çeper [a]

(a) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Gaziantep

Giriş

Liderlik, insanlığın var olduğu günden bu yana önemini koruyan ve tartışılan bir konu olmuştur. Rekabetin yoğunlaştığı hatta yok edici hâle dönüştüğü, çalışanların moral ve tatmin duygularının örgütsel verimlilik ve etkililiğe yansıdığı, insanlığın sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekten yararlanmanın en değerli kaynak olduğu günümüz toplumlarında, liderin varlığı ve fonksiyonu geçmişin basit lider-takipçi ilişkisinden çok daha kompleks bir hâle gelmiştir (Bayrak, 1997: 356). Bu durum günümüz okul liderlerini, çağın gereksinimlerini karşılamak üzere okullarını geliştirmeye ve dönüştürmeye zorlarken (Özer ve Beycioğlu, 2013), yeni liderlik yaklaşımlarının da ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Eraslan, 2004). Nitekim okular her geçen gün artan taleplerle karşı karşıya kalmaktalar (Erdoğan, 2012). Okulların artan bu taleplerine karşılık, okul müdürlerinin gerekli başarı hedeflerini karşılamak için ihtiyaç duydukları zaman ve beceri talebi de aynı oranda artmaktadır. Bu durum giderek karmaşık bir hale gelen eğitim dünyasında, değişen sorunlara çözüm üretebilmek ve yeni talepleri karşılamak amacıyla esnek bir liderlik anlayışına olan ihtiyacı doğurmaktadır.

Son on yıl içerisinde dağıtımcı liderlik oldukça dikkat çeken bir konu olmuştur. Ancak Türkiye eğitim alan yazınında çok yakın bir dönem içinde tartışılmaya başlandığından bu alandaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Elmore (2000) dağıtımcı liderliği, gruba dahil olan herkesin uzmanlık alanını o anki durumun gereğine uygun olarak kullanması şeklindeki basit bir süreç olarak tanımlar. Dağıtımcı liderliğin çıkış noktası ise, Gronn (2002)'unda belirttiği gibi örgütlerdeki işbölümüdür. Nitekim liderlikte, bir tek kişinin grubu yönlendirme ve amaçların gerçekleştirilmesinden sorumlu olma anlayışı artık geçerliliğini yitirmiştir. Amaçları gerçekleştirmek, daha etkili ve başarılı organizasyonlar oluşturmak için bireyler arasında işbirliği ve işbölümü yapmak kaçınılmaz bir hâle gelmiştir (Ceylan,1997). Liderlik; müdürleri, müdür yardımcılarını, öğretmenleri, aileleri, öğrencileri ve diğer iş görenleri kapsayacak biçimde yayılmış ve genişlemiştir. Bu nedenle okulu geliştirmek ve performansı arttırmak için uzmanlık alanına ya da ilgi ve yeteneklerine göre görevlendirilmiş, yetki ve sorumlulukların paylaşıldığı başka liderlere de ihtiyaç vardır.

OECD araştırmalarına göre, Türkiye eğitim sistemi 32 ülke arasında Uruguay'dan sonra en merkeziyetçi yapıya sahip örgütlenmelerden biridir (Başbakanlık, 2011). Bu nedenle okullarımızda etkili eğitim reformları yapmak için mevcut liderlik anlayışının sorgulanması ve en uygun liderlik anlayışının uygulanmasına ihtiyaç vardır. Dağıtımcı liderlik modeli ise esnek bir çerçeve sunarak, fikirlerin paylaşılmasına olanak tanıması ile okullarda ihtiyaç duyulacak bir liderlik uygulaması olarak görünmektedir. Bu nedenle dağıtımcı liderlik, okullarda demokratik ve katılımcı bir liderlik anlayışı oluşturmak için iyi bir yol olabilir.

Bu araştırmada ilkokullardaki okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik becerilerine ilişkin öğretmen algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "İlkokul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik becerilerini sergilemelerine yönelik sınıf öğretmenlerinin

görüşleri nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, dağıtımcı liderlikle ilgili alandaki çalışmaların sınırlı oluşu ve bu konuya ilişkin olarak Türkiye'de çok fazla doğrudan araştırma bulunamaması nedeniyle okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik becerilerinin incelenmesinin okul liderliğini geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması açısından önemlidir.

Yöntem

Bu çalışmada ilkokullardaki okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik becerilerine ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesi amacıyla nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2012-2013 öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların isimleri, görüşleri kod isimler kullanılarak belirtilmiştir.

Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilecektir. İçerik analizinde kategorisel ve frekans analizi teknikleri kullanılacaktır. Öğretmenlerden alınan cevapların analizinde önce kodlamalar yapılacak, sonra benzer kodlar belirli kategorilerde toplanarak temalar oluşturulacaktır. Bu doğrultuda tematik kodlamada her bir sorunun içinde geçen anahtar kelimeler kullanılacaktır.

Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümleri toplanan verilerin analiz edilmesinden sonra bulgular doğrultusunda yazılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Liderlik, Dağıtımcı Liderlik, Okul Müdürleri

Kaynakça

- Başbakanlık (2011). *MEB teşkilat ve görevleri hakkında 652 sayılı kanun hükmünde kararname.* Ankara: T.C. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü. www.tbmm.gov.tr, erişim tarihi: 14.09.2012.
- Bayrak, S. (1997). *Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği.*21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. Cilt: 1. Deniz Harp Okulu. İstanbul.
- Ceylan, A. (1997). Liderliğe Kurumsal Yaklaşımlar. *21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. (5–6 Haziran 1997). Bildiriler Kitabı.* Tuzla-İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Elmore, R. (2000). Hard questions about practice. *Educational Leadership,* 59(8), 22-25.
- Eraslan, Levent, (2004), "Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 162.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi.* Pegem Akademi Yayıncılık:Ankara
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly,* 13, 423–45.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86.

İlkokul Müdürlerinin İlkokul 1. Sınıf Öğrenci Ailelerinin Eğitimi Konusundaki Görevlerine İlişkin Veli Algıları

Mehmet Özbaş [a]

Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, Yalnızbağ Yerleşkesi, Erzincan, mozbas@erzincan.edu.tr - ozbas68@gmail.com

Problem Durumu

Türkiye'de 2012-2013 Öğretim yılından itibaren zorunlu eğitim süreci 4+4+4 şeklinde düzenlenen ilk ve ortaokul ile ortaöğretimi kapsayan 3 kademeli bir sistemden meydana getirilmiştir. Zorunlu eğitim sisteminin ya da akademik öğrenme süreçlerinin başlangıcını oluşturan temel öğrenim kademesi ilkokuldur. 5,5-17,5 Yaş çağ nüfusunun zorunlu eğitim sürecini kapsayan ilk ve ortaöğretimde, öğrenciler çocukluk döneminde yer almaktadır. Çocukluk çağını yaşadıklarından bu dönemde, öğrencilerden birinci derecede aileleri; dolayısıyla velileri sorumludur. Okulların, zorunlu eğitimde ailelerle etkili iletişim ve işbirliği kaçınılmaz bir yönetsel süreç olarak kabul edilmektedir. Okul müdürlerinin, özellikle akademik öğrenimin başlangıcını oluşturan ilkokul kademesinde, "Aile eğitilmeden öğrencinin de eğitilemeyeceği" algısını dikkate almaları zorunludur. Zorunlu öğretim birinci kademede, öğrencilerin okul yaşantılarına ailelerinin destek ve katılımlarının sağlanabilmesi için, ailelerin eğitim hedef ve içeriğinden; genel olarak haberdar olması gerekir. İlkokuma yazma öğretimi, ilkokul akademik öğretim yaşantılarının temelini oluşturan en önemli süreçlerden biridir. Bu dönemin, başarıya ulaşmasında, aile katılım ve desteğinin ön koşul kabul edilmesi gerekir. Eğer bu dönemde, yönetsel bazda gerekli önlemler alınmazsa aileler arası farklılıklar; doğal olarak öğrenciler arasında da daha sonraki akademik süreçlerde telafisi mümkün olmayan başarısızlıklara yol açabilir. İlkokuma yazma sürecinde, temelde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin eğitimi kritik önem taşımaktadır. Ancak Türk eğitim sisteminde, ilkokuma yazma sürecine aile katılım ve desteği ile eğitimini içeren; örgütlenmiş bir yönetsel uygulamaya rastlanmamaktadır.

Amaç

Zorunlu eğitim sürecinden öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve yasalar doğrultusunda, optimum derecede yararlanmalarının sağlanması için öğrenci aileleriyle etkili iletişim ve işbirliği olanaklarının geliştirilmesi okul müdürlerinin temel işlevlerinden biridir. Ailelerle işbirliği ve etkileşim olanaklarını geliştirecek uygulamaların başlangıcını ise aile eğitimi etkinlikleri oluşturmaktadır. Aileler eğitilmeden, onların çocuklarının okul yaşantılarına etkili katılım ve desteklerinin sağlanması olası değildir (Ataklı, 1999; Auerbach, 2002; Balcı, 2007; Başar, 2009; Gül, 2007; Özbaş, 2009). Aile eğitimi, gerçekte öncelikle okulun öğrencilere ilişkin yasal ve yönetsel yükümlülüklerinin ailelere kavratılmasını içermektedir. Bu eğitim sürecinin, esasen ebeveyne çocuklarına okul yaşantılarında yardım ve destek yeterlikleri kazandırıcı işlevleri de kapsaması gerekir. Aile eğitiminin; özellikle çocuklarına okul yaşantıları sürecinde etkili destek sağlayabilecek yeterliğe sahip olmayan dezavantajlı öğrenciler açısından önemi oldukça büyüktür. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının öğrenci aileleriyle işbirliğine yönelik sorumluluklarını, okullar aracılığıyla ne derece karşıladığının geniş kapsamlı araştırmalara konu edinilmesi hem bilimsel hem de yönetsel bakımdan zorunludur. Bu nedenle bu araştırmada, ilkokul yaşantılarının akademik, sosyal, kültürel, zihinsel vb. birçok gelişim

özellikleri açısından başlangıcını oluşturan ilkokuma yazma sürecinde aile eğitiminin önemi ve uygulama pratikleri üzerinde durulması amaçlanmıştır. Araştırma problemi ise bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- İlkokul müdürlerinin ilkokul 1. sınıf öğrenci ailelerinin eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algıları nedir, veli algıları arasında eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanı desteğinde aile eğitimi alıp almama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

İlkokul müdürlerinin, ilkokul 1. sınıf öğrenci ailelerinin eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algılarının, eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanı desteğinde, aile eğitimi alıp almama durumuna göre, saptanmasının amaçlandığı bu araştırma, çok denekli deneysel modelde bir çalışmadır. "İlkokuma Yazma Süreci Aile Eğitimi Araştırması"nın deney grubunu 2010-2011 Öğretim Yılında, Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı "13 Şubat ve Kurtuluş"; kontrol grubunu ise "Gazi ve Sümer İlköğretim Okullarının" 1. sınıflarında çocukları öğrenim gören aileler oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde kullanılan "İlkokuma Yazma Süreci Aile Eğitimi Ölçeği" araştırmacı tarafından, çok boyutlu bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, ilk önce, aile eğitimine yönelik geniş kapsamlı alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından çocukları ilkokul 1. sınıfta öğrenim gören 48 velinin "aile eğitimi ihtiyaç analizi formu" aracılığıyla aile eğitimine yönelik ihtiyaçları tespit edilmiş; daha sonra ise bu çalışmalara dayalı olarak, taslak bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği eğitim bilimleri, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alan akademisyenleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Taslak ölçeğin yapı geçerliğiyle güvenirlik durumunun tespiti amacıyla ise ön uygulamaya gidilmiştir.

Bulgular ve Yorum

"İlkokuma Yazma Süreci Aile Eğitimi Araştırmasından" elde edilen bulgulara göre, eğitim yönetimi ve denetimi bilim uzmanı desteğinde gerçekleştirilen aile eğitiminin, deney grubunu oluşturan velilerin algılarını, ölçeğin bütün faktörlerinde, kontrol grubu veli algılarına göre daha yüksek düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. 14 Haftalık süreçte, eğitim yönetimi ve denetimi alan uzmanı desteğinde verilen aile eğitiminin deney grubunu oluşturan veli davranışlarında olumlu değişime yol açtığı saptanmıştır. Ölçeğin "ailelerin sosyo-ekonomik özellikleri ve okulun işlevleri, öğrenci ile iletişim, okulun akademik, sosyal ve kişisel gelişim olanakları" faktörlerinde, deney grubu veli algılarının, kontrol grubu veli algılarına göre, kuram-uygulama bütünselliğini daha fazla yansıttığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul 1. sınıf öğrenci aileleri, aile eğitimine, çocuklarının okul yaşantılarına etkili katılım ve katkı açısından gereksinim duymaktadır. Aile eğitimi, ilkokuma yazma döneminde, özellikle dezavantajlı öğrenci aileleri açısından kaçınılmaz bir yönetsel işlev olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokuma yazma süreci aile eğitimi, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi ve denetimi bilim alanı bakış açısı ve uygulama becerilerine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, çocukları ilkokul 1. sınıfa kayıtlandırılan ailelere, öğrenim düzeylerine ve eğitim ihtiyaçlarına uygun bir şekilde, öğretim yılı başlamadan önce, öznel koşullarında, en az 4 hafta boyunca aile eğitimi verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler

İlkokul Müdürü, İlkokuma Yazma Süreci, Aile Eğitimi

İlkokul Öğretmenleri Gözünden 12 Yıllık Zorunlu Eğitim (4+4+4) (Bayrampaşa İlçesi Örneği)

Bünyamin Bavlı [a]

(a) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Doktora Öğrencisi

Özet

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi Kamu İlk Okullarında görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında uygulamaya konulan 12 Yıl Zorunlu Eğitim (4+4+4 Eğitim Sistemi) ile ilgili görüşlerinin belirlenmektir. Bu amaçla oluşturulan ölçek Bayrampaşa İlçesi Kamu ilkokullarında görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerine yazılı olarak elden teslim edilmiştir. Araştırma sürecinde öğretmenlere ankete katılımın tamamen gönüllük üzerine olduğu belirtmiştir. Bu kapsamda toplam 86 sınıf öğretmeni araştırma sürecine dahil olmuş ve fikir beyanında bulunmuşlardır. 86 Sınıf Öğretmeninin likert türü ankete vermiş oldukları yanıt Spss 17.0 veri analiz programı kullanılarak analizler yapılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan 86 öğretmenden 55'i açık uçlu soruları yanıt vermiş, diğerlerinin yanıt vermediği tespit edilmiştir. Ölçekten toplanan verilerin analizinde aritmetik ortalama ($\overline{X}$) ve Bağımsız t-testi, istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, mezun olunan fakülte ve bölüm bazında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna karşılık ölçek maddelerinin aritmetik ortalamaları ($\overline{X}$) incelendiğinde bazı faktörler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Açık uçlu sorulara verilerin yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu uygulamayı olumlu bulduklarını belirtmiş ancak olumlu bulmadıklarını belirtenlerin sayısının da az olmadığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda öğretmenler eğitim kurumlarının mevcut durumlarının bu uygulama için yeterli olmadığını, ülke genelinde fırsat ve imkan eşitliğinin büyük bir engel teşkil ettiğini ve uygulama niteliğini düşüreceğini, uygulamanın hızlı bir şekilde geliştirildiği ve uygulandığı beyan etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Zorunlu Eğitim, İlkokul Öğretmeni, Kamu İlkokulu

İlkokul Öğretmenlerinin Toksik Liderlik İle İlgili Görüşleri

Serap Akduman Yetim [a], Didem Koşar [a], Özden Ölmez Ceylan [a]

(a) Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü İzmir

Giriş

Literatürde liderliğin ne olduğu ya da ne olması gerektiğine ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Çelik'in (1999:1), çeşitli kaynaklardan aktardığına göre liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetme; lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim; güçlü bir etki; etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç; izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma, olarak tanımlanmaktadır. Liderler, okul misyonunu tanımlamak; pozitif öğrenme ortamı geliştirmek; öğretim sürecini sürekli gözlemek ve uygun geri bildirimler sağlamak; öğretim müfredatını ve eğitim sürecini yönetmek; eğitimsel programları değerlendirmek gibi görevler üstlenirler. Bu yüzden geleceğin okullarında, okul yöneticilerinin, lider olmaları ve sınırlarının ötesini görebilmeleri gerektiği söylenebilir. Firestone (1996) ise liderliğin, belirli bir makamda bulunan bireylerin ne yaptıklarından çok, örgütün varlığını sürdürmesi, gelişmesi ve etkili olabilmesi amacıyla yerine getirilmesi zorunlu görevlerin ve liderin işlevlerinin neler olduğu açısından incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan liderlik işlevlerini normal zamanlardaki liderlik işlevleri ve değişim zamanlarındaki liderlik işlevleri olmak üzere farklı iki kategoride ele almaktadır (Akt.: Karip, 1998:444). Bu bağlamda her ortam için ideal bir liderlik tipinden söz etmek zordur. Liderlik, örgütün içinde bulunduğu koşula göre durumsallık gösteren bir kavramdır. Okul yöneticilerinin de çoklu bir liderlik gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Yeri geldiğinde, farklı liderlik rollerinioynayarak, çevredeki ve diğer sektörlerdeki gelişmeleri yakından takip etmesi gerekir.

Toksik liderlik ise Whicker'ın terimiyle, oldukça otoriter ve aşırı disiplinli bir lider var, ve yarattığı korku ile kontrol sağlıyor. Mükemmeliyetçi ve biraz da narsist olan bu lider takipçileri üzerinde oluşturduğu baskı ile yönetiyor. Stockholm Sendromu ile de takipçileri bu lidere hayranlık duyuyor ve sorgulamadan farkında olmadan o ne derse yapıyor, hatta onun hayat tarzına uyum sağlıyor, bu anlamda toksik liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin görev yamakta olduğu kurumlarda etkilikten söz etmek oldukça güç olmaktadır. Bir örgütteki toksik liderlik biçemi, umutsuzluk, kızgınlık, düşük moral, kötü iletişim gibi olumsuz etkilerin yayılmasında doğrudan etkili olmaktadır. Toksik liderler, toksik bir örgüt kültürünün yaratılmasında ve var olan kültürün desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar (Bitirim ve Eğinli, 2008). Okul yöneticilerinin okulun iç ve dış paydaşları ile olan ilişkilerinde yaşadıkları her türlü aksilik okuldaki iklimi ve aynı zamanda başarıyı olumsuz olarak etkilemektedir. Okullarda çalışan tüm paydaşların toksik liderle ile çalışma olasılığı bulunmaktadır (Kırbaç ve Konan, 2011). Bu bağlamda toksik liderlerin özelliklerinin neler olduğunun bilinmesi ve bu tip liderlik özellikleri sergileyen okul yöneticileri ile görev yapan öğretmenlerin görüşlerini ele alarak sorunların en aza indirilmesi önem teşkil etmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin toksik liderlik ile ilgili görüşlerini belirleyebilmektir. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de toksik liderliğe ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu araştırma ile alana katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Yöntem

Nitel veri toplama tekniğinden yararlanılan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada taslak veri toplama aracı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuna uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve ilkokul öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak da uzun süreli etkileşim yoluyla iç geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlik (aktarılabilirlik) ayrıntılı betimleme ile gerçekleştirilmiştir. Tutarlık incelemesiyle iç güvenirlik (tutarlık), üç uzman tarafından gerçekleştirilen teyit incelemesi yoluyla da dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) sağlanmıştır.Görüşme formlardan elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizleri sürdürülmektedir.

Araştırmanın verileri analiz aşamasındadır. Sonuçlar özetlenerek bulgular doğrultusunda başka araştırmacılara ve uygulayıcılara ilişkin öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler

İlkokul, İlkokul Müdürü, İlkokul Öğretmeni, Lider, Toksik Lider

Kaynakça

- Bitirim, S. ve Eğinli A. T. (2008). Kurumsal Başarının Önündeki Engel: Zehirli (Toksik) İletişim. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5 (3), 124–140.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik.* Ankara: Pegem Yayinlari.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* (16), 443-465.
- Kırbaç, ve Konan, N. (2011). *Eğitim örgütlerinde toksik liderliğin genel özellikleri*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

İlkokul ve Ortaokul Düzeylerinde Gerçekleştirilen "Seminer Çalışmaları"nın Öğretmen Yeterliklerini Geliştirmek Açısından Etkililiğine İlişkin Bir Çözümleme

Tarık Soydan [a]

(a) Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü, Ankara

Giriş

Günümüzde tüm kamusal hizmet alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da değişen koşullarla birlikte artan ve çeşitlenen toplumsal isteme bağlı olarak işgören yeterliklerini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan, işe girişten önceki dönemde işgören adayının aldığı eğitim ve tabi olduğu yetiştirme süreçleri, nitelikli ve etkili hizmet üretmek ve sunmak açısından yeterli görülemez. Dolayısıyla, teknolojik yeniliklerin giderek önemini artırdığı ve farklı boyutları ile toplumsal değişmenin hızlandığı günümüz koşullarında eğitim ve yetiştirme etkinliklerinin de süreklilik gösterecek nitelikte örgütlenmesi ve etkili bir tarzda uygulanması doğru olacaktır.

İşgören yeterliklerini geliştirmek üzere kurumsal düzeyde örgütlenen hizmetiçi eğitim çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Hizmetiçi eğitim, işe başlatma eğitimlerinden sonra istihdam edilen bireylerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak ve zamanla ortaya çıkacak eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılan eğitim olarak tanımlanabilir (Taymaz, 1997; Fındıkçı, 2002). Hizmetiçi eğitimin üç temel amacı olduğu söylenebilir: İşgörene yapmakta olduğu işin daha iyi yapılmasını sağlamak için gerekli bilgi ve yeteneği kazandırmak ve bunları geliştirmek, işgörene daha üst görevlere geçebilmesi için gerekli olan yeterliliği kazandırmak ve işgörenin örgüt ve işe ilişkin tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmek (Tortop ve İşbir, 1986).

Hizmetiçi eğitim çalışmaları Türk Milli Eğitim Sistemi için, sistemin önde gelen öğelerini oluşturan öğretmenlerin hızla değişen koşullar karşısında yeterliklerinin çok yönlü olarak geliştirilmesi ve böylelikle topluma daha nitelikli ve etkili eğitim-öğretim hizmeti verilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48. ve 49. maddeleri, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile bunlara dayalı olarak çıkarılmış yönetmelikler çerçevesinde düzenlenip yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin belirtilen mevzuat hükümleri çerçevesinde ve Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın planlamasına bağlı olarak yapılması zorunludur.

14.09.2011 tarihli 28054 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"ye göre, hizmetiçi eğitim yapma işlevi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün görevleri arasında sayılmıştır. Kararname'nin 15. maddesine göre, söz konusu genel müdürlük; "öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak, Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler

düzenlemek ve öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmakla görevlidir."

Türkiye'de öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetleri, aday öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen "uyum eğitimi" ve "adaylık eğitimi", genel olarak tüm öğretmenlerin yararlanmasına açık bir şekilde yıllık olarak planlanan ve Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı"nca merkezi, il milli eğitim müdürlüklerince de mahalli olarak hazırlanan ve uygulanan hizmetiçi eğitimler ve "seminer çalışmaları" olarak ele alınabilir.

Eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda iki haftalık sürede, ilk ve ortaokul öğretmenlerine yönelik olarak, "Mesleki Gelişim Eğitimi" ve "Mesleki Çalışmalar" olmak üzere iki aşamalı olarak planlanan **"**seminer çalışmaları", uzaktan eğitim yöntemi ve yüz yüze eğitim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmaların, gerek program boyutu gerekse gerçekleştirilme tarzı açısından öğretmen yeterliklerini geliştirmeye dönük olarak etkili olup olmadığı önemli bir tartışma konusunu oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak, eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda gerçekleştirilen seminer çalışmalarının etkili olup olmadığını öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri aracılığıyla belirlemek ve elde edilecek sonuçlara bağlı olarak seminer çalışmalarının program boyutuna ve gerçekleştirilme tarzına ilişkin önerilerde bulunabilmektir.

Yöntem

Tarama modelinde bir araştırma olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılacaktır. Araştırma kapsamında veri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu taslağı hazırlanmış ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan ve anlaşılırlık testleri yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilecek ve gerekli izinler alınarak görüşme formu uygulanacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde, ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim-öğretim yapan devlet okullarında görevli 20 öğretmen ve 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Hizmetiçi Eğitim, Öğretmen Yeterlikleri, Eğitimde Nitelik

Kaynakça

- 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, http://mevzuat .meb.gov.tr/html/73.html, İndirilme Tarihi: 07.07.2013.
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=1.5.657&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0, İndirilme Tarihi: 07.07.2013.
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html, İndirilme Tarihi: 07.07.2013.
- 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/28054_652.html, İndirilme Tarihi: 05.04.2013.
- Fındıkçı, İlhami (2002) İnsan Kaynakları Yönetimi, İstanbul: Alfa Yayım Basım Dağıtım.
- Taymaz, Haydar (1997) Hizmetiçi Eğitim, Ankara: Tapu Kadastro Vakfı Matbaası.
- Tortop, Nuri ve İşbir, Eyüp (1986) Yönetim Bilimi, Ankara: Bilim Yayınları.

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Psikolojik Sermayelerinin İncelenmesi

Mahmut Kalman [a], Tokay Gedikoğlu [a]

(a) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep

Giriş

Seligman ve diğer bazı psikologlar, psikoloji biliminin II. Dünya Savaşından sonra sadece zihinsel sorunlar ve patolojiler üzerinde yoğunlaştığını; psikolojinin göz ardı edilen iki önemli özelliği olan a) sağlıklı insanların daha mutlu ve üretken olmasına yardımcı olma, b) insan potansiyelini gerçekleştirme üzerinde çok az durulduğunu ve bu konulara odaklanılması gerektiğini öne sürmüşlerdir (Luthans ve Youssef, 2004). Bu düşünceyle, "pozitif psikoloji" olarak adlandırılan bir akım başlatmışlardır.

Kaynağını pozitif psikolojiden alan psikolojik sermaye ise bir bireyin pozitif psikolojik gelişme durumudur ve 1) zor işlerin üstesinden gelmek için gereken gayreti gösterme ve sürdürme konusunda kendine güven duyma (öz yeterlik), 2) şimdi ve gelecekte başarılı olma konusunda olumlu düşünme (iyimserlik), 3) hedeflere ulaşmak için azmetmek ve gerektiğinde başarılı olmak için hedeflerle ilgili yollar geliştirmek (umut), 4) sorun ve zorluklarla karşılaşıldığında, yola devam etmek ve başarıyı yakalamak için kendini toparlamak ve ilerlemek (dayanıklılık) ile nitelendirilmektedir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007). Psikolojik sermayenin en önemli özelliği, performans gelişimi için ölçülebilir, geliştirilebilir ve yönetilebilir bir yapı sunmasıdır (Luthans ve Youssef, 2004).

Eğitimle ilgili araştırmalarda da, şu ana kadar zorbalık, öğretmenlerin tükenmişliği, okuldan atılma ve öğrenci başarısızlığı gibi okullarda sorun oluşturan konular üzerinde durulduğu görülmektedir. Artık okullarda işe yarayan, umut, iyimserlik, dayanıklılık, başarı, bağlılık, güven, örgüt sağlığı gibi konulara odaklanılması gerekmektedir (Hoy ve Tarter, 2011). Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan okullarda psikolojik sermayenin geliştirilmesi yoluyla performans geliştirme, okul geliştirme, öğrenci başarısını arttırma ve benzeri konularda önemli sonuçların elde edilmesi kolaylaştırılabilir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerini incelemektir. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Çalışma grubunu, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ilgili alanyazından faydalanarak oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz aşamasında ilk olarak açık ve seçici kodlama yapılarak veri setine ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar benzerliklerine göre gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler tekrar incelenerek temalar oluşturulmuştur. Bulguların sunulması sürecinde tespit edilen kodlar frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öz yeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılığa ilişkin algılarının birbirinden farklı olduğunu göstermiştir. Katılımcıların 4'ü kendini üst düzeyde yeterli görürken, 7'si kendini % 80-85 oranında yeterli görmektedir. Katılımcıların 2'si ise kendini % 60 oranında yeterli görmektedir. Katılımcıların tümü sergiledikleri performansı yeterli gördüklerini dile getirmiştir. Öte yandan, katılımcıların meslekleriyle ilgili sorunlu gördükleri konuların başında öğretmenlerin sosyal statüsü, maaş, mesleki gelişimi ve eğitim sistemi gelmektedir. Gelecekte bu sorunlu alanların düzelmeyeceğine inanan katılımcıların sayısı 14 iken, iyi yönde değişeceğine inananların sayısı ise 4'tür. Okulda ortaya çıkan sorunların, katılımcıların büyük bir kısmı tarafından (17 kişi), doğal karşılandığı görülmüştür. Öte yandan, katılımcıların 14'ü okulda ortaya çıkan olumlu durumların kendilerinden kaynaklandığını, 12 katılımcı ise çevresel etkilerin de olumlu durumların ortaya çıkmasında önemli olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların tümü gelecekte okullarında olumlu durumların ortaya çıkacağına inanmaktadır. Katılımcıların dayanıklılık düzeylerinin ise çok yüksek olmadığı görülmüştür. Katılımcılar, okulda çıkan çatışma veya başarısızlık durumlarından dolayı, kendi hedeflerinde değişiklik yaptıklarını, işlerine daha çok yoğunlaştıklarını veya genel olarak dik duruş sergilediklerini, yani pes etmediklerini dile getirmişlerdir.

Tartışma

Psikolojik sermayeleri yüksek olan insanların daha fazla olumlu duygular yaşadığı, örgütsel vatandaşlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, daha az sinizm yaşadıkları ve işten kaçma davranışlarının ise daha düşük olduğu belirtilmektedir (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008). Yine Çetin'in (2011) yaptığı araştırmada umut, iyimserlik ve dayanıklılığın örgütsel adanmışlık ve iş doyumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda öğretmenlerin psikolojik sermayelerini geliştirmek yoluyla daha iyi performans sergilemeleri, yaptıkları işten doyum almaları, zorluklarla baş etme kapasitelerinin ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin psikolojik sermaye bileşenlerinden bazılarının yüksek olduğu (öz yeterlik, iyimserlik), bazılarının ise düşük olduğu görülmüştür (umut, dayanıklılık). Psikolojik sermaye, bileşenlerinin toplamından daha fazla bir etkiye sahiptir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007). Dolayısıyla bir bütün olarak psikolojik sermayenin yüksek olması çok önemlidir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda psikolojik sermayeleri yüksek olan öğretmenlerin kendilerine güvendikleri, kendileri için hedefler koydukları, daha iyi bir öğretmen olmak için çaba sarf ettikleri ve okullarında her şeyin daha iyi olacağı konusunda umutlu ve iyimser oldukları görülmüştür. Aynı zamanda bu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında yılmadıkları ve dezavantajları avantajlara dönüştürmek için uğraştıkları görülmüştür. Psikolojik sermayeleri düşük olan öğretmenlerin ise kendilerini geliştirmek için hedef belirlemedikleri, okullarındaki mevcut durumun (ör. öğrenci başarısızlığı) gelecekte de devam edeceğini dile getirmişlerdir. Psikolojik sermayenin yüksek olması veya geliştirilmesi, daha iyi performans sergilemek, zorluklara rağmen yılmamak ve daima daha iyiye gitme konusunda çaba saf etmeye çalışmak konusunda olumlu katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler

Pozitif Psikoloji, Psikolojik Sermaye, Öğretmen Algıları

Kaynakça

- Avey, J. B., Wernsing, T. S. and Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change?: Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Çetin, F. (2011). The effects of the organizational psychological capital on the attitudes of commitment and satisfaction: A public sample in Turkey. *European Journal of Social Sciences*, 21(3), 373-380.
- Hoy, W. K. and Tarter, C. J.. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3) 427-445.
- Luthans, F. and Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Youssef, C. M., and Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital*. Oxford, UK: Oxford University Press.

İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Değişim Yönetimi ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Algıları

Sevilay Şahin [a], Zafer Sever [b], Çiğdem Çakır

(a) Öğretim Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr

(b) Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, zaferseverzafer@gmail.com

Özet

Bu araştırma ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değişim yönetimi ve örgütsel yenileşmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde, Gaziantep İli Şahinbey İlçesine bağlı ilkokul ve ortaokullarda yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, Gaziantep ili, Şahinbey ilçesindeki 25 İlkokul ve Ortaokulda görev yapan 463 öğretmen ve 81 okul müdüründen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Değişim Eğilimleri Ölçeği" ile "Örgütsel Yenileşme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu iki ölçek iki bölümden oluşmuştur. Bunlar; (1) betimsel bilgilerin, (2) değişim eğilimleri ve örgütsel yenileşme ölçeği maddelerinin yer aldığı bölümlerdir. Araştırma verileri "ortalama", "standart sapma", "t-testi", "tek yönlü varyans analizi" ve "Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı" ile çözümlenmiştir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin değişim eğilimleri ve örgütsel yenileşmeye ilişkin algıları, belirlemek amacıyla, ölçeklerdeki alt faktörlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları tespit edilmiştir. Bu testin sonucunda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin değişim ve örgütsel yenileşme eğilimleri algılama düzeyleri orta düzey olarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilerle, araştırmaya katılan öğretmenlerin ve müdürlerin değerlendirmelerinin, cinsiyet, yaş ve görev değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Değişim, Yenileşme, Yönetim

İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarının Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi

Muhammed Turhan [a], Zübeyde Yaraş [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

(b) Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Liderlik özellikleri ve yöneticilik yeterlikleri örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında, ilerlemelerinde çok önemli bir yere sahiptir. Geleceğimizin temellerini oluşturan eğim kurumları için yöneticilik ve liderlik daha da önemlidir. Günümüz dünyasındaki hızlı değişimin gereği olarak eğitim örgütleri de sürekli bir yapılanma içine girmekte, yenileşme gereklerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu gereklilikler doğrultusunda ülkemizdeki okullarda uygulanan eğitim programları sürekli güncellenmektedir. Nitekim son 10 yıl içinde bütün düzeylerdeki eğitim programlarında önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Aksoy ve Işık, 2008, s. 237).Eğitim programlarında yapılan değişikliklerin amacına ulaşmasında programı iyi yönetebilecek, yönlendirebilecek, eş güdümü sağlayabilecek ve programın uygulanmasında liderlik ecebilecek yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle son yıllarda program liderliği okul yöneticilerinin önemli liderlik görevlerinden biri olarak ifade edilmektedir.

Program liderleri, program değişimi için öğretmenler ve meslektaşlarıyla birlikte okulun çerçeve planı doğrultusunda hareket etmelidir. Program liderlerinin, öğretmenlere sınıfta bu değişiklikleri uygulamaları için yakından en iyi rehberliği ve desteği sağlamaları beklenmektedir. Böylede program liderleri meslektaşlarının mesleki gelişimlerini daima sağlayabilirler (Li, 2004). Okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını göstermeleri okul, öğretmen ve öğrenci düzeyinde birçok değişkenle ilişkili olabilir. Örneğin, okul yöneticisinin liderliğinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları üzerinde etkili olması muhtemeldir. Ayrıca, kolektif yeterlik algısının yüksek olduğu bir okulun örgütsel öğrenme düzeyinin yüksek olması beklenebilir. Bu araştırmanın amacı; ilkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin okullardaki kolektif yeterlik algısı ve örgütsel öğrenme düzeyi üzerindeki etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın çalışma evrenini Batman ili merkez ilçe sınırları içindeki ilkokullar oluşturmaktadır. Bu araştırmada, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Nisan-Mayıs ayları içinde Batman merkezde bulunan ilkokullar ve bu ilkokullarda çalışan 1490 sınıf öğretmeninden 510 tanesine ulaşılmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, 2010, s. 84). Araştırmada ilişkisel tarama modeli

kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak program liderliği ölçeği, kolektif yeterlik ölçeği ve örgütsel öğrenme ölçeği olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla hazırlanan anketler, 2012-2013eğitim-öğretim yılında Batman İli merkez ilçe sınırları içinde bulunan ilkokullara kapalı zarfların içine anket izni ile birlikte ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler özel bir paket programa girilmiş ve bu program aracılığıyla çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini istatistiki olarak ifade edebilmek için yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ve örgütsel öğrenme düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelemek için ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlarda t-testi için Mann Whitney U Testi, tek yönlü varyans analizi için ise Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine olan etkisini belirlemek için korelasyon ve çoklu regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Çoklu Regresyon analizinde ise adım adım (stepwise) regresyon yöntemi kullanılmıştır. Adım adım regresyon, modelde hangi değişkenlerin olması gerektiğine, hangi değişkenlerin modele eklenip, eklenmeyeceğine karar verilmesini sağlayan, F-testine dayalı bir yöntemdir (Mendenhall & Sincich, 1996; Alpaykurt, Firuzan ve Kuvvetli, 2011). Araştırmada, bağımsız değişkenlerin (demografik değişkenler ve okul yöneticilerinin program liderliği davranışları) bağımlı değişkenler (kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel öğrenme düzeyi) üzerindeki etkisini ayrı ayrı analiz edebilmek için bu yöntem kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul büyüklüğüne göre (öğretmen sayısı) öğretmenlerin yöneticilerinin program liderliğine, görev yaptıkları okullardaki kolektif yeterliğe ve örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. cinsiyet değişkenine göre ise program liderliği, kolektif yeterlik algısı ve örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık olmadığı ve kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşleri paylaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan Korelasyon analizi sonuçlarına göre İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ilkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının ve örgütsel öğrenme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, gerek politika üretenlere, gerek uygulayıcılara ve gerekse araştırmacılara öneriler getirilmiştir. Okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını göstermeleri okullardaki kollektif öğretmen yeterliği ve okulların öğrenen örgüt özelliklerini göstermeleri açısından oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde bu hususun dikkate alınması önemli katkılar sağlayacaktır. İlgili alan yazın tarandığında okul müdürlerinin program liderliği becerilerinin bilimsel araştırmalara yeterince konu edilmediği görülmektedir. Bu araştırmada program liderliğinin önemi ortaya konulduğu için bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerekli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Liderlik, Program Liderliği, Kolektif Yeterlik, Örgütsel Öğrenme

Kaynakça

- Aksoy, E. ve Işık, H .(2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(19). 235-249.
- Alpaykurt, S., Firuzan, A.R. ve Kuvvetli, Ü. (2011). Çok Değişkenli Kalite Kontrolde Regresyon Düzeltmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 31-41.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Li, W. Sh. (2004). *Expectation of Curriculum Leaders in Primary Schools: Issues and Implications.* Annual Conference of Australian Association for Research in Education, Melbourne.

İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Toksik Liderlik Algıları

Nurhayat Çelebi [a], Veysel Yıldız [b], Halim Güner [c]

(a) Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D., İstanbul

(b) Mahmut Şevket Paşa Ortaokulu, İstanbul

(c) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D., İstanbul

Özet

Toksik Liderlik, çalışanın kişiliği üzerinde ciddi, etkileyici, baskı yaratan bir tür zehir olarak tanımlanmaktadır. Bu etkinin toksik olabilmesi için liderin bu yıkıcı davranışları kasti olarak çalışanlarının üzerinde göstermesi gerekmektedir. Ayrıca toksik liderin sergilediği yıkıcı davranış hedef aldığı bireyden daha fazla kişilere zarar vermelidir. Liderlik literatüründe toksik liderlik ile bağlantısı olabilecek bazı liderlik özellikler görülmektedir. Bu özellikler kaba yöneticilik, narsizm, karizma ve otoriterlik gibi yapıları içeren çok boyutlu bir yapıdadır. Uzun dönem toksik etkiye yakalanmış bir kurumun yani okulun, okul kültürü ve okul iklimi uzun süreli yıkıcı etkiye maruz kaldığı bir gerçektir. Toksik karakterli okul yöneticileri hem kurumlarına, hem çalışanlarına hem de ülke geleceğine zarar vermektedirler. Bu nedenle bu tip yöneticilerin tespiti, eğitimin iyileştirilmesi yolculuğunda önemli bir basamaktır.

Bu araştırmada, ilköğretim birinci ve ikinci kademede çalışan okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki etkisinin toksik içeriğe sahip olumsuz davranış ve tutum modellerine uygunluğu araştırılmıştır. Ölçme aracı olarak gerekli literatür taraması yapılmış olup "Toksik Liderlik" anketi geliştirilmiştir. Anketin geçerliliği uzman görüşlerine başvurularak teyit edilmiştir. Güvenirlik konusunda da pilot bir çalışma yapılarak gerekli geri bildirim doğrultusunda ankete son şekil verilmiştir.

Çalışma grubu İstanbul ili Şişli İlçesinde araştırmacıya yakın olan bölgelerdeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Örneklem bu okullardan gönüllülük esasıyla seçilen 102 katılımcıdan oluşmaktadır; katılımcıların 76'sı kadın (%74) 26'sı ise erkektir (%26). Öğretmenlerin görüşlerinin, cinsiyet, görev yapılan okulun türü (Anaokulu, İlköğretim Okulu, Genel Lise ve Mesleki ve Teknik Lise), branş (Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Teknik Branşlar) ve bulundukları okuldaki toplam hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçları olarak alınmış ve çalışan görüşleri bu bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Branş değişkeninde araştırma kapsamında yer alan okullardaki öğretmenlerin branşlarının çok sayıda olması ve istatistiki çözümlemelerde yaratabileceği güçlükler dikkate alınarak branşların iki gruba ayrılarak sınıf birinci ve ikinci kademe olarak değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir. İstatistiksel analiz olarak frekans analizleri, korelasyon ve t testi uygulanmıştır. Analizlerde $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

Bulgularda değişkenler açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Maddelerin yüzde analizinde ise öğretmenlerin yöneticilerin kendisinden başkasına güvenmemesi yönündeki algısının %52 katılıyorum ve %20 katılmıyorum şeklinde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin okulun geleceğinin ve işlerinin kendileri ile iyiye gittiğini düşünmeleri şeklindeki soruya yönelik öğretmen algısı ise %67 katılıyorum, %12 katılmıyorum şeklindedir. Ayrıca yöneticilerin yeniliğe kapalı olmasına yönelik öğretmen algısı %61 katılıyorum, %23

katılmıyorum olarak belirlenmiştir. Son olarak yöneticilerin olumsuz ruh hallerini ortama hemen yansıtmaları sorusunda öğretmenler %52 katılıyorum, %31 katılmıyorum şeklinde cevap vermişleridir.

Çalışmanın sonucunda; öğretmenler güven, iletişim, benlik duygusu (narsizm), yenilikçilik, olumsuz ruh halinin ortama yansıtılması ve üstlerine iyi görünmek noktalarında yöneticilerinde toksik sorunlar algılamaktadırlar. Özellikle öğretmenler toksik yöneticilere güven duyulmaması ve iletişimlerinin iyi olmaması noktasında hem fikir gibi görünmektedirler. Öğretmenler toksik/yıkıcı yöneticilere güven duymadıklarından onlarla iletişimde de çok açık olamamaktadırlar ve böyle yöneticilerin iletişimde iyi olmadıkları çünkü onların da öğretmene güvenmediğini düşünmektedirler.

Öğretmenler, yöneticilerin kendilerinin olmasından dolayı okuldaki eğitim sürecinin olumlu gittiği şeklinde ben algısına sahip olduklarını ve öğretmene katkı sağlaması noktasından pek değer vermediklerini düşünmektedirler. Ayrıca toksik yöneticilerin öğretmenler tarafından yeniliğe kapalı olmaları ve olumsuz ruh hallerini iş ortamına yansıtmaları şeklinde algılandıkları görülmektedir. Son olarak toksik yöneticinin işini yapma nedeninin üstlerine iyi görünmesi olduğu öğretmenler tarafından düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Toksik Liderlik, Okul Kültürü, Okul İklimi, Çalışanların Liderlik Algıları

Kaynakça

- Ambrose, S. E. (1992). Band of Brothers: E Company 506th Regiment, 101st AirbornefromNormandytoHitler'sEagleNest. New York: Simon&Schuster.
- Aryee, S., Sun, L., Chen, Z. X., &Debrah, Y. A. (2007). Antecedentsandoutcomes of abusivesupervision: Test of a trickle-down model. *Journal of AppliedPsychology, 92,* 191-201.
- Ashforth, B. (1994). Pettytyranny in organizations. *Human Relations, 47,* 755-779.
- Ashforth, B. (1997). Pettytyranny in organizations: A preliminaryexamination of antecedentsandconsequences. *CanadianJournal of Administrative Sciences,14,* 126-140.
- Chan, D. (1998). Functionalrelationsamongconstructs in thesamecontent domain at differentlevels of analysis: A typology of compositionmodels. *Journal of AppliedPsychology, 83,* 234-246.
- Cheng, B. Chou, L.,Wu, T., Huang, M., &Farh, J. (2004). Paternalisticleadershipandsubor dinateresponses: Establishing a leadership model in Chineseorganizations. *AsianJournal of SocialPsychology, 7,* 89-117.
- Conger, J. A. (1990). Thedarkside of leadership. *Organizational Dynamics, 19,* 44-55.
- Dearlove, D. (2003). Interview: ManfredKets de Vries: Thedarkside of leadership. *Business StrategyReview, 14,* 25-28.
- Deluga, R. J. (1997). RelationshipamongAmericanpresidentialcharismaticleadership, narcissism, andratedperformance. *TheLeadershipQuarterly, 8,* 49-65.
- Dreijmanis, J. (2005). A portrait of the artist as politician: Thecase of Adolf Hitler. *SocialScienceJournal, 42,* 115-127.
- Dyck, D. (2001). Thetoxicworkplace. *BenefitsCanada, 25,* 52-57.
- Flynn, G. (1999). Stop toxicleadersbeforethey stop you! *Workforce, August,* 44-46. www.workforce.com/archive/feature/22/22/12/223888/php

- Frost, P. J. (2004). Handling toxicemotions: New challengesforleadersandtheir organization. *Organizational Dynamics, 33,* 111-127.
- Goldman, A. (2006). High toxicityleadership: Borderlinepersonalitydisorderandthedys functionalorganization. *Journal of ManagerialPsychology, 21,* 733-746.
- Hogan, R. &Hogan, J. (2001). Assessingleadership: A viewfromthedarkside. *International Journal of SelectionandAssessment, 9,* 40-51.
- Lipman-Blumen, J. (2005). *Theallure of toxicleaders: Whywefollowdestructivebossesand corruptpoliticians – and how we can survivethem*. Oxford, England, Oxford UniversityPress.
- Lipman-Blumen, J. (2005b). Theallure of toxicleaders: Whyfollowersrarelyescapetheir clutches. *IveybusinessJournal*, January/February, 1-8.
- Macklem, K. (2005). Thetoxicworkplace. *Maclean's, 118,* 34-35.
- Reed, G.E. (2004). Toxicleadership. *MilitaryReview, JUL-AUG,* 67-71.
- Rosenthal, S. A. &Pittinsky, T. L. (2006). Narcissisticleadership. *TheLeadershipQuarterly, 17,* 617-633.
- Sheng, M. M. (2001). Mao Zedong'snarcissisticpersonalitydisorderandChina'sroadtodi saster. InFeldman, O. &Valenty, L. O. (Eds.) Profilingpoliticalleaders: Cross-culturalstudies of personalityandbehavior. Westport, CT: PraegerPublishers/Greenwood Publishing Group.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusivesupervision. *Academy of Management Journal, 43,* 178-190.
- Tepper, B. J. (2007). Abusivesupervision in workorganizations: Review, synthesis, andresearchagenda. *Journal of Management, 33,* 261-289.
- Tepper, B. J.,Hoobler, J., Duffy, M. K., Ensley, M. D. (2004). Moderators of therelationshipsbetweencoworkers' organizationalcitizenshipbehaviorandfellowemployees' attitudes. *Journal of AppliedPsychology, 89,* 455-465.
- Wasylyshyn, K. M. (2005). Thereluctantpresident. *ConsultingPsychologyJournal: PracticeandResearch, 57,* 57-70.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxicleaders: Whenorganizationsgobad*. Westport, CT. QuorumBooks.
- Williams, D. F. (2005). ToxicLeadership in the U.S. Army. http://www.strategicstudies institute.army.mil/ pdffiles/ksil3.pdf
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). Toxicleadership. *Transleadership, Inc.* www.transleadership .com
- Zellars, K. L.,Tepper, B. J., &Duffy, M. K. (2002). Abusivesupervisionandsubordinates' organizationalcitizenshipbehavior. *Journal of Applied Psychology,87,* 1068-1076.

İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı İle Şiddete Bakış Açıları

Cengiz Akçay [a], Mehmet Koç [b]

(a) Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep

(b) Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme ABD, Gaziantep

Giriş

Bu çalışmanın amacı, Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile şiddete bakış açışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çerçevede, örgütsel adalet boyutları olan dağıtım adaleti, işlemsel (prosedür) adaleti ve etkileşim adaleti ile; şiddete bakış açıları arasındaki ilişkiler, ayrıca bu boyutların çeşitli demografik özelliklere göre (Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Çalışılan Okulun Türü, Okulda Çalışma Süresi, Okul Mevcudu, Öğretmenin Girdiği Sınıflarda Ortalama Öğrenci Sayısı, Okuldaki sosyal ve Sportif Faaliyetlerin Yeterliği, Okulun Bulunduğu Çevresinin Sosyo-Ekonomik Yönden Durumu) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Toplumda kurum ve kuruluşların görev alanına bağlı olarak hedefleri değişmektedir. Buna bağlı olarak da Eğitim Kurumlarının amacı toplumun geleceğine yön veren fertler yetiştirmektir. İlköğretim okulları (İlkokullar, Ortaokullar) fertlerin ilköğrenimlerini, mensubu oldukları ailelerinden sonra aldıkları ilk eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları bu nedenlere bağlı olarak toplumdaki önemi çok büyüktür.

Problem cümlesi ise şu şekildedir: "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile Şiddete Bakış açısı" nedir?

İnsanoğlunun geldiği günümüzde bilginin en önemli üretim faktörü haline gelmesi, bilgiyi üreten, aktaran, geliştiren insanı da üretim süreçlerinin odak noktası yapmıştır. İnsanların ve bir araya gelerek oluşturdukları organizasyonların, günümüzün ekonomik ve siyasi koşullarında başarı elde etmeleri için, en nitelikli insan gücünü elde ederek ve bu gücü en etkin şekilde kullanmaları gerekmektedir. İnsanların geçmişten günümüze çoğaltarak taşıdığı bilgisinden en iyi faydalanmanın yolu ise, onların en yüksek performans gösterecekleri çalışma ortamlarını ve sahaları yaratmaktan geçmektedir. Okullardaki öğretmenlerin iş ortamından aldığı tüm dönütler, öğretmenlerin düşüncelerini, tutum, psikolojisini ve davranışlarını şekillendirir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin performansları da etkilenmektedir. Günümüz de en iyi insanı yetiştirmede en özel görevi üstlenen ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bu bağlamda "örgütsel adalet algısı değiştiğinde, şiddete bakış açıları da anlamlı olarak değişmekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Alt Problemler

Öğretmenlerin adalet algıları nedir ve öğretmenlerin adalet algıları; Demografik, Mesleki ve Çalıştıkları okulun özelliklerine göre değişmekte midir?

Öğretmenlerinin şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşleri nedir? Öğretmenlerin şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşleri; Demografik, Mesleki ve Çalıştıkları okulun özelliklerine göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin adalet algılarını oluşturan boyutları ile şiddet olaylarının sebeplerine ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır? Demografik, Mesleki ve Çalıştıkları okulun özelliklerine göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın amacı, bir grup öğretmenin adalet algıları ile şiddetin sebeplerine yönelik görüşlerini incelemek ve aralarındaki ilişkileri tanımlamak olması nedeniyle araştırma, tarama modelinin varsayımlarına göre yürütülmüştür (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012 - 2013 Öğretim yılı Gaziantep İli Şehitkamil İlçesi İlköğretim okullarında görev yapan ve 5-8. sınıfların derslerine giren 1.900 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Evrendeki tüm katılımcılara ulaşma olanağı olması nedeniyle örneklem tayinine gidilmemiştir.

Veriler ve Veri Toplama Araçları

Veriler, bağımsız ve bağımlı değişken olmak üzere iki tür nicel veri özelliğine sahiptirler. Bağımsız değişkenler olarak öğretmenlerin demografik (yaş ve cinsiyet), mesleki (kıdem yılı, okul türü, okulda çalışma süresi) ve çalıştıkları okulla (okul mevcudu, sınıf mevcudu, sosyal sportif faaliyet düzeyleri ile okulun sosyo-ekonomik düzeyi) ilgili bilgilerdir. Bağımlı değişkenler ise, öğretmenlerin adalet algıları ile şiddetin sebeplerine yönelik görüşleridir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Adalet, Şiddet, Öğretmen

Kaynakça

- Karasar, N. (2012) Bilimsel Araştırma Yöntemi (23. Baskı). İstanbul:Nobel Yayın.

İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Rolleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ahmet Ayık [a], Okan Diş [b], Zübeyir Çelik [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, EYTPE, Erzurum

(b) Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTPE, Erzurum

Giriş

Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, çalışanlar ve yöneticiler tarafından algılanan ve onların davranışını etkileyen, örgüte egemen olan özellikler dizisi olarak tanımlanabilir (Topçu, 2006; Akt. Büte, 2011). Şişman (2012)'e göre; okul iklimi, okul içindeki insanların davranışlarını etkileyen okul içi çevreyle ilgili özelliklere ilişkin algıları ifade etmektedir. Her okulun kendine özgü bir kişiliği vardır. Örgütsel iklim işte bu kişiliktir. Kişilik birey için ne ise iklim de örgüt için odur (Karataş, 2008).

Olumlu bir okul ikliminde akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilir; öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; aile desteği ve katılımı önemsenir. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık göstermesi, okul iklimi ve okuldan memnuniyet ile ilişkilidir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010).

Okulların mevcut iklimi eğitim etkinliklerinin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Yıldırım, 1993; Akt. Yapıcıer, 2007). Okulun amaçlarını gerçekleştirecek ve okulun iklimini muhafaza edecek kişi okul müdürü olmalıdır (Bursalıoğlu, 2011). Okul müdürünün liderlik özelliklerine sahip olması bu durumu kolaylaştıracaktır.

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile birlikte üzerinde en çok durulan boyutlardan biri de okul iklimi ve ortamıdır. Bir okulun etkili olabilmesi için öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik eden sosyal bir ortam hazırlanmalıdır. Bu konuda en etkili belirleyici ise okul yöneticisi olmaktadır (Şişman, 2012). Her şeyden önce liderlik insana ve insanlar arası etkin iletişime dair bir meseledir (John Adair & Peter Reed, 2008).

Bursalıoğlu (2011) lideri, "grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan kişi" olarak tanımlar. Okul yönetiminde liderlik ise önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi ve onları çözebilecek bazı yeteneklere sahip olabilmeyi gerektirir. Liderlik problemleri cesaretle karşılamak ve onları örgütün yararına yöneltmek ile olur (Bursalıoğlu, 2011). Liderlik çerçevesinin içine kişisel nitelikler, psikoloji ve duygularda girer (Ram Charan & Geri Willigan, 2007).

Dönüşümcü liderlik süreci ise, hem liderin hem de izleyenlerin kendilerini bireysel olarak geliştirmelerini ve örgütsel gelişmeye katkıda bulunmalarını sağlamaktadır. İzleyenlere liderlik yeteneği kazandırırken, lidere daha üst düzeyde bir liderlik yeteneği kazandırmaktadır (Aydın, 2010).

Okul yöneticisinin okulun başarısında önemli rol oynayan olumlu iklimi oluşturması için, öğretmenleri etkilemesi gerekir. Öğretmen ve yardımcı personelle iyi iletişim kurabilen bir yöneticinin amaçlarına ulaşması kolaylaşacaktır. Öğretmen ve yardımcı personele eşit davranan, onlara yardımcı olan, örgencilere değerli olduklarını hissettiren yönetici, onların güvenini kazanacaktır. Böylece okul daha olumlu bir iklime sahip olacaktır (Topçu, 1998; Akt. Kaya, 2005).

Bu araştırma ile ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ile dönüşümcü liderlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler okul iklimini nasıl algılamaktadırlar?
2. Öğretmenler okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını nasıl algılamaktadırlar?
3. Okul iklimi ile dönüşümcü liderlik arasında bir ilişki var mıdır?
4. Okul ikliminin dönüşümcü liderlik üzerinde etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın evreni 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma için hazırlanan veri toplama araçları uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 ilköğretim kurumunda görev yapan 258 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Steve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Örgütsel İklim Ölçeği" ile Avolio ve Bass'ın (1995) geliştirdiği dönüşümcü liderlik anketinden yararlanılarak Çakar (2002) tarafından geliştirilen ve Çelik (2010) in değişiklikler yaptığı dönüşümcü liderlik anketi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde, standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde işlemleri, Pearson çarpım momentler korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular Tartışma Sonuç ve Öneriler

Veri çözümleme çalışması henüz tamamlanmamıştır. Veri çözümleme sonrasında ulaşılan sonuçlar yorumlanarak tartışılacak ve öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

Okul İklimi, Dönüşümcü Liderlik**,** İlköğretim Kurumu Yöneticileri

Kaynakça

- Adair, J., Reed, P. (2008). *Patronlar Değil Liderler* (çev: G. Doğancalı). (1. Baskı). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım.
- Büte, M. (2011). Algılanan Örgüt İkliminin Etik Olmayan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 25, Sayı: 2
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (16. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Charan, R. & Willigan, G. (2007). *Know How* (çev: Ü. Şensoy). (1. Baskı). İstanbul: Optimist Yayıncılık.
- Çakar, U. (2002), Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim ve Organizasyon Programı.
- Çelik, Ö. (2010). "Okul Yöneticilerinin Özbilinç Yeterliliği İle Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki" , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, S. (2008). Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Ş. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul İkliminin Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010).İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 38
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Şişman, M. (2012). Öğretim Liderliği (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yapıcıer, İ. (2007). Örgüt İkliminin Oluşmasında Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Yönetsel Özelliklerinin Rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yılmaz, F. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyon ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gönül Şayir [a], Ahmet Ayık [b]

(a) Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTPE, Erzurum

(b) Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EYTPE, Erzurum

Giriş

Bir ülkenin kalkınması için en önemli nokta eğitilmiş insanların bulunmasıdır. Yaşı ne olursa olsun hangi mesleği yapıyorsa yapsın bir birey sürekli kendini geliştirmeli, eğitmelidir. Meslek dallarından hammaddesi insan olan okullarda öğretmenler kendini geliştirmeyi mesleğinin bir görevi haline getirmelidirler. Hatta öğretmenler kendilerini sadece kendi eğitimlerinden değil meslektaşlarının eğitimlerinden de sorumlu tutmalıdırlar. Böyle bir duygunun gelişebilmesi için o okulun sürekli kendini yenilemesi, gelişime açık olması, yönetimin personelinin eğitilmesi konusunda destek olması gerekir. Bu özelliklerin olup olmaması ise o okulun kültürüne bağlıdır.

Örgüt kültürü, "örgütün çalışma şekli ve faaliyetlerin sonucunu etkileyen ve belirli insan topluluklarınca oluşturulan inanç, değer, örf-adetler ve diğer kişiler arası ilişkilerin sonuçlarının tamamı"dır (Dinçer ve Fidan, 1996). Yapılan tanımlardan yola çıkarak örgüt kültürünü, bir örgütte bulunan kişilerin ortak bir değer, düşünce, inanç ve normlarda birleşip çevreye de uyum sağlayarak etkili sonuçlar ortaya koymasıdır, şeklinde ifade edebiliriz. Örgüt kültürünün bulundurması gereken unsurlar; değerler ve normlar, semboller, dil, törenler, inançlar, hikâye ve masallar, sloganlar ve kahramanlar şeklindedir (Şişman, 2002).

Okul kültürü, okuldaki bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayıltılar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş örgütsel anlamlar ve semboller sistemidir (Ayık ve Ada, 2009). Gümüşeli (2006)'ye göre ise okul kültürü, okulun kimliğini oluşturan ve okuldaki tüm bireylerin davranış ve eylemlerini etkileyen maddi, manevi öğeler bütünüdür. Şişman (2002) ise okul kültürünü, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve semboller olarak tanımlamıştır. Okul kültürü hakkında bunun gibi birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımların hepsinde geçerli olan özelliklere bakıldığında okul kültürü, okula özgü bir benlik oluşturan ve onu diğer okullardan ayıran felsefi yapıdır. Olumlu ve etkili bir okul kültürünün okula bağlılığı artırma, okul ve yönetimine karşı güven oluşturma, yıkıcı çatışmaları önleme, okulda görev yapan elemanları ile öğrencilerin davranış ve beklentilerini şekillendirerek okulun başarısını artırma vb. gibi birçok yararı vardır (Gümüşeli, 2006).

Olumlu okul kültürünün etkisiyle okullar öğrenen organizasyon yani kendini sürekli geliştiren bir okul olabilir. Tam tersi olumsuz okul kültürüne sahip olup yıllar geçmesine rağmen hiçbir değişime açık olmayan sürekli kendini tekrar eden ve böylelikle kendi içinde yok olup giden kurumlar haline de gelebilir.

Öğrenen organizasyonlar, bilgiyi yaratma, edinme ve transfer etme konusunda ustalık kazanmış ve elde ettiği bilgileri özümseyerek kendi tutumlarını geliştiren organizasyonlardır. Stratejilerini test ederek, kurumsal karnesinde elde ettiği sonuçlar doğrultusunda; yapısında, süreçlerinde, teknolojik yapısında ve insan kaynağı alt yapısında gerekli değişikliği yapan organizasyonlardır (Arslan,2002). Peter Senge, öğrenen organizasyonların amaçlarını gerçekleştirmelerinde rol oynayan ve bir örgütü öğrenen organizasyona dönüştüren beş temel disiplinden bahsetmiştir. Bunlar; kişisel ustalık, düşünsel modeller, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesidir.

Öğrenen bir organizasyon olan öğrenen okul ise, öğrencilerin aktif öğretme değil öğrenme etkinliğinin ön planda olduğu, birlikte öğrenme disiplinini elde etmeyi hedefleyen, insan kaynaklarının sürekli olarak gelişmesine yön veren okuldur (Töremen, 2011). Diğer bir deyişle bir okulun öğrenen okul olması demek yasadığı olaylardan sürekli olarak sonuçlar çıkartması, bunu değişen çevre koşullarına ayak uydurmakta kullanması ve personeli geliştirici bir sistem yaratması; böylece gelişen, değişen, kendini yenileyen, dinamik bir örgüt olması demektir (Gürsel, 1998). Bu araştırma ile ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen organizasyonlar ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler okul kültürünü nasıl algılamaktadırlar?
2. Öğretmenler öğrenen örgütleri nasıl algılamaktadırlar?
3. Okul kültürü ile öğrenen örgüt arasında bir ilişki var mıdır?
4. Okul kültürünün öğrenen organizasyon üzerinde etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma, 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Konya il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi basit rastlantısal örneklem yöntemi ile belirlenen 10 ilköğretim okulunda görev yapan 290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Güçlü ve Türkoğlu (2003) tarafından geliştirilen "İlköğretim Okullarında Öğrenen Organizasyonlar Ölçeği" ve Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilen ve Ayık (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Okul Kültürü Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde, standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde işlemleri, Pearson çarpım momentler korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular Tartışma Sonuç ve Öneriler

Veri çözümleme çalışması henüz tamamlanmamıştır. Veri çözümleme sonrasında ulaşılan sonuçlar yorumlanarak tartışılacak ve öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

Öğrenen Organizasyon, Okul Kültürü, İlköğretim Kurumları, Öğretmenler

Kaynakça

- Arslan, Ş. (2002). Düşünceden sonuca insan kaynakları. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği).* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). İşletme yönetimine giriş. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*, 8.
- Gürsel, M. (1998). Öğrenen örgütler. Türkiye'de Eğitim Yönetimi. Ed: H. Taymaz ve M. Yazıcıoğlu. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Senge, P.(2002). *Beşinci disiplin* (9. Basım.). çev. Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul***.** Ankara: Nobel Yayın.

İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Aydın İli Örneği)

Tuba Gören [a], Pınar Yengin Sarpkaya [b]

(a) Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

(b) Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Sistemlerin temel amacı varlıklarını sürdürebilmektir. Sistemler bu amacını gerçekleştirmek için mal, hizmet veya düşünce türlerinden herhangi bir ürün üretmek zorundadır (Başaran, 1993). Örgütler bu üretimlerini çalışanları ve çalışanlarının sahip olduğu bilgi, beceri ve sarf ettikleri çabalarla gerçekleştirebilirler. Bu nedenle, ürünün niteliğinin, çalışanların yeterlilik düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yeterlilik kavramı ise bilgi, beceri ve tutumları içeren ve çalışanların kendilerinden beklenen rolleri, beklenen nitelik ve nicelikte gerçekleştirmelerini belirten bir kavramdır (Bursalıoğlu, 1997). Ancak yeterliliğin iyi işler başarmak için yetmediği günümüz eğitim sisteminden görülmektedir. Örgütlerde işgörenlerin iyi seçilmesi ve yetiştirilmesinin, çağdaş ve etkili bir donanıma sahip olmasının, onların işlerini nicelik ve nitelik bakımından daha iyi yapmasına yetmediği söylenebilir. Öyleyse, yeterlilik gerekli ancak yeterli bir koşul değildir. Bu nedenle, işgörenin işin gerektirdiği temel bilgi ve becerilerinin yanı sıra işine ve çalışma alanına karşı olumlu tutumlara da sahip olması gerekmektedir. İşgörenlerin çalışma yaşamına bakış açıları, örgütsel gelişim açısından büyük öneme sahiptir (Balay, 2000). Bu nedenle, örgütlerin varlıklarını etkin bir şekilde sürdürebilmelerinde en önemli faktörlerden biri, örgütüne yüksek düzeyde bağlılık gösteren çalışanlara sahip olmasıdır. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, çalıştıkları örgütün amaç ve değerlerini benimsemekte, örgüt için büyük çaba sarf etmekte ve örgütte kalmak için daha fazla istek duymaktadırlar. Birçok araştırma, örgütlerin varlığını sürdürmesinde ve gelişmesinde çalışanların örgüte olan bağlılığının etkili olduğunu göstermektedir. Japonların giderek artan verimlilikleri örnek olarak ele alındığında durum çalışanların örgütlerine duydukları bağlılık ve sadakatleri ile açıklanmaktadır. Çalışanların yüksek bağlılıklarının yüksek sadakat, yüksek verimlilik ve yüksek sorumluluk sahibi olmakla sonuçlandığı kabul edilmektedir (Chow, 1994).

Öte yandan eğitim sistemimizin niteliği ile ilgili tartışmalar gün geçtikçe yoğunlaşarak artmaktadır. Eğitimcisinden velisine kadar hemen herkes eğitim sistemimizin beklenen amaçları gerçekleştiremediğinden şikâyet etmektedir. Balay (2000), ülkemizde uzun zamandan beridir büyük ölçüde yasal uyum ve en alt düzeydeki araçsal bağlılık öğeleriyle yetinmek zorunda bırakılan okul yöneticileri ve öğretmenlerimizin başarılı olmalarının neredeyse tamamen onların özverilerine bırakıldığını belirtmektedir. Oysa eğitim, topluma ve bireylere yön veren bir faaliyet olarak hiçbir şekilde rastlantılara bırakılamaz. Bu nedenle öncelikle okul çalışanlarını sistemle iç içe tutacak çalışma koşullarının yanı sıra onları psikolojik olarak sisteme bağlayacak moral faktörlerinin de aktif hale getirilmesini gerektirmektedir.

Niteliğe ilişkin sorunların, sistemde görev yapan işgörenlerin bağlılık düzeyi ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim işgörenlerinin işlerine ve okullarına yönelik bağlılıklarında giderek devam eden düşmenin olduğu gözlenmektedir. Bağlılıktaki bu azalmanın, sistemdeki insan

kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmaması ve bağlılık geliştirme stratejilerinin yeterince uygulanmamasıyla yüksek düzeyde ilişkisi olduğu düşünülmektedir (Balay, 2000).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Pek çok araştırmacı, örgütsel bağlılığın değişik boyutlarını inceleyen çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışmalar giderek artan bir önem kazanmıştır. Somuncu (2008), bu durumun nedenlerini şu şekilde sıralamıştır;

- Örgüte bağlılığın, arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkisinin olması
- Örgüte bağlılığın işten ayrılma niyeti oluşturmasında, iş doyumundan daha etkili olduğunun araştırmalarla ortaya konması,
- Örgütsel bağlılığı yüksek olan kişilerin, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri,
- Örgütsel bağlılığın, kurumsal etkililiğin yararlı bir göstergesi olması,
- Örgütsel bağlılığın fedakârlık ve dürüstlük gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarının bir ifadesi olarak dikkat çekmesidir

Eğitim kurumlarının günümüz durumu göz önüne alındığında, tüm bu faktörler ışığında örgütsel bağlılık kavramının daha anlaşılır kılınması büyük önem arz etmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenerek farkındalıklarının artırılması ve gereken önlemlerin alınması açısından bu araştırmanın uygulamacılar için faydalı olması beklenmektedir. Elde edilen bulguların ortaya koyduğu eksikliklerin nedenlerine, düzeltmeler için öneri ve beklentilere yönelik olarak yapılacak araştırmalar için de ufuk açıcı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini tespit etmeyi, örgütsel bağlılık düzeylerinin örgütsel bağlılığın alt boyutlarında (duyuşsal, devamlılık ve normatif bağlılık) ve kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini saptamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modeli biçimindedir. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi 529 öğretmen ve 46 yönetici olmak üzere toplam 575 katılımcıdan oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için birinci bölümde kişisel değişkenlerle ilgili verileri toplamaya yönelik soruların, ikinci bölümde ise Allen ve Meyer (2004) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"nin (Organizational Commitment Questionnaire) bulunduğu veri toplama aracı kullanılmıştır.

Bulgular

Bulguların bazıları şöyledir: Araştırma sonucunda, katılımcıların örgütsel bağlılık genel ortalamaları "Az Katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur. Diğer bir deyişle, düşük örgütsel bağlılık görülmektedir. Örgütsel bağlılık, alt boyutları bakımından değerlendirildiğinde, en yüksek düzeyde örgütsel bağlılık "duyuşsal bağlılık" boyutunda tespit edilmiştir. Sonra sırası ile "normatif bağlılık" ve "devamlılık bağlılığı" gelmektedir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Bağlılık, Yönetici, Öğretmen

Kaynakça

- Allen, N.J. ve Meyer, J.P., (1990). Organizational Commitment: Evidence of Career Stage Effects. *Journal of Business Research*, 26, 1, 46-91.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulmama*. Ankara: Pegem.
- Chow, I. H. S. (1994).Organizational Commitment and Career Development of Chinese Managers in Hong Kong and Taiwan.*The International Journal of Career Management*, 6, 4, 3-9.
- Somuncu, F. (2008).*Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Bağlılığı Geliştirme Araçları: Özel Bir Hizmet İşletmesinde Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Not: İlköğretim Okulu, 6-14 yaş arasındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve öğrenim süresi 8 yıl olan eğitim kurumudur.

İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerin Bireysel Akademik Başarısı Üzerinde Öğretmen ve Sınıf Yapılarının Etkileri

Mehmet Korkmaz [a], Bağdat Baimukhanbetov [b]

(a) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, korkmaz@gazi.edu.tr

(b) Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, Yüksek Lisans ve PhD Doktora Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, Almatı, Kazakistan, bagdat_83-83@mail.ru

Araştırmada, öğrenci başarı verisinin ne kadarının öğretmen etkililiğine ne kadarının da okul etkililiğine bağlanabileceği ortaya konmaktadır. Bunun için araştırmada, etkili öğretmenlerde bulunması gereken üç farklı özellik ele alınmıştır. Bu özellikler; öğretmen stratejileri, 2- Müfredatı şekillendirme ve 3- Sınıf yönetimidir. Etkili okulları ortaya koyan yedi özellik bir diğer değişken olarak ele alınmıştır. Bu özellikler; 1- Güvenli ve Düzenli Çevre, 2- Meslektaşlık ve Profesyonellik, 3- Aile ve Toplum İlişkisi, 4- Arzulanana Amaçlar ve Etkili Dönüt, 5- Güvenli ve Uygulanabilir Program, 6- Öğrenci motivasyonu ve 7- Aile desteği.

İlköğretim okullarında yıllardan beri eğitim araştırmacıları öğrenci başarısını etkilediği düşünülen birçok faktörü araştırmışlardır. Çünkü bu araştırmaların çekirdeğini oluşturan inanış ise, öğretmenlerin bir farklılık yaratacağıdır (Wright, Horn ve Sanders, 1997).

Öğretmenler bir sınıfta çeşitli roller üstlenirler, ama kuşkusuz bu rollerin en önemlisi, sınıf yöneticisi rolüdür. Eğer öğrenciler düzensiz ve saygısızsa, davranışları yönlendirecek belirgin kurallar ve prosedürler yoksa, kaos kaçınılmaz olur. Böyle bir durumda hem öğretmenler hem de öğrenciler verimsiz olur. Öğrencilerde büyük olasılıkla öğrenmeleri gerekenden çok daha azını öğrenirler (Marzano, 2003).

Araştırmaya ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmen etkililiği ölçeği öğrencilerin akademik başarı algılamalarındaki varyansın (R^2=0.42) açıklamaktadır. Okul etkililiği ölçeği ise öğrencilerin akademik başarı algılamalarındaki varyansın (R^2=0.38) açıklamaktadır. Her iki bağımsız değişken birlikte ele alındığında ise öğrencilerin akademik başarı algılamalarındaki varyansın (R^2=0.56) açıklamaktadır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Etimesgut, Yenimahalle, Altındağ ve Mamak) yer alan 39 ilköğretim okulunda 5. Sınıfta okuyan 922 öğrenci oluşturmuştur.

Bu çalışma için veriler 922 öğrenci için geliştirilen "Öğretmen etkililiği" ile "okul etkililiği" anketinden elde edilmiştir. Araştırmaya sadece örneklem grubunda yer alan ilköğretim okullarının 5. Sınıfındaki öğrenciler dahil edilmiştir. Bunun nedeni ise bir tek öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini görmek daha somut idi. Bu özellik öğrenci başarısındaki diğer faktörleri elimine etmede araştırma için kolaylık sağlaması olacaktı. Araştırmanın güvenilirliği için öğrencilerden farklı kurslara, dershaneye veya ailelerinden düzenli öğrenme

yardımı alanlar araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Bunun nedeni ise kendi öğretmenlerinin etkisini mutlak bir biçimde görebilmek idi.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri elde etmek için kullanılan araç Marzano (2003)nun yılında yayınladığı "Okullarda ne çalışır" isimli kitabında yer alan araştırma sorularından ve ilgili kitapta yer alan araştırma ölçeğinden yazar tarafından üretilip uyarlanmıştır. Ölçek araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğretmen, yönetici ve öğrencilerden veri elde etmek için hazırlanan iki farklı bölüm/kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümü ilköğretim okullarında görev yapan (ilk 5 yıl) 5. Sınıf öğretmenlerinin etkililik derecesini belirleyen ve süreçlerin tanımlanmasını içeren "Öğretmen Etkililiği" anketidir.

Öğretmen Etkililiği Anketi: Bu anket öğretmenlerin etkililik derecesini karakterize eden (1) sınıf yönetimi, (2) müfredatı şekillendirme (3) öğretim stratejileri olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının alfa güvenirlilik katsayısı .95 ile .87 arasında değişmektedir.

Okul Etkililiği Anketi: Araştırmada veri elde etmek için kullanılan diğer bir ölçek de yönetici, öğretmen ve öğrencilerin doldurduğu "Okul Etkililiği" anketidir. Bu anket okulların etkililik derecesini karakterize eden (1) Güvenli ve düzenli çevre, (2) Meslektaşlık ve profesyonellik, (3) Aile ve toplum ilişkisi, (4) Arzulanan amaçlar ve etkili dönüt, (5) Güvenli uygulanabilir program, (6) Öğrenci motivasyonu ve (7) Aile desteği olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının alfa güvenirlilik katsayısı .90 ile .96 arasında değişmektedir.

Ölçek, dil, anlam ve kültürel açıdan Türk Eğitim Sistemine uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması için 10 ilköğretim okulunda 78 öğretmen ile 220 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. "Öğretmen Etkililiği" anketi faktör analizi sonucunda etkili öğretmen özelliklerine ilişkin üç boyutta (59 madde) "Okul Etkililiği"ne ilişkin ise yedi boyutta (63 madde) yer almıştır. Faktörler ölçeğin toplam varyans ının %71'ini açıklamaktadır. Öğretmen etkililiği alt ölçeğine ilişkin alfa katsayıları aşağıdaki gibidir. Sınıf yönetimi (.95) ; müfredatı şekillendirme (.90) ve öğretim stratejileri (.87) Okul etkililiği ölçeğine ilişkin alfa katsayıları ise aşağıdaki gibidir. Güvenli ve düzenli çevre (.92) ; Meslektaşlık ve profesyonellik (.94); Aile ve toplum ilişkisi (.90); Arzulanan amaçlar ve etkili dönüt (.95); Güvenli ve uygulanabilir program (.96); Öğrenci motivasyonu (.96) ve Aile desteği (.91) öğretmen etkililiği ile okul etkililiği ölçeklerinde yer alan her bir maddenin karşısında likert tipi beş ölçekli bir cevap skalası vardır. Bu skala (1) Hiçbir zaman, (2) Seyrek olarak, (3) bazen, (4) Sıklıkla ve (5) Her zaman şeklinde derecelendirilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla örneklem grubunda yer alan ilköğretim okulu 5. Sınıf öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı (S.B.S') ndan aldıkları notları kullandık. SBS ülke düzeyinde sadece 5. Sınıf öğrencilerinin katılımı ile onların ilk 5 yıldaki akademik başarılarının tespiti için yapılan bir sınav türüdür. Araştırmada öğrencilerin kendi öğretmenlerini algılamaları ile SBS sınavından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Kendi öğretmenlerini ve okullarını etkili olarak algılamaları ile SBS den aldıkları puan arasındaki ilişki test edilip yorumlanmıştır. Öğrenci puanları Milli Eğitim Bakanlığı'nın ölçme ve değerlendirme biriminden alınmıştır.

Anahtar Kelimeler

Etkili Okul, Etkili Öğretmen, Öğrenci Akademik Başarısı

Kaynakça

- Marzano, R.j. (2000a). A new era of school reform. Going where the research takes us. Aurora, CO : Mid-continent Research for Education and Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454255).
- Marzano, R.J. (2000b). Transforming classroom grading. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J. Gaddy, B.B., & Dean, C. (2000). What Works in classroom instruction? Aurora, CO : Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R.J. Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). Classroom instruction that works : Research – based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA : Association for supervision and Curriculum Development.
- Sanders, W.L. & Horn, S.P. (1994). The Tennessee value-added assessments system (TVAAS) : Mixed – model methodology in educational assessments. Journal of Personnel Evaluation in Education, 8, 299-311.

İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Örgüte Güven Düzeylerinin Öğretmen Liderliğine Etkisi

Kamile Demir [a]

(a) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Burdur

Giriş

Son yıllarda öğretmen liderliği kavramı, okulları yeniden biçimlendirme ve öğretmenliği uzmanlaştırma amaçlı girişimlerin anahtar öğesi haline gelmiştir (Wasley, 1991; Smylie, 1995; Sergiovanni ve Starratt, 1998). Öğretmen liderliği, öğretmenlere liderlik fırsatı sunan bir modeldir. Harris ve Muijs (2005) öğretmen liderliğinin, öğretmenler için okullarından ayrılmaksızın kendini geliştirme ve okuldaki değişime etki etme fırsatı olduğunu öne sürmektedirler. Böylece okullar, kendileri için son derece değerli ve zengin bir kaynak olan öğretmenlerin uzmanlık ve deneyimlerinden daha etkin bir biçimde yararlanabilecektir.

Öğretmen liderliği modelinde, tarafların birlikte öğrenme kültürü oluşturmasıyla gelişen yatay bir liderlik söz konusudur. Bu doğrultuda öğretmen liderliği ile hedeflenen, öğretmenlerin karar verme sürecine aktif katılımı aracılığıyla demokratik ve birlikçi bir okul geliştirmek (Sergiovanni, 1994; Gehrke, 1991), öğretmenlerin uzmanlık ve deneyimlerinden yararlanmak (Heller ve Firestone, 1995), öğretmenlere kariyerlerini geliştirme olanakları sağlamak (Smylie, 1995), yenilikleri uygulama sorumluluğu verilerek öğretimi geliştirmek ve daha profesyonel bir çalışma ortamı oluşturmaktır (Smylie, 1995; Smylie ve Denny, 1990; Gehrke, 1991). Özetle Glickman'ın da (2002) vurguladığı gibi öğretmen liderliği, öğretmenin okul sistemine ve değişime etki edebilmesi için güçlendirilmesidir.

Öğretmen liderler okulun politikalarına etki eder, kendi öğretim becerilerini ve sınıf performanslarını geliştirmenin yanı sıra okuldaki meslektaşlarını yüreklendirerek, onların liderlik becerini ve mesleki yeterliklerini geliştirmelerine de yardımcı olur (Hobson ve Moss, 2010; Katzenmeyer ve Moller, 2001). Bir öğretmenin böyle bir liderlik insiyatifini alması, aynı zamanda risk alması anlamına gelmektedir. Öğretmenler liderlik rolünü üstlenmek için, onları risk almaya yüreklendiren ve güven veren bir okul ortamına gereksinim duymaktadırlar (Heller & Firestone, 1995). Bir okulda öğretmenlerin yöneticisi, meslektaşları, veliler ve öğrencilerine duyduğu güven azaldığında, bu kişilerin sergileyebileceği zarar verici davranışlarından kendilerini ve yararlarını koruma gereksinimi hissederler. Böyle bir durumda ihtiyatlı olma eğiliminde ve risk almada isteksiz olmaktadırlar. Öte yandan güvenin artışı belirsizlikleri azaltmanın, sürekliliği sağlamanın bir yoludur ve örgütlerde uyumlu ve üretken ilişkilerin temelinde yer aldığından, etkili bir işbirliği ve iletişim için gereklidir. (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Örgütsel güven araştırmacıları da okulda güvenin, öğretmen liderliğinin önemli unsurlarından olan öğretmenlerin mesleki işbirliğinin (Tschannen-Moran, 2001) ve okulun profesyonel öğrenme topluluğu oluşturabilme kapasitesinin de (Gamoran, Gunter, & Williams, 2005; Mulford, 2007; Hargreaves, 2007, Tschannen-Moran, 2009) önemli bir belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadırlar. Sonuç olarak örgüte güvenin, öğretmen liderliği modelinin hayata geçmesi için gerekli olan mesleki gelişime odaklı, öğretmenlerin lider olarak katkılarının kabul edildiği, özerklik, mesleki dayanışma, karara katılma, etkili iletişim ve öğretmenlerin birbirine destek olduğu pozitif bir çevreyi (Katzenmeyer ve Moller, 2001) ifade eden destekleyici okulların gerçekleştirmesinde önemli bir etken olabileceği görülmektedir. Bu

araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüte güven düzeylerinin, okullarının öğretmen liderliğini destekleyen koşullara sahip olma düzeylerine ilişkin algılarına etkisini incelemektir.

Yöntem

Çalışma grubu Burdur ilindeki 35 ilköğretim okulunda görev yapan 378 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracında öğretmenlere ilişkin kişisel bilgileri toplamaya yönelik sorular dışında iki ölçek yer almaktadır. Okulların öğretmen liderliğini destekleyen koşullara sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını ölçme amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen liderliği ölçeği, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için, ilk olarak bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmış ve sonuçlar Bileşik Güvenilirlik Katsayısı (CRC) ile doğrulanmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin altboyutları için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayıları 0.88 ile 0.91, bileşik güvenilirlik katsayıları 0.93 ile 0.95 arasında değismektedir. Ölçeğin yapı geçerliği iki düzeyli hiyerarşik doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi ile sınanmış ve yapısal modelin veriler ile uyumunun oldukça iyi olduğu ortaya konmuştur ($\chi 2(327)=574.16$, $p>.01$). Karşılaştırmalı uyum indexleri incelendiğinde de ($\chi 2/sd=1,76$, $p=0.001$, CFA=0.96, NFI= 0.91, SRMR=0.05, RMSEA=0.04, GFI=0.90, AGFI=0.87) verilerin yapısal model ile uyumu oldugu, mesleki işbirliği, yönetici desteği ve destekleyici okul iklimi boyutlarının "öğretmen liderliğini destekleyen okul" gizil değişkenini güçlü bir biçimde yordadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin okullardaki örgütsel güven düzeyini nasıl algıladıklarını betimlemek amacıyla Hoy ve Tschannen Moran (2003) tarafından geliştirilen "The Omnibus T-Scale" likert tipi altılı dereceleme türündedir. Uyarlaması tarafından Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) tarafından yapılan ölçek, meslektaşlara güven, veli-öğrencilere güven ve okul yöneticisine güven alt boyutlarından oluşmaktadır. Okullardaki güven düzeyini belirlemeye dönük ölçeğin birinci boyutunda 8 madde, ikinci boyutunda 10 ve üçüncü boyutunda 8 madde olmak üzere toplam 26 madde yer almaktadır. Yapı geçerliğini sınamak üzere yapılan faktör analizinde (temel bileşenler analizi) maddelerin faktör yükünün en az .40 olması ölçütü alınmıştır. Ölçekte, birinci boyut toplam varyansın % 29.80'ini, ikinci boyut % 11.76'sını üçüncü boyut ise % 7.27'sini açıklamaktadır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı ise % 48.83'tür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmış ve birinci boyut için .82, ikinci boyut için .70, üçüncü boyut için .87 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın verileri yapısal eşitlik modellemesi teknikleri kullanılarak, LISREL 8.5 programı ile analiz edilecektir. Sentaks (sözdizimi) SIMPLIS komut dilinde yazılacak ve tahmin prosedüründe Maksimum Olabilirlik Yaklaşımı kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen liderliği, Örgütsel güven, İlköğretim

Kaynakça

- Gamoran, A., Gunter, R., & Williams, T. (2005). Professional community by design: Building social capital through teacher professional development. L. V. Hedges & B. Schneider (Ed.), *The social organization of schooling* (s: 111-126). New York: Russell Sage.
- Gehrke,N. (1991). *Developing teachers' leadership skills*. ERICDigest ED330691.
- Glickman, C. D. (2002). The courage to lead. *Educational Leadership, 59* (8), 41-44.

- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. L. Stoll &K. S. Louis (Ed.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (s: 181-195). London: Open University.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Heller, M.F., & Firestone, W.A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- Hobson, L. D. & Moss, L. (2010). Analysis of teacher leadership as a teacher development model: an opportunity for reform and improved practice. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27 (2), 28-42.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mulford, B. (2007). Building social capital in professional learning communities: Importance, challenges and a way forward. L. Stoll & K. S. Louis (Ed.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (s: 166-180). London: Open University.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in school*s. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition.* Boston: McGraw-Hill Education.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal 96,* 3-7
- Smylie, M., & Denny, J. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly, 26*(3), 235-259
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45, 217-247.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice.* New York: Teacher College Press.

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ergün Recepoğlu [a], Servet Özdemir [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu

(b) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu

Giriş

Öğrencileri birçok yönden hayata hazırlama amacı ve hedefinde olan okulların bu amaca ulaşmasında öğretim lideri olarak eğitim yöneticilerinin görevleri büyük önem taşımaktadır. Çünkü tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütecek, onlara yön verecek ve pedagojik bir anlam kazandıracak olan hiç şüphesiz öğretim lideridir.

Eğitim sisteminde bütün seviyelerinde, öğretmenlikten müdürlüğe kadar liderlik özellikleri sergilenebilir ama okul müdürü konumu sebebiyle anahtar bir liderlik pozisyonunda bulunmaktadır (Duignan ve Macpherson, 1992). Bu nedenle öğretim liderliği denildiğinde ilk olarak öğretim lideri olarak okul müdürü düşünülmektedir. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin yönetiminde ve işlerliğinin sağlanmasında okul müdürleri sorumlu tutulmaktadır. Okul müdürlerinin bilgi, beceri ve davranışları; uyguladıkları teknik ve yöntemler, seçtiği yönetim süreçleri buna yönelik tutumları öğrenci, öğretmen, diğer memur kadrosu ve veliler üzerinde etkili olmaktadır.

Okul öğrencilerin hayata hazırlanmalarında özellikle de gelecek hayatlarına yön verecek eğitimin verilmesinde, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerine uygun meslek seçimi yapmalarında çok önemli bir dönemi ifade etmektedir. Demokratik bir toplumda zorunlu eğitimin olduğu okullarda öğretim liderinin gerçekleştirmesi gereken en önemli zorunluluk, bütün öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmek için etkili okullar yaratmaktır. Smith ve Andrews (1989), okul müdürlerinin etkili okullar yaratabilmeleri için profesyonel bilgi ve becerilerini kullanarak öğrencilerin tüm kapasitelerini kullanmalarını sağlayacak ortamları oluşturmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Okul müdürlerinin okullarda öğrenci merkezli eğitim anlayışından başlayarak, öğrencilere, çalışanlarına ve öğrenci velilerine etki edebilen ve amaçlar doğrultusunda yönlendirme yapabilen bir öğretim lideri olması kurumsal işlerliğin sağlanmasında büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı okul yönetiminde önemli rol oynayan okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına sahip olmaları beklenmektedir.

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretim liderliği kavramı öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır (Balcı, 1993). Öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir (Çelik, 2000). Öğretim liderliği beş boyutta açıklanabilir:

1. Okulun Amaçlarını Belirleme ve Paylaşma: Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi okulların da öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçlarının olması, temel gerekliliklerden biridir. Okullar belirli amaçları olması gereken bir örgüttür. Amaç belirlemeden yapılacak eylemler karanlıkta yön belirlemeye benzer. (Şişman, 2004).

2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi: Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim plânıdır. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran, 1994). Okulda plânlama yapma, öğrenci başarısını arttıracağı için öğretim liderliğine büyük katkısı vardır. Planlama yapma, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi bunların sürekli olarak göz önünde tutulması ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak durumların oluşturulmasına yardımcı olur (Stimson, 1997).

3. Öğretim Sürecini ve Öğrencileri Denetleme ve Değerlendirme: Öğretim liderliği rolü, okul yöneticisinin öğretim sürecini ve öğrencileri sürekli olarak denetlemelerini gerektirmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenin "öğretme, idare ve yönetim, mesleki konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı" görevleri olduğunu unutmamalı ve denetimlerinde bu alanlardaki eksikliklerini gidermeye çalışmalıdır (Özdemir ve Yalın, 1998). Okulların etkili okul olmasını isteyen yöneticiler, günlerinin büyük bölümünü doğrudan program ve öğretim işlerine ayırmak zorundadırlar. Gün boyu kaçınılmaz olarak "büyüyen kâğıt yığınları" ile uğraşmayı ise öğretim bitimindeki saatlere ayırmalıdırlar. Çünkü sınıflarda yapılanlardan haberdar olmak, evraklarla zaman geçirmeye göre yöneticiyi daha etkili yapabilir. Sınıf denetimi sonucunda elde edeceği bilgiler bir yandan öğretmeni desteklemek diğer yandan da öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak için öğretim liderine önemli yararlar sağlar (McEvan, 1994).

4. Olumlu Okul İklimi Geliştirme: Okul yöneticileri, amaçların gerçekleştirebileceği olumlu örgüt iklimini oluşturmak için ekip çalışmasını teşvik ederler, öğretim zamanını dikkatli kullanarak iş görenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programları uygulayarak akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluştururlar. (Gümüşeli, 1996). Olumlu öğrenme iklimi için sınıf ortamının da öğrenmeye uygun hale getirilmesi gerekir. Uyaranlar açısından zengin bir ortama sahip olan çocuklar bu tür çevre düzeni olmayan çocuklardan daha fazla öğrenirler (Braham, 1998). Etkili okulda bulunan öğretmen ve yöneticiler okulu geliştirme ve okulun amacı olan öğrenci başarısını arttırma konusu üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma gruplarıyla sağlıklı bir okul iklimi ve ortak bir bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. Böylece eğitim-öğretime ilişkin kolektif amaç oluşturulmaya çalışılmaktadır (Çelik, 2000).

5. Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerini Sağlama ve Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etme: Eğitimde iş görenlerin sürekli bir yetişme süreci içinde yaşamaları oldukça önemlidir. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri meslekî bir zorunluluktur (Başaran, 1994). Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri için eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemeleri ve okulda karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümünü sağlayacak yeni yöntemleri öğrenmeleri ile olanaklıdır. Bunun için okul yöneticisinin en önemli sorumluluklarında birisi okuldaki iş görenlerin ve özellikle öğretmenlerin sürekli gelişimlerini sağlamak için önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır (Aydın, 2005).

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını öğretmenlerin algıları doğrultusundan farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları nasıldır?

2. Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve olumlu okul iklimi oluşturma boyutlarına ilişkin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri;

    a. Öğretmenlerin cinsiyetine,
    b. Öğretmenlerin yaşına,
    c. Öğretmenlerin kıdemine,
    d. Çalıştıkları okuldaki görev süresine
    e. Öğretmenlerin öğrenim durumuna ve
    f. Öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın evrenini, Kastamonu ilinde 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alınmamıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini tespit etmek amacıyla Şişman'ın (2004) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olduğu geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan ve Şişman'ın Öğretim Liderliği (2004) adlı kitabında tam metni yayımlanan "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" adlı anketi kendisinden alınan izin doğrultusunda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anket toplam beş boyutta 50 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli likert tipi skala kullanılmış, bunlar en olumsuzdan en olumluya doğru "hiçbir zaman-çok az-ara sıra-çoğu zaman-her zaman" (1–5) biçiminde derecelendirilmiştir.

Anketin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 10 ilköğretim okulunda görev yapan 200 öğretmenden oluşan bir gruba "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" uygulanmıştır. Ön uygulamadaki faktör analizi sonuçlarına göre, anketin genelinin ve alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa) ve faktör yükleri aşağıda belirtilmiştir (Tablo 1). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi"nin genel iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .95. Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği ise .96'dır. Barlett Sphericity testi de anlamlı çıkmıştır. "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi"nin 5 boyutunun açıkladıkları toplam varyans % 71.167'dir. Anketin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 10 madde yer almış, maddelerin madde-toplam korelasyonları .75 ile .89 arasında değişmiş ve Alfa .79 olmuştur. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 10 madde yer almış, madde-toplam korelasyonları .35 ile .86 arasında değişmiş ve Alfa .79 olmuştur. Öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 10 madde yer almış, madde-toplam korelasyonları .33 ile .85 arasında değişmiş ve Alfa .79 olmuştur. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu 10 maddeden oluşmuş, madde-toplam korelasyonları .37 ile .87 arasında değişmiş ve Alfa .79

olmuştur. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve olumlu okul iklimi oluşturma boyutunda 10 madde yer almış, madde-toplam korelasyonları .39 ile .88 arasında değişmiş ve Alfa .78 olarak bulunmuştur (Tablo 1). Sonuç olarak; ön uygulamada "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi"nin güvenirlik ve geçerlik derecesinin yüksek olduğu ve anketin toplam varyansın çoğunluğunu açıkladığı ortaya çıkmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, kıdemine ve çalıştıkları okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermekteyken branşına ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği saptannmıştır.

Anahtar Kelimeler

Öğretim Liderliği, İlköğretim, Okul Müdürü

Kaynakça

- Aydın, M. (2005). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (1993). Etkili okul; kuram, uygulama ve araştırma. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Braham, B. (1998). Öğrenen organizasyon yaratmak (Çev. A. Tekcan). İstanbul: Rota Yayın.
- Çelik, V. (2000). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem.
- Duignan, P. A. & Macpherson, R. J. S. (1992). Educative Leadership: A practical theory for new administrators and managers. London: The Palmer Press.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- McEvan, E. K. S. (1994). Seven steps to effective instructional leadership. USA: Scholastic Inc.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Smith, F. W. & Andrews, R. L. (1989). Instructional leadership: How principals make a difference. Virginia: Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stimson, N. (1997). Eğitici önderlik (Çev. A. Ünver). İstanbul: Beta Yayın.
- Şişman, M. (2004). Öğretim liderliği. (2.Baskı) Ankara: Pegem.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Destek ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki

Temel Çalık [a], Fatma Kalkan [a], Emine Dağlı [a]

(a) Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara

Giriş

Örgütlerde etkinlik ve verimliliğin artırılmasına yönelik davranış ve kavramlar literatürde son yıllarda geniş bir biçimde ele alınmaktadır. Bu kavramlardan algılanan örgütsel destek ve örgütsel güven çalışmamız dahilinde işlenen konulardandır (Gürbüz, 2012). Örgütsel güven, örgüt çalışanlarının, örgütün eylemlerine karşı savunmasız kalmaya istekli olmaları olarak tanımlanır (Tan ve Lim, 2009). Diğer bir tanıma göre örgütsel güven, riskli durumlarda bile çalışanın örgütü etkileyecek uygulamalardan ve politikalardan emin olması ve bu uygulamalara ve politikalara karşı olumlu beklentilere sahip olmasıdır (Yılmaz, 2008).

Güven bir kişinin başka bir kişinin sözlerinden, davranışlarından ve kararlarından emin olması ve bunlara göre hareket etme istekliliğidir (McAllister, 1995). Doney ve Cannon'a göre (1997) güven hem bireysel hem de örgütsel düzeyde oluşmaktadır. Bu anlamda güven, sadece toplumsal yaşamda değil, örgütsel yaşamda da çok önemlidir. Örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması, çalışanların liderlerine ve bir bütün olarak örgütlerine güven duyması; örgütlerine duygusal açıdan bağlı, kendilerini örgütleri içinde tanımlayabilen, işlerinden tatmin olan ve örgütlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratabilir (Demircan ve Ceylan, 2003: 140).

Örgütsel destek, bireyin, örgüt üyelerinin kendisine değer vermesi ve mutluğunu önemsemesine yönelik bir algılama tarzıdır. Bu algılama tarzı, işgöreni etkileyen politika, kural ve etkinliklerin örgütün isteğiyle mi yoksa dışsal etkilerle mi olduğuna dayanmaktadır (Eisenberger vd, 1986: 500). Algılanan örgütsel destek kuramına göre; çalışanlarda yüksek destek algısı, çalışanların etkili çalışma davranışını ortaya çıkarmaktadır Yani çalışanların örgütteki olguları algılama biçimleri davranışlarına yansımaktadır (Deniz, 2011, 16). Örgütsel destek, çalışanların kendilerini geliştirmelerine ve başarı arzularını gerçekleştirmeye yardımcı olacak kaynakların sağlanması konusunda bir isteklilik de uyandırabilir (Armeli vd, 1998: 300).
Örgütsel desteği oluşturan unsurlardan en belirgini iletişim deneyimleridir (Watkins, 1995). Yönetici personel iletişimi algılanan örgütsel destek açısından oldukça önemlidir. Örgütsel desteğin diğer unsurları da adalet, yönetici desteği, örgütsel ödüller ve çalışma koşullarıdır (ödeme, terfi, iş güvencesi, otonomi, rol stresi) (Rhoades ve Eisenberger, 2002). İşgörenler tarafından algılanan örgütsel destek, örgüt çalışanlarının kendilerini güvende hissetmelerin ve arkalarında örgütün gücünü hissetmelerine sebep olmaktadır (Özdevecioğlu, 2003: 116).

Alan yazında örgütsel destek ve güven arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Gürbüz, 2012). Ancak eğitim kurumlarında öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile öğretmenlerin örgütsel güven arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Yöntem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılı Ankara ili Pursaklar ilçesinde resmi ilk ve ortaokullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemi ve gönüllük esasına göre seçilecek olan öğretmenler oluşturacaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Örgütsel Destek Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeği kullanılacaktır. Veri analizi için betimsel istatistikler, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Destek, Örgütsel Güven

Kaynakça

- Armeli, S., Eisenberger, R., Fasolo, P., Lynch, P. (1998). Perceived Organizational Support and Police Performance: The Moderating Influence of Socioemotional Needs*, Journal of Applied Psychology*, 2 (83): 288-297.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). "Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçları". *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10 (2), 139-150.
- Deniz, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli**.**
- Doney P. M. ve Cannon, J. P. (1997). An examination of the nature of trust n buyer-seller relationships. *Journal of Marketing,* 61 (2), 35–51.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support, *Journal of Applied Psychology,* 71 (3): 500-507.
- Gürbüz, R. (2012). *Algılanan örgütsel destek ve örgütsel güvenin, örgütsel bağlılık ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hellman, C.M., Fuqua, D.R. and Worley, J. (2006). "A Reliability Generalization Study on The Survey of Perceived Organizational Support: The Effects of Mean Age and Number of Items on Score Reliability". *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 631-642.
- McAllister, D. J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal,* 38, 24-59.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi,* 18 (2), 113-130.
- Rhoades, L. ve Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Reviewof The Literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Tan, H. H., & Lim, A. K. H. (2008). Trust in coworkers and trust in organizations. *The Journal of Psychology,* 143(1), 45–66.
- Watkins, A. (1995). Communication Concepts Related to Perceived Organizational Support. *Western Journal of Communication***,** *59*(4), 326-347.
- Yılmaz, K. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in Turkish primary schools. *Journal of Applied Sciences*, 8(12), 2293–2299.
- Yoshimura, K.E.(2003). *Employee Traits, Perceived Organizational Support, Supervisory Communication, Affective Commitment, and Intent To Leave: Group Differences* (Degree of Masters of Science), North Carolina: North Carolina State University.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okulun Değişime Açıklığı İle Değişim Kapasitesi Arasındaki İlişki

Temel Çalık [a], Emre Er [a]

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

Okullarda gerçekleştirilen değişimin başarısını etkileyen potansiyel değişkenlerden biri, öğretmenlerin değişime açık olmasıdır (Borko, 2004; Bradley, 1992; Çalışkan, 2011; Demirtaş, 2012; DePaulo, 2000; Griffith, 2010; Lee, 2000; Waugh, 1999). Bir kişinin ya da örgütün değişime yatkın, uygun veya istekli olması şeklinde ifade edilen değişime açıklık, (Özdemir, 2000) çalışanların örgütün ihtiyaç duyduğu değişimleri ve örgütün bu değişimleri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin inanç, tutum ve amaçlarını yansıtmaktadır (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993; Susanto, 2008, s. 50). Aynı zamanda örgütsel değişime açıklık, örgüt üyelerinin kişilik özelliklerinin bir işlevi olarak da ifade edilebilir. Bu özellikler tutum, güdü, değer, ihtiyaç ve davranış olarak dışa vurulmaktadır (Crisafulli, 1982).

Okulun dışında tasarlanan bir değişim modelinin başarılı olma şansı oldukça azdır. Bu nedenle, başarılı okul gelişiminin sağlanması için okulun değişim ve gelişimi yönetme kapasitesinin artırılması önemli görülmektedir (Muijs ve Harris, 2006, s. 961). Ayrıca, Hopkins (2007, s. 23), eğitim reformu planlanırken, okulların farklı gelişim düzeylerine göre ihtiyaç ve hedeflerinin belirlenmesinin, farklı düzeydeki okullarda öğrencilerin öğrenme kaynaklarını zenginleştirmek için politika geliştirmenin vesin olarak okulların elde edilen uygun veriler doğrultusunda desteklenmesinin öneminden bahsetmektedir.

Bu çalışmada, okulun amaç ve görevlerinin öğretmenler tarafından bilinmesi, okulun başarısı için işbirliğine dayalı bir kültürün etkili olması, okulun devamlı öğrenen, uygulayan ve araştıran bir merkez haline dönüşmesi ve öğretmenlerin yaptıkları işi sürekli olarak sorgulamaları, okulun değişim kapasitesini belirleyecek etmenler olarak görülmektedir. Örgütlerde değişim kapasitesini geliştirmenin ilk adımının, çalışanların örgütün değişime açıklık algılarının ve değişim yeteneklerinin belirlenmesi olduğu ifade edilmektedir (Buono ve Kerber, 2010). Bu bağlamda, okulun öğretmen, okul müdürü ve çevre boyutlarıyla değişime açık bir örgüt haline gelmesi ile okulun değişim kapasitesi arasında önemli bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Öğretmenlerin algılarına göre okulların değişime açıklıkları ile değişim kapasiteleri arasındaki ilişkinin irdelendiği bu araştırma ilişkisel tarama olarak kurgulanmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010, s. 81). Bu amaçla öğretmenlerin okullarının değişime açıklığı ve okullarının değişim kapasitesine ilişkin algıları anket yoluyla elde edilen verilerle belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemi 2012-2013 öğretim yılında Samsun ilinde görev yapan öğretmenler arsından yansız olarak belirlenen 599 öğretmenden oluşmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın sadece regresyon analizi sonucunda elde edilen bulguları verilmiştir.

Tablo 1
Paylaşılan Vizyonun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	Standart Hata $_B$	β	*t*	*P*
Sabit	1.03	.113		9.070	.00
Müdürün Değişime Açıklığı	.33	.024	.44	13.675	.00
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	.36	.030	.40	12.315	.00

F = 302.785; p = .00; R = .71, R^2 = .50

Tablo 1 incelendiğinde okul müdürünün değişime açıklığı ve öğretmenlerin değişime açıklığının birlikte paylaşılan vizyonun %50'sini açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, okul müdürünün değişime açıklığı (β = .44, p < .05) ve öğretmenlerin değişime açıklığının (β = .40, p < .05) paylaşılan vizyonun anlamlı birer yordayıcıları olduğu görülmektedir. Okul vizyonunu oluşturmak ve okulda benimsenmesini sağlamak daha çok okul müdürünün kendisine atfedilen bir rol olarak algılandığından (Fullan, 1992; Mcghee, 2001; Trail, 2000), öğretmenlerin algılarına göre, okulda paylaşılan vizyonu oluşturmada müdürün değişime açık olmasının yordayıcılığının güçlü olması anlamlı ve beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2
İş Birliğinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	Standart Hata $_B$	β	*t*	*P*
Sabit	.88	.115		7.611	.00
Müdürün Değişime Açıklığı	.14	.025	.18	5.652	.00
Öğretmenlerin Değişime Açıklığı	.62	.030	.64	20.404	.00

F = 341.743; p = .00; R = .73, R^2 = .53

Tablo 2'de verilen iş birliğinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde okul müdürünün değişime açıklığı ve öğretmenlerin değişime açıklığının birlikte iş birliğinin %53'ünü açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, okul müdürünün değişime açıklığı (β = .18, p < .05) ve öğretmenlerin değişime açıklığının (β = .64, p < .05) iş birliğinin anlamlı birer yordayıcıları olduğu görülmektedir. Eğitimde değişim ve okul geliştirme alanında yapılan birçok çalışmanın sonuçları okulda öğretmenler arasındaki iş birliğinin, değişimin başarılı olması açısından önemine vurgu yapmaktadır (Barth, 1990; Conzemius ve O'Neill, 2001; Day, 1999; Fullan, 2003; Harris, 2002).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okulun değişim kapasitesine ilişkin algılarının branş, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin okulun değişim kapasitesine ilişkin algıları hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bulundukları okullarda hizmet süreleri daha az olan öğretmenlerin okulun değişim kapasitesine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin değişime açıklığının, değişim kapasitesinin bütün alt boyutlarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Değişim Kapasitesi, Değişime Açıklık, İlköğretim

Kaynakça

- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, *46*(6), 681-703.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15.
- Bradley, R. F. (1992). *Teachers' receptivity to educational change* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 9229270)
- Conzemius, A., & O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD.
- Crisafulli, D. (1982). *The relationship between teacher receptivity to change and organizational school climate* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 8313820)
- Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers' readiness for organizational change and resilience* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenges of lifelong learning.* London: Falmer.
- Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online, 11*(1), 18-34.
- DePaulo, L. A. (2000). *Building teacher capacity: Staff development, socialization and receptivity change* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 9977588)
- Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership, 49*(5), 19-22.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Griffith, S. D. (2010). *Transformational leadership and change readiness using assessments for near–term prescriptive organizational intervention* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 3434003)
- Harris, A. (2002). *School improvement: What is in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Berkshire: Open University.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Lee, J. C. K. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies, 32*(1), 95-115.
- Mcghee, M. V. (2001). A principal's role in openning a new school (Unpublished doctoral dissertation) http://sdpl.coe.uga.edu/research/aprincipalsrole.htm adresinden 15 Mayıs 2013 tarihinde indirilmiştir.

- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in UK. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 961-972.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme.* Ankara: Pegem A.
- Susanto, A. B. (2008). Organizational readiness for change: A case study on change readiness in a manufacturing company in Indonesia. *International Journal of Management Perspectives*, *1*(2), 50-61.
- Trail, K. (2000). Taking the lead: The role of the principal in school reform. *Connections, 1*(4), 1-4.
- Waugh, R. F. (1999). Teacher receptivity to system wide change in a centralized education systems: A rasch measurement model analysis. *Journal of Outcome Measurement*, *3*(1), 71-88.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları

Ayça İrem Yılmaz [a], Kadir Beycioğlu [a]

(a) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği, İzmir

Giriş

Toplumların, sosyal dokuların, ekonomi, teknoloji gibi alanlarda yaşanan değişimler, örgüt yaşamını ve örgütlerle ilgili alt değişkenleri de etkilemektedir. Bir örgüt kavramı olarak değerlendirilen liderlik olgusu da değişime uğramaktadır. Bu durumda ‘‘liderlik; sürekli değişim içinde bulunan değişkenlerin etkilediği bir olgu olarak ele alınması gereken bir kavram’’ (Stogdill, 1948: 64) olup, tartışmalar liderliğin tüm örgüt üyelerinin sergileyebileceği bir davranış-rol olarak tartışılmaktadır.

Günümüzde okul örgütünde de, lider olarak kabul edilen müdürlerin daha üretici, değişime açık, tek otorite olmak yerine paylaşımcı ve esnek bir tavır sergilemeleri beklenmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin birlikte çalıştığı paydaşlar, müdürlerin işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirmeleri; onların görüş ve önerilerine değer vermeleri ve uzlaşma sağlamaları gerektiğini beklemektedirler (Korkmaz ve Gündüz, 2011).

Paylaşılan liderlik, izleyenler ve lider arasındaki sınırların kaybolduğu okullardaki farklı bir güç ilişkisini ima eder. Ayrıca ‘‘paylaşılan liderlik, öğretmenlere değişken ölçülerde ve zamanlarda çeşitli şekillerde lider olma olanağı sağlar’’ (Frost ve Harris, 2003: 487). Bu yüzden öğretmenlerin ne düzeyde paylaşılan liderlik sergiledikleri hem yöneticiler hem de öğretmenlerin kendisi açısından çok önemlidir.

Okullarda, öğretmenlerin ne düzeyde paylaşılan liderlik sergilediklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapılmasının katkı sağlayıcı olduğu söylenebilir. Bu alandaki çalışmaların sınırlı oluşu ve Türkiye’de bu konuyla ilgili yeter düzeyde araştırma bulunmaması nedeniyle bu çalışmanın ilköğretimde paylaşılan liderlik kavramının gündeme alınmasına ve uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma ‘‘İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışlarının ne düzeyde’’ olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evreni 2012-2013 öğretim yılında Buca ilçe merkezinde bulunan 50 İlköğretim okulunda görevli 2.123 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemde ise 346 sınıf ve branş öğretmeni yer almaktadır. Nitel boyutta, 30 öğretmenden oluşan altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.
Çalışmada veri toplama aracı olarak, Özer ve Beycioğlu (2013) tarafından geliştirilen, alan yazın taraması ve ilgili araştırmalardan yararlanılarak oluşturulan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ‘‘*Paylaşılan Liderlik Ölçeği-PLÖ*’’ kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada nicel veri toplamada kullanılan ölçek maddelerinden yararlanılarak elde edilen ve iki soru ve alt sonda sorulardan oluşan görüşme formları kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama aracının geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında görüşme formları uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca, araştırmacı tarafından 8 öğretmen ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiş ve alınan öğretmen görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, *t*-testi, ve Tek Yönlü Varyans Analizi testleri yapılmıştır. Görüşmeler ise ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş olup sözel olmayan ifadelerin alınması için de not alma yoluna gidilmiştir. Kayıtlara ilişkin çözümleme yapılarak bunlar ayrıntılı bir şekilde yazılı doküman haline getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak veriler çözümlenmiştir.

Bulgular

Çalışma evreninde bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeyine ilişkin aritmetik ortalama 36,88 (Çoğunlukla) olarak bulunmuştur. Nicel verilerden elde edilen bu düzey nitel veriler tarafından da desteklenmiştir.

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre Özer ve Beycioğlu' nun (2010) da belirttiği gibi çağın okul liderlerinden artık okulları geliştirmeleri ve diğer paydaşları okulun amaçları doğrultusunda, işbirlikçi ve paylaşımcı dönüştürmelerle, biçimlendirmeleri beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okulun amaçlarına ulaşması için müdürlerin ve okulun diğer paydaşların beraber çalıştıkları, daha demokratik ve paylaşıma açık oldukları bu sayede, Duignan ve Bezzina'nın (2006) da belirttiği gibi kendi okul örgütleri için sorumluluk almaya gönüllü öğrenci ve veliler, özelliklede öğretmenlerin olduğu bir okul örgütü yaratıldığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda, öğretmenlerin paylaşılan liderlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür, bu göre, nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir.

Paylaşılan liderliği ortaya çıkarıcı ve destekleyici bir okul ortamı oluşturulmalıdır. ''Paylaşılan liderliğin'' öğrenci ve okul başarısına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir. ''Paylaşılan liderliğe'' ilişkin yönetici ve veli görüşleri alınabilir.

Anahtar Kelimeler

Lider, Liderlik, Paylaşılan Liderlik

Kaynakça

- Duignan, P. ve Bezzina, M. (2006). Building a capacity for shared leadership in schools: Teachers as leaders of educational change. *Educational Leadership Conference University of Wollongong*. 1-14
- Frost, D. ve Harris, A (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*. *33*(3): 479-498.

- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. K.A. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss, (1st ed.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp.17-41). Newyork and London: Routledge.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2010, 16-18 Eylül).Okullarda paylaşılan liderlik: Bir ölçek geliştirme çalışması, 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Lefkoşa-KKTC
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, *İlköğretim Online*, *12*(1): 77-86
- Stogdill, R. M. (1948). Personel factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Pyschology.* 25 (1): 35-71.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilimsel Çalışmalardan Yararlanma Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

İnci Balcı [a], Yüksel Kavak [b]

(a) Dr., Eğitim Denetmeni, Hatay

(b) Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

Bir okul yöneticisi, kurumun en üst düzeyindeki yetkilisidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak, iklimini koruyacak, niteliklerini geliştirecek kişidir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 60. maddesinde müdürün okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu olduğu belirtilmektedir.

Okulda yaşanan ya da karşılaşılan problemlerin çözümünde okul yöneticisi önemli rol oynar. Hatta bu problemlerin nasıl çözüleceğine kendisi karar verir.

Her bir problemin çözümü belli kararların alınmasını ve alınan her bir karar da belli bilgilerin elde edilmesini gerektirir. Problemlere güvenilir çözümlerin bulunabilmesi her şeyden önce doğru kararların alınabilmesine, doğru kararların alınabilmesi ise doğru bilgilerin kullanılabilmesine bağlıdır. Bu da bilginin gerçek kaynağının ne olduğunu ve kullanırken hangi bilgi dayanaklarından yararlanıldığının bilincinde olmayı gerektirir (Karasar, 2002, s.3)

Okul yöneticisi, bilim alanlarından yararlanma yollarını bilmeli ve gerektiğinde bu alanların uzmanlarıyla işbirliği yapabilmelidir (Bursalıoğlu, 1998, s.7).

Sistemli eğitimin merkezi olan okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri için alanla ilgili olarak bilimsel çalışmaları takip etmeleri ve bunlardan yararlanmaları beklenir. Zira bilgi ve teknolojinin hızla değiştiği 21. yüzyılda bilimsel çalışmalardan yararlanmamak, toplumsal gelişmenin öncülüğünü yapması beklenen eğitim kurumları ve dolayısıyla toplumumuz için büyük bir kayıptır.

Bu araştırma ile ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma ile yöneticilerin ve öğretmenlerin kıdem ve öğrenim durumları değişkenlerine göre öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Balcı, 2001, s.246; Karasar, 2002, s.77).

Araştırmanın evrenini Hatay ilinde bulunan ilköğretim okulları yöneticileri ve bu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini 232 yönetici ve 570 öğretmen oluşturmaktadır.

Hatay İlinde merkez ilçe dahil toplam 12 ilçe bulunmaktadır. Öğretmen sayısının çokluğu ve evrenin genişliği nedeniyle evren üzerinde çalışılmamış evreni temsil edecek örneklemleri belirlemek için oranlı örneklemede örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan ve Cochran tarafından önerilen formül kullanılmıştır (Balcı, 2007, s.95).

Evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin garanti altına alınması için oranlı örnekleme yapılır (Balcı, 2007, s.85). Örneklem sayısını 12 ilçede bulunan okullara dağılımını yapmak için oranlı örnekleme yapılmıştır.

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "yöneticilerin bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyi" adlı anketin öğretmen ve yöneticilere uygulanması ile elde edilmiştir. Yasal metinlerde yer alan okul yöneticilerinin görevleri ve görev tanımları ile alan yazın taramasından elde edilen verilerden madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu üzerinde çalışılarak, yöneticilerin bilimsel çalışmalardan yararlandıklarının somut göstergesi olabilecek durumlardan anket maddeleri oluşturulmuştur.

Anket maddeleri uzman görüşlerine sunulmuş ve önerilerine yer verilmiştir. Görüşlerine başvurulan uzmanlar tarafından amacına uygun olduğu ve başka madde yazmaya gerek olmadığını belirtmeleriyle ön uygulamaya uygun hale getirilmiştir. Görüşlerin belirtilebileceği Likert tipi beşli derecelendirme kullanılmıştır.
Ölçeğin ön uygulamasında faktör yük değerlerinin ,32-69 arasında değiştiği görülmüştür. ,302'nin altında faktör yük değeri olan madde bulunmadığı için kapsam dışına alınan madde bulunmamaktadır. 12 maddenin güvenirlik analizi hesaplandığında. cronbach alpha değeri= .91 bulunmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde önce verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Verilerin normal bir dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle normal dağılım özelliği göstermeyen dağılım için non-parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırmalarında "Mann Whitney U- Testi", üç ve daha fazla olan grupların karşılaştırmalarında "Kruskal Wallis Testi" kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Sonuçlar $p<.05$ düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Okul yöneticileri, ($\bar{x}$=3,83) düzeyinde "Çoğu zaman" bilimsel çalışmalardan yararlandıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler, okul yöneticilerini ($\bar{x}$=3,19) düzeyinde "bazen" bilimsel çalışmalardan yararlandıklarını belirtmektedirler. Yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı fark ile yöneticilerin bilimsel çalışmalardan "Her zaman" yararlanmadıklarını belirtmiş olmaları, bilim ve teknolojideki gelişmeleri takip etmeye çalıştıkları ancak geleneksel yönetim anlayışını ve alışkanlığını devam ettirdiklerini ortaya koyabilir.

Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yöneticilikteki kıdemlerine göre, [$x^2_{(2)}$= 12,499, $p<.05$] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 1-10 yıl yöneticilik kıdeme sahip olan okul yöneticileri, 11-20 yıl ve 21-30 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerine göre 11-20 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticileri 21-30 yıl kıdeme sahip olanlara göre kendilerini bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyi açısından kendilerini yeterli bulmamaktadırlar. Başka bir

anlatımla, 21-30 yıl yöneticilik kıdemine sahip okul yöneticileri kendilerini, bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyi açısından daha yeterli bulmaktadırlar.

Kruskal Wallis Testi sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre, [$x^2_{(2)}$= 6,325, p<.05] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü eğitim gören okul yöneticileri, bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeylerini daha düşük düzeyde algılarken, 2-3 yıllık yükseköğretim mezunları, kendilerini bilimsel çalışmalardan yararlanma konusunda yeterli bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin, eğitim durumları ve kıdemleri, okul yöneticilerinin bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir belirleyicisi değildir.

Genel olarak ilköğretim okulu yöneticileri bilimsel çalışmalardan yararlanmalarını "Çoğu zaman" düzeyinde görmelerine rağmen 2-3 yıllık yükseköğretim mezunu olan okul yöneticileri, kendilerini bilimsel çalışmalardan yararlanma konusunda lisans ve lisansüstü eğitim gören okul yöneticilerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. Ayrıca 21-30 yıl kıdeme sahip okul yöneticileri kendilerini, bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyi konusunda diğerlerine göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenim düzeyleri ve kıdemleri ne olursa olsun kendilerini algılama biçimleri ile öğretmenlerin yöneticileri algılamaları farklıdır. Bu sonuç her iki grubun bilimsel çalışmalardan yararlanma konusunda farklı anlayışa sahip olduklarını akla getirmektedir.

Yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki farklar, bilimsel çalışmalardan yararlanma konusunda yöneticilerin kendi eksiklerinin farkına varamadıkları veya yararlanma durumlarını öğretmenlere yansıtamadıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin, bilimsel çalışmalardan daha fazla yararlanmaları için, yöneticiyi yönlendirecek yasal değişiklikler yapılmalı ve yöneticilere her yıl bilimsel çalışmalardaki gelişimlerden haberdar edecek hizmet içi eğitim olanakları sunulmalıdır.

Okul yönetici adaylarının göreve başlamadan önce bilimsel çalışmaları izleme, onlardan yararlanma ve uygulama konusunda eğitim almaları ve mevcut okul yöneticilerinin bilimsel çalışmaları izleme, onlardan yararlanma ve uygulama konusunda eğitime alınmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Bilimsel Çalışma, İlköğretim Okulu Yöneticileri, Mesleki Yeterlik

Kaynakça

- AÇIKALIN, A. (1999) *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi***.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKÇAKAZA, G. (2009) *İlköğretim Okullarında Bilgi Yönetimi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya .
- ALMIŞ, S. (2010) *Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimine İlişkin Yeterlikleri* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- AYDIN, M. (2001) *Eğitim Yönetimi* Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- BALCI A. (2007) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BAŞBAKANLIK. "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği". *Resmi Gazete:* 27318; 13 Ağustos 2009
- BAŞBAKANLIK. "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği'nde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik". *Resmi Gazete*: 27582*,* 15 Mayıs 2010
- BURSALIOĞLU, Z. (1998) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış***.** Ankara: Pegem Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* Ankara: Pegem
- A Yayıncılık.
- CANMAN, D. (2000) *İnsan Kaynakları Yönetimi.* Ankara: Yargı Basım Yayım.
- CELEP, C. ve ÇETİN, B. (2003) *Bilgi Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- DRUCKER, P. (1994) *Etkin Yöneticilik***.** (Çev. A. Özden ve N.Tunalı) İstanbul: Eti Kitapları.
- ERDOĞAN, İ. (2004) *Öğrenmek Gelişmek Özgürleşmek.* İstanbul: Sistem Yayıncılık
- (1997) Eğitimde Stratejik Yönetim *Eğitim ve Bilim Dergisi* Sayı:104 Ankara.
- ESEN, Ş. (1996) *Yönetimde Yaratıcılık Ve Kendini Geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- FINDIKÇI, İ. (1996) *Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- HUNT,R. ve BUZAN,T. (2003) *Düşünen Organizasyon İş Hayatında Başarının Temel Kuralları.* (Çeviri: Dinç Tayanç). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- HILL, L. (1999) *Liderden Lidere.* (Çeviren Salim Atay) İstanbul: MESS Yayınları.
- JAMES, J. (1997) *Gelecek Zamanda Düşünmek*. İstanbul: Boyner holding yayınları.
- KAPTAN, S. (1993) *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KARASAR, N. (1994) *Araştırmalarda Rapor Hazırlama.* Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık LTD.
- (2002) *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım LTD.ŞTİ.
- KOLAMAZ, C. (2006) *Destekleyici ve Geliştirici Liderlik Yaklaşımlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- LARSEN, A.T. (1996). *Değişim Sürecinin Rotasını Çizmek***.** *İnsan Yönetimi* Rosen, R.
- (Ed). İstanbul: MESS Yayınları.
- MAXWELL, J.C. (2005) *İçinizdeki Lideri Geliştirmek.* (Çev: Selim Yeniçeri) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- ÖZDEMİR, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* Ankara: PEGEM Ltd.Şti. Önder Matbaacılık
- ÖZOĞLU, S. Ç. (1994) Bilim ve Eğitim İlişkileri. *Eğitim ve Bilim*. Türkiye Bilimler Akademisi: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri:2
- REİNHARTZ, J. ve BEACH, D.M. (2004) *Educational Leadership Changing Schools, Changing Roles.* Pearson and AB.
- ŞIŞMAN, M. ve TURAN, S. (2004) Eğitim ve Okul Yönetimi, *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TAYMAZ, H. (1997) *Uygulamalı Okul Yönetimi.* Ankara: Üniversitesi Eğitim
- Bilimleri Fakültesi Yayınları No.180
- TORUN, O. (1996) *Davranışsal Bir Süreç Olarak Yöneticilerde Kendini Geliştirme Yaklaşımı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- YÖRÜK, S**.** (2006) *İlköğretim Okullarının Örgütsel Zeka Özelliklerini Yansıtma Düzeyleri* Yayımlanmamış Doktora Tezi Elazığ: Fırat Üniversitesi.

İlköğretim Öğretmen Adaylarının Takım Liderlik Davranışları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çetin Tan [a]

(a) Siirt Üniversite, Eğitim Fakülte, Eğitim Bilimleri Bölümü, Siirt

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim öğretmen adaylarının takım liderlik davranışları ile problem çözme beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının takım liderlik ve problem çözme becerileri cinsiyet ve öğrenim gördüğü programa değişkenlerine göre incelenmiştir.

Yöntem

Betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde olan bu araştırmanın çalışma evrenini, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim göre öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, çalışma evreninden oransız küme örnekleme yöntemiyle yansız olarak seçilmiş 250 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve Pearson Momentler Korelasyonu yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda; ilköğretim öğretmen adaylarının takım liderlik davranışları ile problem çözme beceriler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Takım Liderlik, Problem Çözme Becerileri ve Öğretmen Adayı

Kaynakça

- Argıç, M. (2002). "İşletmelerde Takım Oluşturma Süreci, Takım Çalışmasını Etkileyen Faktörler ve Türk Demirdöküm A.Ş.'de Bir Uygulama". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *J. Undergrad. Science.* 3, 147-154.
- Çankaya, İ., Karakuş, M. (2010). Okul yöneticilerinin takım liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetim Dergisi, 62(2),* 167-183.

İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki

Filiz Meşeci Giogetti [a], Ümit Bahçetepe [b]

(a) Doç.Dr., İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

(b) Okul Psikolojik Danışmanı

Giriş

Eğitimde başarı, okul öncesi eğitimden itibaren ailelerin, öğretmenlerin, öğrencilerin gündeminde önemli bir yer teşkil etmektedir. İlköğretimde elde edilen akademik başarı, öğrencinin ortaöğretimde iyi bir okulda eğitim almasını, ortaöğretimdeki akademik başarı ise öğrencinin hayalindeki bir bölümde yükseköğretimini tamamlamasını sağlamaktadır. Öğrencinin akademik başarısı, zihinsel ve zihinsel olmayan birçok değişken tarafından etkilenmektedir. Okul iklimi (Razon, 1987; Çalık ve Kurt, 2010; Özdemir ve arkadaşları, 2010) de bu değişkenlerden biridir.

Bu araştırma; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Akademik başarı ile algılanan okul iklimi arasındaki ilişki; cinsiyet, okul büyüklüğü ve dershaneye gitme durumu değişkenleriyle beraber incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma, 2011 – 2012 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin değişik ilçelerinden örnekleme alınan 20 ilköğretim okulunun 8. sınıfta okuyan 1054 öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilere, Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen 'Okul İklimi Ölçeği' uygulanmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini ve dershaneye gitme durumlarını tespit etmek amacıyla bu araştırma için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Öğrencilere uygulanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen demografik verilerin analizinde frekans (N) ve yüzdelik (%) tabloları kullanılmıştır. Değişkenlerin doğrusallık, normallik varsayımlarını kontrol etmek amacıyla, Q-Q plot ve kutu-bıyık (box plot) grafikleri kontrol edilmiştir. Grafikler incelediğinde aykırı değerler saptanmış ve bu aykırı değerler veri setinden çıkarılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiğine karar verildikten sonra, araştırmanın yukarıda belirlenen amaçlarına ulaşabilmek için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın sonucunda, okul ikliminin Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul ikliminin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran İletişimi boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kız öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminin, erkek öğrencilerin akademik başarıları ve algıladıkları okul ikliminden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Küçük okullardaki öğrencilerin akademik başarıları ile algıladıkları okul ikliminin, büyük okullardaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu

bulunmuştur. Dershaneye giden öğrencilerin akademik başarılarının, dershaneye gitmeyen öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı düzeyde daha iyi olduğu görülmüştür. Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutlarında okul dershanesine giden öğrencilerin, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran İlişkileri boyutunda ise dershaneye gitmeyen öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan istatistiki analizlere göre okul ikliminin Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ne kadar olumlu ise, öğrencinin akademik başarısı olumlu yönde artmaktadır. Okul ikliminin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran İletişimi boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bu bulguyu; Macneil ve arkadaşlarının (2009), Paredes'in (1991), Niebuhr'ın (1995) ABD'de ve Demir'in (2009), Türkiye'de yaptığı araştırmalardan elde edilen bulgular desteklemektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarının, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin alt problemden elde edilen bulgulara göre; kız öğrencilerin Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce derslerindeki akademik başarılarının, erkek öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bu bulguyu; PISA'nın (2003, 2006 ve 2009), Özkal ve Çetingöz'ün (2006), Çınar, Özkaya ve Şeker'in (2004) araştırmalarından elde edilen bulgular desteklemektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarının, okul büyüklüğüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin alt problemden elde edilen bulgulara göre; Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerinde küçük okullardaki (0-750 öğrenci) öğrencilerin, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde orta büyüklükteki okullardaki (750-1500 öğrenci) öğrencilerin ve İngilizce dersinde ise büyük okullardaki (1500 ve üzerinde öğrenci) öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okul büyüklüğü arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin alt problemden elde edilen bulgulara göre; küçük okullardaki öğrencilerin Destekleyici Öğretmen Davranışları ve Başarı Odaklılık boyutunda algıladıkları okul ikliminin, orta ve büyük okullardaki öğrencilerin algıladıkları okul ikliminden daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okul büyüklüğü arasındaki ilişki boyutunda, büyük okullardaki öğrencilerin 'Destekleyici Öğretmen Davranışları' boyutunda en olumsuz algılaya sahip oldukları bulunmuştur. Bu durum, Bakioğlu'nun (1999) yaptığı araştırmadan yola çıkılarak yorumlanabilir. Bakioğlu (1999), 1200 ün üstünde öğrencisi olan okulların yöneticilerinin, öğretmen sayısı, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve hizmet içi eğitimlerini arttırmak konusunda hayli zorlandıklarını tespit etmiştir.

Olumsuz bir okul iklimi, okulun üyeleri arasındaki işbirliğini azalttığı gibi akademik başarıya da olumsuz yönde yansır. Okullar, öncelikle iklimlerini olumlu bir duruma getirmelidirler. Öğrencilerin sosyal, duyusal, bilişsel öğrenme iklimleri hakkında bilgi elde edilmeli ve buna yönelik okul iklimini geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin bir konu hakkında düşünceleri doğrudan sorulmalı, algıları öğrenilmeli ve karar verme sürecine öğrencilerin de katılması sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğretmen niteliklerine ilişkin çalışmalar yoğunlaştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler

Örgüt İklimi, Okul İklimi, Akademik Başarı

Kaynakça

- Bakioğlu, A. (1999). Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11) 23-38.
- Çalık, T., Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OİÖ) Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 167-180.
- Çınar, D., Özkaya, A. ve Şeker, R. (2004). Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Demir, C. E. (2009). Factors Influencing The Academic Achievement of The Turkish Urban Poor, *International Journal of Educational Development*, (29), 17–29.
- Macneil, A., Prater, D. and Busch, S. (2009). The Effects Of School Culture and Climate on Student Achievement, *Int. J. Leadership In Education*, 12 (1), 73–84.
- Niebuhr, K. (1995). The Effect of Motivation on the Relationship of School Climate, Family Environment, and Student Characteristics to Academic Achievement, Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Associaiton, November 8-10.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 213-224.
- Özkal, N., Çetingöz, D. (2006). Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (46), 259-275.
- Paredes, V. (1991). School Climate and Student Achievement, *Austin Independent School District Office of Research and Evaluation*, Texas.
- Razon, N. (1987). Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(63), 17.

İlköğretimde Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki

Nezahat Güçlü [a], Duygu Özen Kılıç [a]

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

Günümüzde örgütsel bağlılık eğitim kurumlarının vazgeçilmez konularından bir tanesi olmaktadır. Çalışanların bağlılığı kurumların performansını artırmada önemli bir rol oynamaktadır . Bağlılık üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki daha yüksek örgütsel bağlılık ile çalışanların örgütsel vatandaşlık algıları artmakta ve bu ise onların iş performanslarını ve iş motivasyonlarını artırmaktadır (Chang, Chi & Miao, 2007).

Bu anlamda çalışanların verimliliği büyük ölçüde motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olmasıyla ilişkilidir.

Bir örgütte bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu kavramları açıklanarak bu iki kavramın birbirleriyle ilişkisi anlatılmaya çalışılmıştır.

Araştırmamızın esas aldığı örgütsel bağlılık Meyer ve Allen (1990) tarafından önerilen "örgütsel bağlılık modeli"dir. Meyer ve Allen (1984) ilk olarak önerdikleri modelde çalışanların işyerlerindeki ilişkisini belirlemeye yönelik, iki boyut/tür örgütsel bağlılıktan bahsetmişlerdir.

Motivasyon kavramı insan doğasında pek çok felsefi yönelim olması nedeni ile tanımlanması zor olmasına rağmen (Pool & Pool, 2007), genel olarak örgütsel ve kişisel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan gönüllü eylemlerin uyarılması, yönlendirilmesi ve kalıcılığının sağlanması için gereken psikolojik bir süreç ve enerjik güçler olarak tanımlanmaktadır (Pinder, 1998). Bu tanımın iki önemli özellik dikkati çekmektedir. İlk olarak çalışanların eylemlerinde nelerin etkili olduğunu belirleyen bir güç olması, ikinci olarak ta bu gücün açığa çıkmasını sağlayan davranışlara yön, biçim ve süre özelliklerini sağlamasıdır. Tüm bu etkiler ise çalışanların bir işi başarmada nasıl motive olduğu ve bunu başarmak için nasıl çalıştıkları konusunda bilgi vermektedir (Meyer, Becker, & Vanderberghe, 2004).

İş Motivasyonu Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Motivasyon ve bağlılık kavramlarının tanımlarını karşılaştırdığımız zaman benzerlikler açık bir şekilde görülmektedir. Her ikisi de davranışa enerji sağlayıcı güç olarak tanımlanmaktadır. Pinder (1998) motivasyonu enerji sağlayan güçlerin bir araya gelmesi olarak tanımlarken, Meyer ve Herscovicth (2001) ise bağlılığı çalışanı bir eylemin harekete geçmesine bağlayan güç olarak tanımlamaktadır.

Meyer ve diğerlerinin (2004) yapmış oldukları çalışmaya kadar motivasyon ve bağlılık örgüt psikolojisinde birbirinden bağımsız değişkenler olarak çalışılmıştır. Buna karşın Meyer ve diğerleri (2004) bağlılığı motivasyonun bir bileşeni olarak tanımlamakta ve bu iki teorinin birlikte çalışılması ile örgütte çalışanların davranışlarının daha iyi anlaşılacağını

vurgulamaktadırlar. Daha sonraları yapılan bağlılık çalışmaların da ise motivasyon önemli bir faktör olarak ele alınmıştır (Sabuncuoğlu, 2007). Ayrıca araştırmacılar bağlılığı fazla olan çalışanların örgüte daha motivasyonlu katkıları olduğunu ileri sürmektedirler (Eby ve diğerleri, 1999; De Silva & Yamao, 2006; Pool & Pool, 2007). Ayrıca şirketlerin çalışanların bağlılığını yüksek tutmak için onların iş doyumu, motivasyon ve morallerini geliştirmeye çalışmaları şirketin uzun vadeli başarısını sağlaması açısından önemlidir (Kim ve diğerleri, 2005).

Başka bir ifadeyle çalışanların işte kalma isteği, devam, motivasyon ve iş verimlilikleri onların örgütsel bağlılıklarının bir sonucudur (Mowday ve diğerleri, 1979; ve diğerleri, 2005; Eby ve diğerleri, 1999; De Silva & Yamao, 2006; Meyer ve diğerleri, 2004; McCabe & Garavan, 2008). Aynı şekilde bazı araştırmacılar bağlılığı performans (Shaw ve diğerleri, 2003; Chong & Eggleton, 2007; Wong & Law, 2002), doyum (Mathieu & Zajac, 1990; Pool & Pool, 2007; Yang & Chang, 2008) ve iş motivasyonu (Meyer ve diğerleri, 2004; Eby ve diğerleri, 1999; Balfour & Wechsler, 1996; Meyer, Allen,& Topolnystk, 1998; Montes ve diğerleri, 2003; Linz, 2004; Pierce & Gardner, 2004; Karatepe & Uludag, 2007) değişkenlerine göre incelemiştir.

Bu anlamda bu çalışmada amacımız Meyer ve diğerleri (2004) nin teorik modeline bağlı kalarak örgütsel bağlılığı iş motivasyonun bir ögesi olarak incelemek ve bu teorik modelin geçerliliğini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak örgütsel bağlılık ve iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Veri Toplama Aracı

İlişkisel nitelikte bir çalışma olan bu araştırmada öncelikle Allen ve Meyer (1991) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve Barbuto ve School (1998) tarafından geliştirilen "Motivasyon Kaynakları Envanteri " kullanılacaktır.

"Örgütsel Bağlılık Ölçeği" nin alt faktörleri "Duygusal Bağlılık", "Devam Bağlılığı" ve "Normatif Bağlılık" olarak, "Motivasyon Kaynakları Envanteri" nin alt faktörleri ise, "Asıl Motivasyon Süreci", "Araçsal Motivasyon", İç Görüş Dışsal Motivasyon", "İç Görüş Dışsal Motivasyon" ve "Amaç İçselleştirme" olarak tasarlanacaktır.

Verilerin Analizi

Veriler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi ve t-testi kullanılarak analiz edilmesi planlanmaktadır. Ayrıca SEM yöntemi kullanılarak boyutlar arasındaki ilişkilerde incelenecektir.

Bulgular

Araştırma henüz sonuçlanmamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç ve öneriler daha sonra verilecektir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu, Yöneticilerin Bağlılık Ve Motivasyon İlişkileri

Kaynakça

- Balfour D, Wechsler B (1996), 'Organisational commitment: Antecedents and outcomes in public organisations', Public Productivity and Management Review, Vol. 29, pp. 256-277
- Chang, H.-T., Chi, N.-W., & Miao, M.-C. (2007). Testing the relationship between three-component organizational/occupational commitment and organizational/occupational turnover intention using a non-recursive model. Journal of Vocational Behavior, 70(2), 352-368. doi:10.1016/j.jvb.2006.10.001
- Chong VK, Eggleton IRC (2007). The impact of reliance on incentive based compensation schemes, information asymmetry and organizational commitment on managerial performance. Manage. Account. Res., 18: 312-342.
- DeSilva DAM, Yamao M (2006). The involvement of female labor in seafood processing in Sri Lanka: Impact of organizational fairness, organizational commitment and supervisor evaluation on employee commitment. In Choo PS, Hall SJ, Williams MJ (eds.) Global Symposium on Gender and Fisheries. Seventh Asian Fisheries Forum, 1-2 December, 2004, Penang, Malaysia, pp. 103-114.
- Eby LT, Freeman DM, Rush MC, Lance CE (1999). Motivational bases of affective organizational commitment: A partial test of an integrative theoretical model. J. Occup. Organ. Psychol., 72: 463 – 483.
- Karatepe, O. ve Uludağ, O. (2007). "Conflict, Exhaustion and Motivation:A Study of Frontline Employees in Northern Cyprus Hotels", International Journal of Hospitality Management, 26: 645-665.
- Kim W G, Leong JK, Lee YK (2005). Effect of service orientation on job satisfaction, organizational commitment, and intention of leaving in a casual dining chain restaurant. Hosp. Manage., 24: 171-193.
- Linz, S. (2004). "Motivating Russian Workers:Analysis of Age and Gender Differences", Journal of Socio-Economics, 33: 261-289.
- Mathieu JE, Zajac D (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. Psychol. Bull., 108: 171-194.
- McCabe TJ, Garavan TN (2008). A Study of the drivers of commitment amongst nurses: The salience of training, development and career issues. J. Eur. Ind. Train., 32: 528-568.
- Meyer J.P., Becker, T.E., & Vandenberghe C, . (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. Journal of Applied Psychology, 89, 991-1007.
- Meyer, J. P. & Herscowith, M. (2001). Commiment İn The Workplace Toward A General Model. *Human Resource Management Review, 299-326*
- Meyer, J. P., & Allen, N. J .(1984).Testing the Side-Bet Theory of Organizational Commitment: Some Methodological Considerations journal of applied Psychology 69; 372-378
- Meyer, J. P., & Allen, N. J.(1990). Organızatıonal Socıalızatıon Tactıcs: A Longıtudınal Analysıs Of Lınks To Newcomers' Commıtment And Role Orıentatıon of Western Ontario
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world
- Montes, J. L., Fuentes, M. F., Fernandez, L. M. M. (2003). "Quality Management in Banking Services: An Approach to Employee and Customer Perceptions", Total Quality Management & Business Excellence, 14: 305-323.
- Mowday, R. T, Porter, L. W, & Steers, R. M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology Of Commitment, Absenteeism, And Turnover.* San Diego, CA: Academic Press.
- of work. *Canadian Psychology*, *39*, 83-93.

- Pierce, J. L. ve Gardner, D. G. (2004). "Self-Esteem Within the Work and Organizational Context:A Review of the Organization-Based Self-Esteem Literature", Journal of Management, 30: 565-567.
- Pinder, C.C. (1998). Work motivation in organizational behavior. Upper Saddle River, N J: Prentice-Hall.
- Pool S, Pool B (2007). A management development model: measuring organizational commitment and its impact on job satisfaction among executives in a learning organization. J. Manag. Dev., 26: 353-369.
- Sabuncuoğlu, E.T. (2007), " Eğitim, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", *Ege Akademik Bakış*, c.7, S.2, 622.
- Shaw JD, Delery JE, Abdulla MHA (2003). Organizational commitment and performance among guest workers and citizens of an Arab country. J. Bus. Res., 56: 1021–1030.
- Wong CS, Law KS (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. Leadersh. Q., 13: 243-274.
- Yang FH, Chang CC (2008). Emotional labor, job satisfaction and organizational commitment amongst clinical nurses: A questionnaire survey. Int. J. Nurs. Stud., 45: 879-887.

İlköğretimde Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Çözüm Önerileri

Emine Önder [a], Nezahat Güçlü [b]

(a) Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Öğretim Koordinatörlüğü, Isparta

(b) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

Her öğrencinin nitelikli eğitime erişimi, eğitsel sonucu üreten okulların niteliği ölçüsünde gerçekleşebilir (Temur, 2005; Turan, Açıkalın ve Şişman, 2007). Dolayısıyla toplumun sadece bir kısmının değil tamamının nitelikli eğitime ulaşabilmesi, ancak, başarılı okullara sahip olmak ile mümkündür (Turan, Açıkalın ve Şişman, 2007). Ulusal ve uluslararası çalışmaların bulgularına göre, Türkiye'de okullar arasında büyük başarı farklılıkları bulunmaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Ceylan, 2009; Fidan ve Baykul, 1994; Karip ve Apaydın, 2007; Kıncal ve Ulutaş, 2009; MEB, 2005; 2007; 2011; Önder, 2012; PISA, 2009a; TED, 2008). Araştırmalara göre sorun, Türkiye'de bazı okulların diğerlerinden iyi olması değil, okullar arasında eşitsizliğin çok yüksek olmasıdır. Birçok yönden dezavantajlı olan öğrencilerin çifte olumsuzluk ile yüz yüze getirilmesidir (PISA, 2009b). Bu açıdan okullar arası başarı farklılığındaki uçurumu azaltacak uygulamaların belirlenmesi önemlidir. Ancak, çok sayıda öğrencinin ilköğretim diplomasıyla örgün eğitim hayatına son noktayı koyduğu Türkiye'de, nitelikli eğitime erişim noktasında eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik girişimlerin temel eğitimden başlanmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Çünkü bu kademede eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik girişimler, toplumsal eşitsizlikleri azaltmak ve daha sonraki öğrenme fırsatları için eşit erişebilirlik sağlamak adına oldukça önemlidir. Bu nedenle, araştırmada, akademik başarı yönünden ilköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltacak uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma, betimsel tarama modelinde kurgulanmış ve nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilerek eğitim alanında çalışan dört dernek, dört sendika ve dört vakıf gönüllülük esasına göre çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir.

Bulgular

Bulgulara göre, okullar arası başarı farklılıklarını azaltabilmek için; genel eşitlik ilkesine göre her okula rutin kaynak sağlamayı bir yana bırakarak okulların sahip oldukları koşullara göre kaynak aktarımı yapılmalı, okul izleme sistemleri oluşturularak kaynak aktarılan okulun başarısı da etkin şekilde takip edilmelidir. Ayrıca, öğretmen adayının seçiminden, öğretmenin eğitimi, atanması ve meslekte yetiştirilmesine kadar öğretmen kalitesinde etkili olacağı ön görülen her aşamada bazı değişiklikler yapılarak her öğrencinin kaliteli öğretmene kavuşması sağlanmalıdır. Bununla birlikte, alt sosyoekonomik kesimden çocuklarının yoğun olduğu okullarda öğretmen değişim hızını azaltabilmek ve kaliteli öğretmenleri bu okullara

çekebilmek amacıyla; a) okul haritaları çıkarılarak okulların temel değişkenleri belirlenip bu değişkenler iyileştirilmeli, b) okulların özelliklerine göre öğretmenler sözleşmeli olarak istihdam edilmeli ve sonrasında öğretmenlerin bu okullarda çalışmasını teşvik edici unsurlar devreye sokulmalıdır. Yine her çocuğunun yeterli süreli, kaliteli okul öncesi eğitim almasının yolu açılmalıdır. Bu yapılamıyorsa en azından daha fazla ihtiyacı olan kesimin okul öncesi eğitime ulaşması sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitimin yanı sıra etkili aile eğitimleri yapılmalıdır. Kısa vadede bunlar gerçekleştirilemezse bu zaman zarfında okul öncesi müfredatı ile ilköğretimin ilk yılları müfredatının birbiriyle uyumlaştırılması ve ilköğretimin ilk yıllarında yumuşak geçiş sağlanarak okul öncesi eğitimden faydalanamadan ilköğretime başlayan öğrencilerin emsallerini yakalaması sağlanabilir.

Bunların yanı sıra bulgulara göre, okullar ihtiyaçları doğrultusunda iyileştirilir ve nitelikli okul-aile-çevre işbirliği sağlanırsa çevrenin dezavantajlarının okul ve çıktısı üzerindeki etkisi azaltılabilir. Bunun için velilerin gönüllü katılımı artırılmalı ve geçmişteki hatalardan kaynaklanmış olabilecek mevcut veli algısı değiştirilmelidir. Ayrıca, güçlü okul yönetimleri ile okullar arası başarı farklılıkları azaltılabileceğinden okul yöneticiliğinin rastlantısal bir görev olmaktan çıkarılması için yöneticilerin; doğru yöntemlerle seçilip, o makamın getirileri doğrultusunda farklı alanlara yönelik eğitilmesi gerekir. Yine araştırma bulguları, yerel yönetime yetki devrinin farklılıkları azaltmada fayda sağlayacağını, ancak yerelde sevk ve idareyi yapabilecek tarzda yetişmiş yöneticiler olmadığından yerele inilemediğini vurgulamaktadır.

Tartışma

Araştırmada, genel eşitlik ilkesine göre her okula rutin kaynak sağlamayı bir yana bırakarak okulların sahip oldukları koşullara göre kaynak aktarımının okullar arası başarı farklılıklarını azaltacağı tespit edilmiştir. Araştırmada bu doğrultuda bir sunuca ulaşılmış olması önemlidir. Çünkü alanyazına göre, okulların gerçek harcama ihtiyacı ile uyumlu kaynak aktarımı ve kamu kaynaklarının en fazla gereksinimi olan gruplara yönlendirilmesi okullarda sosyal sermayedeki eksikliklerin tanzimini sağlayabilir. Çocukların sisteme girerken sahip oldukları ciddi sosyoekonomik farklılıkları telafi edebilir (Dünya Bankası, 2011).

Bunun yanı sıra araştırmada, her öğrencinin kaliteli öğretmene kavuşması sağlanarak okullar arası başarı farklılıklarının azaltılabileceği, bunu için de öğretmen adayının seçiminden, öğretmenin eğitimi, atanması ve meslekte yetiştirilmesine kadar öğretmen kalitesinde etkili olacağı ön görülen her aşamada bazı değişikliklerin yapılmasının gerektiği tespit edilmiştir. Nitekim konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da, okuldaki eğitimin niteliğini belirleyen ana faktörün öğretmen olduğu kabul edilmektedir (Balcı, 1991; Harris ve Sass, 2008; OECD, 2004; Stiefel, Schwartz ve Iatarola, 2001; UNESCO, 2007). Okul başarı farklılıklarında öğretmen etkisinin önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Konstantopoulos, 2006).

Yine araştırmada, öğretmenlerin okulların özelliklerine göre sözleşmeli olarak istihdam edilmesi ve sonrasında öğretmenlerin bu okullarda çalışmasını teşvik edici unsurların devreye sokulması gerektiği saptanmıştır. Bulgunun alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Alanyazına göre, bölgenin gereksinimleri dikkate alınmadan kura yöntemiyle yapılan atamalar, en deneyimsiz öğretmenler ile en dezavantajlı okulları buluşturmakta ve okullar arası başarı farklarını derinleştirmektedir (Karip, 2007; Marks, 2006; PISA 2009b).

Ayrıca bulgulara göre, her çocuğunun yeterli süreli ve kaliteli okul öncesi eğitim almasının yolu açılmalı ve etkili aile eğitimleri yapılmalıdır. Bu uygulama zaman alacağı için kısa vadede,

ilköğretimin ilk yıllarında yumuşak geçiş sağlanarak okul öncesi eğitimden faydalanamadan ilköğretime başlayan, aynı hazır bulunuşluğa sahip olmayan ve değişik açılardan dezavantajlı öğrencilerin emsallerini yakalaması sağlanabilir. Nitekim konuyla ilgili araştırmalar, çocuğun gelişimi için yapılması gerekenler geciktirildikçe, çocuğu normal gelişim sürecinde olması gerektiği yere getirme çabalarının da o denli yoğun, masraflı ve zor olacağını vurgulamaktadır. Erken çocukluk eğitiminin, bireylerin daha ileri yaşamlarında, aynı maliyetle gerçekleştirilen müdahalelere göre daha fazla geri dönüş sağladığını göstermektedir. Bu eğitimin azami etkiye sahip olabilmesi için aile eğitiminin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Dünya Bankası, 2011). Araştırma bulguları; okullar, ihtiyaçları doğrultusunda iyileştirilir ve nitelikli okul-aile-çevre işbirliği sağlanırsa çevrenin dezavantajlarının okul ve çıktısı üzerindeki etkisinin azaltılabileceğini göstermektedir. Ayrıca bulgular güçlü okul yönetimleri ile okullar arası başarı farklılıkları azaltılabileceğinden okul yöneticiliğinin, rastlantısal bir görev olmaktan çıkarılması için yöneticilerin doğru yöntemlerle seçilip, o makamın getirileri doğrultusunda farklı alanlara yönelik eğitilmesinin gerekliliğini yansıtmaktadır. Nitekim alanyazında, yöneticilerin; görev ve sorumluluk, yönetim becerileri, yönetim süreçleri ve alan uygulaması boyutunda yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Balcı ve Çınkır, 2002). Araştırmada, yerel yönetime yetki devrinin farklılıkları azaltmada fayda sağlayacağı, ancak yerelde sevk ve idareyi yapabilecek tarzda yetişmiş yöneticiler olmadığından yerele inilemediği saptanmıştır. Eğitim hizmetlerinin sunumunda, çocuğun gereksinimlerinin karşılanması belirleyici temel ilkedir. Bu bakımdan eğitim hizmetini doğrudan sunan kurum olarak okulun güçlendirilmesi ve okul odaklı bir yönetişim anlayışının kurulması gerekebilir. Ancak hangi yerel teşkilata ne kadar yetki devredileceği, ayrıntılı bir çalışma ve politika oluşturma süreci gerektirmektedir. Çünkü yetkilerin daha alt birimlere devredildiği yönetişim yapılarının temel dezavantajlarından biri ülke içindeki eşitsizliklerin derinleşmesidir (ERG, 2010).

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de kamu ve eğitim politikaları, dezavantajlı arka plana sahip öğrencileri yetersiz veya düşük kaliteli kaynaklara sahip (dezavantajlı) okullarda eğitim almaya mahkum etmeyecek ve çifte olumsuzluk ile yüz yüze getirmeyecek şekilde uygulanmalıdır.

Anahtar Kelimeler

İlköğretim, Okullar Arası Başarı Farklılıkları, Öğrenci Başarısı

Kaynakça

- Balcı, A. (1991, 25-27 Kasım). *Etkili okula ulaşmada ilk adım: Etkili yönetici*. Buca Eğitim Fakültesi I. Eğitim Kongresinde sunuldu, İzmir.
- Balcı, A.ve Çınkır, Ş. (2002, 16-17 Mayıs). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:191.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısını yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 22(4), 21-35.
- Ceylan, E. (2009). PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye'de fen okuryazarlığında düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki farklar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(2), 55-75. http://efdergi.yyu.edu.tr adresinden 13 Temmuz 2011 tarihinde alınmıştır.

- Dünya Bankası (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler.* (Rapor No. 54131-TR). http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf
- ERG (2010). *Eğitim izleme raporu 2009*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (10), 7-20.
- Hariss, D. N. and Sass, T. R. (2008). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. National Center for Analysis of Longgitudinal Data in Education Research. http://www.caldercenter.org/PDF/1001059_Teacher_Training.pdf adresinden 8 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. İçinde S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Editörler). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* (s. 211-268). Ankara: TED Yayınları.
- Karip, E. ve Apaydın, Ç. (2007, 15–17 Kasım). *İlköğretimde erişim ve eşitlik.* I. İlköğretim Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Kıncal, R. Y. ve Ulutaş, M. (2009). İlköğretim 8. sınıf bilgisayar dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 293-312.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82 and NELS:92. *Teachers College Record*, *108*(12), 2550–2581.
- Marks, G. N. (2006). Are between-and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research, 48*(1), 21-40.
- MEB (2005). *PISA 2003 ulusal nihai rapor*. Ankara: EARGED.
- MEB (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programı ulusal ön raporu*. Ankara: EARGED.
- MEB (2011). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu 8. Sınıflar*. Ankara: EARGED.
- OECD (2004). *Herkes için eğitimin kalitesinin artırılması*. Dublin.
- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi,* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- PISA (2009a). *PISA 2009 results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science* (Volume I). http://www.oecd.org/document/53/0,3746,en_32252351_46584327_46584821_1_1_1_1,00.html adresinden 11 Haziran 2011'de alınmıştır.
- PISA (2009b). *PISA 2009 results: Overcoming social background equity in learning opportunities and outcomes* (Volume II). http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_32252351_46584327_46609752_1_1_1_1,00.html adresinden 11 Haziran 2011'de alınmıştır.
- Stiefel, L., Schwartz, A. E. and Iatarola P. (2001). *Determinants of school performance in New York elementary schools: Results and implications for resource use*. New York University.
- TED (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi sorunlar ve çözüm önerileri.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Temur, S. (2005). *Ankara ili Altındağ ilçesindeki endüstri meslek liseleri öğrencilerinin toplumsal yaşam ve yüksek öğretime ilişkin görüş ve beklentilerinin eğitimde eşitlik ilkesi açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Turan, S., Açıkalın. A. ve Şişman. M. (2007). *Bir insan olarak müdür*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- UNESCO (2007). Global monitoring report, education for all 2008. New York: Oxford Press..

İnsan Kaynakları Yönetiminde Bilgi Sistemleri ve E-Uygulamalar

Fatma Kalkan [a], Emine Dağlı [a], Adem Çilek [a], İbrahim Yavuz [b]

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara

(b) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, Ankara

Giriş

Günümüz iş örgütleri küresel ekonomi ve sürekli değişen rekabet koşullarında doğru bilgiye en kolay şekilde ulaşarak daha hızlı karar vermenin ve yeniliklere uyum sağlamanın yollarını aramaktadırlar. Bilgi ekonomisinde yeni teknolojilerin gelişimi ile birlikte iş örgütleri bu tür ihtiyaçlarını bilişim teknolojileri ile giderecek seviyeye ulaşmışlardır. Bilgisayarların iş yaşamında yaygın olarak kullanılması ve internet teknolojisindeki hızlı gelişmeler İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY)'ni de etkilemiş ve gelinen son nokta "Elektronik İnsan Kaynakları Yönetimi (E-İKY)" olmuştur (Öge, 2004). E-insan kaynağı kavramı temel olarak insan kaynağı yönetimi anlayışının elektronik ortamda yeni bir yapılanma ile desteklenmesi anlamına gelmektedir. İnsan kaynağına yönelik stratejilerin, politikaların ve uygulamaların web teknoloji temelli kanallarla desteklemenin bir yolu olarak görülmektedir.(Waring, Burges 2005, Akt. Güler, 2006). e-İnsan Kaynakları Yönetimi, çoğu özünde birer yönetim bilgi sistemi olan ve elektronik ortama taşınan insan kaynakları bilgi sistemleri ile gerçekleştirilmektedir.

Bu gün birçok örgüt, insan kaynaklarına ait bilgileri temin etmede ve işlemede farklı modüllerden oluşan insan kaynakları bilgi sistemlerinden yararlanmaktadır. Bu modüllerden biri olan İnsan Kaynakları Bilgi Sistemi (HRIS) sayesinde örgütler, insan kaynakları yönetiminde ihtiyaç duyduğu bilgilere sanal ortamdan hızlı bir şekilde ulaşabilmelerinin yansıra bu bilgilerin işlenmesi için harcanan zaman ve masrafı en aza indirmişlerdir. Bunun dışında sistemin insan kaynakları yönetimi açısından birçok yararı vardır. Şüphesiz bu sistemin en büyük yararı ise insan kaynakları uzmanlarının, insan kaynağına ait bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmesi ve bu bilgileri etkin bir şekilde değerlendirmesinin bir sonucu olarak örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli bir katkısının olmasıdır.

Bu birçok kurum insan kaynakları yönetiminde bilgi sistemleri ve elektronik uygulamalarından yararlanmaktadır. Bu kurumlardan biri de bilginin nesillere aktarılmasını misyonunu yürüten Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığının bilgi sistemlerinden olan MEBBİS'in insan kaynakları yönetimi açısından değerlendirilmesi.

Yöntem

Araştırmada nitel yöntem kullanılmış, olup doküman analizine dayanıl olarak Milli Eğitim Bakanlığının bilgi sistemlerinden olan MEBBİS'in insan kaynakları yönetimi açısından değerlendirilmiştir.

Bulgular

Milli Eğitim Bakanlığı, insan kaynakları yönetiminde genel olarak kendi bilgi sistemlerini yani MEBBİS'i kullanmasına karşın diğer kurumların bilgi sistemlerinden de yararlanmaktadır. Milli

Eğitim Bakanlığı'nın diğer kurumların bilgi sistemlerinden yaralanma nedeni ise, MEBBİS'in insan kaynakları yönetim fonksiyonuna ait tüm modülleri içermeyişidir.

Sonuç ve Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı, insan kaynakları yönetiminde MEBİBİS'i etkin kullanabilmesi bu bilgi sistemindeki modüllerin geliştirilmesi ve MEBBİS'in diğer bilgi sistemleri ile eş güdümlü olarak çalışması gerekir.

Anahtar Kelimeler

İnsan Kaynakları Yönetimi, Bilgi Sistemleri

Kaynakça

- Aydın, E. (2007). *İnsan kaynakları bilgi sistemlerinde 360 derece performans değerlendirmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, Aygül, (2003), 360 *Derece performans değerlendirme*, 01 Mayıs 2010 tarihinde http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi41/aytac.htm adresinden alınmıştır.
- Başbakanlık. (2002). *e-Türkiye girişimi eylem planı taslak*, 01 Mayıs 2010 tarihinde www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/1/.../020800_ETurkiyeEylemPlani.pdf adresinden alınmıştır.
- Bayrakcı, M. (2005). Avrupa Birliği ve Türkiye eğitim politikalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ve mevcut uygulamalar, *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 167.
- Bayraktaroğlu, S. (2006). *Bilgi toplumunda insan kaynakları yönetiminin değişen yüzü*, 07 Mayıs 2011 tarihinde http://www.ikademi.com/stratejik-insan-kaynaklari-yonetimi/110-bilgi-toplumunda-insan-kaynaklari-yonetiminin-degisen-yuzu.html adresinden alınmıştır.
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Çelik, A. ve Akgemci, T. (2010). *Yönetim bilişim sistemleri*, Ankara: Gazi Kitapevi.
- Demir, Y. ve Çavuş, M.F. (2010). İnsan kaynakları planlamasının etkinliğinde insan kaynakları bilgi sistemleri (İkbs), *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 20
- Denisi, A. S. ve Grifffin,R. W. (2005). Human resource management, Newyork: Houghton Mifflin Company.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2004). e- *Dönüşüm Türkiye Projesi Kısa Eylem Planı,* 02 Mayıs 2010 tarihinde http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/aep/e-dtr/2004.pdf adresinden alınmıştır.
- Erdal, M. (2006). e- İnsan kaynakları yönetimi ve işletme uygulamaları, 07 Mayıs 2011 tarihinde www.meslekiyeterlilik.com/insanKaynaklari/1.E-insan%20Kaynaklari.pdf adresinden alınmıştır.
- Fındıkçı, İ. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi,* İstanbul: Alfa Yayınları.
- Güler, E. Ç. (2006). İşletmelerin e-insan kaynakları yönetimi ve e-işe alım süreçlerindeki gelişmeler, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Cilt 6, Sayı 1.
- İnce, M. (2001). e-Devlet *kamu imkânlarının sunulmasında yeni imkânlar*, Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, 01 Mayıs 2010 tarihinde http://www.sayistay.gov.tr/yayin/elek/ ekutupana2.asp?id=372 adresinden alınmıştır.
- Kaynak, T. ve diğerleri. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*, İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları, No: 276.

- Kurşun, V. (2006). *İnsan kaynakları alanında veritabanı ve bilişim sistemleri uygulamaları,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- Lazol, A. (2005). *İşletmelerde insan kaynakları bilgi sisteminin oluşturulması ve bir uygulama,* Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öge, S. (2004). *Elektronik insan kaynakları yönetimi (e-HRM)'nde insan kaynakları enformasyon sistemi (HRIS)'nin önemi ve temel kullanım alanları,* Eskişehir: 3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitabı.
- Özdemir, M. S. (2002). Bir işletmede analitik hiyerarşi süreci kullanılarak performans değerlendirme sistemi tasarımı, *Endüstri Mühendisliği Dergisi*, 13(2): 2-11.
- Özgen, H. , Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi,* Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özkan, Ö. (2007). *Toplam kalite yaklaşımı çerçevesinde elektronik ortamda insan kaynakları yönetimi ve bir uygulama,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Saldamlı, A. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde bilişim teknolojisinin kullanımına yönelik bir araştırma: Tekirdağ Örneği, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Yıl:7 Sayı:13 Bahar 2008 s.239-263.
- Subaşlar, B. (2006). *Teknolojinin önünde insan sınırı,* 23 Nisan 2011 tarihinde http://www.ikademi.com/showthread.php adresinden alınmıştır.
- Süngü, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetiminde performans değerleme ve astların, performans değerleme çalışmalarına verdikleri destek ve güveni etkileyen faktörler üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Yaltı, B. (2006). *Bilgi teknolojilerinin insan kaynakları yönetim süreçlerinden işe alma ve eğitim üzerine etkileri: e-aday toplama ve e-öğrenme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Eğitim Örgütlerinde Performansa Dayalı Değerlemenin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Nuray Sevinç [a], Mustafa Aydın Başar [a]

(a) Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Çanakkale

Giriş

21.yy'da örgütlerde gerçek verimliliğe ulaşmanın tek yolunun insandan daha etkin olarak faydalanabilme gerçeği olduğu ortaya çıkmıştır (Ferecov,2003). Bunun için örgütlerde insan kaynaklarının yönetiminin amacı çalışanlardan üst düzeyde verim almak ve iş yaşamının kalitesini artırarak çalışanların yaptıkları işten mutlu olmalarını sağlamaktır (Türkmen, 2008). Bu amaçları gerçekleştirmek için insan kaynakları yönetiminin değerleme işlevi önem arz etmektedir. Değerleme işlevi iş ve işgören değerleme olarak ele alınmaktadır. Değerleme, insan kaynakları yönetiminde ayrıca işgören ihtiyacını planlama, işgörenin eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi, ücret, işten ayırma kararları, iş dizaynı, kariyer planlama ve iş gücü envanteri oluşturma konularıyla da ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı insan kaynakları yönetiminde değerlemenin kuramsal temellerinin Milli Eğitim Bakanlığında uygulanabilirliğini değerlendirmektir. Böylece kuramsal anlamda temellere oturtulan değerlemenin, eğitim örgütü olarak MEB'de daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunulacaktır. Zira MEB'de değerleme konusunda düzenlemeler hala devam etmektedir.

Yöntem

İnsan kaynakları yönetiminde değerlemenin kuramsal temellerinin MEB'de uygulanabilirliğinin değerlendirmesi amacıyla öğretmen ve yöneticilerden görüşleri alınacaktır. Öğretmen ve yönetici görüşleri alınmadan önce insan kaynakları yönetiminde değerlemenin kuramsal temelleri konusunda bilgi sahibi olmaları amacıyla Eylül ayının ilk haftasında öğretmenler ve yöneticilere araştırmacılar tarafından sunum yapılacaktır. Sunum öncesi ve sonrasında konu ile ilgili bilgilenme düzeylerini ölçmek amacıyla içeriği araştırmacılar tarafından hazırlanan öntest ve sontest formları uygulanacaktır. Fındıkçı (2012), tarafından kuramsal temellere dayandırılarak oluşturulmuş örnek bir değerleme modelinin MEB'de uygulanabilirliği hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri alınacaktır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan 5'li Likert tipi ölçekle alınan öğretmen ve yönetici görüşleri gerekli istatistikî işlemlere tabi tutulacaktır.

Çalışma ile ilgili bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler verilerin toplanması ve analizlerinden sonra raporlaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler

İnsan Kaynakları Yönetimi, Değerleme, İş Değerleme, İşgören (Performans) Değerleme

Kaynakça

- Ferecov, R. (2003). İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerleme Yöntemleri, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:8, Kütahya, s.133-154.
- Fındıkçı, İ. (2012). *İnsan Kaynakları Yönetimi***,** ALFA Yayınları, İstanbul, s.322-335.
- Türkmen, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin İnsan Kaynaklarını Yönetme Yeterlilikleri,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, s.29.

İşbirlikli Liderlik ve Yeniliği Destekleyen İklim: Öğretmenler Arası İşbirlikli İlişkinin Aracılık Etkisi

Mesut Sağnak [a], Cihad Şentürk [b]

(a) Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Niğde

(b) Eminlik Şehit Yıldıray Kılınç İlkokulu, Niğde

Giriş

Günümüz hayatını karakterize eden çok yönlü değişimler karşısında hiyerarşik liderlik modellerinin uygun olmadığı söylenebilir (Bowman, 2003). Liderlik konusunda çalışan bilim adamları ve popüler otoriteler, yeni liderlik paradigmalarında bir öğe olarak işbirliklilik düşüncesinin yer aldığını ileri sürmüşlerdir (Bowden, 2002). İşbirlikli liderler, aktif olarak paydaşların katılımını sürdürür ve farklı bakış açılarını dinleyerek ve diyalogu teşvik ederek ortak görüşe ulaşma yollarını ararlar. Bu nedenle, işbirlikli davranış, hiyerarşi, yapı, kontrol odaklı liderlik yaklaşımlarına doğrudan karşıt bir yaklaşımdır (Cox, 2009). Bir araştırmada işbirlikliliğin güçlü iletişim, karar verme süreci için gerekli nitelikli bilgiye açık erişim, karar verme sorumluluğunun dağıtılması olarak üç temel öğeden meydana geldiği belirtilmiştir (Butler, 2007). İşbirlikli liderlerin genel özellikleri arasında; riskten korkmama, gelecek yönelimli düşünce, farklı politikalara anlayış gösterme, güçlü kişilerarası beceriler, etkili dinleme becerileri, diyalogu teşvik etme, değerleri ve çeşitliliği güçlendirme, hataları hoş görme gibi özelliklerin olduğu ileri sürülmüştür (Cox, 2009). İşbirlikli liderler, okullarda işbirlikli bir kültür oluşturmayı ve öğretmenler arasında bu ilişkileri geliştirmeyi amaçlar. İşbirlikli bir kültür içinde öğretmenler, yeni yöntemleri denerler, bu yöntemlere ilişkin dönüt almak isterler, problemleri arkadaşlarıyla birlikte tartışırlar ve ortak çözüm bulmaya çalışırlar.
Liderlik stili örgütsel yeniliği etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Jung, Chow & Wu, 2003). Yaratıcılık, herhangi bir alanda yeni ve yararlı fikirlerin üretilmesi; yenilik bu fikirlerin başarılı bir şekilde uygulanması olarak tanımlanır (Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996; Mumford & Gustafson, 1988; Woodman, Sawyer & Griffin, 1993). Bu otoriteler tarafından, yaratıcılığın, yeniliğin ilk adımı ya da alt alanı olduğu, ikincisi için birincinin zorunlu olduğu ancak yeterli koşul olmadığı belirtilmiştir. Çünkü başarılı yeniliğin hem örgütlerde hem de örgüt dışındaki icat edilen fikirlerden kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür. Janssen (2000) örgütlerde yenilikçi davranışın, fikir üretme, fikri tanıtma ve fikri uygulama olmak üzere üç görevden oluştuğunu ileri sürmüştür. Örgütlerde yenilik ihtiyacı, yaratıcı çabaların başarısını ve bunun doğasını şekillendiren liderin rollerine odaklanma ile sonuçlanmıştır (Mumford & Licuanan, 2004).

Yaratıcılık ve yenilik örgütsel faktörlerden etkilenir (Amabile, vd., 1996; Mumford vd., 2002). Bu faktörler strateji, örgütsel yapı, var olan kaynaklar, kültür ve iklimdir (Jung, vd., 2003). Moolenaar, Daly ve Sleegers (2010) yenilikçi iklimi, yeni bilgi ve uygulamaların üretilmesini teşvik eden uygulamalar, prosedürler ve davranışlarla ilgili örgüt üyelerinin paylaşılan algıları olarak tanımlamıştır. Siegel ve Kaemmerer (1978) örgütlerde yenilikçi iklimi belirleyen boyutlardan birinin liderlik olduğunu ileri sürmüştür. Lider davranışlarının örgütün yenilikçi iklimini etkilediği araştırmalarla belirlenmiştir (Jung, vd., 2003; Moolenaar, vd., 2010; Scott & Bruce, 1994).

Liderler, rol modeli, amaç tanımı, ödül dağıtımı ve kaynak dağıtımı gibi mekanizmalar yoluyla astların davranışını doğrudan etkiler (Redmond, Mumford & Teach, 1993). Liderler, çıktıların negatif olması durumunda cezalandırılma kaygısı taşımadan farklı yolları denemeye teşvik ederek üyelerini dolaylı yoldan etkiler (Jung, vd., 2003). Bu fonksiyonlar yoluyla liderler, astların yaratıcılığı üzerinde önemli etkiye sahiptir (Redmond, et. al., 1993). Yenilikçi iklim örgüt üyelerinin hem fikir yaratmasını hem de bu fikirleri başarılı bir şekilde uygulamasını sağlar (Mumford, et. al., 2002). Yenilikçi iklim esnekliği teşvik eden normlara ve uygulamaları yansıtır, fikirlerin ifadesini kolaylaştırır (Charbonnier-Vorin, El Akremi & Vandenberghe, 2010). Okullarda yenilikçi iklim araştırmalarının oldukça sınırlı olduğu ileri sürülebilir. Literatür incelendiğinde, işbirlikli liderlik ile yeniliği destekleyen iklim arasında bir çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çünkü işbirlikli liderlik özelliklerinin yenilikçi iklimin koşullarını oluşturduğu iddia edilebilir. İşbirlikli liderlik, işbirlikli kültürü oluşturmayı amaçlar. Bu kültür çalışanlarına diyalogu, hatalara karşı hoşgörülü olmayı, yeni yöntemler denemeyi, risk almayı, problemleri tartışmayı, farklı çözümler üretmeyi teşvik eder. Bu araştırmanın problemleri aşağıda sıralanmıştır:

1. İşbirlikli liderliğin yeniliği destekleyen iklim ile ilişkisi vardır mıdır?
2. İşbirlikli liderliğin öğretmenler arası işbirlikli davranışlarla ilişkisi var mıdır?
3. Öğretmenler arası işbirlikli ilişkinin yeniliği destekleyen iklim ile ilişkisi var mıdır?
4. Öğretmenler arası işbirlikli ilişki işbirlikli liderlik ile yeniliği destekleyen iklim arasındaki ilişkiye aracılık etmekte midir?

Yöntem

Araştırma genel liselerde yapılacak. Veriler üç farklı ölçek yoluyla elde edilecek. Problemler uygun istatistiksel yöntemlerle test edilecek. Bulgular tartışılacak ve öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

İşbirlikli Liderlik, İşbirlikli Kültür, Yenilik, Yeniliği Destekleyen İklim

Kaynakça

- Bowden, A. G. (2002). *Collaborative leadership in middle schools and teacher job satisfaction: A search for relationship,* Unpublished doctoral dissertation, University of San Diego, San Diego.
- Bowman, J. D. (2003). *Exploring collaborative leadership and team learning in a community college,* Unpublished master thesis, Royal Roads University, Victoria.
- Butler, K. A. (2007). *Employee perceptions of collaborative leadership/management in higher education institutions,* Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Nebraska.
- Cox, J. D. (2009*). Leadership without a leader: An exploratory study of collaborative leadership,* Unpublished doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal, 39 (5),* 1154-1184.
- Charbonnier-Voirin, A., El Akremi, A., & Vandenberghe, C. (2010). A multilevel model of transformational leadership and adaptive performance and the moderating role of climate for innovation. *Group & Organization Management, 35 (6),* 699-726.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73*, 287-302.

- Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly, 14,* 525-544.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Sleegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly, 46 (5),* 623-670.
- Mumford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin, 103 (1),* 27-43.
- Mumford, M. D., & Licuanan, B. (2004). Leading for innovation: Conclusions, issues, and directions. *The Leadership Quarterly, 15,* 163-171.
- Redmond, M. R., Mumford, M. D., & Teach, R. (1993). Putting creativity to work: Effects of leader behavior on subordinate creativity. *Organizational behavior and Human Decision Processes, 55,* 120-151.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal, 37 (3),* 580-607.
- Siegel, S. M., & Kaemmerer, W. F. (1978). Measuring the perceived support for innovation in organizations. *Journal of Applied Psychology, 63 (5),* 553-562.
- Tierney, P., Farmer, S. M., & Graen, G. B. (1999). An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationship. *Personnel Psychology, 52 (3),* 591-620.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review, 18 (2),* 293-321.

İşyeri Ortamındaki Profesyonellik Algısının, İngilizce Öğretim Görevlileri / Okutmanlarının İş Stresine Etkisi

Ersin Soylu [a], Gökçe Gökalp [b]

(a) Bilkent Üniversitesi, İngiliz Dili Meslek Yüksek Okulu, Fakülte Akademik İngilizce Geliştirme Birimi, Ankara

(b) Yrd. Doç. Dr., ODTÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

Stres, kişinin değişen ortama ve bununla birlikte gelen taleplere uyum sorununun sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Rok (2011) gerek öğretim görevlilerinin, gerekse yöneticilerin yaşamlarındaki stresin farkında olduklarını ve başa çıkmak için çeşitli teknikler uyguladıklarını, ancak örgütlerin bu durumdan haberdar olmadıklarını dahası, stresin nedenlerini kendilerinin yarattığını söylemektedir. Tschannen-Moran and Hoy (1998) ise öğretim görevlilerinin iş streslerinin nedenleri, meslektaşlar arası güven, profesyonellik algısı ve iş tatmini ile ilgili konularda birçok araştırma yapılmış olmasına karşın, yöneticilerin ve okul ikliminin bu sorunlara nasıl katkıda bulunduğu ile ilgili fazla araştırma olmadığını iddia etmişlerdir. Armour ve çalışma arkadaşları (1987) stresin öğretim görevlilerinin eğitim ve araştırma kalitesini, iş tatminlerini ve işe bağlılıklarını etkilediğini ve bu durumun öğrencilere de yansıyabileceğini söylemişlerdir. Bu bağlamda Markham (1999) ikinci dil olarak İngilizce eğitim veren öğretim görevlilerini incelemiş, bu konuda çok az araştırma olduğunu belirtmiş, araştırmasının sonunda da, bu alanda eğitim veren öğretim görevlilerinin ne tür sorunlarla başa çıkmak zorunda olduklarını anlamak için araştırma yapılmasını önermiştir. Tüm bunlardan da anlaşılacağı gibi, çalışanların iş tatmini, davranış ve performansları ile ilgili birçok araştırma olmasına karşın, öğretim görevlilerinin iş stresi ve örgüt ikliminin bu strese ne gibi bir katkısı olduğu konusunda bir araştırmaya gereksinim vardır. Bu çalışmanın amacı da, profesyonellik algısının, Ankara'daki beş üniversitede çalışan İngilizce öğretim görevlisi/okutmanların iş stresine etkisini araştırmaktır. Araştırmacı iş stresinin nedenleri ve örgüt iklimi ile ilgilenmekte, özellikle, iş stresinin nedenleri olarak zaman yönetimi, işle ilgili stres kaynakları, profesyonellik algısı ile ilgili sorunlar, disiplin ve motivasyon, mesleğe yatırım, ve tüm bunların yöneticilerin liderliği, öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi ve öğrencilerin akademik başarısı için yapılan baskı ile ilişkisi üzerinde durmaktadır. Araştırma soruları ve hipotezler şöyledir;

1. Öğretim görevlisi/okutmanların iş deneyimi ve örgüt ortamı hakkındaki profesyonellik algısı, iş stresinde nasıl bir rol oynamaktadır?
   Hipotez: Öğretim görevlisi/okutmanların iş deneyimi ne kadar fazla olursa, örgüt ortamındaki profesyonellik anlayışından kaynaklanan stresin o kadar azaldığı varsayılmaktadır.

2. Bölüm başkanının destekleyici liderliği, öğretim görevlisi/okutmanların iş stresini nasıl etkilemektedir?
   Hipotez: Bölüm başkanının destekleyici liderliğinin, öğretim görevlisi/okutmanların iş stresini engellemede veya azaltmada önemli olduğu varsayılmaktadır.

3. Bölüm başkanının emredici ve/veya kısıtlayıcı liderliği, öğretim görevlisi/okutmanların iş stresini nasıl etkilemektedir?
   Hipotez: Bölüm başkanının emredici ve/veya kısıtlayıcı liderliğinin, öğretim görevlisi/ okutmanların iş stresine önemli bir katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Yöntem

Öncelikle ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu onayı alınmış, daha sonra araştırmacı Ankara'daki beş ayrı üniversitenin Yabancı Diller Yüksek Okulu, İngilizce Hazırlık ve Hazırlık sonrası dersler verilen bölümlerine giderek, anketleri uygulamıştır. Anketleri uygulamadan önce katılımcılardan 'Gönüllü Katılım Formu' doldurmaları istenmiş, bu formlar toplandıktan sonra anketler dağıtılmıştır. Araştırmacı örneklem grubu oluşturmadan, tüm öğretim görevlisi/okutmanları araştırmaya katmak istemiş ve bu amaçla, bölümlerdeki bütün görevlisi/okutmanlarla görüşmüş, fakat bazı öğretim görevlisi/okutmanlar araştırmaya katılmak istememişlerdir. Sonuç olarak, birinci üniversitede 61, ikinci üniversitede 60, üçüncü üniversitede 40, dördüncü üniversitede 40 ve beşinci üniversitede 65 olmak üzere toplam 266 öğretim görevlisi/okutman anketleri doldurmayı kabul etmiş, tek oturumda ve toplam 25 dakikada üç anketi doldurmuş, veri toplama süreci bir ay sürmüştür.

Çalışmada tüm katılımcılardan, üç adet anket doldurmaları istenmiştir. Birinci ankette demografik bilgiler ve öğretim görevlisi/okutman olarak çalışma süresi ile ilgili 4 adet soru, ikinci ankette Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilip, Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından Türkçeleştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan, 39 sorudan oluşan, dörtlü Likert tipi "Örgütsel İklim Ölçeği" uygulanmıştır. Son olarak, Fimian ve Fastenau (1990) tarafından geliştirilip, Kızıltepe (2007) tarafından Türkçeleştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan, 49 sorudan oluşan, beşli Likert tipi "Öğretmen Stres Envanteri" uygulanmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizi yapilmaktadır. Profesyonellik algısı ile iş stresi arasındaki korelasyon ölçülecek, değişkenler arasındaki ilişki test edilecek ve betimlenecektir.

Araştırmada deneysel olmayan nicel desen (non-experimental quantitative research) uygulanacak, regresyon analizi yapılarak öğretim görevlisi/okutmanların iş deneyiminin ve örgüt ortamı hakkındaki profesyonellik algısının Öğretim Görevlisi Stres'i ile ilişkisi araştırılacaktır. İş stresi bağımlı değişken, örgüt iklimindeki profesyonellik algısı ise bağımsız değişkendir. Bunun dışında öğretim görevlilerinin bölüm başkanlarının liderliği ile ilgili algılarının öğretim görevlilerinin yaşadığı stress ile ilişkisi de regresyon analizi ile incelenecektir. Çalışma, Ankara'daki beş üniversitede çalışan İngilizce öğretim görevlisi/okutmanlar ile sınırlıdır.

Anahtar Kelimeler

Profesyonellik, Stress, Okul İklimi

Kalabalık Sınıfların Yönetimi

Ayşen Bakioğlu [a], Süleyman Avcı [b], Dilek Pekince [c], Selçuk Doğan [c], K. Gamze Alçekiç Yaman [c], Münevver Başman [c], R. Şamil Tatık [c], Akif Avcu [c]

(a) Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(c) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

Giriş

Öğretim ve öğrenmenin birbirinden ayrı girdiler ve çıktılar dizisi değil; sürekli ve etkileşimsel bir süreç içerisinde gerçekleşiyor olması; insanların okulda olup biten olgu ve olaylara ilişkin yükledikleri anlam ve hislerine de dikkat gösterilmesi ile fiziki ve sosyal bağlamın kişi ve çevre arasındaki ilişkide ihmal edilmemesi (Hamilton, 1983) ilkeleri, okulun sosyal sistem yönüne atıfta bulunan ekolojik perspektifin yansımalarındandır. Bu perspektif öğretmen ile öğrencileri arasındaki etkileşimin önemine dikkat çekmektedir. Bütün çocukların öğrenmesini teminat altına almaya çalışan farklı ülkelerdeki reform hareketleri (Sahlberg, 2006), bu etkileşimde her bir öğrenciye erişebilmeye vurgu yapmaktadır. Buna karşılık benzer olmanın erdem olarak gösterildiği yapılarda, "aynı" olma beklentisi ile karşı karşıya kalan ve fark edilmeyen "farklar" (Bakioğlu ve Polat, 2002) sınıfların kalabalık olmalarından beslenen durumlar olarak varlığını sürdürmektedir. Eğitimcilerin kendilerinden beklenilen, öğrencilerin öğrenmeye ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve yeterliklere erişebilmelerini sağlayacak eğitim ortamlarını tasarlama (O'Day, 2002) görevlerini, kalabalık sınıflar içinde ne şekillerde gerçekleştirdiklerini anlamak ise bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Eğitimcilerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre eğitimsel süreçlerini belirlemesi (Laria & Hubball, 2008) sınıf büyüklüğünü ölçek ekonomisinin getirileri ile belirleyen politika yapıcılardan farklı olarak (Lee &Smith, 1997), kavramın pedagojik bir bakış açısı ile incelenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Küçük sınıflarda kişiye özgü olarak verilen eğitimin, yerini kalabalık sınıflarda geleneksel öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilen uygulamalara bıraktığı bilinmektedir. Öğretmenlerinden ihtiyaç duydukları nitelikte dönütün alınmaması (AUTC, 2001); öğrenci ve öğretmen arasında kurulan bireysel ikili etkileşimin zayıflaması ile ölçmenin öncelikli motive edici unsur olarak görülmesine rağmen daha az ölçmenin yapılması; yalnızca sınırlı ölçmeye konu olacak noktalara çalışılması (Rust, 2001) kalabalık sınıfların akademik başarıya etki eden olumsuz yanlarındandır. Wößmann & West'in (2002) TIMSS verilerini sınıf mevcutları bağlamında değerlendirdiği çalışmasında genel anlamda kalabalık sınıfların matematik dersi başarısı üzerinde olumsuz etki oluşturduğu; sınıf mevcudunun etkisinin yüksek olduğu ülkelerde TIMSS puanlarının da daha düşük olduğu; diğer yandan TIMSS puanlarının yüksek olduğu ülkelerde sınıf mevcudunun etkisinin de ihmal edilebilecek seviyede olduğu belirtilmektedir. Yine TIMSS verilerine göre, mevcudu az olan sınıflarda yeterlikleri düşük olan öğretmenler daha başarılı olabilirken; sınıf mevcudunun artması ile sınav puanlarında anlamlı bir düşüşün var olması, kalabalık sınıflardaki öğretmenlerin yeterliklerine dikkat çekmektedir. Oysa ki kalabalık sınıflar öğretmenler açısından; öğretim yükünün artması ile birlikte profesyonel gelişme etkinliklerine karşı olumsuz tutum geliştirme (Bakioğlu, 1999), enerji kaybı, tükenme, öğrencilere karşı duyarsızlaşma, başarısız olduğunu düşünme (Cemaloğlu ve Şahin, 2007), öz saygıda azalma ve okul hayatının kalitesinde düşme, mesleki diyaloglarda azalma, sınıf içi uygulamalarda kısıtlamalar (Day, 1996; akt: Bakioğlu,

1999) şeklinde ifade edilen durumlara sebep olabilmektedir. Okulların işlevselliğinde merkezi rol oynayan öğretmenlerin sarf ettikleri çabaları, duydukları bağlılığı ve katılımları içerisine alan "öğretmen katkısına" zarar verme potansiyeli olan kalabalık sınıflara ilişkin bu bulgular, öğretmenlerin bu durumlar ile başa çıkabilmek için sürekli olarak katkı sağlayabilecek şekilde motive edilmeleri gerekliliğine (Rosenholtz, 1985) işaret etmektedir.

Kalabalık sınıflardaki öğretimin bireyselleştirilememesinin, öğrencilerin sınıf ortamını "soğuk" bulmalarına; kaba ya da istenmeyen davranışlar göstermelerine kapı araladığı düşünülmektedir (Carbone, 1999; Künkül, 2008). Kim olduğunun bilinmediğini düşünen ve sınıf içinde pasifleşen öğrencilerin kendilerini öğrenme konusunda sorumlu hissetmemeleri (Cooper &Robinson, 2000a; Mbuva, 2003), küçük sınıflara göre öğrenme sorumluluğunu daha çok üstenmesi beklenen öğrencileri olumsuz anlamda etkilerken (Laria & Hubball, 2008), sınıf içinde yaşanan uyum problemleri (Yazedjin & Kolkhorst (2007), öğrencilerin motivasyonlarında azalma (Ardıç, 2009), temizlik ve sağlık sorunları (Çınar, 2004) gibi durumlar, sınıf içinde pozitif bir disiplin ortamı oluşturulmasına engel olmakta, öğrenme için ayrılması planlanan zamanın sınıf yönetimine ayrılmasına zemin hazırlamaktadır (Ready & Lee, 2007).

Kalabalık sınıflarda gözlemlenen bu olumsuz durumlara karşılık, yönetimi daha etkin sağlamak için çeşitli yöntem ve teknikler önerilmektedir. Öğrencileri küçük gruplara bölme (Benbow, Mizrachi, Oliver&Said- Moshiro, 2007; Starkings, 1999; Yaman, 2009; Benjamin, 1991), aktif öğrenme ile öğrencilerce belirlenen gerçek hayat problemlerinin araştırılmasını sağlama (Oliver, 2006; Straits, 2007; Gilbert, 1995; Sokolove, 1998), teknolojiyi etkin kullanma (Mora-Aguilar,Sancho-Bru & Iserta-Vilar, 2009) etkinlikleri önceden bildirme, süreci öğrenciler için açık hale getirme, öğrencilerin kendilerine güven duyacakları ortamlar oluşturma, öğrencilerin tanınmaları için çalışmalar yapma, dersin sunuluş biçimlerini değiştirme (Nolasc &Arthur, 1990; akt: Taş, 2002), akran değerlendirmesi (Gibbs, Habeshaw & Habeshaw, 1993) bu yöntem ve tekniklerden bazılarıdır.

İdeal öğrenci sayısının sınıf düzeyine, dersin konusuna, kullanılan öğretim yöntemlerine ve öğretmenin öğretmenlik beceri ve yeteneklerine göre değiştiği (Çınar, 2004) belirtilmektedir. Optimum sınıf büyüklüğü ve sınıfların büyüklükleri bakımından nasıl sınıflandırılacağı üzerinde fikir birliği olmamakla birlikte, bu çalışma için Ready & Lee'nin (2007) mevcudu 17 ve daha az olan sınıflar için "küçük"; 17-25 arasında olanlar için "orta" ve 25'ten daha fazla öğrencisi olanlar için "büyük" sınıf, şeklinde yaptığı sınıflandırma ölçüt alınmıştır. Ülkemizde, kalkınma planlarında öğretmen, okul ve derslik sayılarının arttırılması odağı etrafında öneri geliştirilen sınıf mevcutları sorunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2012) "kayıt ve nakiller" konulu yönetmeliğinde sınıf mevcutlarının 35 ile sınırlandırılması gerekliliği yönündeki kararı ile gündemdeki yerini korumaktadır.

Yöntem

Kalabalık sınıflarda başarılı öğretim uygulamalarında bulundukları okul idarecileri ile il ve ilçe eğitim yöneticileri tarafından işaret edilen öğretmenler ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmen deneyimleri ve algıları yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile betimlenmeye çalışılmış; öğretmenlerin kalabalık sınıflarda nasıl başarılı oldukları sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan ve ortalama sınıf mevcutları 50 olan 37 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular kalabalık sınıflarda dersin organizasyonu, ölçme, sınıf yönetimi, iletişim ve öğretmene etkileri boyutları altında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Kalabalık sınıf, sınıf büyüklüğü, sınıf yönetimi

Kaynakça

- AUTC Project (2001*). Student performance in large classes. teaching large classes*. Teaching and Educational Development Institute. The University of Queensland Australia. http://www.tedi.uq.edu.au/largeclasses/pdfs/LitReview_2_StudPerf.pdf adresinden 05. 08.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Ardıç, A. (2009). *Öğrencilerde strese neden olan etkenler ve başa çikma davranışları.* MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Bakioğlu, A. (1999). Öğrenci sayısının okul yönetimine etkisi ve okul kalitesi (Araştırma, öneriler). M*.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 11, s. 23-38.
- Bakioğlu, A. & Polat, N. (2002). Kalabalık sınıfların etkileri, bir ön araştırma çalışması. *Eğitim Araştırmaları*,7,147-156.
- Benbow, J., Mizrachi, A., Oliver, D. & Said-Moshiro, L. (2007). *Large class sizes in the developing World: What do we know and what can we do?* American Institutes for Research under the EQUIP1 LWA. http://www.equip123.net/docs/E1-LargeClassrooms .pdf adresinden 15.09. 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Benjamin, L. T. Jr. (1991). Personalization and active learning in the large introductory psychology class. *Teaching of Psychology*. 18 (2), 68-74.
- Carbone, E. (1999). Students behaving badly in large classes. *New Directions For Teaching and Learning*, 77 (1), 35-43.
- Cemaloğlu, N. & Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farkli değişkenlere incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (2), 465-484.
- Cooper, J. L.& Robinson, P. (2000). The argument for making large classes seem small. *New Directions For Teaching and Learning,* 81 (1), 5-16.
- Çınar, A. (2004, Temmuz). *Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gibbs, G., Habeshaw, S. & Habeshaw, T. (1993). *53 Interesting ways to assess your student.,* Bristol: Technical and Educational Services.
- Gilbert, S. (1995). Quality education: Does class size matter? *Canadian Society for the Study of Higher Education,* 14 (2), 2-7.
- Hamilton, S. F. (1968). Synthesis of research on the social side of schooling. *Educational Leadership*, s. 65-72.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sinif içi etkinliklere katilma düzeyleri ile algiladiklari sinif atmosferi arasindaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Laria, G & Hubbal, H (2008). Assessing student engagement in small and large classes*. Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*. 2 (1).
- Lee, V.E. & Smith, J.B. (1997). High school size: Which Works best and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), s. 205-227.
- Mbuva, J. (2003). *Implementation of the multiple intelligences theory in the 21st century teaching and learning environments: a new tool for effective teaching and learning in all*

levels. Washington DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

- MEB (2012). *Kayıt ve nakiller yönetmeliği*. http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/Kayitlar.pdf adresinden 14.09.2013 edinilmiştir.
- Mora-Aguilar, M.C., Sancho-Bru, J.L. and Iserte-Vilar, J.L. (2009). Applying new educational methodologies in overcrowded groups: experiences in basic mechanics. ın wim kouwenhoven (Ed.) Advances in Technology, Education and Development.
- Ready, D. D& Lee, V.E. (2007). Optimal context size in elementary schools: disentangling the effects of class size and school size *Brookings Papers on Education Policy*, s. 99- 135.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), s. 352-388.
- Rust, C. (2001) A briefing on assessment of large groups: LTSN Generic Centre Assessment Series No. 12, York, LTSN, http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record&section=generic&id=12. adresinden 09.08.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change,* DOI 10.1007/s10833-005-4884-6
- Sokolove, P. G. (1998). The challenge of teaching biology 100: Can I really promote active learning in a large lecture. *National Science Foundation*, 1, 121-131.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review,* 72(3), s. 1-37.
- Oliver, R. (2006). Exploring a technology-facilitated solution to cater for advanced students in large undergraduate classes. *Journal of Computer Assisted Learning,* 22 (4), 1–12.
- Starkings, S. (1999), How to assess large groups with the minimal amount of resources but preserving quality, *Proc. International Statistical Institute - ISI 52nd session*, Helsinki, Finland. available at: http://www.stat.fi/isi99/proceedings.html
- Straits, W. (2007). "She's teaching me" teaching with care in a large lecture course. *College Teaching*. 55 84), 170-177.
- Taş, N. (2002). Türk eğitim sisteminde kalabalık sınıflar sorunu. http://www.ingilish.com/ned4.htm adresinden 20.08.2012 tarihinde edinilmiştir
- West, Martin R. & Ludger Wößmann, *Regressive and compensatory education systems: sorting between and within schools around the world*," Mimeo, Harvard University and Kiel Institute for World Economics (Mart 2002).
- Yaman, H. (2009). Teachers' views on the applicability of the turkish course curriculum in crowded primary classrooms. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), s. 349-359.
- Yazedjian, A & Kolkhorst, B. B. (2007). Implementing small-group activities in large lecture classes. *Cellege Teaching,* 55 (4), 164-171.

Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri

Hasan Basri Memduhoğlu [a], İbrahim Halil Uçar [b]

(a) Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

(b) Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Problem Durumu

Günümüzde okullardan beklenen en önemli işlev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen bireyler. Bu niteliklere sahip bireyler yaratıcılığın merkeze alındığı ve geliştirilmeye çalışıldığı yaratıcı okullarda yetiştirilebilir. Yaratıcı okul, yaratıcılığın temel eğitim felsefesi haline getirildiği, yaratıcılığı geliştiren programların var olduğu, yaratıcılığı özendiren, ödüllendiren öğrenme ortamı ve öğretmen davranışlarının yaygınlaşmış olduğu, öğrencilerin yeteneklerinin belirlenerek geliştirilmeye çalışıldığı bir yapıyı yansıtmaktadır (Orhon, 2011; Töremen, 2003). Yaratıcı okullar, öğrencilerinin ve çalışanlarının yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve örgüt kültürünün bir unsuru haline getirmek zorundadırlar (Taş, 1999). Bu amaçla okulda, öğrencinin etkin ve sorgulayıcı olabildiği esnek bir ortam yaratılması önem taşımaktadır (İşler ve Bilgin, 2002). Çünkü geleceğin yaratıcı bireylerinin yetiştirilmesi sürecinde klasik eğitim anlayışı yerine yaratıcı eğitim anlayışına geçilmesi gerekmektedir. Böylelikle yaratıcı öğrenim gören çocuklar, yarın hangi alana girerlerse girsinler, çalışmalarına açık fikirlilik, hayal gücü ve kişisel yaklaşımlar getireceklerdir (Yavuz, 1989). Bu noktada okulların yaratıcı fikirlerle desteklenen, yeni hizmet ve süreçlere sahip olmaları ve çalışanlarını bu yönde güdülemeleri önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve programlarının geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ve ona ilişkin etkenlere bakışlarını bilmek yaratıcı düşünen öğrencilerin yetiştirilmesi bakımından önemli görünmektedir. Ancak literatür incelendiğinde Türkiye'de, eğitim örgütlerinde yaratıcılığa ilişkin sınırlı sayıdaki çalışmalarda, yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici davranışları (Selvi, 2007), rolleri (Yalazan, 2006), tutumları (Çavuşoğlu, 2007), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Altın, 2010; Yılmaz, 2009), iş doyumları (Yılmaz ve Izgar, 2009) ile yaratıcılıkları arasındaki ilişki gibi konuların araştırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda litaratürde bireysel yaratıcılığa yönelik çalışmalar bulunmasına karşın, örgütsel yaratıcılığa ilişkin sadece bir amprik çalışmaya rastlandığından, bu araştırma kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşlerini belirleme amacı bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin “örgütsel yaratıcılık” konusundaki görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin “örgütsel yaratıcılık” konusundaki görüşleri;

a. Görev yaptıkları okullara,
b. Cinsiyetlerine,
c. Görevlerine,
d. Alanlarına
e. Kıdemlerine, bağlı olarak istatistiksel açıdan farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, tarama modelindedir. Araştırmanın evreni 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırlarında yer alan Kayapınar, Yenişehir, Sur ve Bağlar İlçelerindeki kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 649 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Balay (2010) tarafından geliştirilen "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, halen ölçekler uygulanarak verilerin toplanması süreci devam etmektedir. Araştırmanın verileri, istatistik paket programları kullanılarak betimsel ve diğer uygun istatistik tekniklerle çözümlenecektir.

Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

Mehmet Kemal Aydın [a], Nezahat Güçlü [a]

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

Hızla değişen dünyada kuşkusuz eğitim örgütleri de değişimi yakalamak ve bilgi çağının gerektirdiği insan tipini yetiştirebilmek için yapı ve işlevlerinde önemli değişiklikler oluşturmak zorundadırlar (Çelik, 2009; Özdemir, 2000). Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetiştireceği insan tipine göre şekil alacağından, küreselleşme sürecine göre ülkeler eğitim sistemlerini yapılandırma ve küreselleşen dünyanın evrensel değerlerine uygun bir eğitim gerçekleştirme çabası içindedirler (Çelik, 1995). Ancak günümüz liderlik paradigması çerçevesinde artık dünya tarihini değiştirecek stratejik liderler beklemek hayalden öteye gitmemediğinden (Açıkalın, 2002), liderliğin daha çok ulusal, bölgesel, hatta yerelleştiği yeni bir dünya düzeniyle karşı karşıyayız. Bu karmaşık ve çok değişkenlik arz eden yeni dünya düzeninde, stratejik yönetime ve bunu sağlayacak stratejik liderlere olan ihtiyaç eskisine göre kat kat artmıştır.

Benzer bir şekilde günümüzde eğitim sistemimizin ve bunun en büyük unsuru olan okulların daha işlevsel, etkili ve bilgi çağının gerektirdiği insan tipini yetiştirebilmesi için okul müdürlerinin liderlik özellikleri büyük önem taşımaktadır (Açıkalın, 2002; Özden, 2008; Şişman, 2002). Okul müdürlerinin çok değişkenlik arz eden bu yeni dünya düzeninde başarılı olabilmek için doğrusal düşünme ve tek tip liderlik davranışları sergilemek yerine stratejik düşünme ve çok yönlü liderlik davranışları sergilemeleri gerekmektedir (Pisapia, 2006). Her ne kadar alanyazında stratejik liderlik daha çok üst kademe yöneticilerle ilişkilendirilse de günümüz liderlik paradigması çerçevesinde okul müdürlerinin de stratejik liderlik davranışları sergileyebilecekleri kabul edilmektedir (Altunkurt, 2007; Davies, 2004; Pisapia, 2009).
Bu araştırmada Pisapia (2006; 2009)'nın stratejik liderlik kuramsal modeli temel alınmıştır. Pisapia'nın stratejik liderlik kuramı; değişimi güçlendirmek (dönüşümcü uygulamalar), örgütsel istikrarı oluşturup korumak (yönetimsel uygulamalar), doğru eylemlere karar vermek (etik uygulamalar) ve eylem alanlarını genişletmek (politik uygulamalar) şeklinde dört liderlik boyutunun bileşiminden meydana gelmektedir. Liderin bu çok yönlü eylemleri ustalıkla ve kıvraklıkla kullanabilme yeteneği, sürekli değişen ve hem içsel hem de dışsal olarak karmaşık örgütsel çevredeki etkililiği ile bağlantılıdır (Pisapia, 2006). Bu bağlamda okul müdürünün eylem alanının kısıtlı olduğu daha katı bürokratik örgütsel yapıdaki devlet okulları ile okul müdürünün daha geniş bir eylem alanına sahip olduğu ve daha esnek örgütsel yapıda olan özel okullarda görevli okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarını ne düzeyde sergiledikleri ve aralarında okul türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığı bu çalışmanın önemini ve problem durumunu yansıtmaktadır.

Buna bağlı olarak bu araştırmanın amacı kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarını ne düzeyde sergiledikleri ve çalışılan okul değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmektir.

Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik (*dönüşümcü, yönetimsel, etik ve politik*) davranışlarını ne sıklıkta sergilemektedirler?

2. Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik (*dönüşümcü, yönetimsel, etik ve politik*) davranışlarını kullanma sıklığı çalıştıkları okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Tarama modelindeki bu araştırmada, İstanbul ili Avrupa yakasında 7 farklı ilçeden rastgele seçilen 24 kamu ve 6 özel ilköğretim okulunda görev yapan toplam 606 (454+152) öğretmene anket uygulanarak, öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik (*dönüşümcü, yönetimsel, etik ve politik*) davranışlarını ne sıklıkta sergilediklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Veri toplama aracı olarak Pisapia (2009) tarafından geliştirilen ve beşli Likert tipte 34 sorudan oluşan "Stratejik Liderlik Ölçeği" (SLQ) kullanılmıştır. Alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla, ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programına aktarılmış, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri hesaplanmış ve bağımsız örneklemler *t*-Testi yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde .01 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada, görüşlerine başvurulan öğretmenlerin değerlendirmelerinin analiz edilmesiyle elde edilen aritmetik ortalamalara göre, kamu ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderliğin alt boyutları olan "dönüşümcü, yönetimsel ve etik liderlik" özelliklerini yüksek ancak geliştirilebilir düzeyde "politik liderlik" özelliklerini ise ortaya yakın düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan özel okul müdürlerinin ise "dönüşümcü ve etik liderlik" özelliklerini oldukça yüksek düzeyde sergiledikleri, ancak "yönetimsel ve politik liderlik" özelliklerini ise yüksek fakat geliştirilebilir düzeyde sergiledikleri bulunmuştur.
Çalışılan okul değişkenine göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arasında stratejik liderliğin bütün boyutlarında özel okul müdürleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca hem kamu hem özel okul müdürlerinin en sık kullandığı stratejik liderlik uygulamalarının etik liderlik eylemleri olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan hem kamu hem de özel ilköğretim okulu müdürlerinin en az kullandığı liderlik stilinin politik liderlik olduğu sonucuna varılmıştır.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, Altunkurt (2007)'un, devlet okullarında görevli okul müdürleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmanın "Okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarında genel olarak başarılı oldukları ancak, bu uygulamaların geliştirilmesi gerektiği" bulgusu ile açıkça örtüşmektedir. Ayrıca, Ülker (2009)'un "Okul yöneticilerinin dönüşümsel, yönetimsel, etik ve politik uygulamalardan oluşan stratejik liderlik özelliklerini taşıdıkları" bulgusu bu araştırmanın bulgularıyla da desteklenmiştir.

Çarpıcı bulgulardan biri de "Etik liderliğin" hem devlet hem de özel okul müdürlerinin en çok kullandıkları Stratejik liderlik özelliği olmasıdır. Bu durum Uğurluoğlu'nun (2009) hastane yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmanın "Etik liderliğin yöneticilerin en fazla kullandıkları liderlik özelliği olduğu" bulgusunu açıkça desteklemiştir. Bu itibarla literatürde önceki araştımalarla çelişkili bir duruma rastlanmamıştır. Bu da araştırma sonuçlarının doğruluğu ve genellenebilirliği açısından önem arz etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, eğitim örgütlerinin içinde yaşadığımız çok yönlü dünyada rekabetçi ve avantajlı olabilmeleri için, okul müdürlerinin tek tip liderlik davranışı sergilemek yerine içinde bulunduğu duruma, şartlara ve ortama uygun çok yönlü liderlik davranışlarını kıvraklıkla ve ustalıkla sergilemeleri gerekmektedir. Bu amaçla, okul müdürlerine stratejik liderlik becerilerini geliştirecek eğitim programları hazırlanması ve okul yöneticilerine çok yönlü liderlik becerilerine dönük eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Özellikle kamu okullarında görevli okul müdürlerinin stratejik liderlik eğitiminden geçirilmeleri ve daha sonra kendilerine daha geniş stratejik eylem alanı sağlanması için devlet okullarında da özel okullara benzer şekilde bürokratik yapının azaltılması ve okul müdürüne daha fazla insiyatif verilmesi önerilmektedir.

Hem kamu hem özel okullarda en az kullanılan politik liderlik uygulamaları olduğu görülmüştür. Bunun geliştirilmesine yönelik okul müdürlerinin okula okul içinden ve dışından kaynak sağlamaları ve okulu topluma bağlayarak etki alanlarını genişletmeleri konusunda gerekli tedbirler alınabilir. Bu konuda okul müdürlerinin yetkileri genişletilerek okulların bulundukları çevreye açık ve çevreyle ilişkide olması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler

Stratejik Liderlik, Eğitim Liderliği, Okul Liderliği

Kaynakça

- Açıkalın, A. (2002). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Y. Özden (Ed.) içinde, *Eğitimde insan kaynağının yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları..* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyonu ve misyonu. *Eğitim Yönetimi.* (1), 47-52.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Davies, B. (2004). Developing the strategically focused school. *School Leadership & Management, 24*(1), 11-27.
- Uğurluoğlu, Ö. (2009). *Hastane yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerinin değerlendirmesi.* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ülker, M. (2009). *Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları.*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Pisapia, J. (2006). Mastering change in a globalizing world: New directions in leadership. *Education Policy Studies Series No. 61*, *The Hong Kong Institute of Educational Research*, The Chinese University of Hong Kong.
- Pisapia, J. (2009). *The Strategic leader: New tactics for a globalizing world*. Charlotte, NC: IAP, Information Age Publishing.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. (7. bs.). Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: Pegem A.

Kanada, Hollanda, Çin, Güney Kore ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme /Atama Politikaları ve Türkiye

Yar Ali Mete [a]

(a) Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne

Giriş

Eğitim politikalarının vaz geçilmez bir öğesi olan öğretmenler, eğitim politikalarını uygulamaya koyan (Baskan, Aydın ve Maden, 2006), uygulama biçimleri ile bu politikaları etkileyen (Gürkan,1987), eğitimin en asli öğesi olan öğretmenler, eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi, uygulayıcısıdır (Erdoğan ve Cüceloğlu,2013). Bu nedenle öğretmenlerin okul sistemlerinin diğer girdillerine göre etkisi fazladır (Şakir, 1993) ve ancak okul içindeki öğretmenler kadar iyidir (Kavcar, 2002). Bundan dolayı politika yapıcıları eğitim sistemlerinde uygulanan reformların temeline öğretmenleri yerleştirmiştir. Bu reformlar, öğretmenlerin hizmetöncesi eğtimi, atanması ve hizmetiçi eğitim olmak üzere üç temel unsur olarak yürütülmektedir.

Bu çalışmanın amaçı, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda öğrenci performansı yüksek olan ülkeler arasında girmeyi başaran Kanada, Hollanda, Çin, Güney Kore ve Finlandiya'da öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adayı seçimi, adayların yetiştirilmesi, atanması ve hizmetiçi eğitimlerinde uyguladıkları politikalar incelemek ve bu ülkelerinin uyguladığı politikalardan yola çıkılarak Türkiye için önerilerde bulunmaktır.

Yöntem

Bu araştırma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan temel dört yaklaşım vardır. Bunlar ; yatay, dikey,problem çözme ve örnek olaydır (Demirel, 2000; Erdoğan, 2005). Bu araştırmada yatay yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda farklı eğitim sistemleri ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bütün olarak incelenir (Erdoğan, 2005). Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan döküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmada ele alınan olgu veya olaylar hakkındaki yazılı dökümanlar analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).Araştırmada döküman analizi yapılırken birincil kaynaklara ulaşılmaya çabalanmıştır. Kaynak olarak araştırmaya konu olan ülkelerin ülkelerin eğitim bakanlıkları, OECD 2012 raporu ve EURYDİCE web sayfası, öğretmen örgütleri sayfası ve bilimsel çalışmalardan veriler elde edilmiştir. Döküman analizinde uzman bilgisine başvurmak da izlenen yollardan birisidir (Karasar, 2005). Bu araştırmada eğitim bakanlıklarının öğretmen yetiştirme birimlerinde birer uzmanın bilgisine başvurulup güncel bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Resmi belge ve dökümanlardan elde edilen veriler belirli bir sistematikle analiz edillip değerlendirilmiş ve sırayla sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Kanada, Hollanda, Çin, Güney Kore ve Finlandiya, Öğretmen Yetiştirme, Öğretmen Atama

Kaynakça

- Baskan, A.G., Ayhan, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 1, S.35-42

- Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Erdoğan, İ. ve Cüceloğlu, D.(2013). Öğretmen olmak, bir can'a dokunmak. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt:35 sayı:1-2
- Şişman, M. (2010). Teacher's competencies: a modern discourse and the rhetoric. Inonu University Journal Of The Faculty Of Education December 2009 Special issue/ volume. 10, issue. 3, pp.63-82
- Yıldırım, A. Ve Şimçek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara : Seçkin Yayınevi

Kıta Avrupası ve Türk Üniversite Yönetim Sistemlerinin Karşılaştırılması

İ. Bakır Arabacı [a], Aysel Namlı [b]

(a) Doç. Dr., F.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Böl. EYTEPE ABD, bakirarabaci@hotmail.com

(b) F.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTEPE ABD Doktora Öğrencisi, ayselkizilkaya@hotmail.com

Giriş

Dünyada, yükseköğretimin yönetiminde genelde iki tür yönetim sisteminden bahsedilmektedir. Bu sistemler: Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada, Avustralya, İrlanda Cumhuriyeti ve İsrail'de uygulanan "Anglo-Sakson Modeli" ve Almanya, Avusturya, Fransa, İspanya, İsveç, Hollanda, İsviçre, İtalya, Yunanistan, Portekiz, Danimarka, Norveç ve Japonya'da uygulanan "Kıta Avrupası Modeli"dir (Doğramacı, 2000; Gürüz ve diğerleri, 1994; Gürüz, 2001; Lee, 2002. Akt. Erdem). Genel olarak iki kategoride ele alınan yükseköğretim sistemleri kendi aralarında da farklı özellikler gösterebilmektedir. Ülkeler gelişen çevre özelliklerine uygun dönüşümü yakalayabilmek için farklı modeller ya da karma sistemler üzerinden iyi uygulamaları dikkate alarak ülkelerine en uygun modeli geliştirmeleri gerekmektedir. Bu anlamda Türk yükseköğretiminin yönetim sistemi ile ilgili arayışlar devam etmektedir. Son yıllarda Anglo Sakson modelinin gündemde olmasına rağmen, Kıta Avrupası Modelinin AB ülkelerinde uygulanıyor olması, Türk yükseköğretim sisteminin yönetim yapısına uygun olması gibi nedenlerden dolayı daha iyi incelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu araştırma üniversite yönetim sitemlerinden Kıta Avrupası Yönetim Modeli olarak adlandırılan Almanya, Fransa, Avusturya, İtalya ve İspanya'daki üniversite yönetim sistemlerini incelemeyi ve Türk üniversite yönetim sistemi ile karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelenmesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, bilgiler sistematik bir şekilde organize edilmiştir.

Bulgular

Almanya, 16 eyaletten oluşan federal bir cumhuriyettir. Federal anayasa, yükseköğretim de dahil olmak üzere eğitim alanındaki sorumluluğu eyalet yönetimlerinin sorumluluğundadır(Yavuz,2012). Üniversitede Rektör ya da Başkan en üst otoritedir (Küçükcan- Gür, 2009). Rektör, profesör unvanlı akademisyenler arasından profesörler tarafından iki yıllığına seçilmektedir. Atanması ise bakan tarafından yapılmaktadır.

Avusturya üniversitelerinin yapıları Humbolt üniversite sisteminin beşiği olan Alman üniversitelerine benzemektedir. Üniversitenin iki üst kurulu, genel kurul niteliğindeki *Universitätsversammlung* ile akademik kurul olan senatodur. Üye sayısı en çok 600 olan genel kurul, senatonun üyeleri ile birlikte, profesör, diğer öğretim elemanı, idari personel ve öğrenci temsilcilerinden oluşur. Profesör sayısı diğer üyelerin sayısına eşittir (Gürüz, 2003).

Fransa, *Académie* adı verilen 23 eğitim bölgesine bölünmüştür. Eğitim bakanı tarafından atanan Akademi Rektörü ilköğretimden yükseköğretime kadar kendi bölgesindeki tüm eğitim faaliyetlerini koordine eder(Doğramacı, 2007). Bu yönüyle rektör, bölgede bakanlığın başka bir ifadeyle merkezi yönetimin temsilcisi sıfatıyla bazı yetkileri bulunmaktadır (Yavuz, 2012).

İtalyan üniversitelerinin sevk ve idare sistemleri 1989 tarih ve 168 sayılı Kanunla düzenlenmiştir. Buna göre, Yükseköğretim ve Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Bakanlığı(MURST) kurularak, yükseköğretim Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesi dışına çıkarılmıştır. MURST' ın temel işlevi yükseköğretimin 3 yıllık gelişme planını ve bu plan doğrultusunda parlamentoya sunulacak üniversite bütçe taslaklarını hazırlamaktır. Üniversitelerin seçilmiş temsilcilerinden oluşan Üniversiteler Milli Konseyi Bakana danışmanlık hizmet veren bir kuruluştur (Gürüz, 2003).

İspanyol üniversiteleri 25 Ağustos 1983 tarih ve Üniversite Reformu Kanunu adlı ve 11/1983 sayılı yasaya tabidir. Bu yasanın ikinci kısmında üniversite özerkliği öğretim üyelerinin araştırma yapma özgürlüğü olarak tanımlanmıştır. Bu yasayla, üniversitelerin eğitim- öğretim ve araştırma faaliyetlerini planlanıp koordine ve mali ihtiyaçlarını tespit etmek; milli ihtiyaçlara uygun yükseköğretim kurumlarının kurulması ile ilgili ilkeleri ve bunların akademik personel kadrolarını ve yıllık öğrenci kontenjanlarını belirlemek ve üniversitelerle diğer kamu kuruluşları arasında bağlantı kurmakla görevli bir organ olarak Üniversiteler Konseyi kurulmuştur (Gürüz, 2003).

Türkiye' deki üniversiteler 1981 tarihli 2547 sayılı Yükseköğretim kanunuyla yürütülmektedir. Türkiye' de üniversitelerin yönetiminden Yükseköğretim Kurulu sorumludur. 1981 yasası ile YÖK, Cumhurbaşkanı tarafından seçilen 7, bakanlar kurulunca seçilen 7 ve üniversitelerarası kurulca, kurul üyesi olmayan profesör öğretim üyelerinden seçilen 7 olmak üzere toplam 21 üyeden oluşmaktadır. Kurulun görev süresi 4 yıldır. Üniversitelerin özerkliklerinde önemli olan üç unsurun mali, yönetim ve akademik yönetimi genelde YÖK'e aittir. Bu yönüyle YÖK eleştirilere maruz kalmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Kıta Avrupası modelinde üniversite rektörünü genelde üniversite konseyi seçer ve eyalet eğitim bakanı atamasını yapar. Üniversite yönetiminde bazı ülkelerde rektör yerine başkan da bulunmaktadır. Rektörün ve başkanın görev süreleri ülkeden ülkeye göre farklılıklar göstermektedir. Merkezi bir yönetim uygulaması görülmekle birlikte, Kıta Avrupası Modelinde ülkemizdeki üniversite yönetiminden daha özgürlükçü bir yapıdan bahsedilebilir. Bazı ülkelerde tüm üniversite çalışanları ve öğrenciler rektörün seçiminde rol oynamaktadır. Ülkemizde ise daha merkeziyetçi bir yapı bulunmakta, bu merkeziyetçi yapı ise yükseköğretiminin yönetimini gerçekleştirmede zorlanmaktadır. Ülkemizde üniversite yönetiminde demokrasi tabana yayılmamış, sadece öğretim üyelerinin seçim hakkının bulunduğu meşruti bir yönetim görünümünü vermektedir. Yükseköğretimde yönetim yapısının evrensel ölçülerde demokratik ve özgürlükçü bir anlayışla yeniden düzenlenmesi, tüm çalışanların, öğrencilerin ve sivil toplum örgütlerinin yönetim sürecine katılımının sağlanması önem taşımaktadır. Türk eğitim sisteminde ilk, orta eğitim kurumları ve yükseköğretim kurumları arasında koordinasyon sorunları yaşanmaktadır. Yükseköğretim sisteminin ihtiyaçlara cevap verebilmesini sağlamak için merkeziyetçi yapı ve anlayıştan uzaklaşması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Üniversite Yönetim Sistemleri, Kıta Avrupası Modeli, Türk Üniversite Yönetimi, AB Ülkeleri

Kaynakça

- Arabacı, İ.B., Çankaya, İ. (2009)Yükseköğretimin yönetiminde yeni bir arayış ve model önerisi. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* 14-15 Mayıs 2009-Denizli: Bildiriler kitapçığı.(s.37-46). Denizli: Pamukkale Üniversitesi, EYEDDER.
- Bilsel, A.(2006). *"Avrupa' da Üniversite Yönetimi"*, Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayını
- Doğramacı, İ.(2007). *"Türkiye'de ve Dünyada Üniversite Yönetimi"*, Ankara: Meteksan A.Ş.
- Erdem, A.R.(2006). "Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.(s.299-315). Konya
- Eurydice, (2008). *"Higher education governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff"*, Brussels.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim "Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri"* , Ankara: ÖSYM Yayınları
- Küçükcan,T.- Gür,B. (2009). *Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz.* Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Korkut, H. (2001) *"Sorgulanan Yükseköğretim",* Ankara: Nobel Yayınları, No:237
- OECD,(2004). *"Survey of higher education systems",* Erişim tarihi 22 Mayıs 2013, web adresi: http://www.oecd.org/dataoecd/41/59/32503573.PDF
- Yavuz, M. (2012). *"Yükseköğretim Yönetiminde Dönüşüm ve Türkiye İçin Alternatif Yönetim Modeli Önerisi"*, (Uzmanlık Tezi), Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *"Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri",* Ankara: Seçkin yayıncılık

Kocaeli İlindeki Bağımsız Anaokulu Öğretmenlerinin Kadın Yöneticilere İlişkin Tutumları

Salih Çörtük [a], Gökçe Özyılmaz [a]

(a) Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ekonomisi, Kocaeli

Giriş

1970 ve sonrasında kadın çalışanların istihdam oranının ve iş dünyasında yer alma düzeylerinin hızla yükseldiği gözlenmiştir. Erkeklerle aynı düzeyde çalışma şartlarına sahip olarak çalışmaya başlamalarına rağmen kadınların iş hayatlarının ilerleyen yıllarında erkeklerden ayrı olarak kariyer yollarının ve mesleki başarı düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Toplum kadınları daha kolay yönetilebilen, erkeklere göre daha uyumlu ve itaatkâr görmekte, erkekleri ise yöneticilik yetenekleri ve karar verme özellikleri daha yüksek olarak değerlendirmektedir. Anaokullarındaki kurum büyüklüğü diğer okul türlerinden daha küçük olduğu için buradaki çalışan öğretmen ve yöneticilerin iletişimleri diğer okul türlerine göre daha yoğundur. Bundan dolayı yöneticiler ve iş görenler birbirleri hakkında daha detaylı ve doyurucu bilgi sahibidirler. Ayrıca kadın yönetici ve kadın iş görenlerin en yoğun olduğu okul kademesi anaokullarıdır (MEB, 2012). Baştuğ ve Çelik'in (2011) ilköğretim okullarındaki kadın yöneticilere ilişkin algıya yönelik araştırma dışında MEB bünyesindeki kadın yöneticilere ilişkin bir araştırma yapılmamıştır.

Yöntem

Bu çalışmada bağımsız anaokullarında görev yapan kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ilinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında bağımsız anaokullarında görev yapan 120 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Berkman (2005) tarafından geliştirilen "Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin profesyonel çalışma, insanlar arası ilişkiler ve çalışma ahlakı olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı a=.904 olarak bulunmuştur. Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilere yönelik tutumları betimsel istatistikler kullanılarak incelenmiş ve kadın yöneticilere yönelik tutumlarının eğitim düzeyi, yaş, kıdem ve medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediği SPSS 18.0 paket programı kullanılarak T testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin algısının olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgular Mostafa (2005), Cortis ve Cassar'ın (2005) araştırmalarıyla paralellik benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumların yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini; eğitim düzeyi, kıdem ve medeni duruma göre ise anlamlı farklılık göstermediği şeklindedir. Yaşa ilişkin anlamlı farklılık Mostafa (2005) tarafından yapılan çalışmayla çatışmaktadır. Analizler ölçeğin boyutları ele alınarak yapıldığında tutumların kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, fakat insanlar arası ilişkiler boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdikleri

tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin tutumlarının profesyonel çalışma boyutunda daha olumlu olduğu, çalışma ahlakı boyutunda ise insanlar arası ilişkilere oranla daha olumsuz bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir.

Tartışma

Kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı olumlu bir algı içinde oldukları fakat iletişim ve insanlar arası ilişkiler boyutunda yaşa göre farklılaşma yaşandığı görülmüştür. Buna bağlı olarak kadın yöneticilere iletişim ve insanlar arası ilişki temelli eğitim destekleri sağlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Kadın yöneticilere ilişkin algıya yönelik yapılan daha önceki araştırmalara paralel olarak kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin olumlu algılar içinde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin Kadın yöneticilere ilişkin olumsuz algının ortadan kaldırılması için yönetici kademesinde daha fazla kadın yöneticiye yer verilebilir, kadın yöneticilere iletişim ve yöneticilik becerilerinin gelişimi için hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir. Ayrıca ilgili araştırma az sayıda erkek anaokulu öğretmenine uygulanarak karşılaştırmalı çalışma olanağı bulunabilir.

Anahtar Kelimeler

Anaokulu, Kadın, Yönetici

Kaynakça

- Baştuğ, Ö. Y. Ö., & Çelik, B. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17(1), 63-76.
- Berkman, Y. A. (2005). Attitudes towards women managers: Development of a new measure. Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Cortis, R., & Cassar, V. (2005). Perception of and about women as managers: investigating job involvement, self-esteem and attitudes. Women in Management Review, 20(3), 149-164.
- Mostafa, M. M. (2005). Attitudes towards women managers in the United Arab Emirates: The effects of patriarchy, age and sex differences. Journal of Educational Administration, 20(6), 522-540.
- MEB,(2012).http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf Erişim tarihi: 10.05.2013

Korunmaya Muhtaç Kimsesiz Çocukların Devam Ettikleri Okulların Yöneticilerinin Bu Çocukların Sorunlarına ve Sorunların Çözümlerine Yönelik Mesleki Donanımları (Yozgat İli Örneği)

Zuhal İnce [a], Aytül Kasapoğlu [b], Serhat Sezek [c]

(a) Eğitim Denetmeni, Yozgat

(b) Prof.Dr., Ankara Üniversite, Sosyoloji A.B.D., Ankara

(c) Eğitim Denetmeni, Erzurum

Giriş

Aile toplumun temelidir, çünkü toplumun geleceği olan çocuklar aile kurumlarında yetiştirilerek toplumsal devamlılık sağlanır. Tüm çocukların İnsan hakları ve Çocuk Hakları kapsamında; fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının, gelişim özellikleri doğrultusunda en iyi şekilde karşılanması gerekmektedir. Aileler çocuklarının birincil gereksinimlerini öncelikle kendileri karşılarlar.

Korunmaya muhtaç çocuklar herhangi bir nedenle annesini, babasını veya her ikisini de kaybetmiş olabilecekleri gibi; ailenin parçalanması, maddi olanaksızlıklar, anne-babanın sağlık ve psikolojik durumları gibi nedenlerle çocuklarının aileleri ile yaşamalarında engeller oluşmuş olabilir. Devlet, bu durumlarda kimsesiz çocuklara sahip çıkmak, onların gelişimlerini en iyi şekilde sağlamakla görevlidir. Ülkemizde bu görev Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile sağlanır.

Aile yoksunluğu ve olumsuz çevre koşulları gibi nedenlerin, kurum çocuklarının psikolojik sağlığını, davranışlarını, zekâlarını ve kişiliklerini olumsuz bir biçimde etkilediği varsayılmaktadır. Zekâları yaşıtları gibi gelişemeyince okulda başarısızlık ve yaşa uygun eğitim aşamasında olamama gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Görüldüğü gibi sorun yalnızca barınacak bulmak ya da giyinme ve beslenme ihtiyaçlarının karşılanması demek değildir (Fidan, 2005, s.2).

Korunmaya muhtaç çocuklar, diğer çocuklar gibi, formal eğitim kurumlarında yetişmektedirler. Dolayısıyla bireyi topluma hazırlama ve toplumun bir parçası haline getirme süreçleri yetiştirme yurtlarındaki çocuklar için de uygulanmaktadır. Buradaki çocuklara da örgün eğitim kurumlarında öğretilen vatandaşlık hak ve görevleri ile ilgili konular öğretilmektedir. Genel olarak eğitimin, özellikle sosyal bilgiler eğitiminin, temel amacı iyi vatandaş yetiştirmektir (Öcal ve Kemerkay, 2011, s.64). Okullar öğretim yaparken eğitimi ihmal etmemeli, bu öğrencilerin topluma uyumları, diğer öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilmeleri için çalışmalar yapmalıdırlar.

Okul, bütün toplumlarda ailenin yanında sosyalleşmeyi sağlayan unsurlar arasında, çocuğun psiko-sosyal gelişimindeki beklentilerine cevap veren bir eğitim kurumudur. Aynı zamanda resmi bir öğrenme kurumu olan okulun amacı, çocukların bilgi ve kültürlerini arttırmak, onları sosyal sistemin sürekliliğini sağlayan bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Öztürk, 2004, s. 242).

Okulun yapısı çocuğun sosyalleşmesinde farklılıklar göstermektedir. İlkokuldaki öğrenci, tek bir sınıfta erkek ya da kadın tek bir öğretmenin denetimine girmekte; ortaokuldaki öğrenci ise, birden çok sınıfta çok sayıda farklı cinsten öğretmenle karşılaşabilmektedir. Okuldaki öğretmen, çocuğun sosyalleşmesini sağlayan bir araçtır. Çocuğun anne ve babasından sonra kendisine örnek aldığı kişi öğretmenidir. Öğretmen, tıpkı anne ve babası gibi çocuğun psikolojik ve toplumsal görünümüyle ilgilenen ve çocuğun sosyalleşme sürecine katkıda bulunan kişidir (Tezcan, 1996, s.48).

Çocukları geleceğe hazırlamak, var olan kültürü aktarmak, toplumsal değerleri benimsetmek aile ile birlikte okullarda gerçekleşmektedir. Her çocuk öncelikle ailesi tarafından korunmakta ve yetiştirilmekte daha ileri gereksinimler için diğer kurumlardan faydalanma yoluna gidilmektedir. Aile kurumu içinde büyüme fırsatını kaybetmiş korunmaya muhtaç çocuklar için de bu gereksinimler vazgeçilmezdir ve karşılanmalıdır. Bu çocuklar aileleriyle yaşayan çocuklarla aynı okullara öğrenim görmekte ve günde en az altı saatlerini okulda geçirmektedirler. Bu süre gelişim döneminde olan ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için önemli bir zaman dilimidir. İnsanlar toplu halde yaşar ve birbirlerinden etkilenirler. Okullarda korunmaya muhtaç çocuklarla ailesinin yanında yaşayan çocukların etkileşimlerinin olumlu olması her iki grup için yaşantı zenginliği kazandıracak, farklı yaşantıları tanıtacaktır. Aksi durumda her iki grup öğrencilerde olumsuz öğrenmelere yol açabilecektir. Bu nedenledir ki eğitim yöneticilerine öğrenciler arasındaki iletişim açısından büyük görev düşmektedir.

Bu araştırma ile ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki eğitim yöneticilerinin okullarında bulunan korunmaya muhtaç çocukları ve bu çocukların sorunlarını tanıyabilmeleri, bu çocuklar ile aileleriyle birlikte yaşayan çocuklar arasındaki ilişki durumlarını tespit edebilmeleri, şayet varsa bu sorunların çözümlerine yönelik neler yapılabileceği üzerine fikir geliştirilebilmeleri için önem arz etmektedir.

Problem

"Korunmaya muhtaç kimsesiz çocukların devam ettikleri okulların yöneticilerinin bu çocukların sorunlarına ve sorunların çözümlerine yönelik mesleki donanımları" nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma ile Yozgat ilinde korunmaya muhtaç kimsesiz çocukların devam ettikleri okulların yöneticilerinin bu çocukların sorunlarına ve sorunların çözümlerine yönelik mesleki donanımları betimlenmeye çalışılmıştır. Bunun için nitel araştırma yapılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı veri toplama araçlarını belirledikten sonra verileri toplamaya başlar. Nitel araştırmalarda yapılandırılmış görüşme sürecinin yanında gözlem ve doküman inceleme gibi yöntemler de kullanılmaktadır. Görüşme sürecinde soruların açık ve anlaşılır bir şekilde katılımcıya yöneltilmesi ve gerekli durumlarda ek sorularla araştırılan konunun derinleştirilmesi sağlanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89).

Araştırma süreci sonunda elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulurlar. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89).Yapılan araştırmada, amaçlara ulaşmak için yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmış, açık uçlu sorularla bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Korunmaya Muhtaç Çocuk, Eğitim Yöneticisi, Sosyal Dışlanma.

Kaynakça

- Fidan M. (2005) Sosyal hizmetler çocuk esirgeme kurumu çocuk yuvalarında barınan çocukların WISC-R skorlarının değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, s.2.
- Öcal, A. ve Kemerkay, G. (2011).Yetiştirme yurdunda kalmış yetişkinlerin devlet ve vatandaşlık algıları üzerine nitel bir araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,(2011),s.63-82
- Öztürk, S. (2004). Siyasal toplumsallaşma ve çocuk: Ankara'da ilköğretim çağı öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma, Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim, Yıl 5, Özel Sayı 57, MEB Yayınları, Ankara, (2004), s. 242.
- Şimşek, H. Yıldırım, A. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları, s.89
- Tezcan, M. (1996). Eğitim Sosyolojisi, Ankara, Dünya Kitabevi, s. 48.

Kosova'da Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimde Yeni Yönelimler

Bilal Yıldırım [a], Serdan Kervan [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Öğretim Üyesi

(b) Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Doktora Öğrencisi

Özet

Bu araştırmanın amacı, Kosova'da öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimin mevcut durumu ve öğretmenlerin olmasını istedikleri uygulamalar biçimlerinin belirlenebilmesidir.

Hizmetiçi eğitim, bir meslek sahibi işgörenlere, meslekleriyle ilgili yeni anlayış, beceri ve uygulamaların belirli zaman diliminde kazandırılması süreci olarak tanımlanabilir.

Hizmet içi eğitimde temel amaç; öğretmen ve yöneticileri değişen ve gelişen eğitim anlayış ve uygulamalar konusunda bilgilendirmek ve bu süreçte etkili ve verimli olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırabilmektir.

Kosova'da öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim uygulamaları, ağırlıklı olarak belirli zaman dilimlerinde yüzyüze eğitim şeklinde verilmektedir. Bu uygulama ders saatleri dışında, farklı mekanlarda devletin sağladığı ve ağırlıklı olarak projelere dayalı kaynaklarla gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamanın yaralı olduğu bilinmekle birlikte öğretmenlerin evlerinden, işyerlerinden erişebilecekleri online ve interaktif uygulamalara da yer verilmesi hem daha fazla öğretmene eğitim verme, hem de maliyeti düşürme imkanı tanıyabilir.

Kosova'da hizmetiçi eğitim uygulamasında yeni yönelimlerin belirlenmesi, özellikle uzaktan eğitimle hizmetiçi eğitim uygulamasına yönelik olarak öğretmenlerin bilgi ve beklentilerini belirleyebilme amacıyla, ön çalışması tamamlanan ve 23 maddeden oluşan Likert tipi anketle ve üç maddeden oluşan yarıyapılandırılmış görüşme formuyla öğretmenlerden veri toplanacaktır. Elde edilecek veriler t-test, anova ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilecektir. Elde edilecek sonuçlara dayalı öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

Kosova, Hizmetiçi Eğitim, Yeni Yönelimler

Kosova'lı Ailelerin Demografik Yapısı İle Ailelerin Eğitime Katılıma Bakış Açıları Arasındaki İlişki

Bilal Yıldırım [a], Mehmet Akif Erdener [b]

(a) Yrd. Doc.Dr., Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi

(b) Dr., Clemson Üniversitesi

Giriş

Bu çalışmanın amacı, Kosovalı ailelerin eğitime katılıma bakış açılarını, Epstein'nin altı maddelik ailenin eğitime katılım modeline dayanarak incelemektir. Epstien ailenin eğitime katılını ebeveynlik, iletişim kurma, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplum ile işbirliği yapma olarak altı maddede ele almıştır (Epstein, 1995). Rosenberg ve Lopez (2010), ailelerin çocukların eğitimi, mesleki tanıtımı ve seçimi üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Ailelerin eğitim seviyesi, gelir düzeyi, yaşı, etnik kökeni ve medeni durumu gibi demografik yapıları da onların eğitim ve öğretime katılımını etkileyebilmektedir.

Bu çalışmada Bronfenbrenner in ekoloji teorisi ile Epstein'nın Kesişen Küreler teorisi kullanılmaktadır. Bronfenbrenner (1977) e göre, birey ve çevre arasındaki etkileşim bireyin gelişimi ve büyümesi üzerinde etkilidir. Epstein (1995) ise okul, aile ve toplum işbirliğinin çocukların gelişimi ve öğrenimi üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada Epstein'nin altı yapılı ailenin eğitime katılımı modeline göre düzenlemiş olduğu anketi veri toplamak için kullanılacaktır. Kosova'da, Epstein'nın altı maddeli eğitime katılım modeline bağlı olarak, ailelerin demografik yapısı ile ailelerin eğitime katılıma bakış açıları arasındaki farklar incelenecektir.

Veri analizi iki adımda tamamlanacaktır. İlk olarak, 53 maddelik anketteki ebeveynlik, iletişim kurma, gönüllülük evde öğrenme, karar verme ve toplum ile işbirliği yapma olarak belirlenen faktörler ile sorular arasındaki ilişkiyi incelemek için faktör analizi uygulanacaktır. Ikinci adımda ise, faktör analizi sonuncunda faktör hesabına dayalı olarak elde edilen yeni faktörler bağımlı değişken olarak Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) da, bağımsız değişkenleri oluşturan katılımcıların eğitim seviyesi, gelir düzeyi, yaşı, etnik kökeni ve medeni durumu arasındaki farklılığı görmek için uygulanacaktır. Birden fazla bağımlı değişkenin olduğu ve bu değişkenler arasında doğrusal bir kombinasyon olduğu zaman, gruplar arasındaki farklılığı görmek için MANOVA yöntemi uygulanır (Mertler, & Vannaatta, 2010).

Anahtar Kelimeler

Aile Eğitimi, Okul Toplumu, Kosova

Kaynakça

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32,* 513 - 531.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *The Phi Delta Kappan*, *76*(9), 701-712.

- Epstein, J. L. (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *6*(1/2), 161-168.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, *40*(3), 237-269. doi:10.1177/0042085905274540
- Mertler, C. A., & Vannaatta, R. A. (2010). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (4th ed.). Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
- Rosenberg, H., & Lopez, M. E. (2010, April). Family engagement from cradle to career. *Family Involvement Network of Educators (FINE) Newsletter, 2*(1). Retrieved from http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-engagement-from-cradle-to-career

Küreselleşmenin Yükseköğretim Kurumlarının Yönetim Politikalarına Etkisi

Feyza Gün [a]

(a) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Problem Durumu

Son yıllarda üzerinde çok konuşulan ve tartışılan konulardan biri olan küreselleşme, sınırların yok olduğu, 'tek bir mekân' olarak dünya bilincinin tasarlandığı, 'küresel insanlık durumu' düşüncesi ile karşılıklı bağımlılık duygusunun artırıldığı süreçtir (Robertson, R. 1999). Genel olarak küreselleşme, ülkeler arasındaki ekonomik, sosyal, siyasi ve teknolojik ilişkilerin yaygınlaşması ve gelişmesi, sermaye hareketliliğinin artması, ideolojik ayrımlara dayalı kutuplaşmaların çözülmesi, farklı toplumsal kültürlerin, inanç ve beklentilerin daha iyi tanınması, ülkeler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması olgularını içerir (DPT, 2000). Toplum yapısında meydana gelen gelişmeler, nüfusta yaşanan farklılaşmalar, ekonomik değişimler, insanların aileye bakışı ve yaşam tarzlarının değişmesi, sınırsız bir rekabet anlayışı, fikir ve görüşlerin küresel düzeyde kullanılması, teknolojinin mekân farkını ortadan kaldırıp ülke sınırlarını aşacak boyuta ulaşması gibi olaylar küreselleşmenin yol açtığı önemli değişimlerden sadece birkaçıdır.

Ülkelerin eğitim politikaları ve buna bağlı olarak da eğitim kurumları küreselleşmeden etkilenen en önemli alanlardan biri haline gelmiştir. Küreselleşmenin etkinliğini özellikle bilişim ve iletişim teknolojileri aracılığı ile artırıyor olması, küreselleşmenin eğitim ile olan ilişkisinin de buna paralel bir şekilde artmasına sebep olmuştur. Bundan dolayı bir eğitim kurumu olan üniversite, küreselleşmeden en çok etkilenen kurumlar arasında yerini almaktadır. Üniversitelerde değişimi zorlayan güçlerden birisi de sürekli gelişen yeni teknolojidir (Tural, 2004). Bu bağlamda modern eğitim sistemlerini ve üniversiteleri etkileyen iki ana faktör teknoloji ve bilgidir (Üstün ve Demirbağ, 2003). Hatta küreselleşmenin üniversitelere etkisi o kadar büyüktür ki, Scott'a göre (2002) küreselleşme yıllar öncesine uzanan tarihinde üniversite kurumunun sınırlarını zorlayan en önemli meydan okumadır. Sürekli gelişen yeni teknolojiler, bilginin yeri ve anlamının değişimi, bilgi üretim süreçlerinin farklılaşması ve bununla birlikte bilgi üretiminin endüstrileşmesi üniversiteleri farklılaşmaya doğru sürüklemektedir.

Dünyada yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren küreselleşmeyle hız kazanan değişmelerin üniversitelere etkisi şöyle özetlenebilir (Apple, 2002; DidouAupetit, 2002; Lee, 2002; McBurnie, 2002; Yang ve Vidovich, 2002; Scott, 2002; Tural, 2002, Arslanoğlu, 2002; Yılmaz ve Horzum, 2005; Rehber, 2007'den akt. Erdem, 2012): Devlet ve üniversiteler arasındaki ilişkinin değişmesi, üniversite özerkliğinin kamuya hesap verme sorumluluğu eksenine yönelmesi, bilişim teknolojisinin araştırmalarda, eğitim-öğretim hizmetlerinin sunulmasında ve sanal eğitimde etkin olarak kullanılması, üniversitelerin uluslararası olması, üniversitelerin öğrenci–öğretmen topluluğundan öte bilgi toplumu ve ekonomisinin kaynağı ve karmaşık bir işletme olarak görülmesi, pragmatik üniversiteye doğru bir yönelmenin olması, kamu yüksek öğretim kurumlarının rakiplerinin çıkması. Küreselleşmenin pek çok farklı alanda değişime sebep olduğu gerçeği ortadayken, sürekli değişen ve gelişen bu sürecin üstesinden gelebilmek adına yönetim politikalarında da değişimlerin olması kaçınılmazdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Küreselleşmenin yükseköğretime etkilerinin pek çok farklı boyutta olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu çalışmada ise küreselleşmenin yükseköğretime etkilerinin, yönetim boyutunda incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece hızlı ve sürekli bir küresel değişim sürecinin etkisinde olan yükseköğretim sistemimizin, yönetsel anlamda bu değişime nasıl ve hangi politikalarla ayak uydurmaya çalıştığına dair veriler elde edilecektir. Bu da yükseköğretim sistemimizin niteliğinin geliştirilmesi ve değişime ayak uydurabilmesi adına birtakım önerilerin sunulmasına imkân sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışma tarama (betimsel) modelinde yapılacaktır. Karasar'a (2002) göre, tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışma, küreselleşmenin yükseköğretim politikalarına etkisini literatür taraması yoluyla elde edilen dokümanların incelenmesiyle sunmayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Bu amaca uygun olarak yazılı kaynaklar, ülkemizin ulusal düzeydeki resmi kayıtlarından yararlanılacaktır.

Bulgular, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde alan yazın taramasına bağlı olarak elde edilen veriler incelenecek, tartışılacak ve bu doğrultuda geliştirilen önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler

Küreselleşme, Yükseköğretim, Yükseköğretim Politikaları

Kaynakça

- DPT. (Devlet Planlama Teşkilatı). (2000). *Küreselleşme Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. DPT Yayınları, Ankara. No:2544.
- Erdem, A. R. (2012). Küreselleşme: Türk Yükseköğretimine Etkisi. *Yükseköğretim Dergisi*. Cilt: 2, Sayı: 2, ss: 110-117.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yönte*mi. Nobel Yayınları, Ankara.
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme, Toplum Kuramı ve Küresel Kültür*. (Çeviri: Ü. H. Yolsal), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Scott, P. (2002). Küreselleşme ve Üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar (Çeviren: Seda Çiftçi), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (1), ss: 191–208
- Tural, Nejla. (2004). *Küreselleşme ve Üniversiteler***.** Kök Yayıncılık, Ankara.
- Üstün, A. ve Demirbağ, H. (2003). Sınıfta Demokratik Disiplin Anlayışı. *Eğitim Araştırmaları***.** Sayı: 11, ss: 87-95.

Lisans Eğitiminin Özel Alan Yeterliklerini Kazandırmasına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

İlker Kösterelioğlu [a], Fatih Demir [b], Hamdi Karaman [b], Mücahit Ayra [b], Yavuz Cansız [b], Safa Özgürler [c]

(a) Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya

(b) Amasya Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya

(c) Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi Anabilim Dalı

Giriş

Toplumun yapılanması ve gelişmesinde en önemli faktörün eğitim olduğu ifade edilmektedir. Eğitim sisteminin öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olarak üç öğesi ortaya çıkmaktadır (Saracaoğlu 1991:akt:Dağ, 2010). Eğitim sisteminin başarılı olması için sistemi işletecek olan öğretmenin hiç kuşkusuz belli yeterliklere sahip olması gereklidir.

Öğretmen yeterlikleri öğretmenlerden sahip olması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünü olarak görülmektedir (MEB, 2008). Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) yeterlik kavramını "iş görenin kendinden beklenen rolleri beklenen nicelik ve nitelikte gerçekleştirmesi; bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olmak" şeklinde tanımlamaktadırlar. Öğretmenin ise sahip olduğu yeterlikler ile öğrenci, öğretmen, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojileri, fiziki ve mali kaynaklar arasında öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsur olarak görülmektedir (Demirtaş ve diğ., 2011).

Öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikler tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de sürekli tartışılan ve üzerinde çalışılan bir konudur. Ülkemizde son olarak 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin mesleğe başlarken kazanmış olmalarını beklediği bilgi, beceri ve tutum özelliklerini içeren 6 ana alt yeterlik alanı içerisinde "genel yeterlikler" belirlenmiş, ardından her branş bazında 8 yeterlik başlığı altında da "özel alan yeterlikleri" belirlenerek yürürlüğe koyulmuştur.

Öğretmenlerin kendi alanında gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren özel alan yeterlikleri her biri için A1, A2, A3 düzeyinde performans göstergeleri belirlenmiştir (MEB, 2008). Bu düzeyler; A1 Düzeyi (Bilgi ve Farkındalık): Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini; A2 Düzeyi (Zenginleştirme): Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkında lığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini; A3 Düzeyi (Özgünleştirme ve İşbirlikli Çalışma): Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerdiği ifade edilmektedir (MEB, 2008).

Bu bağlamda bu araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri süresince sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri konusunda ne düzeyde haberdar oldukları ile sınıf öğretmeni adaylarının Milli Eğitim Bakanlığımızın belirlediği özel alan yeterliklerinin

kazandırılmasında lisans eğitiminin ne derecede etkili olduğu konusunda görüşleri belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi lisans eğitimlerinin sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliklerini kazandırmaya yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden mezun olan sınıf öğretmeni adayları (n=165) oluşturmaktadır. Araştırma evren üzerinde yürütülmüş olup 143 öğretmen adayı araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan "Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri" dikkate alınarak performans göstergelerinden oluşan 5'li likert tipinde araştırmacılar tarafından düzenlenen ölçek kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edilmek için veri girişleri yapılmış olup literatür taraması gerçekleştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf Öğretmeni Adayları, Özel Alan Yeterlilikleri, Eğitimin Etkililiği

Lise Müdürlerinin Okul Finansmanına İlişkin Görüşleri

Şenay Sezgin Nartgün [a], Mete Sipahioğlu [b]

(a) Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversite, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu

(b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Kayseri

Giriş

Ekonomik bağlamda eğitim bir üretim malıdır. Eğitim hizmetlerinin üretiminde hem insan hem de maddi kaynaklar kullanılmaktadır. Eğitimin parasal kaynakları öğrenciler ve aileleri, işverenler, devlet uluslararası örgütler gibi değişik kesimlerce sağlanan, hem kişisel hem de toplumsal bir yatırımdır (Kurul Tural, 2002)Ülkemizde eğitime ayrılan bütçe, son yıllarda artmış olmakla birlikte halen gelişmiş ülkelerin ayırmış olduğu miktardan oldukça düşüktür. Okulların başarılı olarak işlevlerini yerine getirebilmesi, öğrenimi sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülebilme maddi kaynakların yönetimi ile doğrudan ilgilidir. Okul kaynaklarının etkili bir şekilde yönetimi, okulların içerisinde bulunduğu kaynak yetersizliği ve diğer sorunların çözümlenebilmesi önemli bir konudur (Kurt,2012). Genelde devlet finansmanına dayanan eğitim kaynaklarının yoksunluğu "ödenek yetersizliği" olarak algılanmakta ve bu durum okulları ve yöneticileri kendi başlarının çaresine bakmaya itmektedir (Ünal,1996). Bu çalışmada, yöneticilerin bu yetersizlikler içerisinde bütçe dışı kaynak teminine başvurmalarından dolayı, karşılaştıkları problemleri irdelemek ve finansal anlamda öneriler getirebilmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Lise Müdürlerinin Okul Finansmanına İlişkin Görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veriler, araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu olan açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, Wolcott (1994)'un veri analizinde önerdiği üç yoldan biridir. Araştırmada, Kayseri İli merkez sınırları içerisinde görev yapan ve farklı sosyo-ekonomik çevrelerden rastgele yöntemle seçilmiş 15 farklı lise müdürü ile görüşülmüştür.

Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma süreci devam etmektedir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili alan yazın ışığında açıklanacak, ayrıca elde edilen bulgulardan hareketle oluşturulan önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler

Lise Müdürleri, Okul Finansmanı, Finansman Kaynakları

Kaynakça

- Kurt, T. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi***.** (Özdemir, S. Ed.), (295-315). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar yayınları
- Yıldırım,A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation.* Newbury Park, CA: Sage

MEB Uzaktan Eğitimlerinin, 21.yy.ın Öğretmenlerinin İstek ve İhtiyaçlarını Karşılama Biçimi Üzerine Bir Değerlendirme

Melike Cömert [a], Dilek Özgül [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, melike.comert@inonu.edu.tr

(b) MEB Halit Ziya Uşaklıgil İlkokul Sınıf Öğretmeni, İstanbul- Bahçelievler, dilozgul@gmail.com

Özet

Daha çok bilginin, hızlıca paylaşıldığı bilişim ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen 21.yy, insanını da bu yönde şekillendirmektedir. Bugün doğru denen bilginin hızla eskiyerek birkaç yıl içinde kendini yenilemesi gerekliliği önemli bir problemdir. Bu durum pek çok sektör gibi elbette ki eğitim sektörünün de kendini sürekli olarak yenilemesini gerektirmektedir.

Özellikle de artan nüfusla birlikte gitgide büyüyen çağın gereklerine göre öğretmenlerini yetiştirilebilmek için MEB de hizmetiçi eğitimler düzenlemektedir. Bu hizmetiçi eğitimlerin bir kısmı eğitim öğretim yılı içinde gerçekleşirken, bir kısmı da "Uzaktan Eğitim" adı ile gerçekleştirilmektedir.

Çalışmamızın konusu, MEB'in Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) tarafından, 2012 ve 2013 Haziran seminer dönemlerinde gerçekleştirmiş olduğu ve tüm öğretmenlerin katılmasının zorunlu tutulduğu uzaktan eğitimlerin etkisidir.

Çalışmamızın amacı ise, MEB tarafından verilen bu uzaktan eğitimlerin hem 21. Yy'ın eğitim anlayışlarına uygunluğu hem de alanın ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygunluk derecesini ortaya koymak, eğitim camiasına kattıklarını ve eksik kaldığı noktaları tespit etmektir. Bu sayede çalışmamızın, sonraki yıllarda MEB tarafından gerçekleştirilecek olan uzaktan eğitimlerin niteliğinin geliştirilmesi konusunda bir değerlendirme örneği sayılacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma ile MEB'in EBA UZEM aracılığıyla 2 yıldır yapmakta olduğu Uzaktan Eğitimlerin içerik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. 15 Haziran- 1 Temmuz dönemlerinde, her öğretmenin almasının zorunlu olduğu bu eğitimlerin, 21.yy öğretmenlerinin ihtiyaçlarına cevap verebilirlik ve etkililik düzeyi, anlatılmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırmada kullanılacak olan yöntem nitel yöntem kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulaması ile içerik analizi yapılacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada araştırmalarımızdan elde edilen sonuçlar nezdinde MEB'in gerçekleştirmiş olduğu Uzaktan Eğitimlerin alanda etkisi tartışılacaktır. Verilen eğitimlerin alanın ihtiyaçlarına

uygunluğu öğretmen bakış açısıyla 21.yy öğrenci ve öğrencilerinin ihtiyaçları ile karşılaştırılacak, bu konuda öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

MEB, Eba UZEM, Öğretmen Eğitimi, Uzaktan Eğitim

Kaynakça

- BALAY Refik. (2004) *Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2004,Cilt:37,Sayı:2, Sayfa 61-82
- BAYKUL, Yaşar. TURGUT, M Fuat. (2012) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*,4.baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- BURMA, Z. (2008), *AB'ye Geçiş Sürecinde Meslek Elemanlarının Uzaktan Öğretim İle Eğitimi* BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERGİSİ, CİLT: 1, SAYI: 2, MAYIS 2008
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener ve diğerleri. (2013) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,*14. Basım, Pegem Akademi Yayınları
- DEMİRAY, Emine. (2010), *Kadın Eğitimi ve Uzaktan Eğitim*, Efil Yayınevi,
- ERKAN Serdar. GÖMLEKSİZ Müfit. (2008), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,* Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul
- GAZALCI Mustafa. (1995) *Çağdaş Eğitim Yolunda* – İleti Yayınları,Ankara
- GLASSER William. (2000) *Kaliteli Eğitimde Öğretmen* – Beyaz Yayınları.
- İLHAN, Ayşe Çakır, *21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri, Ankara Üniversitesi*
- ŞİŞMAN Aytekin. (2011), *Uzaktan Eğitim*, 4 baskı, Pegem Akademi Yayınları Ankara
- KAPLAN Mehmet. (2002) *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri* – Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri
- KARASAR, Niyazi. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- KAYA Zeki. (2002), *Uzaktan Eğitim*, Pegem Akademi Yayınları Ankara
- KENAN, S. (2010), 21. Yy'da Türkiye'de Öğretmen Olmak, TODEF İdeal Eğitim Merkezi - Öğretmenlik Vizyon Programı Seminer Notları
- MEB. *Çağdaş Öğretmen Profili*.(2001).MEB:EARGED.MEB Basımevi.Ankara
- ÖZDEMİR, Soner Mehmet. *(2011)Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt 12,Sayı 1,Nisan 2011,Sayfa 85-110*
- SUNGUR Nuray. (2001) *Yaratıcı Okul, Düşünen Sınıflar* – Evrim Yayınları.
- ŞİŞMAN M. (2011) Eğitimde Mükemmelik Arayışı – Pegem Akademi Yayınları.
- TANİLLİ Server. (1988) *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* – Amaç Yayınları
- TUTKUN, Ömer Faruk (2010*), 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları***,** Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi • 24 / 2010
- UŞUN, Salih. (2006), *Uzaktan Eğitim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- ÜLTANIR, Gürcan.(2003), *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme'de Kuram ve Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* , 6. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara
- *21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyum Kitapçığı*, 16-17 Mayıs 2002, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:191
- http://www.vitaminogretmen.com/videolar/video-detay/665 Erişim: 05.03.2013
- http://www.vitaminogretmen.com/videolar/video-detay/181/Dijital-Neslin-Ebeveynleri ne-Oneriler Erişim: 05.03.2013

- http://www.vitaminogretmen.com/videolar/video-detay/351/Dijital-Nesli-Anlamak Erişim: 05.03.2013
- http://www.vitaminogretmen.com/videolar/video-detay/1020/Yenilikci-Bir-Egitim-Icin-Kritik-Yaklasimlar/ Erişim: 06.03.2013
- http://www.vitaminogretmen.com/videolar/video-detay/1039/Egitimde-Sosyal-Aglarin-Kullanimi:-Ornek-Bir-Uygulama/ Erişim: 06.03.2013
- http://www.vitaminogretmen.com/videolar/video-detay/1034/Yaraticilik,-Kultur-ve-Egitim/ Erişim: 06.03.2013
- http://www.ted.com/playlists/24/re_imagining_school.html Erişim: 07.03.2013
- http://www.ted.com/playlists/89/sugata_mitra_s_5_favorite_educ.html Erişim: 07.03.2013
- http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html Erişim: 07.03.2013
- http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves.html Erişim: 07.03.2013
- http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education.html Erişim: 07.03.2013
- http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html Erişim: 08.03.2013
- http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.html Erişim: 08.03.2013
- http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley.html Erişim: 08.03.2013
- http://www.ted.com/talks/geoffrey_canada_our_failing_schools_enough_is_enough.html Erişim: 09.03.2013
- http://www.ted.com/talks/ramsey_musallam_3_rules_to_spark_learning.html Erişim: 13.03.2013
- http://anket.meb.gov.tr/meslekigelisim/ Erişim: 24.06.2013
- http://www.meb.gov.tr Erişim: 17.06.2013
- http://www.hurriyet.com.tr/egitim/22981457.asp Erişim: 18.06.2013
- http://uzem.eba.gov.tr/ Erişim: 17.06.2013

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki

Nezahat Güçlü [a], Fatma Kalkan [a], Emine Dağlı [a]

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara

Giriş

Son yıllarda okul müdürlerinin liderlik stilleri ile ilgili çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle liderlik stillerinin çalışma ortamında bireylerin üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalarda, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık (Terzi ve Kurt, 2005; Yavuz, 2008; Buluç, 2009; Kul ve Güçlü, 2010), iş doyumu (Karadağ, Başaran ve Korkmaz, 2009), iş gören performansı (Korkmaz, 2005), örgütsel güven (Yılmaz, 2004, Cemaloğlu ve Kılınç, 2012), örgütsel sağlık (Cemaloğlu, 2007b; Korkmaz, 2007) ve yıldırma düzeyleri (Cemaloğlu, 2007c) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Liderlik ve örgütsel sinizm arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Davis ve Gardner, 2004; Wu, Neubert, Yi, 2007; Bommer, Rich ve Rubin, 2005; Broner ve Nichols, 2003) vardır. Liderin sitili, çalışanların performansını ve memnuniyetini arttırmada en etkili değişkenlerden biridir. Literatürde örgütsel sinizm ile çeşitli değişkenlerin ilişkilendirildiği çalışmalara da rastlamak mümkündür (Şirin, 2011; Kabataş, 2010; Kalağan, 2009; FitzGerald, 2002). Bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı olması, özellikle ülkemizde bu tür çalışmaların sınırlı sayıda olması konunun örgütler ve eğitim örgütleri açısından önemli bir yer oluşturacağı düşüncesi bu araştırmanın yapılmasında belirleyici olmuştur. Bu çalışmanın amacı, mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde yer alan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 1090 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış, bu bağlamda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 201 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, mesleki ve teknik ortaöğretim okulu yöneticilerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla Bass ve Avolio (1985) tarafından geliştirilen ve Cemaloğlu (2007a) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çoklu Faktör Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini ölçmek amacıyla Brandes, Dhalwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen ve Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın sonuçları mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları cinsiyet ve yaş değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini, hizmet süresi ve kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğunu

göstermektedir. Okul müdürünün dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel sinizmin bütün boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İşlemci liderlik stili ile sinizmin bilişsel ve duyuşsal boyutları arasında negatif yönde; sinizmin davranışsal boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca okul yöneticisinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilinin örgütsel sinizmin bilişsel ve davranışsal boyutları üzerinde anlamlı birer yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Liderlik sitilleri, örgütsel sinizmin engellenmesine yardım edeceği düşüncesinden hareketle okul müdürlerinin liderlik sitilleri konusunda daha fazla bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Liderlik Stilleri, Örgütsel Sinizm

Kaynakça

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 126*(3), 269-292.
- Akbaba-Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim-Online 2*, 11-17.
- Akiş, Y. T. (2004). Türkiye'nin gerçek liderlik haritası. İstanbul: Alfa.
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior, 18*, 449-460.
- Avolio, B. J., Bass, M. B., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*, 441-462.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatipoğlu.
- Baltaş, A. (2000). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi.
- Bass, B. M. (1996). *A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership.* Virginia: U.S. http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf&AD=ADA306579 adresinden 20.05.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*(5), 662-683.
- Bommer, W.H., Rubin, R. S., & Baldwin, R. S. (2004). Setting the stage for effective leadership: antecedents of transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly, 15*, 195-210.
- Bommer, W. H., Rich, G. A., & Rubin, R. S. (2005). Changing attitudes about change: longitudinal effects of transformational leader behavior on employee cynicism about organizational change. *Journal of Organizational Behavior, 26*(7), 733-753.
- Broner, C. & Nichols, C. R. (2003). *Cynicism about organizational change: disposition, or leadership's creation? The reactions of K-12 educators undergoing systems change*. http://lbzm01.ust.hk/blog/?p=749 adresinden 18. 12. 2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999). *Does organizational cynicism matter? employee and supervisor perspectives on work outcomes.* Eastern Academy of Management Proceedings, 150-153. Outstanding Empirical Paper Award.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(57), 5-34.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegema.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 165-194.
- Cemaloğlu, N. (2007c). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 77-87.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 132-156.
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I., Banks, G. C., & Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 83*, 181-197.
- Davis, W. D., & Gardner, W. L. (2004). Perceptions of politics and organizational cynicism: an attributional and leader-member exchange perspective. *The Leadership Quarterly 15*, 439-465.
- Dean, J. W., Brandes, P., & Dhwardkar, R. (1998). Organizational cynicism*. Academy of Management Review, 23*, 341-352.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: the moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 8*(33), 93-112.
- FitzGerald, M. R. (2002*). Organizational cynicism: ıts relationship to perceived organizational ınjustice and explanatory style* (Unpublished doctoral dissertation). University of Cincinnati, United States.
- Güzeller, C. ve Kalağan, G. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 83-97.
- Hardman, B. K. (2011). *Teacher's perception of their principal's leadership style and the effects on student achievement in improving and non-improving schools*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida, United States.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-351.
- Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology, 73*, 695-702.
- Hartog, D. N. D., Muijen, J. J. V., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: an analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psyhology, 70*, 19-34.
- James, M. S. L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potentıal positive and negative effects on school systems*. (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, United States.
- Johnson, J., & O'Leary-Kelly, A. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior, 24*, 627-647.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Kabataş, A. (2010). *Örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Karadağ, E., Başaran, A. ve Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(21), 32-45.
- Karip, E.(1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*, 443-465.
- Kul, M. ve Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), 1021-1038.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education, 126*, 17-25.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43*(11), 401-422.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 49*, 57-91
- Sur, Ö. (2010). Örgütsel sinizm: Eskişehir ili büro çalışanları üzerine bir alan araştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

Meta-Liderlik: Sınırları Tartışmaya Açmak

Muhammed Öz [a], Selahattin Turan [b]

(a) Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

(b) Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

Özet

Modern disipliner anlayış içinde varlık, bilgi ve edimler kompartımanlara bölünmüştür. Yalıtılmış bilgi sahaları tanımlanmış, her bir sahanın çevresi bariyerlerle örülmüştür. Fizik metafizikten, bilgi ahlaktan tecrit edilmiş, katışma-iç içe geçme hallerini yansıtan anlatılar kusurlu addedilmiştir. Bu yapı içinde eğitim meseleleri eğitim bilimleri bilgi alanına ve eğitim-bilimcilere aittir, okulda icra edilir; liderlik yönetim bilimleri alanında konumlanır, örgüt içinde icra edilir. Yine bu algının bir uzantısı olarak, örgütlerde ahlaki davranmanın önemini örgüte faydaları üzerinden işleyen anlatılara rastlamak mümkündür. İlk bakışta oluşturduğu intibaın aksine bir ahlak söylemi değil, ahlakı faydası hatırına örgüte buyur eden bir işletme söylemidir bu.

Son yıllarda sıklıkla karşılaşılan *disiplinlerarası çalışma* çabalarını, bu yanılsamalar ve yanıltmalar dünyasının farkına varma halinin bir uzantısı olarak okumak istiyoruz. Ancak bu çalışmaların da disipliner anlayışa borçlu oldukları kalkış noktaları itibarıyla temelde aynı ön-kabuller üzerinden gittiği kanısındayız. Biz bu çalışmada; disipliner yapıyı temelden yok farz ederek davranmayı deneyerek, liderliği bu perspektif üzerine inşa etmenin imkanını tartışmaya açtık. Bunu bir sınır yıkma eylemi olarak görüyoruz, sınırların yıkılmasını da bir anlamda katrenin ummanla buluşması. Katrenin, aynı bünyeye sahip olduğu umman ile buluşması onu sadece nicelik değil, nitelik olarak da dönüştürücü, yeni bir bünyeye kavuşturucudur. Bu anlam katmanları içinden, liderlik kavramını kullanılageldiği anlamlar ötesinde tasavvur imkânlarını tartışırken yedi boyutuyla ele aldık: Liderlik eyleminin eyleyeni / liderlik kapsamına giren edimler / liderliği kurgulayan bilgi disiplini / liderliğin eyleniş zemini / liderliğin eyleniş biçimi / liderlik eyleminin boyutları / 'lider'lik halinin görüntüsü.

Liderlik eyleminin eyleyeni konuşulurken her bireyin varlık içinde bitimsizce liderlik rolü üstlendiği iddiası temellendirilmeye, *liderlik kapsamına giren edimler* konuşulurken fiil içinde gizli olan *ihtiyar*ın liderliğe taalluk etme boyutu tartışılmaya, *liderliği kurgulayan bilgi disiplini* bahsinde varlığın ve eylemlerin özünde bir ve birbirleriyle ilintili olduğu izah edilmeye, *liderliğin eyleniş zemini* kısmında örgüt sınırları dışına çıkmanın imkânı sorgulanmaya, *liderliğin eyleniş biçimi* çerçevesinde şablon sınırlarını aşmanın zorunluluğu ortaya koyulmaya, *liderlik eyleminin boyutları* tartışılırken eylemin enfüsi boyutları analiz edilmeye, *liderlik halinin görüntüsü* bahsinde ise varlığın durağan değil hareket halinde olduğu temel kabulü üzerinden liderlik görünümlerinin kalıcı statü değil geçici görev olarak algılanmasının imkânı incelenmiştir. Üst söylem olarak liderliği inceleyen alan yazını incelendiğinde, bu bütüncül perspektifi kuşanan yaklaşımların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Çalışmanın amacı; ontolojik açıdan liderliği/örgütü, epistemolojik açıdan yönetim bilimini bütüncül varlık algısı üzerinden yeniden yorumlamaktır. Çalışma metin analizi yöntemiyle inşa edilmiş olup kuramsal bir çalışma niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler

Liderlik, Disipliner Anlayış, Bütüncül Varlık Algısı

Milli Eğitim Bakanlığı İle Diğer Bakanlıkların Stratejik Planlarının Uyumluluğu

Erdal Toprakçı [a], Özden Ölmez Ceylan [b], Serdal Özgözgü [b],
Gülenaz Selçuk [c], Mustafa Nazman [d]

(a) Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, İzmir

(b) Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Öğrencisi, İzmir

(c) Öğr. Gör. Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Manisa

(d) Bornova Mazhar Zorlu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, İzmir

Giriş

Kurumların geleceğe ilişkin yapacakları planlar stratejik bir nitelik taşımalıdır. Stratejik planlama örgütün ne olduğu, ne yaptığı ve neyi neden yaptığına şekil veren ve yol gösteren temel kararları ve eylemleri üretmek için disipline edilmiş bir çabadır (Bryson, 1995:4). Stratejik planlama, kuruluşun bulunduğu nokta ile ulaşmayı arzu ettiği durum arasındaki yolu tarif eder. Kuruluşun amaçlarını, hedeflerini ve bunlara ulaşmayı mümkün kılacak yöntemleri belirlemesini gerektirir. Uzun vadeli ve geleceğe dönük bir bakış açısı taşır (DPT, 2006: 7).

Kamu idarelerinin planlı hizmet sunumu, politika geliştirme, belirlenen politikaları somut iş programlarına ve bütçelere dayandırma ile uygulamayı etkili bir şekilde izleme ve değerlendirmelerini sağlamaya yönelik olarak "stratejik planlama" temel bir araç olarak benimsenmiştir (DPT, 2006: 1). Dolayısıyla stratejik planlar kamu idareleri için bir pusula, ilgili bakan ve parlamento için de bir açıölçer niteliğindedir. Hükümetlerin uzun vadeli politikaları ancak ayrı ayrı kamu kurum ve kuruluşlarının stratejik amaç ve faaliyetleri ile realize edilmektedir (Bağlı, 2011: 70). Bu bağlamda 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun 11 inci maddesinde "*Bakanlar, bakanlıklarının ve bakanlıklarına bağlı, ilgili veya ilişkili kamu idarelerinin stratejik planları ve bütçeleri ile diğer mali işlemlerinin mevzuata, kalkınma planlarına, yıllık programlara, stratejik planlara ve hükümet politikasına uyumunu ve bu çerçevede diğer bakanlıklarla eş güdüm ve iş birliğini sağlamakla sorumludur*" (Resmi Gazete, 2003) denmektedir.

26 Mayıs 2006 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik'in dördüncü bölümünde yer alan "Planın Değerlendirilmesi" başlıklı kısımda, 13. maddenin ikinci bendinde Müsteşarlığın planları hangi hususlar açısından değerlendireceğine dair ölçütler sunulmuştur. İlgili maddede belirtilen ölçütlerden "ç" bendinde geçen diğer idarelerin stratejik planları ile uyum ve tutarlılık ölçütünü değerlendirirken idarelerin planlarında benzer faaliyetler gerçekleştiren (bağlı/ilgili/ilişkili) ya da faaliyetlerini etkileyen diğer kuruluşların planlarıyla uyum ve tutarlılığının araştırılacağı belirtilmektedir (DPT, 2007: 7).

Bu doğrultuda araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'nın stratejik planının diğer bakanlıkların stratejik planlarıyla uyum düzeyine bakmak olarak belirlenmiştir. Araştırma 2012 yılı itibariyle uygulamada olan stratejik planlar ile sınırlıdır.
Milli Eğitim Bakanlığı ile diğer bakanlıkların stratejik planlarında yer alan hedeflerin daha verimli olarak gerçekleşmesi için kurumlar arası iş birliği ve eş güdüm olması kaçınılmazdır. Bu

araştırmanın ilgili kurumlar arasında iş birliği ve eş güdümün var olup olmadığını stratejik planlar üzerinden açığa çıkarılması ve sonuçlarının sürece ilişkin verimliliğe katkı sunması açısından önem taşıdığı, ayrıca alan yazında bu konu ile ilgili bir araştırmaya rastlanmaması nedeniyle bundan sonra yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma türlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu çalışmanın evreni 18 bakanlıktan oluşmaktadır. Araştırmada 61. hükümeti oluşturan bakanlıkların yürürlükteki stratejik planları incelenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak bakanlıkların stratejik planlarının Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı'na uyumluluğunu saptamak için bir "tarama listesi" kullanılmıştır. Bu tarama listesi Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ölçüt alınarak oluşturulmuştur. Tarama listesi MEB'in alt temaları olan "okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim, yükseköğretim" kavramları yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler

Eğitim, Planlama, Bakanlıklar, Milli Eğitim Bakanlığı, Stratejik Planlama.

Kaynakça

- Bağlı, Mehmet Selim (2011). Parlamento-Bütçe İlişkilerinde Stratejik Plan ve Faaliyet Raporlarının Önemi. Yasama Dergisi, Sayı: 17 (39-80).
- Brryson, John M., (1995). Strategic Planning for Public and Nonprpfit Organizations. Jossey-Bass; Revised Edition.
- DPT (2006). Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu, T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. http://www.sp.gov.tr/documents/Sp-Kilavuz2.pdf
- DPT (2007). Kamu İdarelerince Hazırlanan Taslak Stratejik Planların DPT Müsteşarlığınca Değerlendirilmesi. Ankara, Devlet Planlama Teşkilatı.
- Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu. Kanun Numarası: 5018, Kabul Tarihi: 10/12/2003, Resmi Gazete Tarihi: 24/12/2003, Sayı: 25326.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeline İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ali Duran [a], Osman Düzgün [a], Hasan Burak Altınsoy [a], Selcan İyi Altınsoy [b]

(a) Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Tokat

(b) Amasya İMKB Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Amasya

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen hedeflerin öğrencilere kazandırılması amacıyla yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı olarak uygulanmasında öğretmenlere, bu faaliyetlerin denetlenmesi sürecinde ise okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendilerine verilen görevlerini yerine getirmeleri için belirli mesleki yeterliklere sahip olmaları ve bunları geliştirmeleri gerekmektedir. Mesleki gelişim çalışmaları aracılığıyla elde edilebilecek yeni kazanımlarla, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirebilecekleri söylenebilir. Bu araştırmada mesleki gelişim ile kastedilen, eğitim iş görenleri olan öğretmen ve okul yöneticilerinin yeterliliklerinin görevlerini yerine getirirken iyileştirilmesi sürecidir. MEB tarafından, öğrencilerin hızla artan öğrenme ihtiyacının karşılanması ve eğitim faaliyetlerinin kalitesinin arttırılması amacıyla çalışmalar yürütülmektedir. Öğretim programlarının çağın gereklerine göre iyileştirilmesi, değişim ve gelişimi öğrenme ortamlarına yansıtma sorumluluğu olan yönetici ve öğretmenlere ilişkin yeterliklerin belirlenmesi, okullardaki fiziki imkanların geliştirilmesi, ders araç ve gereçlerinin nitelik ve niceliklerinin arttırılması ve eğitim çalışanlarının bireysel ve mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik modeller oluşturulmasının bu çalışmalar kapsamında yer aldığı söylenebilir. Personelinin mesleki gelişimini merkezden yönetmek amacı taşıyan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlerin ve okul yöneticililerinin mesleki gelişimi için Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı kurulmuştur. Eğitim iş görenleri mahalli ve merkezi olmak üzere hizmet içi eğitim kurs, seminer ve konferanslara katılarak mesleki gelişimlerini sürdürmektedirler. Son yıllarda ise hızlı teknolojik ilerlemelerin ve sayısı her geçen gün artan bilimsel araştırmaların gereği olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetici ve öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmek, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada destek sağlamak amacıyla Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) geliştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırma modeli olarak nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, bu doğrultuda "içerik analizi" yapılmış ve olgu bilim (fenemenoloji) deseni kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalardan yararlanılmıştır. Araştırmaya Amasya ve Çorum illerinde görevli, 25'i erkek, 25'i bayan, 25'i sınıf, 25'i branş olmak üzere ilkokul, ortaokul ve lise de görevli 50 öğretmen, 10'u ilkokul, 10'u ortaokul, 5'i lise olmak üzere 25 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada okullarda eğitim-

öğretim faaliyetlerinde görev alan bütün eğitimcilerin görüşüne yer vermek amacı ile okul müdürlerinin yanında müdür yardımcılarının da görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla, farklı okullarda görev yapan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi, farklı algıların ve yaşantıların ortaya konarak çoklu gerçekliklere ulaşılması adına veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda araştırma, 10'u ilkokul, 10'u ortaokul, 5'i de lise olan 25 farklı okulda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bulgular; genel olarak MEB tarafından merkezi ve mahalli olarak yürütülen hizmet içi eğitimlerin daha çok bilişim teknolojileri, video-ses işleme programları ve proje yazma eğitimleri ile sınırlı olduğunu, son yıllarda eğitim iş görenlerinin mesleki gelişimlerini kendi alanlarına özel olarak hazırlanmadığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan araştırmaya katılan öğretmenler, OTMG 'nin öğretmenlerin alanlarına özgü mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterlikte olduğunu vurgulamışlardır. Yöneticilerin büyük çoğunluğu; mesleki gelişimin okulda yapılması gerekliliğini düşünmektedirler.

Tartışma

Yönetici ve öğretmenlerin OTMG'ye karşı olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunu birleştiği noktalar olarak; OTMG bünyesinde verilecek eğitimlerde kursiyer sayısının az tutulması, mesleki gelişim faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin alanlarına hakim olması, eğitim faaliyetlerinin öğretmen ve yöneticilin kısa ve uzun hedeflerine ve ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, eğitim faaliyetlerinin değerlendirme ve denetimlerinin düzenli ve etkili yapılması, faaliyetlere MEB tarafından ödenek ayrılması konuları olduğu görüşleri sayılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amacını taşıyan bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nda farklı okullarda ve pozisyonlarda görevli eğitimcilerin görüşlerine başvurulmuş ve değerlendirilmiştir. Mesleki gelişimi hedefleyen çalışmaların, süreklilik, geri bildirim, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile ilgililik, erişilebilirlik ve kapsayıcılık gibi belirli temel özelliklere sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Mesleki Gelişim, Yönetici, Öğretmen

Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin Değerlendirilmesi (Yürürlük Tarihi: 28/02/2013)

Aygül Oktay [a], Mehmet Terzi [b]

(a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bolu

(b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Üyesi, Bolu

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan bir öğretmenin kariyer gelişiminde seçebileceği iki yol vardır. Bunlardan biri uzman ve başöğretmenlik diye adlandırılan kariyer basamaklarıdır, diğeri ise kurum yöneticiliğidir. 13.08.2005 yılında yayınlanan Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'nde adaylık dönemi hariç 7 yıl öğretmenlik yapanlar uzman öğretmenlik için, 6 yıl uzman öğretmenlik yapanlar ise başöğretmenlik için kariyer yükselme sınavlarına başvurabilecekleri yazmaktadır (Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005). Ama bu sınavlar o günden bu güne kadar sadece bir kez yapılmış ve devamlılığı sağlanamamıştır.

Milli eğitim Bakanlığı kurum yöneticiliklerinin seçimini yıllar içinde değişik yollar ile yapmıştır. Bu yapılacak seçimleri ve yöneticilerin yer değişimlerini belirlemek için Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmelikleri yayınlamıştır. Yayınlanan yönetmelik maddelerinde yıllar içerisinde sürekli değişiklikler yaşanmıştır. Bu çalışmanın problem cümlesi: "28/02/2013 tarihinde yürürlüğe giren Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile yapılan değişiklikleri uzmanlar, sendika temsilcileri ve yüksek lisans öğrencileri nasıl değerlendiriyor?" Sorusu ile belirlenmiştir

Yöntem

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004, 2007, 2008, 2009 ve 2013 yıllarında yayınlanan beş adet Yönetici Atama ve Yerdeğiştirme yönetmeliği incelenmiştir. Yönetmeliklerde başvuru şartları, yazılı ve sözlü sınav soru dağılımı, yönetici değerlendirme formu, puan eşitliği ve atama gibi başlıklarda değişikliklerin gerçekleştiği gözlenmiştir. Yeni yönetmelikle kıyaslanarak MEB Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğini değerlendirmek için 10 soruluk görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. 4 uzman, 7 sendika temsilsi ve 8 yüksek lisans öğrencisi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Ayrıca üç saatlik Seminer dersinde Yüksek Lisans öğrencileriyle odak gurup çalışması yapılmıştır. Görüşme formları, uzman (UZ1… UZ4), sendika temsilcisi (ST1… ST7 ve yüksek lisans öğrencileri YL1- YL8) olarak kodlanarak gruplandırılmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenirliği sağlamak amacıyla: açık ve anlaşılır olmayan yanıtlar için, katılımcılarla tekrar yüz yüze görüşme yapılmıştır. Ayrıca yüksek lisans öğrencileriyle üç saatlik Seminer dersinde, ders öğretim elemanının nezaretinde odak grup çalışması yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından tutulan kayıtlarla, görüşme forumları, odak grup çalışması yapan uzman öğretim elemanıyla birlikte karşılaştırılmıştır.

Her bir soruya verilen yanıtlar benzer ve farklı yönleriyle kendi içinde ve gruplar arasında değerlendirilmiştir.

Bulgular

28/02/2013 tarihinde yürürlüğe giren Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde, mülakat sınavı ve valiye verilen atama yetkisi en çok dikkati çeken değişiklikler olarak belirtilmiştir. Katılımcılar, yönetici seçiminde objektifliğin sağlanmayacağı görüşündedir. Yönetici Değerlendirme Formunda yüksek lisans ve doktora yapan yönetici adaylarına verilen puanların düşürülmesini, katılımcıların çoğu eğitime verilen önemin azalması olarak değerlendirmiştir. Eski yönetmeliklerde A, B ve C diye sınıflandırılan kurum tipleri 2013 Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde kaldırılmıştır. Uzmanların çoğunluğu bu değişliği olumlu bulurken, sendika temsilcilerinin çoğunluğu olumsuz bulmaktadır. Yüksek lisans öğrencileri ise, değişikliğin yöneticinin puanına göre, istediği kurumu seçebilmesi ve çalışabilmesi olumlu, yaşanacak deneyim yetersizliği olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılanların çoğunluğu müdür başyardımcılarının müdür yardımcıları arasından seçilmesini olumlu bir değişiklik olarak görmüştür. Olumlu görüş belirten katılımcılar, seçimde objektif kriterlere bağlı kalınması gerekliliğini ileri sürmüşlerdir. Olumsuz görüş belirtenler ise "eşitliğe aykırı" olduğunu ve objektifliğin sağlanamayacağını ileri sürmüşlerdir. Objektif kriterleri belirlemede EK- 1 değerlendirme formu kullanılabileceği önerilmiştir. Yönetmelikte 5 yıl olan bir kurumda görev yapma süresi 8 yıla çıkartılmasıyla ilgili olarak katılımcılar, "yöneticinin okulu tanıması" açısında olumlu, "değişikliklerin kurumu canlı tutması" açısından olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.

Yeni Yönetmelikte yapılması istenilen değişiklikleri, uzmanların çoğu mülakat sisteminin işleyişinin takip edilmesini, sendika temsilcilerinin çoğu mülakatın kaldırılmasını, vali takdirinin kaldırılması, yönetmeliğin tamamen kaldırılmasını ve müdür görevi yapılan her yıla artı puan verilmesini, yüksek lisans öğrencileri ise, mülakatın kaldırılmasını, vali takdirinin kaldırılmasını ve yönetmeliğin tamamen kaldırılmasını belirtmişlerdir. Sendika temsilcilerinin ve yüksek lisans öğrencilerinin yanıtları örtüşmektedir.

Son yıllarda yönetmeliklerde yapılan sık değişimlerin sebebini uzmanlar, gerekli araştırmaların ve incelemelerin yapılmamasına; sendika yöneticileri ise yönetmeliklerin uzman kişilerce hazırlamamasına, bazı kişilere avantaj sağlamak istenmesine ve siyasi sebeplere bağlamaktadır. Yüksek lisans öğrencilerin çoğunluğu ise siyasi sebeplerle ve alınan anlık kararlardan dolayı sık sık değişiklerin yapıldığını belirtmiştir.

Türkiye'de Eğitim yönetiminde yöneticilerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimine önem verilmemektedir. 2013 Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde de yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimine yer verilmemiştir. Yöneticiliğe atamadan sonra da oryantasyon eğitimiyle ilgili bir maddeye yer verilmediği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Kariyer, Yönetici Atama ve Yer Değiştirme

Neden Uzman Öğretmenlik?

Süleyman Göksoy [a], Şenyurt Yenipınar [b], Mahmut Sağır [c]

(a) Yrd. Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, goksoys@hotmail.com

(b) Konya Milli Eğitim Müdürlüğü, İl Eğitim Denetmeni, yenipina@gmail.com

(c) Yrd. Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, msagir@ksu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada 2005 yılından beri yürürlükte olan öğretmenlik kariyer basamaklarından uzman öğretmenlik uygulamasını okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirebilmektir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak toplanmış ve doküman analizi yapılmıştır. Böylece insanların bireysel bakış açıları ile sosyal dünyaya yansıyan davranışlarını anlayabilmek için günlük yaşamda kullandıkları yapıların ve ilişkilerin çözümlenmesi ve yazılı metinlerde saklı olan anlamların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında değişik eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilk, orta ve lise) görevli yöneticilere açık uçlu yarı yapılandırılmış formlar ile mevcut uygulanmakta olan öğretmenlik kariyer basamaklarından uzman öğretmenlik uygulamasını değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmada gönüllü okul yöneticilerine açık uçlu 6 soru yöneltilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Araştırması sonucunda: Yöneticilerin ücret artışını fazlaca vurgulamalarından; öğretmen kariyer basamaklarında ücret artışının baskın rol oynadığı söylenebilir. Yöneticilerin öğretmenlik kariyer sistemi ile öğretmenlerin mesleki bilgi birikimlerinin arttığını özellikle vurgulaması bu uygulamanın kısmen de olsa etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kariyer elde eden öğretmenlerden beklenen örnek davranışlar ile ilgili sonuçların bir birine yakın olması yöneticilere göre bu davranışların her birinin eşit denebilecek derecede önemli olduğu söylenebilir. Elde edilen mevcut bulgulara göre yöneticilerin uzman öğretmenlerden özellikle eğitim-öğretim çalışmalarında rehberlik ve yol göstermede aktif rol almalarını bekledikleri söylenebilir. Yöneticiler özellikle uzman öğretmenlerden tecrübe ve deneyimlerini alana yansıtmalarını, alanlarında yetkin ve yeterli olmalarını ve mesleki mevzuat konularına hakim olmalarını beklemektedirler. Yöneticiler tarafından yüksek oranda olumsuz bir algıya sahip olan uzman öğretmenlik uygulamasının bir bütün olarak yeniden gözden geçirilmesi, düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Bu verilerden: uzman öğretmenlik uygulamasından en büyük faydayı yine bu görevi yürüten öğretmenlerin kendilerinin elde ettiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen, Uzman Öğretmen, Öğretmen Kariyer Basamağı

Okul Geliştirme Reform Stratejileri

Ali Balcı [a]

(a) Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü, Ankara

Giriş

Okul geliştirme kapsamında düşük başarılı okulları iyileştirmek, yeterli hale getirmek üzere bazı okul reformu stratejileri geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. İlgili literatür (Visher, Teitelbaum ve Emanuel, 1999; Michael, 2004 gibi) , başlıca 10 reform stratejinin okul geliştirmede uygulandığını ortaya koymaktadır. Bu stratejiler şöyledir: (1) Akademik standartları yükseltme, (2) öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri küçük öğrenme çevreleri yaratma, (3) öğrenmenin kariyer ve öğrenci ilgileri etrafında yapılandırılması, (4) öğrenci başarısının, eğitimcilerin mesleksel gelişmesini iyileştirme yoluyla yükseltilmesi, (5) öğrencilerin okul dışı öğrenme deneyimlerinin sınıf öğretimine bağlanması, (6) kolej ve kariyer duyarlığını artırmak üzere danışmanlık sağlama, (7) okul gününün esnek ve ilgili bölümler olarak yeniden yapılandırılması, (8) öğrenci gelişiminin ne yapabildikleri yoluyla değerlemesi, (9) iki ya da dört yıllık okullarla ortaklık kurma, (10) Eğitimcileri, işverenleri, velileri ve toplumları içeren öğrenci destek birlikleri oluşturma.

Yöntem

Bildiride bu stratejilerden en yaygın kullanılan bir kaçının kavramsal temelleri, uygulanma gerekçeleri ve okul geliştirmeye etkilerinin, ilgili kavramsal ve araştırma literatürü ışığında tartışılması ve Türk Eğitim Sitemi okulları için bazı çıkarımlar elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Okul Reformu, Reform Stratejisi, Okul Geliştirme, Etkili Okul

Kaynakça

- Visher, M.G., Teitelbaum, P.,and Emanuel, D. (1999). *Key High School Reform Strategies: An Overview of Research Findings. New American High Schools: High Schools at theLeading Edge of Reform.* MPR Associates, Berkeley, CA. Office of Vocational and Adult Education (ED), Washington, DC.
- Michael, S. (2004). *Trends in School Reform.* New Horizons for Learning. School of Education at John Hopkins University

Okul Geliştirme Sürecinde Öğretmen ve Yönetici Niteliğine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Algıları

Nezahat Güçlü [a], Kenan Işık [b]

(a) Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara

(b) Doktorant, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara

Giriş

Eğitim örgütleri bireylerin gelişimini sağlayan en önemli kurumlardır. Günümüz toplumlarının kalkınması şüphesiz gelişmiş, çağdaş eğitim örgütleri ile mümkündür. Eğitim örgütlerini geliştirme sürecinde yönetici ve öğretmen niteliği ise bu sürecin en temel unsurlarıdır. Bu bakımdan yönetici ve öğretmenlerin okul geliştirme sürecinde yönetici ve öğretmen niteliğinin nasıl olması gerektiğini bilmesi başarının şartıdır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre, okul geliştirme sürecinde öğretmen ve yönetici niteliğine yönelik öğretmen ve yönetici algılarını belirlemektir.

Yöntem

Okul geliştirme sürecinde yönetici ve öğretmenlerin niteliğinin nasıl olması gerektiğine dair yönetici ve öğretmenlerin algılarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmaktadır. Araştırmada "içerik analizi" yapılmaktadır. Araştırmada yöneticilere beş adet soru sorulup, bu sorulara verilen cevaplara ilişkin bulgular, yorumlar, sonuç tartışma ve öneri yapılmaktadır.

Yöneticilere sorulan sorular: "Okul Geliştirme Sürecinde"

1. Size göre bir yöneticinin niteliği nasıl olmalıdır?
2. Yöneticiler insan kaynakları kapasitesini nasıl geliştirebilirler?
3. Okul gelişim sürecinde yöneticinin rolleri nelerdir?
4. Okul geliştirme sürecinde öğretmenin rolleri nelerdir?
5. Bağlı olduğunuz eğitim sisteminde okul geliştirme sürecinde üst yönetimden beklentileriniz nelerdir?

Öğretmenler için sorular:

1. Size göre okul geliştirme sürecinde bir öğretmenin niteliği nasıl olmalıdır?
2. Okul geliştirme sürecinde öğretmenler kapasitelerini nasıl geliştirebilirler?
3. Okul gelişim sürecinde öğretmenin rolleri nedir?
4. Okul geliştirme sürecinde yöneticinin rolleri nedir?
5. Bağlı olduğunuz eğitim sisteminde okul geliştirme sürecinde üst yönetimden beklentileriniz nelerdir?

Araştırmada idareci ve öğretmenlere sorulan sorulara cevap aranmakta ve araştırmaya ilişkin veriler halen toplanmaya devam edilmektedir. Araştırmamızın tartışma sonuç ve öneriler bölümü kongrede sunulacak şekilde planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Eğitim, Öğretmen Niteliği, Yönetici Niteliği, Okul Geliştirme

Okul İklimi ve Sosyo Ekonomik Durum: Bir İçerik Analizi Çalışması

Sezen Dincel [a], Mehmet Şahin [a], Abdullah Balıkçı [a]

(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYTPE Anabilimdalı, Eskişehir

Giriş

Bu çalışmanın amacı okul ikliminin sosyo ekonomik durum değişkenine bağlı olarak incelenmesidir. Bu amaçla içerik analizi çalışması gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada okul ikliminin sosyo ekonomik durum değişkenine bağlı olarak incelenmesi amacıyla içerik analizi çalışması gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi metinden geçerli çıkarımlar yapmak amacıyla yordamlar kümesini kullanan bir araştırma yöntemidir (Weber, 1990). İçerik analizi ile verilerin kavramsallaştırılması yolu ile çeşitli temalar ve tanısal anlayışlar ortaya çıkartılır (Steyaert & Bouwen, 2004). Bu çalışmada da görüşme dökümlerinden verilerin kavramsallaştırılması yolu ile geçerli sonuçlara ulaşılmak istendiğinden içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Temalar Halpin ve Croft (1963) un örgüt ikliminde belirlediği 8 boyuta göre oluşturulmuştur (çözülme, engellenme, moral, samimiyet, yüksekten bakma, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme). Çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden aşırı - aykırı durum örneklemesi kullanılmıştır. Görüşmeler bu okullardan gönüllülük ilkesine göre seçilen üçü öğretmen üçü yönetici olmak üzere toplam 6 okul çalışanıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşülen kişi sayısını belirlemede ise teorik doygunluk esas alınarak kuramsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bulgular

9'ar tema altında 1. Okuldan 60 kod ve 2. Okuldan 84 kod olmak üzere toplam 144 kod bulunmuştur. Bu temalar ve kodlar tablolaştırılmıştır. Bulgular sosyoekonomik düzeyi farklı bölgelerde bulunan okul çalışanlarının okul iklimine ilişkin algılarında farklılık olduğunu göstermiştir. Buna göre okulun alt sosyo ekonomik düzeyde olması öğretmen ve yöneticilerin okula ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Tartışma

Düşük sosyo ekonomik bölge okulları yüksek akademik standartlara sahip değildir ve ebeveynler okul iyileştirme ve geliştirme için yeterince yardımcı olamazlar (Smith,2009). Bireyin sosyo ekonomik durumu, çocuğunun eğitim türlerinden yararlanmasını engelleyebilmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Ekseriya alt sosyo ekonomik düzeydeki çocukların hazır bulunuşlukları üst sosyo ekonomik düzeydeki çocukların hazır bulunuşluklarına göre düşüktür (Erkan, 2011). Alt sosyo ekonomik düzey çevrede bulunan okulda veli, üst sosyo ekonomik düzey çevrede bulunan okuldaki veliye göre çocuğunu okula hazırlamada isteksizdir (Dönmez, Uğurlu, & Cömert, 2011). Okulun alt sosyo ekonomik düzeyde olması veli, öğretmen ve yöneticilerin okula ilişkin algılarını ve davranışlarını olumsuz yönde etkilemekte ve bu düzey okullardaki yönetici ve öğretmenlere okul başarısını sağlamada büyük sorumluluklar düşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Okul sosyoekonomik durumu okul çalışanlarının okula ilişkin algılarını ve motivasyonlarını etkilemektedir. Okulun alt sosyo ekonomik düzeyde olması öğretmen ve yöneticilerin okula ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum okul başarısını düşürmektedir. Özellikle alt sosyo ekonomik düzey okullarda, okula aidiyet duygusunun oluşturulması ve takım ruhu bilincinin geliştirilmesi amaçlı kurum çalışanlarının bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumla ilgili olarak çalışanlara hizmet içi eğitim verilmesi öngörülebilir.

Anahtar Kelimeler

Okul İklimi, Sosyoekonomik Düzey, İçerik Analizi

Kaynakça

- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çankaya, H. İ. (2009). Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2),* 97-103.
- Dönmez, B., Uğurlu, C. T., & Cömert, M. (2011). Gevşek yapılı sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1),* 1-29.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 40,* 186-197
- Halpin, A., & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: The University of Chicago.
- Smith, L. D.(2009). *School climate and teacher commitment.* Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, Alabama.
- Steyaert, C., & Bouwen, R. (2004). Group methods of organizational analysis. Catherine Cassell and Gillian Symon (Eds.). *Essential guide to qualitative methods in organizational research.* London: Sage Publications.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Okul Liderliğinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması

Engin Karadağ [a], Fatih Bektaş [b], Mikail Yalçın [c], Nazım Çoğaltay [d]

(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Eskişehir

(b) Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Erzurum

(c) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

(d) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

Giriş

Sosyal bilimlerde tek bir araştırmanın ya da tek bir deneyin yeterince kesin sonuçlar üretmesi beklenemez. Araştırmalar, maliyet, zaman, mekân vb. nedenlerle zorunlu olarak sınırlı alanlarda gerçekleştirilmekte, bu açıdan farklı çalışmalar arasında tam anlamıyla bir tutarlılığa da rastlanılmamaktadır. Bu açıdan gerek eğitim politikacılarına gerekse eğitim bilimcilerine büyük resmin gösterilmesi adına, benzer problemleri açıklamaya çalışan çalışmaların sentez ve yorumlanmasına şiddetle ihtiyaç vardır.

Her ne kadar ulusal anlamda benzer çalışmaların kısıtlı olmasına karşın; uluslararası literatürde liderlik ve akademik başarı arasında yapılan çok sayıda meta analiz çalışması olduğu görülmektedir. Meta-analiz yönteminin kullanıldığı çeşitli araştırmalar incelendiğinde, okul liderlerinin göstermiş oldukları liderlik davranışları ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise okul liderliği ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi irdeleyen meta-analitik geniş çaplı bir araştırmaya rastlanılmamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmayla ulaşılacak sonuçlar, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik davranışlarının okulun akademik başarısı üzerindeki etkisinin tespit edilmesi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul liderliğinin akademik başarı üzerindeki etkisini meta-analiz yöntemiyle test etmektir.

Yöntem

Bu araştırmada meta-analiz yöntemiyle okul liderliğinin akademik başarı üzerindeki etkisi test edilecektir. Meta-analiz, belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma yöntemidir. Bir başka ifadeyle, bu analiz türü diğer analizlerin analizidir. Bu anlamda meta-analiz yönteminin, çeşitli çalışmaların sonuçlarını özetleyen nicel yöntemler sunarak ve sonuçların birleştirilmesi ile ortak bir yargıya ulaşılmasına imkân vererek araştırmacılara yararlar sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada meta-analiz yöntemlerinden olan korelasyonel ilişki meta-analiz türünden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Türkiye'de okul liderliği ve akademik başarı arasındaki ilişkinin çalışıldığı bilimsel yayınlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise evrende yer alan çalışmalardan meta-analiz hesaplaması için yeterli veriye sahip bilimsel yayınlardır.

Meta-analiz yönteminde araştırılacak konu hakkında tüm doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, hakemli ya da hakemsiz dergilerde yayınlanmış makaleler, seminerler, bildiriler ve kitaplardan faydalanılmaktadır. Bu çalışmada ise, ulaşılacak çalışma sayısına göre, öncelikle doktora veya yüksek lisans tezleri ile hakemli dergilerden yararlanılmıştır.

Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin kriterler aşağıdaki gibidir;

- 2000-2013 yılları arasında yapılmış olan çalışmalar olması
- Korelasyonel meta-analiz için gerekli istatistiki bilgileri içermesi
- Makaleler için -yanlılığı en aza indirgemek için- hakemli dergilerde yayınlanmış olması

Araştırmada elde edilecek verilerin analizinde Comprehensive Meta Analysis programı kullanılmıştır. Comprehensive Meta Analysis programı, her çalışmanın ortalama etki büyüklüğü ve genel (grand) ortalama etki büyüklüğü katsayısını hesaplamaktadır. Araştırmada ortalama etki büyüklüğü hesaplaması için rastgele etkiler modeli (random effects model) seçilmiştir.

Meta-analiz çalışmalarında birbirinden bağımsız çalışmalardaki istatistiksel verilerin bir araya getirilebilmesi amacıyla elde edilen verilerin ortak bir ölçü birimi olan etki büyüklüğüne çevrilmesi gerekmektedir. Etki büyüklüğü, bir çalışmadaki ilişkinin gücü ve yönünün belirlenmesinde kullanılan standart bir ölçü değeridir. Bu araştırmada etki büyüklüğü, Pearson Korelasyon Katsayısı *r* ile olan hesaplamalar aracılığıyla belirlenmiştir. Pearson Korelasyon Katsayısı verilmemiş veya bu katsayıyı hesaplamaya olanak tanıyan diğer verilerin olmadığı çalışmalar çalışma dışı bırakılmıştır. Ayrıca korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değer aldığı için hesaplamalarda r değeri z tablosunda karşılık gelen değere dönüştürülerek hesaplanmıştır.

Meta-analiz yönteminin önemli bir avantajı Q istatistiğini kullanmasıdır. Q istatistiği aracılığıyla, farklı çalışmalarda ortaya çıkan etkilerin örnekleme hatasından mı yoksa bu hataya ek olarak çalışmalar arasındaki sistematik bir farktan mı kaynaklandığı test edilebilmektedir. Genel olarak eğitim araştırmalarının pek çok alanında gerçekleştirilen çalışmaların sayısında bir yığılma olmasına rağmen, bu çalışmaların araştırmacıları olgu hakkında açıklayıcı bir bilgiye ulaştırdığı söylenemez. Yapılan çalışmalarda elde edilen etki büyüklüklerinin özdeş olmaması, bu çalışmaların toplamından yola çıkarak etki büyüklüğüne ilişkin tahmin yapmayı güçleştirmektedir. Bu durumda moderatör değişkenlerin analizi önem arz etmektedir. Bu araştırmada Hedges ve Olkin'in (1985) geliştirdiği Q istatistiği yöntemiyle çalışmalar arasındaki etki büyüklükleri arasında homojenlik testi yapılarak moderatör değişkenler de test edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Okul Liderliği, Akademik Başarı, Meta-Analiz

Okul Müdür Yardımcılığından Müdürlüğe Geçiş ve Bu Süreçte Karşılaşılan Sorunlar

Murad Karasoy [a], Ahmet Aypay [b]

(a) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

(b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

Giriş

Son zamanlarda basın ve medya gibi iletişim vasıtaları aracılığı ile yayılan ve eğitim camiasını yakından ilgilendiren en önemli konulardan biri, Yönetici Atama Yönetmeliği ile bu yönetmelik hakkında açılan davalar ve sonucunda çıkan yargı kararları olmuştur diyebiliriz. Bu durum dikkatleri yönetmeliğe ve tarafların isteklerine çekmiştir. Böylece, eğitim camiasında konuyla ilgili olarak `neler oluyor?' sorusu ve şüphesi uyanmıştır. Ortaya çıkan bu yeni durumun bilimsel bakış açısı ve ölçekleriyle değerlendirilmesi gerektiği tezinden hareketle konuya eğinilmiş ve müdür yardımcılarının kendi rollerini algılamaları, müdür olma isteklilikleri ve bu yolda karşılaştıkları engellerin neler olduğunun nitel verilerle ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda da konunun anlaşılmasına yardımcı olacak literatür taramasının hemen ardından, çeşitli tarihlerde yapılan yönetici atamalarının dayanağı olan yönetmeliklerin tarihsel süreci, müdür yardımcısı olabilme ve müdür yardımcısının yükselebileceği bir üst yönetim kademesi olan müdürlük açılarından ele alınmış ve kritiği yapılmıştır. Müdür yardımcıları ile yapılan görüşmeler nitel araştırma teknikleri ile çözümlenmiş ve tahliller yapılmıştır. Ortaya çıkan bulguların hem sonraki araştırmacılara hem de eğitim camiamıza küçük de olsa katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma 2009–2010 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Fatih ilçesinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olduğundan, çalışma boyunca sınırlı sayıda kişi ile daha derinlemesine çalışabilmek amacı ile örneklem tekniği olarak olasılık temelli olmayan örneklem tekniklerinden “amaçlı örnekleme” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği diğer görüşme tekniklerine nazaran daha esnek bir yapıya sahip olması sayesinde eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir veri toplama tekniğini vermektedir. Bu tekniğin esnek özelliğinden faydalanabilen araştırmacı aydınlanmak istediği konu hakkındaki soruları istediği kadar derinleştirip ayrıntıya inebilir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik konusunda nicel araştırmalarda olduğu gibi yaygın olarak kullanılan tanımlar, yöntemler ve istatistiksel testler olmadığından geçerlik ve güvenilirlikle ilgili alınması gereken bir takım önlemler alınmıştır. Araştırmacının ve Yöneticinin sorulara yüklemiş olduğu anlamlar arasında fark olmaması için soruların görünüş geçerlilikleri sağlanmış ve ön uygulamaları yapılmıştır.

Ayrıca araştırmanın bulguları başka araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve güvenilirliği sağlanmıştır. Her müdür yardımcısına araştırmayla ilgili bilgi verilmiş, çalışmaya katılmayı isteyip istemedikleri; görüşmenin kayda alınmasını isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılmak isteyenlerle görüşmenin yeri ve zamanı saptanmıştır. Görüşme yeri

olarak genellikle müdür yardımcılarının görev yaptıkları okullar belirlenmiş böylece işlerini engellemeyecek bir zaman ve yerde görüşme kuralları çerçevesinde aynı sorular aynı vurgu ve tonlama ile her birerine sorulmuştur. Görüşmelerin tamamı katılımcıların izin vermesi üzerine kayıt altına alınmıştır. Bu ilkeler çerçevesinde 7 (yedi) müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak yazılı olarak da kayıt altına alınmıştır. Araştırmamızda betimsel analiz yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bireyler kendilerinde yetenek olması, insanlara yardımcı olmak istemeleri ve yönetici olarak gerçekleştirmek istediklerinin olması gibi olumlu nedenlere ek olarak liyakat, zorlama, branşa uyum sağlayamama ve tam ders ücreti alma gibi ekonomik nedenlerle müdür yardımcısı oldukları görülmektedir. Ayrıca, sistemde var olan yöneticilerden memnun olmama da sınırlı sayıda bu çalışma grubundaki müdür yardımcılığını tercih etme nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Burada müdür yardımcılığına geçişte sistemli, düzenli ve nitelikli insanları müdür yardımcısı olmaya yönlendirme gibi bir kurumsal yapının olmadığı görülebilir.

Tartışma

Çalışma gurubumuzun müdür yardımcılığını seçme veya müdür yardımcısı olmak durumunda kalma nedenlerine baktığımızda, eğitim yöneticiliği açısından plansız ve sistemsiz olduğumuzu söyleyebiliriz.

Bu çalışma grubundaki müdür yardımcılarının ifadelerinden çok azının örgütsel amaçları olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri tamamen deneme yanılma yolu ile olduğu görülmektedir.

Diğer yandan, kendisini yöneticilik için yeterli hisseden ve görevlerini iyi yapacağına güvenenlerin müdürlük görevine kendiliğinden talip olmalarını doğal olarak karşılamak gereklidir. Ancak, Türk Eğitim Sistemi'nde yöneticilik istenmez verilir düşüncesi geleneksel bir görev anlayışının anlatımıdır (Açıkalın, 1994, s.14). Bu çalışmada ortaya çıkan müdür yardımcılığının bir meslekleşme ve kademe olmasından daha çok müdür yardımcılığının istenildiğinde verilen ve tersinden bakıldığında da, istenildiği zaman geri alınabilecek bir görev olarak düşünülebildiğini göstermektedir. Müdür yardımcılarının seçilmesinin standartlaştırılamaması belki de okul müdürlüğünün meslekleşmesini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Müdür yardımcıları merkez ve taşra teşkilatının son halkasında çok önemli bir konumda bulunan yöneticilerdir. Milli Eğitim Bakanlığının emir ve tebliğlerinin iletilmesi ve uygulanması müdür yardımcıları tarafından yapılmaktadır denilebilir. Elbette yönetim kademelerinin her basamağı değerlidir ama müdür yardımcılığı ilk basamak olmasından biraz daha değerlidir denebilir.

Müdür yardımcıları okullardaki iş yükünü çeken yöneticilerdir. Büro işleri, öğrenci hizmetleri ve öğretmen - veli diyalogları müdür yardımcılarının en çok yaptığı işlerdendir. Bu işlerin bir kısmı müdür yardımcılarının görevi iken bir kısmı ise memurlar tarafından yapılması gerekirken, memur yokluğu veya azlığı nedeni ile müdür yardımcıları tarafından yapılmaktadır.

Müdür yardımcıları, ülkemizin nüfus ve göç gerçekleri İstanbul ili Fatih ilçesi özelinde ele alındığında, mesai kavramı olmadan fedakârca çalışan eğitim yöneticisidirler. Müdür yardımcılarının ikili eğitim yapan okullarda çalışmak zorunda kalmaları onların mesai kavramına uyamamasına neden olmaktadır.

Öğrenci ve velilerle birebir görüştüklerinden kanun, yönetmelik, yönerge ve genelgelerin tebliğcisi ve uygulayıcısıdırlar. Bu anlamda ciddi bir yurttaşlık görevini yerine getirmektedirler. Müdür yardımcıları, müdürün en yakın yardımcısıdır. Müdürün görevlerini paylaşarak okul yönetiminde çok önemli bir rahatlamayı sağlamaktadırlar. Müdürün eğitim öğretimle daha yakından ilgilenebilmesine sebep olmaktadırlar.

Müdür olmak istemeleri ile geleceğin okullarının lider açığını gidereceklerdir.

Müdür yardımcılarının müdür olmak istemeleri oldukça sevindiricidir. ABD'de yapılan bir araştırmada müdür yardımcılarının çoğunluğu müdürlük sınavına girmemiş, girenlerin büyük çoğunluğu ise sınavı kazanamamıştır. Durum ülkemiz açısından düşünüldüğünde, müdür olmak istekliliğinde böyle bir durgunluk söz konusu değildir.

Milli Eğitim Bakanlığı olarak yönetici seçme, yetiştirme ve atama politikalarımızın yetersiz olması, insan kaynaklarını dolayısıyla da madde kaynaklarını verimli kullanamamaya sebep olmaktadır.

Müdür yardımcıları en çok öğrenci, öğretmen ve veli problemleri ile karşılaşmaktadırlar. Öğrencinin kurallara uymaması, öğretmenin derse zamanında girmemesi ve velinin eğitime ilgisizliği çok belirgin üç problemdir.

Müdür yardımcıları, müdür ile öğretmen arasında kaldığından, bu durum öğretmenlerle problem yaşamasına sebep olmaktadır. Müdür yardımcılarının yoğun mesai ve iş yüklerinin üstüne öğretmenlerle yaşadıkları problemler onları yıpratmaktadır. Müdür yardımcılarının yaşadığı diğer problemlerin velinin ilgisizliği ve az da olsa öğrencilerle yaşanan problemler olduğu görülmektedir.

Müdür yardımcılarının yaz aylarında çalıştıklarından dolayı ek ders ücreti almaları bazılarınca müdür yardımcısı olmaya bir sebeptir. Müdür yardımcılarının -ilköğretim ve orta öğretim okullarında- haftada 18 saat olarak aldığı ek ders ücretinin, bu görevi yapmalarına sebep olan bir etken olduğu söylenebilir. Zaten bu durum da bir müdür yardımcısı tarafından dile getirilmiştir.

Müdür yardımcılığı görevi bazı öğretmenlerce çok basit algılanmaktadır. Müdür yardımcıları/yardımcılığı bu sebeple küçük görülmektedir. Müdür yardımcılarına bu bakış açısı onların motivasyonunu bozmaktadır. Bu bakış açılarından hareketle, müdür yardımcılığının sistemimiz içerisinde hak ettiği yerde olmadığını söyleyebiliriz.

Kadın müdür yardımcıları müdür olmak istememektedir. Bu durumun sebebi olarak ulaşım, ikili öğretim nedeniyle okula daha fazla zaman ayrılması gerçeği, güvenlik ve kadınlık fıtratını söylemek mümkündür.

Müdür yardımcılarının çoğunluğu görevlerini yaparken müdürleriyle sorun yaşamaktadırlar. Kadın müdür yardımcılarının müdürleri ile daha az sorun yaşaması iletişim becerilerinin erkek

müdür yardımcılarına göre daha iyi olduğu anlamına gelebilir. Erkek müdür yardımcılarının liderliğe ve yöneticiliğe istekli oluşu müdürleri ile problem yaşamalarına neden olabilmektedir. Müdür yardımcıları fırsat verilirse, okul yönetim ve gelişimine katkıda bulunabilecek projeleri üretebilecek düzeydedirler. Elektronik kitap projesi, daha fazla yeşil alan oluşturma ve sosyal etkinliklere önem verme bunlardan bir kaçıdır.

Müdür yardımcılarının çoğu, müdür başyardımcılığını müdürlük için gerekli görmemektedir. Müdür başyardımcılığını gerekli görmekle beraber müdürlüğe geçiş sürecinde müdürlük için, olmazsa olmaz şeklinde bir basamak olarak görmemektedirler.

Müdür yardımcıları, yöneticilerin sınav, mülakat, Ek 2 ile seçilmesi gerektiğini ama hizmetiçi eğitim ve stajyer müdür yardımcılığı sistemiyle, adayların pratik kazanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla beraber bir yöneticide muhasebe ve bilgisayar becerilerinin olması gerektiği üzerinde de durulmuştur.

Müdür yardımcıları, bir yöneticide olması gereken özeliklerin; yöneticilik alnında yüksek lisans, öğretmenlikte kazanılmış tecrübe, etik kurallarına uymak, teknolojiyi kullanabilme, dürüst, adaletli, kültürlü olma şeklinde sıralamışlardır.

Yönetici Atama Yönetmeliğinde yapılan değişikliklerden en fazla olumsuz etkilenenlerin müdür yardımcıları olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum onları gelecekle ilgili plan yapamaz hale getirmiştir. Güvenlerini sarsmıştır. Eğitim sistemimizi yaralamıştır. Müdür yardımcılarının evli olduğu da düşünüldüğünde bu olumsuz durumun etki alanını ve boyutunu daha net görebiliriz.

Yönetici Atama Yönetmeliğinin sık sık değiştirilmesi eğitim örgütlerinde vekil yöneticileri doğurmuştur. Bu durum da yönetim ve denetim sorunlarını beraberinde getirmiştir. Vekil yöneticiliğin eğitim sistemimiz açısından bir denetim sorunu oluşturduğu oldukça nettir. Denetim eksikliğinin ise eğitim ve öğretimimizin niteliğine olumsuz etkileri kaçınılmazdır.

Anahtar Kelimeler

Yönetici, Yönetmelik ve Müdür Yardımcısı.

Kaynakça

- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeğinin (Öğrenci Formu)Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması.* İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yönetici Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği)*. Ankara: yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi.* Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 108

- Budak, G. (1998). *Yenilikçi yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:51.
- Bursalıoğlu, Z. (1976). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* 4. Baskı. Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 60.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 12. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Cafoğlu, Z. (1998). Öğretmen Algısında Kaliteli Okul. *Milli Eğitim Dergisi*, 137,123-126.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:148, s.52-53.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel önderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 1, 73-112.
- Charls, H., Nebeker, A., McCreay, J. & Donaldson, G. (2001). The worklife of the assistant Principal. *Journal of Educatinonal Administration*, 40,2, 136-157.
- Cranston, N.C. (2007). Through the Eyes of Potential Aspirants: Another View of the Principalship. *School Leadership & Management,* 27,2,109-128.
- Cranston, N. , Tromans, C. & Reugebrink, M. (2004). Forgotten leaders: What do we know about the deputy principalship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education,* 7,3,225-242
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çınkır, Ş. (2000). Örgütlerde İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi İnsan Kaynakları Yönetim Eğitimi Programı Ders Notları,* Ankara.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi*. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi,Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dinçer, Ö. (1992). *Örgüt geliştirme*. İstanbul: Timaş Basım Ticaret ve Sanayii A.Ş.
- Dorman, J.P. & Darbon T. (2003). Leadership Succession in New South Wales CatholicSchools: identifing potential principals. *Educational Studies*, 29,2/3, 127-139.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları. Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri.
- Genç, N. (1994). Örgütsel Davranış, Karar Süreci ve Karşılıklı Etkileşim. *AtatürkÜniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 10,3-4, 379-383.
- Hersey, P. & Kenneth H. B. (1979). *Management of organizational behavior*. Prentice Hall: New Jersey.
- Ilgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kartal, S. (2009). Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yönetiminin İlk Aşaması: Müdür Yardımcılığı Bir Model Önerisi. 11.01.2009 tarihinde http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/51.pdf internet adresinden erişilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Cem Ofset.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. 6. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Lee, J. C. , Kwan, P. & Walker, P. (2009). Vice-pricipalship:their responsibibility roles and career aspirations. *International Journal of Leadership in Education*, 12,2, 187-207.
- MEB. (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 20.12.2009 tarihinde http://www.meb.gov.tr internet adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2009). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 20/12/2009 tarihinde http://www.meb.gov.tr internet adresinden erişilmiştir.

- MEB. (2002). Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 20/12/2009 tarihinde http://www.meb.gov.tr internet adresinden erişilmiştir.
- Memişoğlu, S.P. (2004). Lise Müdürlerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Murphy, J. & Vriesenga, M. (2006). Research on school leadership preparation in the United states: an analysis. *Schol Leadership & Management,* 26, 2, 183-195.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4, 4, 411-433.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1996). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sackney, L. & Walker, K. (2002). Canadian perspectives on beginning principals: their role in buildig capacity for learning communities. *Journal of Educational Administrational.* 44, 4, 341-358.
- Summak, M.S. ve Özgan, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Etkinlikleri İle Bazı Duygusal Sosyal ve Ruhsal Yeterlikleri Arasındaki İlişkin İncelenmesi (Kilis Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5, 2, 261-288.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü.* Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:32.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve Okul Yöneticiliği. In Y. Özden (Ed.) *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. 14/02/2010 Tarihinde http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_1/13-26.pdf adlı internet adresinden erişilmiştir.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı okul yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları No: 180.
- Terzi, Ş.R. (1997). Milli Eğitim Bakanlığında Orta Kademe Eğitim Yönetici Adaylarının Görev Öncesi Hizmetiçi Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi 1997*, 133, 31-33.
- Terzi, A.R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 33, 98-111.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Turan, S. (2010). Liderlik Dersi Notları. *Yeditepe üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda yapısal değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Alp Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* sayı: 24, 543-559
- Uluçay, M.R. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Tanımlanan Görevlerinin Okul Vizyonu Oluşturmadaki Etki Düzeyi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Walker, A. & Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasypole. *Journal of Educational Administration*.44, 4, 297-309.
- Wren, Daniel A. & Don Voich (1984). *Management process: Structure and behavior*. New York: John Wiley and Sons Inc.

Okul Müdürlerine Uygulanan Rotasyona İlişkin İlkokul ve Ortaokul Müdür, Müdür Yardımcısı ve Öğretmenlerin Görüşleri

Emine Babaoğlan [a], Niyazi Gökkaya [b]

(a) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur

(b) Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Uygulama Okulu, Burdur

Giriş

Rotasyon, çalışanların geçici sürelerle farklı bölümlerde görevlendirilmeleridir (Güleç, 2009). Rotasyon uygulaması, farklı bölümlere görevlendirme dışında farklı kurumlara görevlendirme şeklinde de yapılmaktadır. Alan yazında rotasyon daha çok iş rotasyonu olarak ele alınmıştır (Barutçugil, 2004).

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerine uygulanan rotasyonun (zorunlu yer değiştirme) olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin ilkokul ve ortaokul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma, hem rotasyona uğrayan hem de bundan dolaylı olarak etkilenen eğitim çalışanlarının görüşlerine yer vermesi açısından önemlidir.

Bu amaçla araştırmada şu iki soruya cevap aranmaktadır:

1. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre; okul müdürlerine uygulanan rotasyonun olumlu yönleri nelerdir?
2. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre; okul müdürlerine uygulanan rotasyonun olumsuz yönleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Burdur il merkezi ve merkeze bağlı köylerde hizmet veren ilkokul ve ortaokullarda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu otuz beş müdür, otuz beş müdür yardımcısı ve otuz beş öğretmen olmak üzere yüz beş eğitimci oluşturmaktadır.

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde verilen cevaplar; rotasyonun olumlu ve olumsuz yönleri olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

Bulgular, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen, müdür yardımcıları ve müdürlere göre okul müdürlerine uygulanan rotasyonun olumlu yönleri şunlardır:

- Müdüre motivasyon sağlaması
- Okul personeline motivasyon sağlaması
- Müdürü monotonluktan kurtarması

- Okul personelini monotonluktan kurtarması
- Verimin artması
- Kurumda değişim ve yeni bir çalışma ortamı sağlaması
- Okulda yaratıcı ve üretken fikirlerin ortaya çıkması
- Müdürün mevcut olan bilgi birikimini ve tecrübelerini yeni okula aktarması
- Kurumsal körlüğü önlemesi; okulda kanıksanan, farkına varılmayan yanlışlıkların ve eksikliklerin farklı bir göz ile fark edilerek çözümlenmesi.
- Müdüre farklı kurumda, farlı insanlarla ve farklı şartlarda çalışma fırsatı vermesi
- Müdürün kendini geliştirmesine olanak sağlaması
- Yöneticiden kaynaklı memnuniyetsizliklerin giderilmesi
- Öğretmen, müdür yardımcıları ve müdürlere göre okul müdürlerine uygulanan rotasyonun olumsuz yönleri şunlardır:
- Okul müdürünün aile ve sosyal yaşantısının olumsuz etkilenmesi
- Okul müdürünün uyum problemi çekmesi
- Okul personelinin uyum problemi çekmesi
- Okul müdürünün okulu benimseyememesi
- Okuldaki işleyen düzenin bozulabilmesi
- Uyum sürecinde zaman kaybedilmesi
- Verimin düşmesi
- Okul personelinin motivasyonunun düşmesi
- Uygulamanın adaletsiz yapıldığına dair oluşan güvensizliğin, müdürü olumsuz etkileyebilmesi
- Eğitim öğretimde aksamaların meydana gelebilmesi
- Müdürün moralinin bozulması ve motivasyonunun düşmesi
- Zamanın kısa olması (beş yıl)
- Zamanın kısa (beş yıl) olmasından dolayı, uzun vadeli uygulamaların ve projelerin yapılamaması ve yarım kalması

Anahtar Kelimeler

Okul Müdürü, Rotasyon

Kaynakça

- Güleç, D. (2009). *Rotasyon ile çalışan hemşirelerde iş doyumunun belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Okul Müdürlerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Dağıtımcı Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkiler

Nuri Baloğlu [a]

(a) Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir

Giriş

Bir lideri başka liderden ayıran sonsuz sayıda kişilik özelliği olabileceği gibi, bir lideri her durumda başarılı kılacak evrensel bir kişilik özelliği de yoktur. Kişilik özelliklerinin liderlikle olan ilişkisi yüz yıldır araştırılmakta olan bir konudur.

Kişilik ve liderlik arasındaki ilişkileri açıklama konusunda Rahp Stogdill (1948; 1974) tarafından yapılan iki çalışma oldukça önemlidir. Bunlardan ilkinde Stogdill 1904 ve 1947 yılları arasında liderlik konusunda yapılmış 124 araştırma sonucu üzerinde meta analiz çalışması yapmıştır. İkincisinde ise aynı analizi 1948 ve 1970 yılları arasında aynı konuda yapılmış 163 çalışma üzerinde gerçekleştirmiştir. İlk çalışmanın sonuçları liderliğin kişilik tarafından değil, durumsal faktörler tarafından belirlendiğini ortaya koyarken; ikinci çalışmanın sonuçları kişilik ve durumsal faktörlerin her ikisinin de liderlik üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmayla birlikte bazı karakter özellikleri liderliğin bir tamamlayıcısı olarak ifade edilmeye başlanmıştır.

Araştırmalar kişilik özelliklerinin beş grupta kümelendiğini ortaya koymaktadır (Tupes ve Cristal 1951: Digman 1990; Costa, 1992; Goldman 1993). Bunlar arasında McCrea ve John (1992) tarafından geliştirilen "Beş Faktör Kişilik Modeli" insan kişiliğini açıklamada son 30 yıl içinde en yaygın kullanılan teori olmuştur. Model, kişilik teorileriyle söylenen pek çok bilgiyi bütünleştirmekte ve bu konuda pratik bir çerçeve sunmaktadır. İnsan kişiliğinde bireysel farklılıkları dikkate alan bu teori kişiliğin beş bileşeni: Sorumluluk (*Conscientiousness*), Uyumluluk (*Agreeableness*), Dışa Dönüklük (*Extraversion*), Duygusal Denge (*Neuroticism*) ve Gelişime Açıklık (*Openness*) olarak adlandırmaktadır. Literatürde bu boyutların farklı adlandırmalarına da rastlanmaktadır. Günümüz örgütlerinde insan kaynaklarına verilen önemin artması sonucu, yönetici ve çalışanların kişilik özelliklerinin belirlenerek buna uygun işlerde görevlendirilmesi Beş Faktör Kişilik envanterinin önemini oldukça arttırmıştır.

Dağıtımcı liderlik, liderliği örgütün her düzeyine yayarak onun toplam etkisini arttırmayı içeren bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik uygulamasında paylaşımın pek çok türü bulunmaktadır. İki ya da daha fazla sayıda kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerini bir yapbozun parçaları gibi bir araya getirerek bütünleştirmesi yoluyla oluşturulan çoklu liderlik yapıları dağıtımcı liderliğin en tipik örnekleridir. Örgütsel ortamlarda ikili ya da çoklu, kolektif ya da koordineli, stratejik, fırsatçı, faydacı ya da kültürel olarak oluşturulan bu paylaşım türlerinin formal veya informal, planlı ya da plansız (spontane) olarak da kurulması dağıtımcı liderliği her geçen gün hem gizemli hem de hem de önemli bir noktaya taşımaktadır (Baloğlu, 2011a, 2011b; 2012). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve liderlik becerileri arasındaki ilişkiler yönetim başta olmak üzere okuldaki tüm girdi-süreç ve sonuçlar üzerinde etkilidir. Okul örgütünde bu ilişkinin açıklanması, okul yönetiminin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma nedensel bir desende tasarımlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu bölgesindeki bir ilde görev yapan toplam 110 okul müdüründen oluşmaktadır. Mazeretleri nedeniyle araştırmaya katılamayan beş okul müdürü yerine aynı okulda görevli müdür yardımcıları araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılan müdürlerinin il, ilçe ve köy okullarında görev yapıyor olması, mesleki kıdem ve yöneticilik sürelerinin 1 ila 21+ olması, yüzde 3'ünün kadın olması araştırma grubunun maksimum çeşitlilik özelliğini yansıttığı söylenebilir. Araştırmada veriler Costa ve Mc Crea (1992) tarafından geliştirilmiş olan *Beş Faktör Kişilik Envanteri* ve Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilmiş olan *Dağıtımcı Liderlik* Envanteri yardımıyla toplanmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Bulgular

Okul müdürleri, meslektaşlarının kişilik özelliklerini genel olarak olumlu yönde değerlendirmektedirler. Kişiliğe ilişkin bu sonuçlara boyutlar açısından bakıldığında; *Sorumluluk* en yüksek, *Dışa Dönüklük* ise en düşük puanla değerlendiren iki boyuttur. Okul müdürleri meslektaşlarını dağıtımcı liderlik becerilerini ise *Genellikle Katılıyorum* düzeyinde değerlendirmektedir. Bu sonuca dağıtımcı liderlik boyutları açısından bakıldığında; *Denetim* en yüksek, *Takım Çalışması* da en düşük puanla değerlendirilen iki boyutu oluşturmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre beş faktör kişilik özelliklerinin kendi alt boyutları arasındaki ilişkisinde pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkiler [r=0.67 ve 0.87] bulunmaktadır. Dağıtımcı Liderlik alt boyutları arasında ise pozitif yönlü orta düzey ilişkiler [r=0.57 ve 0.72] bulunurken; kişilik özellikleri ile dağıtımcı liderlik alt boyutları arasında da pozitif yönlü zayıf ilişkiler [r=0.23 ve 0.49] bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında *kişilik* ve *dağıtımcı liderlik* arasındaki nedensel ilişkilerin anlamlılığı ve büyüklüğünü daha iyi tahmin edebilmek için oluşturulan modelde *kişilik bağımsız* (sebep), *dağıtımcı liderlik* ise bağımlı (sonuç) değişken olarak atanmıştır. Oluşturulan teorik modelin uyum iyiliği değerleri; GFI için 0.92 AGFI 0.86, RMSEA .07 olarak saptanmıştır. Bu değerler modelin uyumu için yeterli görülmüştür (Schumacker & Lomax, 1996; Jöreskog & Sörbom, 1999; Kline, 2005). Araştırmada χ^2/df oranı birinci model için 1.6 olarak saptanmıştır. Bu oran gözlenen ve çoğaltılan kovaryans matrisleri arasında iyi bir uyumun göstergesi anlamına gelmektedir (Hair ve ark., 2010).

Kişilik ve dağıtımcı liderlik arasında oluşturulan yapısal eşitlik modelinin ilk parçası ve bağımsız değişkeni olan beş faktör kişilik modeli içerisinde Sorumluluk (SR) ve Gelişime Açıklık [(GL):(λ=.92)] alt faktörleri, beş faktör kişiliğin en yüksek belirleyicileridir. Yapısal eşitlik modelinin ikinci parçası ve bağımlı değişkeni olan dağıtımcı liderlik; Takım Çalışması (DL1), Destek Verme (DL2), Vizyon Oluşturma (DL3) ve Denetim (DL4) olmak üzere dört gözlenen değişkenden oluşmuştur. Bunlar arasında Takım Çalışması [(DL1): (λ=.86)] alt faktörü, dağıtımcı liderliğin en yüksek belirleyicisidir.

Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Dağıtımcı Liderlik alt faktörleri arasında kurulan modelin uyum iyiliği değerleri; GFI 0.72, AGFI -1.09, RMSEA 0.094 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu istatistiksel sonuç uyum için yeterli görülmemiştir (Schumacker & Lomax, 1996; Jöreskog & Sörbom, 1999; Kline, 2005). Araştırmada χ^2/df oranı 31.60 olarak saptanmıştır. Bu oran gözlenen ve çoğaltılan kovaryans matrisleri arasında bir uyum olmadığı anlamına gelmektedir.

Elde edilen bu istatistiksel sonuçlara, beş faktör kişilik yapısı bir bütün olarak dağıtımcı liderlik üzerinde 0.54 yordamsal bir etkiye sahipken, kişilik alt faktörlerinin dağıtımcı liderlik üzerindeki tek tek etkisini içeren bir model oluşturulamadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul Müdürü, Kişilik, Dağıtımcı Liderlik

Kaynakça

- Baloğlu N. Relations between Value-Based Leadership and Distributed Leadership: A Casual Research on School Principles' Behavior. Educational Sciences: Theory & Practice, [Supplementary Special Issue] Spring 12 (2) 2012.
- Baloğlu N. Dağıtımcı Liderlik Uygulamaları: Eklektik Bir Tasarım Calışması. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 4, 163–18, 2011.
- Baloğlu N. Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Yönetiminin Yeniden Yapılandırması Surecinde Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 3, 127–148, 2011.
- Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R.; Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.
- Digman, J.M., "Personality structure: Emergence of the five-factor model," Annual Review of Psychology, 41, 417-440, 1990.
- Goldberg, L.R., "The structure of phenotypic personality traits," American Psychologist, 48, 26-34, 1993.
- Hair, Joseph F., William C. Black, Barry J. Babin, and Rolph E. Anderson (2010), Multivariate Data Analysis, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hulpia, H., G. Devos, & Y. Rosseel (2009) Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. Educational and Psychological Measurement, XX, 1-22.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1999). LISREL (version 8.30). Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kline, R. B. (1998). Principles and practice of structural equation modeling. New York: The Guilford Press.
- Russell, M.T., Karol, D.; 16PF Fifth Edition administrator's manual." Champaign, IL: Institute for Personality & Ability Testing, 1994.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. Journal of Psychology, 25, 35–71.
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (1996). A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stogdill, R. (1974). Handbook of leadership. New York: The Free Press.
- Tupes, E.C., Cristal, R.E.; "Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings," Technical Report ASD-TR-61-97, Lackland Air Force Base, TX: Personnel Laboratory, Air Force Systems Command, 1961.

Okul Müdürlerinin Değerlendirilmesi: Bir Model Önerisi

Aydın Balyer [a]

(a) Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Giriş

Okul müdürleri, görevleri itibariyle farklı ihtiyaç ve beklentileri bulunan veliler, öğrenciler ve öğretmenlerle birlikte çalışmaktadırlar (Ritchie, 2013). Gerek bu durum gerekse de öğrenci başarısı konusunda artan beklentiler, müdürlerin görevlerini her geçen gün daha da zorlaştırmaktadır.

Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar müdürlerin okul gelişiminde, öğretmen etkililiğinde ve öğrenci öğrenmesinde önemli rol oynadıklarını ortaya koymaktadır (Spiro, 2013; Morzano ve diğerleri, 2005). Bu araştırmalara göre öğrenci başarısının neredeyse %60'ı müdür ve öğretmen etkililiğine bağlıdır (NLNS, 2010). Özellikler başarılı okullarda yürütülen araştırmalar, buralardaki yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına işaret etmektedirler. Bu okullarda öğretim liderleri olarak müdürler, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırma, etkili iletişim kurma, vizyon oluşturma, yüksek akademik standartlar geliştirme, öğretim zamanını koruma ve tüm öğrencilerin gelişimlerini sağlamaya yönelik çalışmalar gerçekleştirirler (Grissom ve Loeb, 2009).

Okul müdürleri, birçok ülkede bazı ölçütlere göre değerlendirilmektedirler. Bu kapsamda öğrenci devam ve disiplin durumu, mezuniyet oranları, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı ve üst eğitim kurumlarına yerleştirilme oranlarına dikkat edilmektedir. Yine müdürler, okulda öğretmen, öğrenci ve personelin birlikte çalışmaya güdülenmiş oldukları bir kültürün oluşturulması, okulun vizyon ve misyonunun geliştirilmesi, öğretmenlere uygun öğrenme ortamları hazırlanması, öğretimsel konulara ve öğretmen geribildirimlerine zaman ayrılması ve öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki çalışmalarının desteklenmesine göre değerlendirilirler. Bu değerlendirmede göz önünde bulundurulan diğer bir unsur da veli desteği ve katılımıdır. Müdürler, öğrencilerin okulda ve aile içerisinde öğrenmelerini engelleyen etkenleri velilerle işbirliği içerisinde belirleyip ortadan kaldırmaya çalışmalıdırlar. Bu nedenle, okul müdürlerinin velilerle kurduğu ilişkiler, onların okula dair ilgi ve katılımlarını artırması önemle üzerinde durulan konudur.

Ülkemizde müdürlerin değerlendirilmesi mevcut teftiş yönetmeliğine göre okulun fiziksel durumu, eğitim ve öğretimi değerlendirme, büro işleri, yönetim ve çevre ilişkileri ve kendini yetiştirme alanlarındaki bir takım ölçütlere göre gerçekleştirilmektedir. Bu sistemin yöneticilik mesleğinin dinamik doğasını ve tüm unsurlarını yansıtmadığı değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı, müdürlerin öğretim liderliği, okul iklimi, örgüt/okul yönetimi, okul-aile işbirliği/ilişkileri, insan kaynakları yönetimi ve mesleki gelişim ve öğrenci başarısı konularındaki yetkinliklerine göre değerlendirilmesine olanak sağlayan yeni bir okul müdürü değerlendirme modeli geliştirmektir.

Okul Müdürü Değerlendirme Modeli

Bu amaçla hazırlanan değerlendirme aşağıdaki altı alan ve o alanları ölçen **80** maddeden oluşmaktadır. Buna göre her bir alt alan ve puan değerleri aşağıda verilmektedir.

1. Öğretim Liderliği (13 Madde): Bu kapsamda müdürler, okul gelişim planı, vizyon/misyon ifadeleri, personel değerlendirme sistemleri, okul geliştirme verileri, öğrenci gelişim raporları ve personel gelişim planlarına göre değerlendirilirler.

2. Öğrenci Başarısı (11 Madde): Bu süreçte müdürler, öğrenci başarı durumları/yüzdeleri, öğrencilerin okuldaki ve merkezi sınavlarda aldıkları sonuçlar, öğrencilerin bir üst eğitime geçiş göstergeleri ve öğrencilerin sosyal gelişim durumları gibi standartlara göre değerlendirilirler.

3. Okul İklimi (15 Madde): Burada müdürler, aylık ve yıllık disiplin raporları, güvenli bir okul ortamı oluşturma, öğretmen ve personel ödül sistemi, öğrenci tanıma formları, öğrencilerin eğitsel kollara katılım ve etkinlik durumuna göre değerlendirilirler. Yine müdürler bu süreçte okulda yüksek beklenti oluşturma, okula dair aidiyet duygusunu güçlendirme, öğrencilerin kültürel uyumlarını ve öğretmen, öğrenci, velilerin yönetim sürecine katılımlarını sağlama, öğrenen örgüt bilincini oluşturma ve okulda kaliteyi artırma yönündeki çalışmaları bakımından değerlendirilirler.

4. Okul Yönetimi (16 Madde): Bu süreçte müdürler, personel değerlendirmesi, program yönetimi, öğretmen ve personelin özlük hakları kayıtlarının tutulması, okulun fiziksel olarak eğitim ve öğretime hazır tutulması ve idari yazışmaların yürütülmesi bakımından değerlendirilirler. Yine müdürler bütçe, muhasebe ve demirbaş kayıtlarının tutulması, kısa ve uzun dönem hedeflerin belirlenmesi, çözüm odaklı olunması, öğrenci ve öğretmenlerle etkili iletişim kurulması ve kıt kaynakların okulun amaçları doğrultusunda kullanılmasına göre değerlendirilirler.

5. Okul-Aile İşbirliği/İlişkisi (12 Madde): Burada müdürler, velilerin okula dair ilgi ve katılımlarını artırma, onlarla iletişime geçerek öğrenci başarısını artırma ve öğrencilerin okulda ya da aile içerisinde öğrenmelerini engelleyen etkenleri belirleyip ortadan kaldırma yönündeki çalışmaları bakımından değerlendirilirler.

6. İnsan Kaynakları Yönetimi ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişim (13 Madde): Müdürler, öğretmen ve personel kayıtları, zümre toplantıları kayıtları, anketler, mesleki gelişim amacıyla düzenlenen seminer, konferans ya da toplantılara katılım kayıtları, mesleki kurum ve dergilere abonelik ve göreve yeni başlayan öğretmenlere oryantasyon eğitimi verme çalışma kayıtları bakımından değerlendirilirler. Yine müdürler, öğretimin kalitesini artırma, mesleki standartlar ve etik kurallar geliştirme, öğretmen etkililiğini geliştirme, düşük performans gösteren öğretmenlere yönelik gerçekleştirdikleri rehberlik ve mesleki gelişim çabaları ve mesleğin gelişimine katkıları göz önünde bulundurularak değerlendirilirler.

Sonuç ve Öneriler

Okul müdürleri, öğretmen ve öğrenci etkililiğinde anahtar rol oynamaktadırlar. Bu nedenle onların değerlendirilmesi bir eğitim sistemi için önemlidir. Bu değerlendirmenin müdürlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması bakımından da önemli olduğu değerlendirilmektedir. Böyle bir değerlendirme sisteminin etkili olabilmesi için okul yönetim işinin tüm gereklerini içermesi, denetmen ve müdürlerin işbirliğiyle gerçekleşmesi; doğru, adil, şeffaf, geçerli ve güvenilir bilgi sağlaması, atanma ve terfilerde bu değerlendirme sonuçlarının dikkate alınması gerekmektedir.

Bu çalışmada önerilen değerlendirme modeli 100'lük puan esasına göre yapılmaktadır. Bu amaçla hazırlanan değerlendirme formu altı alan ve o alanları ölçen her biri eşit puana sahip 80 maddeden oluşmaktadır. Buna göre denetim, ilçe ve beldelerde İlköğretim Müfettişleri, illerde ise Bakanlık müfettişleri tarafından yapılmalıdır. Bu değerlendirme sürecine sınıf temsilcileri yoluyla öğrenciler ve veli temsilcileri yoluyla da veliler dâhil edilmelidir. Bu süreç sonucunda müdürler,

- Pekiyi (100/100 puan),
- Yeterli (80/100 Puan),
- Gelişmekte/Gelişmeye İhtiyacı Olan (60/100 puan)
- Zayıf (40/100 ve altı puan) olarak değerlendirilirler.

Bu değerlendirme sonucunda 80 ve üzeri puan alan müdürlerin bulundukları okulda bir dönem daha kalabilme ya da istediği okulu seçme şansı tanınarak başarıları teşvik edilebilir. Bunun yanı sıra 60 puanın altında not alan müdürlere Milli Eğitim Bakanlığı mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programları düzenlemelidir. Bu programlar, Bakanlık ve üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi ana bilim dalı öğretim üyeleri tarafından ortaklaşa hazırlanmalı ve öğretim üyeleri, bakanlık uzmanları, denetmenler ve başarılı okul müdürleri tarafından ortaklaşa yürütülmelidir. Bu eğitim sürecinden geçen müdürlerin gelişimleri ayrıca izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonucunda da başarısız olan müdürler merkeze alınıp başka görevlerde değerlendirilmelidirler. Yine bu değerlendirme sonucunda 40 puan ya da altında not alan müdürlerin doğrudan merkeze alınmaları ve başka görevlerde değerlendirilmeleri önerilmektedir. Bu çalışmada önerilen yeni yönetici değerlendirme yöntemiyle okul müdürleri, öğrenci başarısı konusunda hesap verebilir hale gelmeleri ve mesleki olarak gelişmeleri sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Müdür, Müdür Değerlendirme

Kaynakça

- Grissom, J. A. & S. Loeb (2009). Triangulating principal effectiveness: how perspectives of parents, teachers, and assistant principals ıdentify the central ımportance of managerial skills. *Working Paper #35.* Washington, CD: CALDER, The Urban Institute.
- Marzano, R. J., Waters, T., & B. McNulty (2005). School leadership that works: from research to results. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- MEB (2013). Resmi ve özel okul öncesi eğitimi, ilköğretim ve özel eğitim okulları yönetici teftiş formu, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/54.html adresinden 15 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- NLNS (New Leader for New Schools) (2010). Evaluating principals, balancing accountability with professional growth, http://www.isbe.state.il.us/peac/pdf/eval_ principals.pdf, adresinden 20 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- Ritchie, M. J. (2013). The effective and reflective principal. *Delta Phi Kappan*, 94(8), 18-21.
- Spiro, J. D. (2013). Effective principals in action, *Delta Phi Kappan,* 94 (8), 27-31.

Okul Müdürlerinin Doğa ve Çevre Anlayışlarının İncelenmesi

Köksal Banoğlu [a], Ayşe Çelikbaş [b]

(a) Maltepe Halit Armay A.S.M.L, İstanbul

(b) Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Mersin

Giriş

Genel anlamda çevre, insan faaliyetleri ve canlılar üzerinde etkide bulunabilecek, fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır (Yücel, 1999). Çevre canlı ve cansız ortamlardan oluşur. Çevreyi oluşturan canlı unsurlar insanlar, bitkiler, hayvanlar ve mikroorganizmalar; cansız unsurları ise hava, su, toprak, yer şekilleri, binalar, köprüler gibi doğal ve insanlar tarafından yapılan varlıklardır (Buhan, 2006).

Ne yazık ki üzerinde yaşadığımız dünyanın kaynakları sonludur. Bu sebeple hem insan sağlığını korumak hem de gelecekte türlerin devamını sağlamak için bir takım tedbirler alınması gerekmektedir (Marin, 2004). Bu anlamda günümüz toplumunun karşı karşıya kaldığı en önemli sorunlardan biri çevre kirliliğidir ve çevre kirliliği denildiğinde akla gelen çözümler arasında eğitim ilk sırada yer almaktadır. Dolayısıyla çevre eğitimine olabildiğince erken yaşta vermek eğitimin başarısını artıran önemli etkenlerin başında gelmektedir.

Eğitimde programın başarısı ve düzeninden okul yöneticileri sorumlu olduğu için onların çevre algıları verilen eğitime yön verecektir. Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin doğa, çevreye ve çevre sorunlarına ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Çevre kelimesi okul müdürlerine hangi farklı kelimeleri çağrıştırmakta ve okul müdürleri bu çağrışımları hangi bağlamlarla, nasıl anlamlandırmaktadır?
2. Okul müdürlerinin önemli gördüğü çevre problemleri hangileridir?
3. Okul müdürlerine göre çevre problemleri hayatı nasıl etkilemektedir? Olumsuz etkilerine ilişkin kendilerinin ve yakınlarının deneyimler nelerdir?
4. Okul müdürleri çevre problemlerinin çözümlenmesi adına hangi önerilere sahiptir? Bu önerileri nasıl bir mekanizma içerisinde önermektedirler?

Yöntem - Çalışma Evreni

Bu çalışma nitel desende tasarlanmış betimsel bir tarama çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma evreninin Niğde İl Merkezindeki okul müdürleri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak amaçlı örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik kullanılmış ve mümkün olduğunca farklı öğretim kademelerinden okul müdürlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini 6'sı ortaöğretim, 2'si ilköğretim, 1'i ise anaokulu olmak üzere toplamda 9 okul müdürü oluşturmaktadır. Örneklem dahilindeki okul müdürlerinin hepsi erkektir. Yaş aralıkları açısından incelendiğinde görüşme yapılan okul müdürlerinden en gencinin 28 en yaşlısının 45 yaşında olduğu belirlenmiştir.

Verilerin analizinde eksenli kodlama ve betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Kodlara bağlı olarak oluşturulan temalar yüzde, frekans ve katılımcı sayılarıyla tablolaştırılmıştır.Kongrede söz konusu tablolar ayrıntılı olarak sunulacaktır.

Yöntem - Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formlarda 4 ana soru ve 6 sondaj sorusu kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracının geçerlik-güvenirlik çalışmaları için rastgele seçilen iki görüşme metni iki araştırmacı tarafından okunarak bu metinlere ilişkin kodlamalar karşılaştırılmış ve tutarsız olan kodlar analiz sürecinden çıkarılmıştır. Ortak kodlar temalar altında isimlendirilmiştir.

Bulgular

Veri analizi sonucunda 4 tema (çevreyle ilgili çağrışımlar, çevre sorunları, çevre sorunlarının hayata etkisi ve başa çıkma önerileri) 48 koda ulaşılmış ve söz konusu kodlar 5 alt tema altında toplanmıştır.

Çevreyle ilgili çağrışımlar temasında fiziksel çevre, sosyal çevre, tehlike ve sorunlar temalı 17 kod belirlenmiştir. Fiziksel çevre teması altında toplanan en yüksek frekansa sahip ilk üç kelime çağrışımlarının sırasıyla doğa (f=4), su (f=2) ve yeşil (f=2) olduğu belirlenmiştir. Sosyal çevre teması altında toplanan kelime çağrışımlarının sırasıyla dostluk (f=1), okul (f=1) ve insan (f=1) olduğu belirlenmiştir.Tehlike ve sorun. teması altında toplanan kelime çağrışımlarının sırasıyla ihtiyaç (f=4), temizlik-sağlık (f=3) ve kirlilik (f=3) olduğu belirlenmiştir.

Çevreyle sorunları temasında en yüksek frekansa sahip sorunun kirlilik (f=6) olduğu ardından çarpık kentleşmenin (f=3) ve kimyasal-nükleer atıklar (f=3) kodlarının geldiği tespit edilmiştir. Okul müdürleri en önemli sorunun kirlilik çeşitleri (f=4) olduğunu belirtirken, ayrıca küresel ısınma (f=1) ve çarpık kentleşmeye (f=1) de dikkat çekmiştir.

Çevre sorunlarının hayata etkisi temasında düşük frekanslı farklı kodlar oluşmuştur. Bunlara örnek olarak öğrenci sağlığını etkiliyor (f=1), psikolojik ve fizyolojik sorunlara yol açıyor (f=1), kansere sebep oluyor (f=1) sıralanabilir.En ilginç bulgulardan biri araştırmaya katılan okul müdürlerinin çok büyük bir çoğunluğunun (N=8) kendilerinin ya da yakınlarının doğrudan çevre sorunları neticesinden oluşan bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmeleri olmuştur.

Çevre sorunlarıyla başa çıkma önerileri temasında en üst sırada çevre eğitimine önem verilmesi (f=4), yeşil alanların korunması (f=2) ve atık dönüşüm faaliyetlerinin artırılması (f=2) kodları yer almaktadır. Bu çözümlerin nasıl gerçekleştirileceği konusunda okul müdülerinin görüşleri şöyle sıralanmıştır: yukarıdan aşağı yasalar ve yönetmeliklerle (f=3), her seviyeden insanın birlikte çalışmasıyla (f=3) ve sivil toplum kuruluşlarının güçlendirilmesiyle (f=1).

Yukarıda özetlenen temalar ve verilemeyen diğer kodlarla birlikte okul müdürlerinin diğer görüşleri alıntılar halinde kongrede ayrıntılı olarak sunulacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin çevre denildiğinde büyük oranda fiziksel çevreyi anladıkları ve bu çevreye ilişkin tehlike-sorunlara dikkat çektikleri görülmektedir. Bu sonuç okul müdürlerinde çevre bilincinin gelişmişliği ve farkındalıkları açısından olumlu bir gösterge olarak yorumlanabilir.

Çevre sorunları denildiğinde okul müdürlerinin hem bilumum çevre kirliliği çeşitlerinden bahsetmesi hem de bu sorunların öğrenci ve genel anlamda insan sağlığına olumsuz etkilerini tartışması yine farkındalık durumuna işaret etmektedir.

Ancak pek çok sorundan bahsettikten sonra bu sorunların kendileri ya da çevrelerindeki insanlarda bir soruna yol açmadığını söylemeleri de aynı şekilde manidardır. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin çevre sorunlarından haberdar olunduğunu ancak bu sorunların yol açtığı olumsuz etkilerin sadece sağlık problemleri temelinde ele aldığını işaret etmektedir. Kongrede bu durum ayrıca tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Çevre Bilinci, Çevre Eğitimi, Okul Müdürlerinin Algısı

Kaynakça

- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Marin, M. C. (2004). Sistem yaklaşımıyla ekosistemde enerji ve maddenin dönüşümü ve ekolojik sorunlar. M. C. Marin ve U. Yıldırım (Der.), *Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar* (s. 31-57). İstanbul: Beta.
- Yücel, A. S. ve Morgil İ. F. (1999). Çevre eğitiminin geliştirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1* (1) 76-89.

Okul Müdürlerinin Hizmet Öncesi Yetiştirilmesi: İngiltere Örneği

Turgut Uslu [a]

(a) Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan

Özet

Her ne kadar literatürdeki bazı çalışmalar (Van de Grift, 1989; 1990; Braughton and Riley, 1991; Creemers, 1994; Leitner, 1994) okul müdürlerinin öğrenci başarısına direk etkisinin olmadığını savunsa da; son yıllarda yapılan empirik araştırmalar (Bush and Jackson 2002; Bell, Bolam and Cubillo, 2003; Leithwood and Riehl 2003; Southworth 2004; Leithwood and Levin, 2005; Rutherford 2005; Hargreaves and Fink 2006; Robinson, 2007; Bush 2008) okul müdürlerinin öğrenci başarısına önemli fakat endirekt bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu da göstermektedir ki; okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerini daha iyi seviyelere çıkartmaları, öğrenci başarısına direkt olmasa da önemli bir katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı, eğitim ve öğretimin temel amacı olan öğrenci başarısını arttırabilmek için okul müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimleri bir ihtiyaçtır.

Bu çalışma kapsamında hizmet içi eğitimden ziyade hizmet öncesi eğitim ele alınacak ve şimdiye kadar sadece pilot çalışması tamamlanan bu çalışmanın birincil amacı şu anda İngiltere'de görev yapan bir grup okul müdürünün hizmet öncesindeki öğrenme tecrübelerini derinlemesine araştırmaktır. Bu detaylı incelemenin ikincil amacı ise de, Türk eğitim sistemine uygulanabilir bir okul müdürü yetiştirme programının temel yapı taşlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmanın temel problem cümlesi:

İngiltere'de 'Okul Müdürleri için Ulusal Profesyonel Yeterliliğe' sahip ve eğitim alanında yüksek lisans yapmış okul müdürleri kendilerini müdür olmaya hazırlayan eğitim tecrübelerini nasıl tanımlıyor ve algılıyorlar?

Alt problemler ise:

Bu öğrenme tecrübeleri okul müdürlerinde ne tür değişiklilikler meydana getirmiştir?
Bu öğrenme tecrübelerini önemli kılan en belirgin ve diğer öğrenme tecrübelerinden ayıran özellikleri nedir?
Bu öğrenme tecrübeleri potansiyel okul müdürlerinin hizmet öncesi yetiştirilmesine nasıl transfer edilebilir?

Yapılan çalışma konuyu daha derinlemesine incelemek ve detaylı bilgi sahibi olmak için nitel olarak belirlenmiştir. Araştırma örneklemini okul müdürlerine ulaşmamın kolaylığından dolayı Orta İngiltere (Midlands) bölgesinde bulunan lise veya ortaokullarda görev yapan 15 tane okul müdürü oluşturmaktadır. Data toplama tekniği olarak da birebir röportaj kullanılacaktır. Bu sunum kapsamında Ağustos 2012'de bir tane okul müdürüyle yapılan pilot çalışmanın sonuçları sunulacaktır. Pilot çalışma esnasında anonimlik ve gizlilik ilkelerine uymak için röportaj yapılan kişinin ismi, yaşadığı yer ve okulu belirtilmemiş ve takma isim kullanılmıştır. Veri kaybı yaşanmaması için bütün röportaj iki farklı ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve araştırmacının kendisi tarafından transkript edilmiştir. Son olarak da veri analizi yapılırken Strauss ve Corbin (1990) ve Miles ve Huberman (1994) eserlerinden faydalanılmıştır. Veriler

cümle seviyesinde kodlama tekniği kullanılarak analiz edilmiş olmasına rağmen zaman zaman kelime ve paragraf bazında da kodlama yapılmıştır.

Yapılan pilot çalışma sadece tek bir okul müdürüyle yapıldığı için kıyaslama ve tartışma oluşturacak veriler bu sunum kapsamında sunulamamıştır. Aynı zamanda bu pilot çalışma, elde edilen verileri sunmak ve bu veriler ışığında tartışmaktan ziyade, araştırma ve röportaj sorularını test etmek ve araştırma sırasında yapılan gözlemler ve etkileşimler sonucunda karşılaşılan problemleri gidermek olduğundan veriler tartışmaya sunulmayacaktır. Fakat çalışma kapsamında elde edilen verileri kısaca özetlersem; pilot çalışmaya konu olan okul müdürünün öğrenme tecrübesi, İngiltere'de başarı seviyesi normale göre daha düşük olan okullarda görev yapan yöneticilere yardımcı olarak ve onlara farklı alternatifler sunarak okulun başarı seviyesini arttırmaya yönelik bir ekip çalışmasıydı. Topladığım veriler neticesinde öğrenme tecrübesinin tanımlanmasıyla ilgili olarak, öğrenme tecrübesinin temel bileşenleri ve amacı ile okul müdürü için anlamı hakkında bilgiler elde edilmiştir. Kendisinde olan değişimlerle ilgili olarak da öğrencilerin eğitilmesine olan bakış açısı, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin önemiyle ilgili bakış açısı ve öğrencilerle olan ilişkilerin önemiyle ilgili bakış açısının değiştiği bulunmuştur. Bu öğrenme tecrübesini önemli kılan temel özellikler ise geri dönüt, takım çalışması, network oluşturma, kritik olay analizi, kritik düşünme ve olayların üzerine derinlemesine analiz yapılmasıdır. Bu öğrenme tecrübesinin transferi ile ilgili de 'Önce Öğret Modeli (Teach First Model)' sunulmuştur.

Bu pilot çalışma neticesinde sunulan araştırma soruları ve röportaj sorularının uyumluluğu gözlenmiş ve belirlenen küçük düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışma göstermektedir ki; okul müdürlerinin önemli öğrenme tecrübeleri belirlenerek ve derinlemesine incelenerek onlar için nelerin uyumlu olacağı bulunabilir ve sosyal ve kültürel farklar göz önüne alınarak Türkiye'ye uyarlanabilir bir program sunulabilir. Yapılan bu pilot çalışmanın verilerine göre, okul müdürleri için hazırlanacak olan hizmet-öncesi eğitim omlar için alelade olmaktan ziyade; değerli ve herkes tarafından erişilmesi mümkün olmayan bir program olmalı ve var olan bakış açılarını olumlu yönde değiştirebilmelidir. İçerisinde geri dönüt, takım çalışması, network oluşturma, kritik olay analizi, kritik düşünme ve olayların üzerine derinlemesine analiz yapılması gibi bakış açılarını etkileyebilecek ve ufuklarını genişletebilecek temel bileşen ve özelliklerin olması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul Müdürü, Hizmet Öncesi Eğitim, İngiltere

Kaynakça

- Bell L, Bolam R, and Cubillo L (2003) A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes, In: Research Evidence in Education Library, London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Braughton, R. and Riley, J. (1991) The relationship between principals' knowledge of reading processes and elementary school reading achievement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED341952).
- Bush, T. (2008) Leadership and Management Development in Education, London: Sage.
- Bush, T. and Jackson, D. (2002) A Preparation for School Leadership: international perspectives, Educational Management and Administration, Vol. 30, No. 4, pp. 417 – 429.
- Creemers, B. P. (1994) The effective classroom London: Cassell.
- Hargreaves, A. and D. Fink (2006) Sustainable Leadership, Jossey Bass, San Francisco.

- Leithwood, K. A., and Riehl, C (2003) What we know about successful school leadership, Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K. and Levin, B. (2005) Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning (Research Report RR662), London : Department for Education and Skills.
- Leitner, D. (1994) Do principals affect student outcomes?, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 5, No. 3, pp. 219-238.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994) Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook (2nd Ed.), London: Sage.
- Robinson, V. M. J. (2007, 11 October). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Paper presented at the Joint Conference of the Australian Council of Educational Leaders and the Association for Supervision and Curriculum Development, Sydney. www.educationcounts.govt.nz/publications/series/ 2515/13723.
- Rutherford, D. (2005) The impact of leadership in primary schools, Management in Education Vol.18, no. 5, pp. 21 – 26.
- Southworth, G. (2004) A response from the National College for School Leadership, Educational Management Administration and Leadership, Vol. 32, No. 3, pp. 339-54.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990) Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques, London: Sage.
- Van de Grift, W. (1989) Self perceptions of educational leadership and mean pupil achievements In D. Reynolds, B.P.M. Creemers, & T. Peters (Eds.), School effectiveness and improvement (pp. 227-242). Cardiff/Groningen: School of Education/RION.
- Van de Grift, W. (1990) Educational leadership and academic achievement in elementary education, School Effectiveness and School Improvement, Vol.1, pp. 26-40.

Okul Müdürlerinin Liderlik Sitillerinin Okul Bilinçliliğine Etkisi

Ahmet Cezmi Savaş [a], Fahri Nergiz [b], Sinan Özer [c]

(a) Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Gaziantep

(b) Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Gaziantep

(c) Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Gaziantep

Giriş

Günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan vasıflı ve çeşitli becerilere sahip insan yetiştiren güçlü eğitim kurumları toplumların değişerek gelişmesinin arkasındaki en önemli güç haline gelmiştir. Bu sebeple okulların kaliteli ve etkili bir eğitim vererek beklenen bu toplumsal ihtiyacı karşılayabilmesi büyük oranda okulun nasıl yönetildiğine ve öğretmenlere bağlıdır. Liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili olduğu kadar psikolojik, sosyolojik, politik ve felsefi açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2004). Günümüzdeki hızlı değişmeler ve belirsizlikler yeni bir liderlik tipini gerektirmiştir. Bu ortamda her örgüt kendi arzuladığı geleceği yaratmak istemektedir. Bunu sağlamak amacıyla gerekenlerden biri de dönüşümcü liderliktir (Turan, 1996). Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yöneliktir (Çelik, 2003). Karizmatik, vizyoner, etik olma, rol modeli olma, entellektüel etkiye sahip olma, bireysel destek sağlama niteliklerini taşıyan ve çalışanların üst düzey gereksinimlerini karşılayıp, onları ekstra çaba göstermeye yönelterek okulun etkililiğini sağlamaya çalışan liderlik yaklaşımıdır.(Bass, 1990)

Weick ve Sutcliffe (2001) ilk olarak bilinçli organizasyonları sürekli olarak büyük hatalardan ve başarısızlıklardan kaçınma olarak tanımlamıştır. Tıpkı kişilerin bilinçliliği gibi örgütlerinde bilinçli olması söz konusudur, ama bilinçli örgüt bilinçli kişilerin toplamından daha fazladır (Hoy, 2003).

Okul müdürlerinin liderlik sitillerinin okul bilinçliliğini etkilediği düşünülmektedir. Araştırmada, Kahramanmaraş, Türkoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda çalışan öğretmenlere okul müdürlerinin liderlik sitillerinin okul bilinçliliğine etkisinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin liderlik sitillerinin okul bilinçliliğine olumlu olarak etkileyip etkilemediği araştırılacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik sitillerinin okul bilinçliliğine etkisi araştırılmak amaçlandığından araştırma deseni, nedensel-karşılaştırmalı (causal-comperative) model olarak belirlenmiştir. Nedensel-karşılaştırmalı modele göre (Fraenkel ve Norman, 2008:362; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008:15) var olan bir durum veya olayın nedenleri neden-sonuç etki bağlamında incelenmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş'ın Türkoğlu ilçesinde bulunan okullarda 2012–2013 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 110 öğretmen oluşturmaktadır.

Bulgular

İlk yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda okul müdürlerinin liderlik sitillerinin, okul bilinçliliğini çok anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. (β=.389, p<.000).

Okul bilinçliliğine varyansın % 14.9'ni bu modelde okul müdürlerinin liderlik sitilleri tarafından açıklanmaktadır (ΔR2=.149, p<.000). Demografik değişkenlerin varyansa anlamlı bir katkısının olup olmadığına baktığımızda demografik değişkenlerin anlamlı bir katkısı olmadığı görülmektedir (R2 =.008, p>.05). Bu durumda varyansın tamamına yakını Okul Müdürlerinin Liderlik Sitilleri tarafından sağlanmaktadır ve modelimiz anlamlıdır (F=18,572, p<.000). İkinci yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda okul müdürlerinin liderlik sitillerinin alt boyutlarından okul bilinçliliğine anlamlı yordayan sadece dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım (β=.434) ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim (pasif) sistem düşüncesi (β=.250) olmuştur. Okul müdürlerinin liderlik sitillerinin alt boyutlarından dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim (pasif) boyutları okul bilinçliliğini anlamlı bir şekilde etkilemektedir ve modelimiz anlamlıdır (F=37,557, p<.001).

Tartışma

Araştırma bulgularına benzer olarak, Hoy, Gage ve Tarter (2006) okul bilinçliliği üzerine yaptığı bir araştırmada okul bilinçliliğinin her okul müdürü tarafından anlaşılması ve uygulanması gereken bir kavram olduğu bulunmuştur. Okul müdürlerinin bilinçli yöntemlerle liderlik yapması gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, Kahramanmaraş Türkoğlu'ndan seçilen 110 öğretmen örneklemi kullanılarak okul müdürlerinin liderlik sitillerinin okul bilinçliliğine etkisi güçlü ve pozitif bir şekilde yordamaktadır (β=.389, ΔR2=.149, p<.001). Araştırmada okul müdürlerinin liderlik sitillerinin okul bilinçliliğini çok anlamlı bir şekilde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik sitillerinin alt boyutlarından dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif yönetimin okul bilinçliliği çok anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir.

Bu araştırma okul müdürlerinin sahip oldukları dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik stillerinin öğretmenlerin okul bilinçliliğine etkisi küçük bir yerleşim biriminde yapılan ilk araştırmadır. Farklı yerleşim birimlerini kapsayan daha geniş örneklem gruplarında karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Okulların eğitim kalitesini artırmak için milli eğitim merkezi yönetimlerinin okul bilinçliliğini artırmak için adım atması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılması gereken ilk iş okul çalışanlarının buna ne kadar hazır ve istekli olduklarını araştırılmalıdır. Bu ve benzer araştırmalar bu konuda ülkedeki okul müdürlerine rehberlik edecektir. Yöneticilerin liderlik sitillerinin etkisi öncelikle YÖK ile işbirliği yaparak eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarında liderlik stilleri kavramı ile ilgili bilinçlilik oluşturmalıdır.

Anahtar Kelimeler

Liderlik, Liderlik Sitilleri, Okul Bilinçliliği

Kaynakça

- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*, 3rd Ed., Newyork: Free Pres.

- Çelik, V. (2003). Eğitimsel liderlik. 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Fraenkel, J.R. ve Norman, E.W. (2008). How to Design and Evaluate Research in Education. 7th Edition, McGraw-Hill, Boston, p.362.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 2.Baskı, Pegem Akademi, Ankara, ss.15-93.
- Hoy, W. K., Gage C.Q. ve Tarter, C.J. (2006). School Mindfulness and Faculty Trust: Necessary Conditions for Each Other? *Educational Administration Quarterly,* 42:(2): 236-255.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, *41*(1), 87-108.
- Weick, K. E.,&Sutcliffe, K. M. (2001).*Managing the unexpected*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Turan, S. (1996). An exploration of transformational leadership and its role in strategic planning: Aconceptual framework. *Paper presented at the annual meeting of the international society for educational planning.*New Orleans.USA*.* Eric, Ed:407 426.

Okul Müdürlerinin Öğretim Sürecinin Denetlenmesine Yönelik Eğitim Modeli

Sevilay Şahin [a], Gökçe Özdemir [a]

(a) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü, Gaziantep

Giriş

Günümüzde, okul amaçlarının gerçekleştirilme derecesinin saptanmasında ve öğretimsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için sürecin geliştirilmesin de denetçi olarak okul müdürlerinin oynadıkları rol giderek artmaktadır. Bu araştırmada; denetim ve değerlendirmenin farklı özelliklerini ve işlevlerini ayırt edebilen ve okullardaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde önemli katkıları olan okul müdürlerinin yetiştirilmesi ile ilgili bir model tanıtılmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmada, Türkiye'de her zaman için tartışma konusu olmuş eğitim yöneticisi yetiştirme programına alternatif olarak öğrenme için denetim kapsamında okul müdürlerinin yetiştirilmesi aşamasında ne tür bir eğitime ihtiyaç olduğu, bu eğitim de hangi derslerin olması gerektiği ve eğitimin ne kadar süreli verileceğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç için şu alt problemler geliştirilmiştir:

1. Okul müdürlerinin örgüt amaçlarını en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için, okul yöneticisi yetiştirme programlarında ne tür derslere ihtiyaç vardır?
   a. Liderlik ile ilgili bir ders almanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
   b. Mentorluk ile ilgili bir ders almanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
   c. Etkili öğrenme ve öğretme teknikleri ile ilgili bir ders almanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
   d. Sosyal bir sistem olarak okul ile ilgili bir ders almanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
   e. Değerlendirme teknikleri ile ilgili bir ders almanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
   f. Profesyonel öğrenme toplulukları oluşturma ile ilgili bir ders almanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
   g. Teknoloji kullanımı ile ilgili bir ders almanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
   h. Veri toplama ve analiz yapma ile ilgili bir ders almanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
2. Yukarıdakilerden farklı olarak sizin önerdiğiniz alırsak bize faydalı olur dediğiniz dersler var mı? Neden?
3. Bu program ne zaman ne kadar süre ile ve kimler tarafından verilmelidir?

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma türündedir. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine göre çalışılmıştır**.** Çalışma grubunu, MEB'e bağlı, Gaziantep Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde görev yapan ve Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü yüksek lisans öğrencisi olan 24 okul müdürü ve 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde, çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olan 24 okul müdürü ve 12 öğretmenin belirlenmesinde

amaçlı örnekleme belirleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklemesi birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olan 24 okul müdürünün 8'i üst düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde görev yapmaktadır. 8'i orta düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde görev yapmaktadır. 8'i alt düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde görev yapmaktadır. 12 öğretmenin 4'ü üst düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde görev yapmaktadır. 4'ü orta düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde görev yapmaktadır. 4'ü alt düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde görev yapmaktadır.

Veriler, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü yüksek lisans öğrencisi olan 24 okul müdürü ve 6 öğretmenden katılımcıların tercihlerine bağlı olarak, 6 kişilik 10 odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir**.** İçerik analizinde kategorisel analiz tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Denetim, Öğrenme İçin Denetim, Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi

Kaynakça

- Bursalıoğlu, Z. (1987). Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Çelik, V.(2000). Okul Kültürü ve Yönetimi*.* Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V.(2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikalarına Yön Veren Temel Eğilimler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 19,3-13.
- Deming, W. E. (1986). Out of the Crisis. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- George, J.S. (1985). Supervision İn Action"Theact Of Managingothers. (4th Edition, New Jersey:PrenciceHall).
- Griffith, D. E., Stouth, R. T. ve Forsyth, P.B. (1988). The Preparation Of Educational Administrators.In.D.E.
- Griffith, A. I., Taraban, S. (2002). Mentoring narratives ON-LINE: Teaching the principalship. Education Policy Analysis Archives, 10(27). Retrieved [20 May 2002] from http://epaa.asu.edu/epaa/v10n27.html.
- Işık, H. (2003).Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Model Önerisi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 206-211.
- Ivey, T.A., Richardson, R. (2007). Professional relationships within school walls: Data report 2007. PRISE White Paper No. 2007-4, Texas A&M University.
- Kalyoncu, İ. (2002).Sınav Kazanan Okul Yöneticisinin Sınav Sonrası Yetiştirilmeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 19: 195-208.
- Kimbrough, R.B., Burkett., C. W. (1990). The Pricipals: Concepts Practices. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Memduhoğlu, H.B., Zengin, M. (2011). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi – Journal of Theoretical Science, 5(1) :131-142.
- Özben, F., Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri- Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. Sosyal Bilimler ve Araştırmalar Dergisi.(2):102-120.

- Şişman, M., Turan, S. (2004). Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1): 13-26.
- Toker, G. (2009). Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim. Mehmet Akif Ersoy Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(18): 74-89.
- Töremen, F., Kolay, Y. (2003).İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler.Milli Eğitim Dergisi, sayı 160.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008).Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri(6.baskı). Seçkin Kitapevi, Ankara.
- Yılmaz, K. (2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevleri. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1): 19-35.
- http:/education. Stateuniversity.com/pages/2472/Supervision-Instruction.htm lnSupervi sion of Instruction The History of Supervision Role Responsibilities of Supervisors Issues Trend Controversies, 2012.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Bir Meta-Analiz

Ali Kış [a], Necdet Konan [b]

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

(b) İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Malatya

Giriş

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeye dönük bir meta-analiz çalışması yapmaktır.

Yöntem

Alanyazında "analizlerin analizi" olarak isimlendirilen meta-analiz yöntemi son yıllarda giderek artan bir oranda sosyal bilimlerde de kullanılmaktadır. Standartlaştırılmış ortalamalar arası etki büyüklüğü analiz yöntemini kullanarak, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin etki büyüklüğü belirlenmeye çalışılacaktır. Bu amaçla yapılan alan yazın taramasında konu ile ilgili doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale ve bildiri türünde 126 araştırmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmalarda yönetici ve öğretmenlere ilişkin ve kodlama protokolüne uygun verileri içeren 22 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 1215 yönetici ve 8253 öğretmen olmak üzere 9.468 katılımcı oluşturmaktadır.

Bulgular

Araştırmaların verileri CMA (Comprehensive Meta Analysis, Version 2.0) meta analiz yazılımı programına aktarılmış ve gerekli istatistiksel analizlerin yapılmasına başlanmıştır. Araştırma tamamlanma aşamasındadır. Bu nedenle, araştırmaya ilişkin bulguların ve bu bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve geliştirilecek önerilerin bildiri kabul edildiği takdirde katılımcılarla paylaşılması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Meta-Analiz, Öğretimsel Liderlik, Müdür, Öğretmen

.

Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları

Tuncay Yavuz Özdemir [a], Seçil Eda Kartal [b], Ramazan Yirci [c]

(a) Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ

(b) Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bartın

(c) Okt., Sütçü İmam Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Kahramanmaraş

Giriş

Öğrenme öğretme sürecine etki eden en önemli stratejik öğelerden birisi öğretmen diğeri de okul yöneticisidir. Öğretmenin öğrencilere iyi bir eğitim öğretim hizmeti sunmak, öğrencilerin kendilerine ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak gibi önemli bir görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yüksek bir motivasyona sahip olmaları çok önemlidir (Kocabaş ve Karaköse, 2005; Cemaloğlu, 2002). Motivasyon insanların belli bir amacı gerçekleştirmek üzere harekete geçmesini sağlayan bir uyarıcıdır (Dinham & Scott, 1998; Ünal, 2000). Motivasyon diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri için de başarının sağlanmasında ve verimin artırılmasında anahtar bir role sahiptir (Herzberg, 2003). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen pek çok unsurdan söz etmek mümkün olsa da alan yazındaki araştırmalar, okulda öğretmenin motivasyonunu artıran en önemli etmenin okul yöneticisi olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticisinin olumlu tutum ve davranışları öğretmenlerin motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu da okulun amacını gerçekleştirmede ve en önemlisi öğrenci başarısını artırmada etkili olmaktadır (Koçak ve Helvacı, 2011; Boydak Ozan, Türkoğlu, Şener, 2010; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Thompson, 1996:3; Latham, 1998).

Okulun temel hedefi toplumun ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilere nitelikli bir eğitim öğretim ortamı sunulmasıdır. Bu kapsamda müdür, okuldaki tüm etkinliklerin akademik amaçlara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak zorundadır (Balyer, 2012). Bir okul yöneticisi olarak okul müdürü okulun en üst düzeyindeki yetkilidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak, havasını koruyacak, nitelikleri geliştirecek olan okul yöneticisidir (Ünal, 2000). Bu bağlamda okul yöneticisi olmak aynı zamanda öğretmenlerin mesleklerini büyük bir gayret ve istekle yapmalarında ihtiyaç duydukları motivasyonu sağlamayı gerektirmektedir.

Örgütlerde personelin istekli ve verimli çalışmalarını sağlamak için çeşitli motivasyon araçları kullanılmaktadır. Kullanılan motivasyon araçları örgütten örgüte ve yöneticiden yöneticiye değişmekle birlikte motivasyon araçları şöyle sınıflandırılabilir:

1. Ekonomik araçlar (İkramiye, ödül)
2. Psikososyal araçlar (Takdir edilme, beğenilme, değer verilme, fikrinin sorulması)
3. Örgütsel ve yönetsel araçlar (Eğitim verilmesi, yükseltme, uygun veya daha çekici iş, iletişim, adaletli ve disiplinli sistem (Yalçın ve Korkmaz, 2013).

Motivasyonun önemli bir yönetsel araç olduğunu belirten Bakan (2004: 239) motive olmuş insanlarla çalışmanın pek çok yararı olduğundan söz etmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

- İş, belirlenmiş zaman içerisinde ve doğru standarda uygun olarak yapılır.

- İnsanlar iş yaparken zevk alır ve kendilerine değer verildiğini düşünürler.
- Başarı durumu ilgili kişiler tarafından izlenir ve fazla denetlemeye gerek kalmaz.
- Moral durumu yüksek olur. Bu da mükemmel bir iş ortamı sağlar.

Yukardaki açıklamalara benzer şekilde motive olmuş öğretmenlerle çalışmak verimliliğin artmasına ve okuldaki çalışma ortamın daha verimli hale gelmesine yardımcı olabilir. Öğretmenler okuldaki temel uygulayıcılar olarak öğrendikleri bilgi ve becerilerini daha kolay uygulayabilecekleri ortamlarda çalışmak, böylece kendilerini gösterme, takdir edilme, kendinin önemli olduğunu ortaya koyma gibi güdülerini doyurma ihtiyacı içindedirler (Ünal, 2000; Başın, 2012). Bu nedenle okul müdürlerinin uygun ortamlar sağlayarak öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak araçları kullanmaları okulun ulaşmak isteği hedeflere daha kolay varmasını kolaylaştırabilir.

Bu araştırmanın temel amacı Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan ilkokul ve orta okul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin benimsedikleri motivasyon yaklaşımlarını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

a) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürleri örgütsel ve yönetsel motivasyon yaklaşımlarını ne düzeyde kullanmaktadırlar?
b) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürleri psiko-sosyal motivasyon yaklaşımlarını ne düzeyde kullanmaktadırlar?
c) Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları motivasyon yaklaşımlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada tarama (survey)yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2000) göre, tarama yöntemi halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modeli araştırmalar öğretmenler, denetmenler ve yöneticiler hakkında bilgi toplamayı, bunları değişkenlerle olan ilişkileri yönünden incelemeyi daha kolay hale getirmektedir (Kaptan, 1998, 62).

Araştırma verileri Başın ve Helvacı (2012) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımlarını Belirleme" ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünü oluşturan demografik bilgiler 5 sorudan oluşmakta, ikinci bölüm ise 30 maddelik 5'li likert tipindeki sorudan oluşmaktadır. 236 öğretmene gönderilen ölçek formlarından geriye 197 adeti geri dönmüştür. Geçerli kabul edilen toplam 189 ölçek formu SPSS paket programıyla analiz edilecektir. Analiz sürecinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Okul Müdürü, Motivasyon, Öğretmen, Motivasyon Yaklaşımları

Kaynakça

- Balyer, A., (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rolleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, (2), 75-93.

- Başın, H. (2012). *Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları,* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak, Türkiye.
- Boydak-Ozan, M., Türkoğlu, Z., Şener,G.(2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20, (1), 275-294.
- Cemaloğlu, N., (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:153-154.
- Dinham, S. ve Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(3-4), 362-378.
- Herzberg, F. (2003). One more time: How do you motivate employees?. *Harvard Business Review,* 81(1), 86-96.
- Kaptan, S. (1998) *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekışık Web Ofset
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocabaş, İ., Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3, (1), 79-91,
- Koçak, F. & Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği) [The schools principals of effectiveness (Uşak case)]. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 1 (1), 33–55. http://ebad-jesr.com/.
- Latham, A. S. (1998). Teacher satisfaction. *Education Leadership*, 55, 82-83.
- Thompson, D. P. (1996). *Motivating others: Creating the conditions*. Princeton, NJ: Eye On Education.
- Ünal, S.,(2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri, *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 7, 88–94.
- Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Durumları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6 (26),* 602- 609.

Okul Müdürlerinin Örgütsel Davranışlarının Okul Kültürüne Etkileri

Ülkü Tosun [a], Bilal Aygün [b], Esra Seyratlı [b], Hilal Bakırtaş [b], Mehmet Çayır [b], Merve Akyol Kılıç [b], Onur Bütüner [b], Osman Sarı [b], Tufan Koçak [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul

(b) Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Eko. ABD Yüksek Lisans Öğrencileri

Giriş

Eğerci'nin (2009) Şimşek'ten (2005) aktardığına göre Örgüt kültürü, kurallar, politikalar, adet ve gelenekler gibi resmi yapı ve kişiler arası ilişkilerde açıklık, güven, kabul görme ve grup süreçlerine katılma gibi birtakım değer ve tutumlardan meydana gelmektedir. Örgüt kültürü, örgüt içindeki güçleri birbirine bağlayan, tanımlayan ve güçlendirmeye yardım eden ve pozisyonlardaki rolleri tutan, yaygın bir manyetik alan gibi kişinin, grubun ve bütün olarak örgütün verimliliğine etki edebilmektedir. Çelik'e (2012) göre ise Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Okul müdürünün görevi ise okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu saptanmış amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 1982). Bunları yapacak olan okul müdürlerinin ve yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları da ilgili yönetmeliklerde maddeler halinde sıralanmıştır (Taymaz, 2000).

Yöntem

Bu araştırmada ''Okul müdürlerinin okul kültürüne etkileri genel anlamda örgüt yöneticilerinde gözlenen örgütsel davranışlarla yakından ilişkili midir?'' sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmada niteliksel araştırma yönteminde yer alan "farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara" (Yıldırım&Şimşek,2005) odaklanan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi temel alınarak seçilen 8 ayrı okulun müdürü oluşturmaktadır. Okul müdürlerine standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılarak 8 kategoride alt seçeneklere sahip olan toplam 15 soru sorulmuştur. Kategoriler şunlardır: Okul kültürü, yönetim süreci (amaçlar, örgütleme, denetim, planlama, karar verme), öğretmenin rolü, liderlik, çatışma çözme, iletişim, insan kaynakları, işyerinde mobbing. 1-1.5 saat süren her bir görüşmede, yapılandırılmış sorular katılımcılara sorulmuştur. Yapılan bu görüşmeler kaydedilmiş ve görüşme kayıtları çözümlenerek, bulgular ve değerlendirme kısmı yazılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Görüşme yapılan **8** okul müdürünün **1'i** Kadın, **7'si** ise Erkektir. Okul müdürlerinin **4'ü** lise, **1'i** ilköğretim, **1'i** de okul öncesi kademesinde, **1'i** de üniversitede görev yapmaktadır. Okul müdürlerinin **%50'si** devlet, **%50'si** ise özel okulda çalışmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmen

olarak çalıştıkları hizmet yılı yüzde olarak yorumlandığında **%12,5'nin** 11-15 yıl, **%12,5'nin** 21 yıl ve üstü, **%25'nin** 16-20 yıl, **%50'nin** ise 1-10 yıl arasında olduğu görülür. Okul müdürlerinin müdür olarak çalıştıkları genel hizmet yılları yüzde olarak yorumlandığında **%25'nin** 1-5 yıl, **%25'nin** 6-10 yıl, **%25'nin** 11-15 yıl, **%12,5'nin** 16-20 yıl, **%12,5'nin** 21 yıl ve üstü olduğu görülmüştür.

Okul, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan örgüttür. Bu anlamda her örgüt gibi okulunda kendine özgü bir kültürü vardır. Bu kültür, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar, semboller gibi gözle görülen ve görülmeyen öğelerden oluşur (Şişman,2011). Okul müdürlerinin verdiği yanıtlarda her okulda ortak bir kültürün var olduğu görülmüştür.

Bir okul müdürünün birlikte çalıştığı insanlara bazı hedefler göstererek onlara yön tayin etmesi gerekir. Okul müdürünün, bir strateji belirlenmesi, misyon ve vizyon tanımlamasının yapılması ve bunun okulun tüm paydaşlarınca paylaşılması konularında diğerlerine öncülük etmesi gereklidir (Şişman,2012) Okul müdürlerinin vermiş olduğu yanıtlara baktığımızda okullarının ulaşmayı hedeflediği akademik,sosyal-kültürel ve spor alanında yakın ve uzak hedeflerinin olduğu, hedefe ulaşmada verimliliği arttıran iş bölümü ve organizasyona önem verildiği, okul müdürlerinin okul içi denetim faaliyetlerini icra ettikleri, bu kavramları amacına uygun şekilde kullandıkları ve ödüllendirme sistemine yer verdikleri görülmüştür.

Planlama önceden belirlenmiş amaçların vuku bulması için yapılması gerekli işlerin belirlenmesi, takip edilecek yolların seçilmesidir(Gökyer ve Gülşen, 2012). Zira okul, kültürüyle tanınır ve okul yöneticisi, özgün bir kültürü oluşturmak ve bu kültürü çevreye tanıtacak etkinlikleri planlamak zorundadır (Çelik,2012). Okul müdürlerinin verdiği yanıtlar incelediğinde okul geliştirme plan ve uygulamalarına yer verildiği, ayrıca öğretmenlerin karar verme sürecinde aktif olarak rol aldıkları, okul kültürünü geliştirmeye yönelik olarak okul içinde ve okul dışında etkinliklere katıldıkları ve önemsendikleri görülmüştür.

Liderlik, herhangi bir grupta bir bireyin grubun diğer üyelerini, belirlenmiş örgüt hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla etkileyerek, grubu o belirlenmiş hedefler doğrultusunda harekete geçirme gücüdür (Çetin, 2009;Şişman, 2011). Okul müdürlerinin davranışlarının kısmen liderlik tanımıyla örtüştüğü, bazı okul müdürlerinin kendilerini *''Kurallara bağlı, adalet ve eşitlik konusunda dikkat eden bir lider''* olarak tanımladıkları, liderlik uygulamalarında sabit bir tavır sergilenmediği ve karşılaşılan duruma göre otoriter, kuralcı, yumuşak ya da adil tavırlar sergilendiği görülmüştür.

Eğitim öğretim sürecinde diğer örgütlerde olduğu gibi çatışma yaşanması doğaldır (Şişman,2012). Okul müdürlerinden birkaçı kurumlarında çatışma yaşanmadığını belirtirken, diğerleri çatışmalarda çözüme yönelik bir tavır sergilediklerini belirtmişlerdir.

Okul müdürleri okul içinde öğretmenlerle gerektiğinde sözlü, gerektiğinde ise yazılı yönteme başvurarak iletişim sağladığını belirtmişlerdir. Zira iletişim sürecinde bilginin paylaşılmasını sağlama göz önünde bulundurulmalıdır (Şişman,2012). Üniversite ve özel lisede iletişimin e-posta aracılığıyla sağlandığı görülürken, eğitimin diğer kademesinde yer alan okullarda duyuların öğretmenlere imza sirküsü karşılığı günlük olarak duyurulduğu görülmüştür.

Kırel'e (2008) göre psikolojik taciz (mobbing) kavramı İngilizcede ''örgütsel baskı'' anlamına gelen ''mob'' kelimesinden gelmektedir. Okul müdürleri okullarında mobbing uygulamalarının

yaşanmadığını belirterek, gerekli önlemler alınmasının gerektiğinin bilincinde olduklarını bildirmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, söz konusu müdürlere aşağıdaki önerilerin yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Okul müdürü, eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini artırıp, eğitim kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için daha çok araştırma yapmalıdır. Bunun için sürekli kendini geliştirmeli, süper liderlik özellikleri gösterip personelini geliştirmelidir. Çünkü kendisini geliştirmeyen bir yöneticinin personelini geliştirmesi mümkün değildir (Kolay&Töremen,2003). Bu bağlamda süper liderlik stilini benimseyecek okul müdürü, çalışanlarını kendi kendilerine liderlik yapmaları için yönlendirmelidir. İş görenlerin kendi kendilerine lider olmalarına imkan sağlayacak bir biçimde sistemi kurmalı ve uygulamalıdır. Çünkü kendi kendisinin lideri olabilen "süper liderlikte", "beni izle" anlayışı yerine, çalışanların kendi kendilerine bir amaç belirlemelerini ve öğrenmeleri kişisel bir sorumluluk olarak görülmektedir.

- Okulu için belirlediği vizyon ve misyonuna daha hızlı ilerleyebilmek için, yeni teknolojik gelişmeleri okula kazandırmalıdır. Bunları kazandırdıktan sonra personelin bunlardan rahatlıkla yararlanabilmesi için gerekli tedbirleri almalıdır

Anahtar Kelimeler

Okul Müdürü, Örgütsel Davranış, Örgüt Kültürü

Kaynakça

- Başaran, İ. (1996). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Yargılı Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik,Vehbi (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (5.Baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eğerci, Tuğba (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikoşiddetin (Mobbingin) Örgütsel Güven Düzeyine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Eren, E. (2011), *Yönetim ve Organizasyon,* İstanbul: Beta Yayınları
- Gökyer, N. & Gülşen, C. (2012) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırel,Ç. (2008). *Örgütlerde Psikolojik Taciz (Mobbing) ve Yönetimi* (1.Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Koçel, T.(2003).İşletme Yöneticiliği. Beta Basım Yayım. İstanbul
- Kolay, T., Töremen, F. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler, *Milli Eğitim Dergisi, 160.*
- Şişman, M. (2011). Eğitimde Mükemmellik Arayışı -Etkili Okullar. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi.* Ankara: PEGEM A Yayıncılık

Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerindeki Etkisi

Ümran Aslan [a]

(a) Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlama ve Ekonomisi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi, 27000, Gaziantep

Özet

Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan çalışmada öncelikle iş doyumu ve liderlik davranışları hakkında kuramsal bilgiye yer verilmiştir. Araştırma Şırnak ilinin idil ilçesinde birleştirilmiş sınıflar hariç bütün sekiz yıllık eğitim veren okullarda yapılmıştır. Araştırmaya bu okullarda görev yapan 272 öğretmen katılmıştır. Tarama modelinde olan bu araştırmada bulgular yurtiçinde ve yurt dışında ilgili literatürün taranması anket ve ölçek taraması sonucunda elde edilen verilere dayanarak oluşturulmuştur. Veri toplamak amacıyla öğretmenlere "İş Doyumu Ölçeği" ile "çok faktörlü Liderlik Ölçeği" uygulanmıştır.

Araştırmada verilerin analizi için frekans, yüzde değerleri, aritmetik ortalama ve standart sapma, kullanılmıştır. Analizlerde bağımsız örnekler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm hesaplamalarda anlamlılık düzeyi . 05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, meslekte çalışma süresi (p=834 p>.05),cinsiyete (p=503 p>.05) ve aynı müdürle çalışma süresine (p=549 p>.05) göre öğretmenlerin okul Müdürlerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakan liderlik stillerine ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yokken, Öğretmenlerin yaşlarına (p=021 p<.05), branşlarına(p=007 p<.05), öğrenim durumuna, (p=044 p<.05), göre algıları arasında önemli bir farklılık saptanmıştır.

Bu araştırmanın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin hangi tür liderlik stili ile ilişkili olduğunu ortaya çıkaracağı, eğitsel lider olarak okul yöneticilerine yeni liderlik rolleri ve sorumlulukları hakkında ışık tutacağı, ilköğretim okulu müdürlerine yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimler, yönetici hazırlama eğitimleri ile müfredatın hazırlanmasında bir veri olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim, Liderlik, İş Doyumu, Yönetim

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterliklerinin İncelenmesi (Eskişehir İli Örneği)

Köksal Banoğlu [a], Şengül Uysal [b], Canan Madenoğlu [c], Arif Dede [d]

(a) Maltepe Halit Armay A.S.M.L, İstanbul

(b) Dr., Kılıçoğlu Anadolu Lisesi, Eskişehir

(c) Dr., Salih Zeki Anadolu Lisesi, Eskişehir

(d) İl Milli Eğitim Müdürü, Eskişehir

Giriş

Anderson ve Dexter (2005)'e göre teknoloji liderliği okullardaki teknolojik araçların etkili kullanımını kolaylaştıran örgütsel karar, plan ve etkinlikler olarak tanımlanabilir. Çünkü teknolojinin kullanım düzeyi ve etkililiği tek başına öğretmenlerin niteliklerine veya müfredatın uygunluğuna indirgenemeyecek derecede çok bileşenli bir etki ağının sonucudur.

Tondeur, Valcke ve Barak (2008)'a göre öğretmenlerin bilişim teknolojilerini (BT) kullanma yeterliklerini ve bu yeterliklerini öğretim etkinliklerinde kullanma düzeylerini belirleyen iki temel etken söz konusudur. Bu etkenler okulun bağlamsal ve kültürel karakteridir. Okulun bağlamsal karakteri teknik olanaklarını ve öğretmenlerin beceri düzeylerini yansıtırken; kültürel karakter, teknoloji liderliğinin ve okul kültürünün öğretmenlere sağladığı fırsatları ifade etmektedir.

Dawson ve Rakes (2003)'e göre okulda teknoloji kullanımını geliştiren önemli kültürel karakteristiklerden biri teknolojiye yönelik sahip olunan ortak vizyondur. Kültürel karakteristik kapsamındaki bir diğer etken ise öğretmenlerin teknoloji planlaması sürecindeki rolüdür. Öğretmenler kendilerinden bağımsız olarak belirlenmiş teknolojik planların uygulayıcısı olarak daha az etkili olurken, teknoloji planlamasının aktif bir bileşeni olduklarında teknolojiyi daha yaratıcı şekilde kullanmaktadır (Kozma, 2003). Diğer yandan okulun bağlamsal karakteri, yani okulun teknolojik olanakları ve öğrencilerin teknolojiye ulaşım düzeyi bu araçların etkili kullanımında rol oynayan bir başka temel etkendir. Dolayısıyla okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile okuldaki teknoloji kullanım düzeyi arasındaki ilişkinin sağlıklı bir biçimde anlaşılması çok boyutlu ve çok yönlü bir teknoloji liderliği yeterliğini gerektirmektedir.

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlik düzeylerinin alt boyutlarıyla birlikte incelenmesi; söz konusu yeterliklerin demografik değişkenler ve okulda teknoloji projesi geliştirilme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin analiz edilmesidir. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin genel ve alt boyutlarıyla teknoloji liderliği yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri demografik değişkenlere göre istatiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri, son bir yıl içerisinde teknolojiyle ilgili okul projesi geliştirme durumuna göre istatiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem: Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Eskişehir ilindeki ilköğretim 1. ve 2. kademe okullar ile ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Evren ulaşılabilir olduğundan ayrıca örneklem alınmamış ve

araştırmanın ölçme araçları Eskişehir ilindeki tüm okul müdürlerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 178 okul müdüründen 7'sinin verileri ölçme aracının eksik veya hatalı doldurulması nedeniyle elenmiş, kalan 171 okul müdürünün verileri araştırmaya dahil edilmiştir. Bu anlamda verilerin geriye dönüş oranı %97 olarak tespit edilmiştir.

Yöntem: Ölçme Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Banoğlu (2012) tarafından geliştirilen "Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Banoğlu'nun çalışmasında ölçme aracının genel faktör iç tutarlık güvenirlik katsayısının (Cronbach Alpha) .943, iki yarı güvenirlik katsayısının .898 ve .914 olduğu, madde-toplam ayırt edicilik indeksinin .449-.675 aralığında olduğu belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarının ölçme aracının toplam varyansın %65.35'ini açıkladığını ve madde faktör yüklerinin .522 ile .838 arasında değiştiği belirlenmiştir (KMO=.899, p<.001).

Bulgular

Araştırma bulguları ışığında, okul müdürlerinin genel teknoloji liderliği (Ort.==3.85, SS=.61), vizyoner liderlik (Ort.==3.78, SS=.68), teknolojiyle ilgili mesleki gelişimde mükemellik (Ort.==3.81,SS=.72), dijital öğrenme kültürü (Ort.==3.90, SS=.71), sistematik gelişimi sağlama (Ort.=3.65, SS=.82) ve dijital vatandaşlık (Ort.==4.09, SS=.65) alt boyut teknoloji liderliği yeterliklerini "büyük oranda" ölçme aralığında (3.40-4.20) gösterdikleri belirlenmiştir.

Varyans analizleri kapsamında okul müdürlerinin sahip oldukları demografik değişkenlere göre teknoloji liderliği yeterlikleri analiz edilmiş ve cinsiyet, yaş, okul türü, okul kademesi, eğitim durumu değişkenlerine göre söz konusu yeterliklerin farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>.05).

Öte yandan, içinde bulunulan eğitim öğretim yılı içerisinde (i.e. 2012-2013) okulunda teknolojiyle ilgili en az bir proje geliştirildiğini belirten okul müdürlerinin teknoloji liderliği genel yeterliklerinin diğer müdürlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{(53,382)}$=.011, p<.05). Benzer şekilde okulunda teknoloji projesi geliştirilen müdürlerin vizyoner liderlik ($t_{(59,344)}$=3.06, p<.05) ve mesleki gelişimde mükemellik ($t_{(51,855)}$=2.53, p<05) alt boyut yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları Eskişehir ilindeki okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerine büyük oranda sahip olduklarını göstermektedir. Araştırma bulgularına bağlı olarak, vizyoner liderlik ve mesleki gelişimde mükemellik vasıflarını diğerlerinden daha fazla gösteren okul müdürlerinin okullarında fark yaratarak yıl içerisinde teknolojiyle ilgili proje geliştirilmesini teşvik ettikleri yorumlanmıştır.

İlgili sonuçlar mevcut alanyazın ışığında yorumlanarak, araştırmacılar ve Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri için kongrede geliştirici öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler

Teknoloji Liderliği, Okul Müdürü Yeterlikleri, Vizyoner Liderlik

Kaynakça

- Anderson, R.E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An emprical investigation of prevalence and effect. Educational Administration Quarterly, 40(1), 49-82.
- Banoğlu, K. (2012). "Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeğinin" geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 1-23.
- Dawson C. & Rakes G.C. (2003) The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. Journal of Research on Technology in Education, 36, 29–49.
- Kozma R. (2003) Technology, Innovation and Educational Change: A Global Perspective. (Ed) R. Kozma. Information Society for Technology in Education [ISTE] Publications, Eugene, OR.
- Tondeur, J., Valcke, M & van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. Journal of Computer Assisted Learning, 24(6), 494-506.

Okul Müdüründen Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Beklentileri

Ali Taş [a], Zeki Öğdem [b], Ayhan Tokcan [c]

(a) Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Kırıkkale

(b) Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Ankara

(c) Gazi İlköğretim Okulu, Burdur

Giriş

Okullara kaliteli ve nitelikli bir eğitim için gerçekleştirilmesi, sürdürülmesi ve devam ettirilmesi gereken bazı eylemler ve amaçlar bulunmaktadır (Aslan ve Yıldırım, 2004). Okulda amaçlara ulaşabilmek için eylemlere yön vermekle yükümlü olan okul müdürüdür ve farklı beklenti içerisinde olan iç ve dış ögelerinin isteklerini karşılamak durumundadır. İç öğeler, öğretmen ve öğrenciler ile dış öğelerin temsilcisi velilerin müdürden ne beklediklerinin bilinmesi okul müdürüne yol gösterici olabilir. Bu bağlamda okul müdüründen beklenen etkili bir yönetici ve lider olmasıdır (Tanrıöğen, 2000). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer değiştirmelerine İlişkin 29/8/2009 tarihli yönetmelik ile " Eğitim kurumu müdürlerinden bulundukları eğitim kurumunda aralıksız asaleten 5 yıllık çalışma süresini tamamlayanların görev yerleri" değiştirilmeye başlanmıştır (MEB, 2013). Yer değiştirmelerde yönetmelik gereği puan esas alınmıştır. Ancak yeri değiştirilen müdürlerden öğretmen, öğrenci ve velilerin neler bekledikleri ile yeri değiştirilen müdürlerin geldikleri okullardaki okulun iklimi ve örgüt yapısı göz önünde bulundurulmamıştır.

Yönetici okullarda sorunlara çözüm arayan ve bulan kimselerdir. Sorun çözmek, toplumsal yönü ağır basan bir süreçtir. Karara ilişkin olarak katılımcıların beklentileri bazen şaşırtıcı olabilir. Karara katılanların ve kararlardan etkilenenlerin en çok rastlanan çelişkilerinden biri, kararların hem beklentileri karşılaması hem de ussal olmasının beklenmesidir (Açıkalın, 1994). Okulun ve paydaşların beklentileri arasında dengenin kurulması okul amaçlarına ulaşmayı kolaylaştıracaktır. İlgili alanyazın incelediğinde, okul müdürünün öğretimi gerçekleştirme, okulun vizyonunu oluşturma, okulun paydaşlarına öncülük etme, örgüt kültürünü oluşturma, öğretmenleri güdüleme ve destekleme gibi rolleri bulunmaktadır (Balyer,2012). Bunu gerçekleştirirken okul müdürlerinin okulun içindeki ve dışındaki bazı öğelerden etkilenmesi doğaldır. Çünkü okul toplumsal yönü olan bir kurumdur. Bu nedenle veli ve öğrencilerin okul yöneticilerinden beklentilerinin neler olduğunun bilinmesi okulun etkili olarak yönetilebilmesi için önemlidir. Bu durumlar göz önüne alınarak tasarlanan araştırmanın amacı; ilköğretim okulu müdürlerinden öğretmen, öğrenci ve velilerin beklentilerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda okul müdüründen;

1. Öğretmen, öğrenci ve velilerin beklentileri,
2. Birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin beklentileri ile bu beklentiler arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu, sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma ilköğretim okul yöneticilerinden öğrenci ve velilerin beklentilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel, nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Burdur İli merkezindeki Gazi İlköğretim Okulu öğretmen, öğrenci ve velileri oluşturmaktadır. Gazi

İlköğretim Okulu 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Seviye Belirleme Sınavı'nda (SBS) Türkiye on birincisi (11.), Burdur birincisi olması nedeniyle çalışma grubu olarak alınmıştır.

Veriler kişisel bilgiler ile "okul müdüründen beklentileriniz nelerdir?" sorusundan oluşan açık uçlu form ile öğretmen, öğrencive velilerden toplanmıştır. Veri toplama aracını okuldaki on (10) öğretmen, 296 öğrenci ile 257 veli doldurmuştur. Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Beklentiler kodlanmış, kodlar kategorilere ayrılarak temalar oluşturulmuştur. Temaları; eğitim-öğretim, fiziksel düzenlemeler, sosyal etkinlikler, çevre ile iletişim ve okul iklimi oluşturmuştur.

Bulgular

Okul müdürlerinden; eğitim öğretim, fiziksel düzen ve okul iklimi konularında öğretmen, öğrenci ve veliler beklenti içerisindedirler. Ayrıca öğrenci ve velilerin ortak beklentisi; sosyal etkinlikler konusunda olurken çevre ile iletişim konusunda velilerin beklentileri bulunmaktadır.

Öğretmenler okul müdürlerinden en çok adil olmasını beklerken(6 kişi) ikinci sırada, çalışanla çalışmayanı ayırt etmesini (3 kişi) beklemektedirler. Veliler en çok "kaliteli bir öğrenme öğretme ortamı oluşturma ile okul, öğrenci ve veli etkileşimine önem verilmesini" beklemektedirler. Öğrenciler ise" kendilerine eşit ve sevecen davranılması ile okulda temizlik ve hijyenin sağlanmasını" en çok beklemektedirler.

Okul müdüründen, öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitim öğretim, fiziksel düzen ve okul iklimi konularında ortak beklentileri bulunmaktadır. İkinci kademe öğrencileri "Formaların yenilenmesi ve değiştirilmesini, yazlık forma olmasını" birinci kademe öğrencilerinden daha çok istemektedirler. Okul müdüründen beklentilerde, öğrencilerin devam ettikleri öğretim kademesi ile velilerin eğitim düzeyi önemli bir etkendir.

Anahtar Kelimeler

Okul Müdürü, Okul Paydaşlarının Beklentileri, Etkili Okul

Kaynakça

- Aslan, B. ve Yıldırım, N,. (2004). Okul yöneticisinden beklentiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı 2, Ağustos 2012, Sayfa 75-93*
- Tanrıöğen, A. (2000). Teacher and Administrator Perceptions and Expectations Towards Administrative Skills of Educational Administrators, *Eğitim ve Bilim. Cilt:25, Sayı: 117, ss.7-16,*
- MEB, (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer değiştirmelerine İlişkin 29/8/2009 tarihli yönetmelik. www.meb.gov.tr adresinden 21.06.2013 tarihinde alınmıştır.

Okul Öncesi Müdürlerinin Öğretmenlerle Olan İletişiminin Öğretmen Performansına Etkisi

Mehmet Fatih Karacabey [a]

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

Giriş

Okullarda iletişim sürecini başlatan ve yapısını belirleyen kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticileri, örgütün kendisine verdiği yetkiye dayalı olarak öğretmenlere göre daha etkin konumdadır (Celep, 2000). Okul yöneticileri, okulda sağlıklı bir iletişim sistemi geliştirirken iletişim ve iletişim süreçlerinin önemine önem vermelidir. Çünkü iletişim, yönetim süreçlerinin temelinde yattığı gibi insan davranışlarını etkileyen süreçlerin de temelini etkilemektedir (Kaya, 1999). Bu durumda okul yöneticileri, iletişim sürecinde düşünceleri net bir şekilde ortaya koyma ve aydınlatma, çift yönlü iletişim, iyi bir dinleyici olma, bilginin paylaşılmasını sağlama, karşısındakilere karşı duyarlı olma ve empatik davranma, dileyenlerin gereksinmelerini dikkate alma gibi öğeleri göz önünde bulundurmalıdırlar (Şimşek , 2005). Schein'e (1985) göre kişilerarası iletişim becerisi yüksek bir lider, örgütte yeni uygulamaların başarılı bir biçimde yürütülmesinde önemli bir rol oynar. Hem bir kurum içerisinde çalışan kişilerin gerek örgüt içinde gerekse örgüt dışında kurmuş oldukları etkin iletişim, başarı olasılığını arttıran en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir (Dicleli & Akkaya, 2000). Ayrıca etkili yönetimde liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin etkililiğinin artmasına da yardımcı olabilir (Cemaloğlu, 2002). Okul yöneticisinin tutum ve davranışlarının öğretmenin moral faktörünü etkileyen en önemli etken olarak ortaya çıkarmıştır (Özgün,2008). Öğretmenleri işlerinde motive etme, onların verimini arttırma ve bu yolla işlerinde doyuma ulaşmasını sağlama görevi ilk aşamada okulun başında bulunan okul müdürlerine düşmektedir (Karaköse & Kocabaş, 2006).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul öncesi müdürlerinin öğretmenlerle olan iletişim biçimlerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve performanslarını nasıl etkilediğine yönelik araştırma bulgularının sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi müdürlerinin öğretmenlere karşı iletişim biçimlerinin öğretmenlerin performanslarına etkisinin öğretmenlerin algılarına göre nitel bir yaklaşımla belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın okul müdürlerinin öğretmenlere olan iletişiminin geliştirilmesi konusunda önemli çıkarımlarda bulunulacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Okul öncesi müdürlerinin öğretmenlerle olan iletişiminin öğretmen performansına etkisini, kendi gerçekliği içinde, ayrıntılı ve derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum ve maksimum çeşitleme kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan Eskişehir ili merkezindeki bir anaokulu tipik durum örneklemesi olarak ele alınmış ve bu okulda görevli öğretmenlerin demografik özellikleri dikkate alınarak örnekleme çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırma verilerini toplamak gerekli alanyazın taramasının ardından araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, geçerliğini saptamak amacı ile uzman

görüşüne sunulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan formda okul müdürünün iletişim biçimlerini öğretmenlerin performansına etkisini ifade eden 5 soru bulunmaktadır. Bu soruların her biri, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim biçimlerinin performanslarına etkisini ifade etmeyi sağlayacak açık uçlu olarak düzenlenmiş ve gerektiğinde sorulara sonda eklenmiştir. Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi tekniği olarak betimsel analiz ve içerik analizi kullanılacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul Müdürü, Öğretmen, İletişim, Performans

Kaynakça

- Celep, C. (2000). Eğitimde örgütsel adanma ve öğretimde yeni yapı ve davranış. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının arttırılmasında okul yöneticisinin rolü. Milli Eğitim Dergisi, 153-154.
- Dicleli, A., & Akkaya, S. (2000). Konuşa konuşa. İstanbul: Mess Yayınları.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. Elazığ: Eğitimde Kuram ve Uygulama.
- Kaya, Y. (1999). Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama. Ankara: Bilgi Yayıncılık.
- 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.
- Özgün, E. (2008). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetim becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Schen, E. (1991). Organizational culture and leadership. San Fransisico: Jossey Bass.
- Şimşek , Y. (2005). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Öğretmen Teftiş Formu"nda Yer Alan Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Görüşleri

Necdet Konan [a], Vuslat Oğuz [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakülte, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya

(b) Öğr. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Malatya

Giriş

Hemen her öğrenim basamağında olduğu gibi okul öncesinde de, öngörülen amaçlara ulaşmada, kritik öge öğretmenlerdir. Okul öncesi öğretmenleri, kendilerinden beklenileni, mesleklerinin etik ve evrensel değerleriyle birlikte, yasal sorumluluklarından alır. Okul öncesi öğretmenlerinin, özellikle yasal düzenlemelerde belirtilen sorumluluklarını ne ölçüde yerine getirdiklerinin belirlenmesi, okul öncesi eğitimin etkililiğinin sağlanmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Bunu gerçekleştirmek üzere, okul öncesi eğitimi öğretmenleri il eğitim denetmenlerince "öğretmen teftiş formu" aracılığı ile değerlendirilmektedirler. Öğretmen teftiş formunda yer alan değerlendirme ölçütleri, sadece okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenleri değerlendirmekte kullanılmamakta, aynı zamanda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini de değerlendirirken de kullanılmaktadır. Farklı öğrenim basamaklarındaki öğretmenlerin, aynı teftiş formu ile değerlendirilmesi, tartışmaya açık bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Bu temel gerekçe ışığında, bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin "Öğretmen Teftiş Formu"nda yer alan değerlendirme ölçütlerini ne düzeyde gerekli/uygun olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin "Öğretmen Teftiş Formu"nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri, görev yaptığı öğretim kurumuna (anaokulu, ilkokul) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin "Öğretmen Teftiş Formu"nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri, okul öncesi öğretmenliğindeki görev sürelerine (kıdem) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin "Öğretmen Teftiş Formu"nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri, görev yaptığı süre içerisinde geçirdiği teftiş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin "Öğretmen Teftiş Formu"nda yer alan değerlendirme ölçütlerine ilişkin görüşleri, görev yaptığı öğrenim kurumunun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Genel tarama modelindeki bu araştırmanın evrenini Malatya ilindeki okul öncesi öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden, seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve araştırmanın veri toplama aracını gönüllü olarak yanıtlayan 107 okul öncesi öğretmeni, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı öğretmen teftiş formunda yer alan değerlendirme ölçütlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu veri toplama aracı, 4'ü "Dersliğin Eğitim-Öğretime Hazırlık Durumu", 11'i "Eğitim Öğretim Durumu" ve 7'si "Yönetim-

Çevre İlişkileri ve Mesleki Gelişimi" alt başlıklarında olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın verileri toplanmış, gerekli istatistiksel analizlerin yapılabilmesi için SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Çalışma, sözlü bildiri olarak kabul edilmesi durumunda, tamamlanarak sonuçları Kongrede katılımcılarla paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Öğretmeni, Teftiş Formu, Öğretmen Teftiş Formu

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

R. Şamil Tatık [a], Bahar Doğan [b]

(a) Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi / Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni

Çağımızda her alanda yaşanan değişime ayak uydurabilmede eğitimin büyük bir önem taşıdığı açıkça görülmektedir. Yaşanan değişim ve gelişmeler iş hayatına da yansımakta, dolayısıyla sadece hizmet öncesinde alınan eğitim ile meslek hayatında başarıyı yakalamak imkânsız bir hale gelmiştir. Bu nedenle çeşitli alanlarda çalışan personelin çalışma hayatı boyunca yaşanan değişme ve gelişmeler doğrultusunda hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerekli görülmektedir (EARGED, 2008).

Bu araştırmanın amacı, devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları eğitim konularını belirlemek ve bu konuların görev yaptıkları ilçeye, öğrenim durumlarına, hizmet sürelerine, daha önce okul öncesi eğitimi ve genel kültür/kişisel gelişim ile ilgili konularda eğitim kursu/seminere katılma durumlarına göre ihtiyaç duydukları eğitim konularının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu araştırmada, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli (Karasar, 2005) kullanılacaktır. Bu araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin seçimi, tesadüfi örnekleme yolu ile yapılmıştır. Özelliklerin normal dağıldığının varsayıldığı durumlarda, istatistiksel hesaplarla evreni temsil edebilme gücüne sahip seçilen gruba tesadüfi (seçkisiz, random) örnekleme adı verilmektedir (Karasar, 2003). Anket formları, 100 okul öncesi öğretmene dağıtılmıştır ve tüm anketler analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu araştırmada, İstanbul merkez il ve ilçe resmi devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerde ihtiyaç duydukları konuları ve ihtiyaç yoğunluğunu tespit etmek amacıyla nicel veri toplama aracından yararlanılmıştır. Nicel bağlamda, alanyazından ve uzman görüşlerinden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik sorulardan ve anket maddelerinden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) adlı program ile araştırma amaçlarına uygun olarak analiz edilmiştir.

Çocuk edebiyatı ve etkili iletişim konularına olan ihtiyaç öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeye göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Öğrenme kuramları konusuna olan ihtiyaç öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Konulara olan ihtiyaç, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Daha önce okul öncesi eğitimi ile ilgili kurslara/seminerlere katılım değişkenine göre konulara olan ihtiyaç anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Daha önce genel kültür/kişisel gelişim ile ilgili konularda kurslara/seminerlere katılım değişkenine göre özel eğitim ve demokrasi eğitimi konularına ihtiyaç anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Hizmet İçi Eğitim, Okul Öncesi, Eğitim İhtiyacı

Kaynakça

- EARGED (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi.* Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi.* 12. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* 15. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Okul Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlerin Gözüyle Yöneticilerinin Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumları

Seval Erden İmamoğlu [a]

(a) Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, RPD Anabilim Dalı İstanbul

Giriş

Gelişimsel rehberlik anlayışı "psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, tüm paydaşların ortak bir anlayışla ve işbirliği ile çalışılmasını" gerekli kılmaktadır (Erkan, 2001; Kuzgun, 2009). Bu bağlamda etkili bir rehberlik hizmetleri sunabilmek için okul yönetimine, öğretmenlere ve velilere de önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir.

Rehberlik hizmetlerinin işleyişinde belli bir örgütsel işleyişi söz konusudur. Bu örgütsel yapıda rehberlik hizmetlerinden birinci derecede sorumlu olan kişi, okul müdürüdür (Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001).

Yapılan bazı çalışmalarda (Başaran, 2008; Ünal, 2004) okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ve psikolojik danışmanlarla işbirliği içerisinde oldukları; bazı çalışmalarda da (Güvenç, 2001; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008) okul müdürlerinin okul rehberlik hizmetleriyle ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve işbirliğinde de bulunmadıkları yönünde bulgular elde edilmiştir. Okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine dair olumlu tutuma sahip olmamalarının, yürütülen rehberlik faaliyetlerinin verimliliğini de olumsuz şekilde etkilediği görülmektedir (Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004; Güven, 2009).

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesinde, okul yöneticisi olarak müdürlerinin tutumu kadar rehber öğretmenlerin okul yönetimi ile olan ilişkileri de bu hizmetleri belirleyen bir diğer önemli unsurdur. Bu hizmetlerin yürütülmesinde, rehber ve psikolojik danışman olarak rehber öğretmenin karşılaştığı sorunlar, bu sorunlar ile başaçıkma yolları ve tüm bu işleyiş içinde okul yönetimini tutumu son derece önemlidir.

Daha önce bu konuda yapılan çalışmaların, psikolojik danışmanların ve okul rehberlik servislerinin nasıl algılandığını (Özabacı, Sakarya, ve Doğan, 2008; Güven, 2009) ya da okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik algılarını (Camadan ve Sezgin, 2012) ortaya koyar nitelikte olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise yine hizmetler bağlamında rehberlik hizmetlerinin paydaşlarının algılarını diğer tarafın bakış açışıyla ortaya koymak amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, farklı bir açıdan bakışı sunan bu çalışmanın ilgili literatüre bu anlamda katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu araştırmanın temel amacı, rehber öğretmenlerin gözüyle okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaçla, aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesiyle ilgili algıladıkları sorumlulukları nelerdir?

2. Rehber öğretmenlere göre okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde okul yöneticilerinin sorumlulukları ve rolü nedir?
3. Rehber öğretmenlerin görevlerinin yerine getirirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde,
   a. Okul yöneticinizin katkıları olmuş mudur? Evet ise bu katkılar hangi alanlardadır? (Eğitsel, Mesleki, Kişisel…)
   b. Okul yöneticiniz ile sorunlar yaşar mısınız? Evet ise bu sorunlar ne tür sorunlardır? (Eğitsel, Mesleki, Kişisel…)
5. Sorunlarla başa çıkma yollarınız nelerdir?
6. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde okul yöneticisinden beklentiler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada rehberlik hizmetlerinin işleyişinde okul müdürlerinin yerini, rol ve tutumlarını rehber öğretmen gözüyle incelemek amaçlanmıştır. Belli dereceleme yöntemi ile tutumları ölçmekten ziyade öğretmenlerin düşünlerini ve var olan durumu derinlemesine incelemenin yararlı olacağına inanılmaktadır. Bu nedenlerden dolayı nitel araştırma yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu tip örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bu çalışmada, ortaokullarda okullarında görev yapan rehber öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan soruların yanıtlarını bulabilmek amacıyla İstanbul ili Kadıköy, Sultanbeyli, Gaziosmanpaşa ve Ataşehir ilçelerindeki devlet okullarının ortaokul bölümünde 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 12 Rehber öğretmen seçilerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 7'si bayan, 5'i erkek olup, hepsi bulundukları okulda kadrolu olarak en az iki yıldır çalışmaktadırlar.

Veri Toplama Süreci

Rehber öğretmenlerin, rehberlik hizmetlerini yürütürken okul yöneticilerinin tutumuna dair düşüncelerini belirlemede yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olup, iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2008).

Gerçek veri toplama sürecine başlamadan önce 3'ü kadın, 2'si erkek olmak üzere toplam 5 katılımcı ile gerçekleştirilen pilot çalışma yapılmış, görüşme sorularına son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Dökümü ve Analizi

Kaydedilen veriler metin haline getirilerek, içerik analizine tabi tutulmuştur. Verileri oluşturan metinler hem araştırmacı hem de alan uzmanı bir başka kişi tarafından okunmuş ve

kodlanmıştır. Her iki kodlamanın karşılaştırılmasından sonra, birbiriyle tutarlı ve uyumlu olan üst kodlar çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmada, kendi içinde anlamlı bütün oluşturacak şekilde sorulan sorulardan elde edilen veriler, belli temalar altında toplanarak, organize edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Psikolojik Danışman, Rehber Öğretmen, Okul Rehberlik Hizmetleri, Okul Müdürleri

Kaynakça

- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (38),* 199-211.
- Erkan, S. (2001). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,2*(9), 171-179.
- Güvenç, M. (2001). *Okullardaki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinden karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2001). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html adresinden 08.07.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Özabacı, N., Sakarya, N. & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(19), 8-22.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Ünal, E. (2004). İlköğretim okullarında profesyonel olmayan rehberlik çalışmaları ve eksikliği hissedilen hizmetler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı bildiri özetleri,* 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Öğrenmeye Karşı Tutumları

Mahmut Turan Ektiren [a], Ganime Aydın [b]

İstanbul Aydın Üniversitesi, İşletme Yönetimi ABD, İstanbul, mahmutektiren@gmail.com

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, ganime31@gmail.com

Giriş

Bilgisayarın okullarda doğru kullanımının sağlanması ve onu kullanan okul yöneticilerinin etkili bir yönlendirme sürecinin başarı ile gerçekleştirmesi için öncelikle bilgisayara karşı tutumları bilinmelidir. Olumsuz yönde tutumların olumluya çevrilmesinin başlangıç aşaması yapılan tutum tespitinin değerlendirilmesidir. Herhangi bir yeniliğin okullara ulaşılmasında en büyük engelin yönetici durumundaki bireylerin bu yeniliğe karşı olan olumsuz tutumları olduğu yapılan araştırmaların sonucudur(Deniz;1994).

Modern toplumların bilgisayarı öğretme aktörleri arasına almaları ve bu şekilde eğitimin kalitesini artırma amacıyla yapılan çalışmaların başlangıç ayağı; bilgisayarı okullarda kullandırtacak, öğretmenlere rehberlik edecek olan yöneticilerin bilgisayara karşı olumlu tutum edinmeleri olacaktır. Bu çalışmanın bu hedefler ışığında önemli bir yerinin olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak "Okul yöneticilerinin bilgisayara öğrenmeye karşı tutumlar ne düzeydedir?" sorusuna cevap arayarak, yöneticilerin bilgisayar öğrenmeye yönelik tutumlarının bilinmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma tarama modeli bir çalışmadır. Gerekli olan veriler Deniz,L. (1994) tarafından geliştirilen Bilgisayar Tutum Ölçeği-Marmara (BTÖ-M) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma soruları, 2013 yılı ocak ayında araştırmanın evrenini oluşturan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan okul yöneticileri, örneklemini oluşturan İstanbul Aydın Üniversitesi İşletme yönetimi alanında yüksek lisans yapan 150 okul yöneticisine uygulanmıştır. Sonuçlar SPSS 17 istatistik programı kullanılarak ikili değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi, üç ve daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analiziyle bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik bilgileri incelendiğinde %53,33'ü erkek, %46,66'sı kadınlardan oluşmaktadır. Bu veriler göz önüne alınırsa araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır. Yöneticilerin yaş aralığı yoğunluğu göz önüne alındığında 20-25 ve 48 yaş ve üzerinde hiç idareci bulunmamaktadır. 31-35 yaş aralığındaki idareciler % 36,6 ile en yüksek değere sahiptir. Ayrıca araştırmaya katılan yöneticilerin %43,3'ü 1-10 yıl arası, % 46,6'sı 11-20 yıl arası, % 10'u da 21ve daha fazla kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Bu veriler ankete katılanların büyük kısmının 11-20 yıl arası kıdeme sahip olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin cinsiyetlerine göre tutumları incelendiğinde erkeklerin ortalaması (X=1,57), kadınların ortalamasından(X=1,48) daha yüksek çıkmıştır. Ancak, t-testi sonucunda cinsiyete

göre bilgisayar tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (t=1.065, p>,05). Yöneticilerin yaşlarına göre bilgisayar tutumları incelendiğinde yaş ile bilgisayar tutumu arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (f=2,479, p>,05). Yöneticiler arasında evli oranların ortalaması (X=1,47), bekar olanların ortalamasından(X=1,60) düşük çıkmıştır. Ancak yapılan t-Testi sonucunda yöneticilerin medeni durumlarının bilgisayar tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür(t=-1.671, p>,05). Yöneticilerin görev türlerine göre bilgisayar tutum puanları karşılaştırıldığında müdürlerin ortalamasının (1,71), müdür yardımcılarının ortalamasından (1,51) yüksek çıkmıştır. Ancak yapılan t-testi sonucunda yöneticilerin görev türlerinin bilgisayar tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir (t=1,487, p>,05). Yöneticilerin mesleki kıdem durumuna göre bilgisayar tutumları incelendiğinde mesleki kıdem ile bilgisayar tutumu arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (f=0,626, p>,05).

Yöneticilerin kendilerini bilgisayar kullanma konusunda yeterli görme durumlarına göre bilgisayar tutumları incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (F=0,95, p>,05).

Tartışma

Yöneticilerin bilgisayar kullanımına karşı tutumlarında cinsiyet farklılığı incelendiğinde, erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç 2002 yılında Arıkan tarafından yapılan sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarını ve bilgisayar kaygılarının incelendiği araştırma ile paralellik göstermektedir.

Yöneticilerin yaşlarına göre bilgisayar tutumları incelendiğinde yaş grupları arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bu çalışma 2006 Yılında Pala tarafından "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarını İncelemek" adlı araştırma ile paralellik göstermektedir.

Okul yöneticilerin bilgisayara karşı tutumlarında medeni durumun etkisi bakıldığında ise evli ile bekar yöneticiler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmemiştir. Ayrıca, yöneticilerin, müdür veya müdür yardımcısı olmasına yani görev türlerine göre bilgisayar tutumları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Yöneticilerin mesleki kıdem durumuna göre bilgisayar tutumları incelendiğinde ise kıdem ile bilgisayar tutumu arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

İstanbul Aydın Üniversitesi İşletme Anabilim dalında yüksek lisans yapan 150 yönetici ankete katılmıştır. Anketin sonunda yöneticilerin bilgisayara karşı tutumları; cinsiyet, yaş, medeni durum, görev türü, kıdem yılı, üniversitede bilgisayar eğitimi alma, bilgisayar kursuna katılma, evlerinde bilgisayarın bulunması ve bilgisayar kullanımında kendilerini yeterli görme durumu gibi değişkenler açısından tutum incelemesi yapılmıştır. Sonuçlar T-Testiyle analizi edilmiş, analiz sonucunda değişkenlerden hiçbirinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yaş, kıdem yılı, bilgisayar kullanımında kendilerini yeterli görme alanlarında tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öneriler

Her geçen gün bilişim alanında önemli adımlar atılmaktadır. Yapılan gelişimlerin çoğunun farkına bile varamadan hızla olup bitmekte ve yaşantımıza girmektedir. Özellikle okul öncesi

ve ilkokul sürecinde öğrencilerin öğrenme hızlarının yoğun olduğu zaman dilimindedir. Bu zaman diliminde eğitimin kalıcı olması adına eğitim teknolojilerinden etkili ve verimli bir şekilde faydalanılması gerekmektedir. Eğitim teknolojileri alanında çağın gerisinde kalan toplumlar üretimde gecikeceği ve ekonomik anlamda rekabet içinde olduğu toplumlarda geri kalacağı bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda ilk önce nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ve mevcut eğitim sisteminde bulunan öğretmenlerimizin hizmet içi eğitime tabi tutularak gerekli donanım sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticileri, Bilgisayar Kaygısı, Bilgisayara Yönelik Tutum

Kaynakça

- ARAL, N. Bütün, A. Unlu, O. Erdoğan, N. Ünal, N.(2007). *Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının incelenmesi*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C.6 S.19, Kıs.
- ARIKAN, D. (2002).*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları, Bilgisayar Kaygı Düzeyleri ve Bilgisayar Dersine İlişkin Değerlendirmeleri*." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BERBEROĞLU, G. ve ÇALIKOĞLU. G. (1992). *Türkçe Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği,* Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara, Ankara Üniversitesi yay, C:24, Sayı:2.
- BİNDAK, R. ve ÇELİK, H.C. (2005). *Öğretmenler İçin Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması.* Siirt, Eğitim Araştırmaları Dergisi.
- ÇEVİK. V. ve BALOĞLU, M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz, Sayı 52, Sayfa 547-568.
- Deniz L. (1994).*Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ-M)'nin Geçerlik, Güvenirlik; Norm Çalışması ve Bir Örnek Uygulama.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü yayınları.
- ERKAN S. (2004). *Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme.* Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12.
- NAMLU, A. G.(1998).*Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:18 Sayı: 1-2.
- PALA, A. (2006). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları,* Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 16,

Okul Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Stilleri İle Müzakere Becerileri Arasındaki İlişki

Ahmet Kaya [a], Refik Balay [b], Salih Yılmaz [c]

(a) Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(b) Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(c) Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD., Şanlıurfa

Giriş

Türkiye'de gerek okul yöneticilerinin gerekse diğer kurum yöneticilerinin çatışmaları yönetirken kullandıkları çatışma yönetim stilleri ile müzakere becerileri arasındaki ilişkiye dair bu güne kadar yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin çatışma yönetim stili tercihleri ile müzakere becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığının bilinmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin müzakere becerileri ve tercih ettikleri çatışma yönetim stilleri (tümleştirme (problem çözme), uzlaşma, kaçınma, ödün verme, zorlama) ile ilgili öğretmen algılarını betimleyerek, okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile müzakere becerileri arasında nasıl bir ilişkinin var olduğunu belirlemektir. Araştırmada ayrıca, okullarda çıkan çatışmaların en çok neden kaynaklandığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ve müzakere becerileri bakımından kendilerini değerlendirmesi yerine öğretmenler tarafından değerlendirilmesi yeğlenmiştir. Böylelikle daha tarafsız sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Şanlıurfa il merkezinde (3 ilkokul, 3 ortaokul, 1 lise) ve Siverek ilçesinde(16 ilkokul, 16 ortaokul, 9 lise) bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı toplam 48 okul oluşturmaktadır. Örneklem grubu random (seçkisiz) yoluyla seçilen 381 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Özgan, Çelik ve Bozbayındır tarafından geliştirilen "Müzakere Becerileri Ölçeği" ve Rahim tarafından geliştirilen "Örgütsel Çatışma Ölçeği-II (ROCI-II)" kullanılmıştır. Örgütsel Çatışma Ölçeği ve Müzakere Becerileri Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen nicel veriler, SPSS 16 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerin çatışma yönetim stilleri ve müzakere becerileri ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin, yöneticilerin çatışma yönetim stilleri ile müzakere becerileri arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi hakkında fikir elde etmek için korelâsyon, okul yöneticilerinin müzakere becerilerine ilişkin öğretmen algısının, yöneticilerin tercih ettiği çatışma yönetim stilleri ile ilgili algılarını ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla da regresyon tekniğine başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırma sonucunda; okullarda çatışmaların en çok iletişim yetersizliği/bozukluğu sonucu meydana geldiği ve okul yöneticilerinin müzakere becerilerinin orta düzeyde olduğu

belirlenmiştir. Okul yöneticilerin en çok tercih ettikleri çatışma yönetim stilinin ise tümleştirme(problem çözme) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu stili sırasıyla; uzlaşma, zorlama, kaçınma ve ödün verme çatışma yönetim stilleri takip etmiştir. Sonuçlara göre ayrıca, okul yöneticilerinin müzakere becerileri ile tümleştirme çatışma yönetim stili arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde; uzlaşma, ödün verme ve kaçınma stilleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; zorlama stili arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırmada son olarak, okul yöneticilerinin müzakere becerileri ile ilgili öğretmen algılarının; tümleştirme çatışma yönetim stilini yüksek; uzlaşma, ödün verme ve kaçınma stillerini orta; zorlama stilini ise düşük düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Empirik kısımları devam eden çalışmanın; tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin yazım süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Çatışma Yönetim Stilleri, Müzakere Becerileri, Okul Yöneticileri

Kaynakça

- Carrel, M. R. & Heavrin, C. (2004). *The Everyday Negotiator: 50 Practical Tactics for Work and Life*. Canada: HRD Press, Inc.
- Cohen, S. (2002). *Negotiating Skills For Managers*. America: McGraw-Hill Companies,I nc.
- Dolan, J. P. (2006). *Smart Negotiating*. Canada: Entrepreneur Press.
- Dunne, G. & Alberson, D. (2003). *Anger and Conflict Management: Personal Handbook*. United States of America: Personhood Press.
- Eggert, M. A. & Falzon, W. (2004). *The Resolving Conflict Pocketbook*. United Kingdom: Management Poketbooks Ltd.
- Hoffman, B. 1990. *Conflict, Power, and Persuasion: Negotiating Effectively*. Canada: Captus Press Inc.
- Hoy, W.K.& Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Çeviri Editörü: Turan, S. (7. Basımdan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2013). *Çatışma Yönetimi* (5.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational Behaviour*. New Delhi: New Age International Publishers.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3rd ed.). London: Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2002). Toward A Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management,* 3 (13). 206-235.
- Moore, C. W. & Woodrow, P. J. (2010). *Handbook of Global and Multicultural Negotiation*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Özgan, H. , Çelik, Ç & Bozbayındır, F. (2011). Müzakere Becerileri Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (36). 66-75

Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Ayşe Kazancı Tınmaz [a], Nagihan Tepe [a]

(a) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun

Giriş

Toplumsal yapıda meydana gelen ekonomik, sosyal, politik ve kültürel değişmeler eğitim alanını da doğrudan ya da dolaylı yollarla etkilemektedir. Eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar olan okullar girdilerini çevreden alan ve çıktılarını çevreye sunan açık sistemler olarak bu etkilerle şekillenerek uyum sağlamak zorundadır. Okullarda bu değişimi gerçekleştirecek ve yürütecek olan kişiler okul müdürleridir. Okul müdürleri okullarında profesyonel gelişme ve değişmeyi gerçekleştirebilmek için çeşitli yeterlik ve niteliklerle donanmış olmalıdır. İdeal bir toplum özlemini biçimlendiren eğitim liderleri yetiştirmede belirlenecek standartlar ve gösterilecek titizlik, ülkenin geleceği ve sağlıklı toplum projesinin en önemli konuları arasındadır (Turan ve Şişman, 2000).

ISSCL standartlarına göre bir okul yöneticisi, geliştirebileceği ve uygulayacağı bir vizyona sahip olmalı; okulunu profesyonel gelişmeye doğru götürmeli; sahip olduğu tüm kaynakları etkili bir şekilde kullanabilmeli; adil ve tutarlı olmalı; çevresinde gerçekleşen ekonomik, sosyal, kültürel, politik ve diğer olayları anlayabilmelidir (Işık, 2003). Literatürde bir okul yöneticisinde bulunması gereken özellikler çeşitli şekillerde ifade edilmekle birlikte liderlik özelliğine sahip olma, çalışanlarına adil davranma, insan ve madde kaynaklarını yönetebilme becerisine sahip olma, vizyon sahibi olma, kendini geliştirme gibi özelliklerin tüm kaynaklarda ortak olarak belirtildiği görülmektedir. Okul yöneticileri bu özeliklerin bir kısmını taşımaktayken bazı alanlarda ise yetersiz kalmaktadırlar. Yöneticiler yetersiz kaldıkları alanlarda eksikliklerini gidermek için ilgili alanlarda eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Yöneticilerin hangi alanda eğitime ihtiyacı olduğunu tespit etmek için ise eğitim ihtiyacı analizleri yapılmaktadır.

Bu bağlamda bir yöneticinin sahip olması gereken nitelikler dikkate alındığında, yöneticilerin eksik yönlerinin tespit edilip, hangi alanlarda eğitime ihtiyacı olduğunu belirlemek önemli bir adim olarak düşünülmektedir. Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yöneticilere sunulacak eğitim-öğretim faaliyetleri ile gelişimleri sağlanmış tam donanımlı yöneticiler, eğitimde belirlenen hedeflere daha çabuk ve başarılı bir şekilde ulaşılmasını sağlayacaklardır. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin hangi alanlarda eğitime ihtiyaçları olduğunu tespit etmek amacıyla öğretmen ve yönetici görüşleri incelenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu ile veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem yoluyla seçilen 10 öğretmen ve 10 yönetici oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenecek ve bulgular doğrultusunda bazı öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticisi, Eğitim İhtiyacı.

Kaynakça

- ISSCL (1996). Standarts for school leaders. Washington, DC: Author. Çeviri: Halil IŞIK, Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24: 206-211 [2003].
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *(3)*4, 68-87

Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Değerlere Göre Yönetim Becerilerinin İncelenmesi

Celal Teyyar Uğurlu [a], Soner Doğan [b], Orhan Kaya [b]

(a) Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas

(b) Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile değerlere göre yönetim becerilerinin düzeyini belirlemektir.

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. İki araştırma yönteminin birlikte kullanılmasıyla konu ile ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinilmesi, araştırma sonucunda daha güvenilir ve sağlıklı çıkarımlarda bulunulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın nicel bölümü genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Nicel bölümde çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan ilköğretim okulları arasından tesadüfî olarak seçilen 18 ilköğretim okulunda görev yapan 305 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Değerlere Göre Yönetim Ölçeği (Yılmaz, 2006) ve Etik Liderlik Algısı Ölçeği (Uğurlu ve Sincar, 2009) aracılığıyla toplanmış olup ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde durum deseni kullanılmış olup evren ve örneklem alma yoluna gidilmemiş (Sönmez ve Alacapınar, 2011), onun yerine Sivas ilinde görev yapan 10 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Veriler, nicel bölümde kullanılan ölçeklere paralel olarak hazırlanan 5 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilmiş olup içerik ve betimsel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularında öğretmenler, okul yöneticilerini değerlere göre yönetim ve etik liderlik konusunda genel olarak yeterli görmektedirler. Nitel araştırma bulgularından elde edilen ifadeler ise öğretmenlerin ilgili kavramlar konusunda nitel araştırma bulgularında olduğu kadar iyimser olmadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda nitel bulguların nicel bulguları kısmen desteklediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Etik, Etik Liderlik, Değerlere Göre Yönetim, İlköğretim Okulu Öğretmenleri, Okul Yöneticisi

Okul Yöneticilerinin İnsancıl Yeterliklerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Gökçe Özdemir [a], Aykar Tekin Bozkurt [a], Tuba Aydın [a]

(a) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü, Gaziantep

Giriş

Toplumların sosyo-ekonomik açıdan zenginleşmeleri ve refah düzeylerini arttırmaları ancak eğitime verilecek önem ile gerçekleşebilir. Bunların gerçekleştirilebilmesi içinde kararların uygulayıcı olan eğitim yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Bundan dolayı, eğitim yöneticilerinin de çağın gereklerini, gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayabilmeleri için kavramsal, teknik ve insancıl yeterlikler yönünden gelişmiş olmaları gerekmektedir. Özellikle mutfağında ham madde olarak insanın olduğu eğitim kurum yöneticilerinin insancıl yeterlik düzeylerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Çünkü birey ve grupları anlama ve güdüleme becerisi gelişmemiş ya da eksik olan kişilerin diğer yeterlikleri uygulama konusunda da eksiklikleri olacaktır. Alan yazında yapılan araştırmalarda, yöneticilerin teknik ve kavramsal yeterlikleri ile ilgili birçok çalışmanın olduğu ancak insancıl yeterlikleri bütünüyle yansıtan bir çalışmanın olmadığı gözlemlenmiştir. İşte bu bağlamda bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan yöneticilerin insancıl yeterlik düzeyini yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler geliştirilmiştir:

1. Kurum çalışanlarının beklentilerinin karşılıklı olarak anlaşılması ve karşılıklı memnuniyetin en üst düzeye çıkarılabilmesi için kurum içi iletişimi nasıl sağlıyorsunuz/kurum içi iletişim nasıl sağlanıyor?
2. Okulunuzda ekip çalışmasını önemsiyor musunuz/önemseniyor mu?
3. Kurum çalışanlarının motivasyonunu arttırmak adına okul içi ve okul dışında neler yapıyorsunuz/yapılıyor?
4. Kurum içi bir problem ile karşılaşıldığında problemin çözümü için neler yapıyorsunuz/yapılıyor?
5. Kurum çalışanlarının istek ve beklentileri sizin için önemli midir / önemseniyor mu?
6. Kurum çalışanlarının değerlendirme ölçütlerini nasıl belirliyorsunuz/neye göre belirleniyor?
7. Kurum çalışanlarının yönetime katılmaları gerektiğine inanıyor musunuz/ Kurum çalışanları yönetime katılıyor mu?

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma türündedir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine göre çalışılmıştır. Çalışma grubunu, MEB'e bağlı, Gaziantep Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde görev yapan 11 ilkokul okul yöneticisi ve aynı okulda görev yapan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir**.** İçerik analizinde kategorisel ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticisi, Yönetici Yeterlikleri, İnsancıl Yeterlilik

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. Vd.(2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). Eğitim ve Bilim Dergisi, 37(164):160-175.
- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, (2):76- 101**.**
- Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi (5. baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi (3. Basım). Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Başaran, .İ. E. (2004). Yönetimde İnsan İlişkileri (3. kez yeniden yazım). Nobel Yayım Dağıtım, Ankara.
- Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu. Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı 1: 51.
- Çelikten, M. (2004). "İdeal" Bir Okul Müdürü Portresi. Akademik Araştırmalar Dergisi, (21): 195-204.
- Erdoğan, İ. (2006). Eğitim ve Okul Yönetimi (6. baskı). Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Eren, E. (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (8. baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Ilgar, L. (2005). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi (3. basım).Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Kombıçak, M. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okutan, M. (1988). Orta Dereceli Okul Müdürlerinin İnsan İlişkileri Yeterlikleri (Trabzon İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sadıkoğlu, P. (2007). Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi SBE., İstanbul.
- Şahin, F. (2007). Ekip Çalışması. Hizmet Sunumunda Profesyonel Davranış Geliştirme Eğitim Semineri, Rize.
- Seçkin, G. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim Yönetimi Süreçlerine İlişkin Yeterliklerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi (Kırıkkale İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şener, S. (2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Müdürlük Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öksüz, C. (1997). İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretmenlerle İletişim Sürecindeki Yeterlikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Uyar, Ş. (2007). Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 88-94. Denizli.
- Türkel, A. (1999). Globallesen Dünyanın Süper Yöneticilerine. Türkmen Kitapevi., İstanbul.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(6.Baskı). Seçkin Kitapevi, Ankara.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyi Arasındaki İlişki

Şenol Sezer [a], Durdağı Akan [b]

(a) Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Doktora Öğrencisi, Erzurum

(b) Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, Erzurum

Giriş

Her ülkede toplumsal yaşamın, ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik değişimlerle uyumlu olarak sürdürülmesini sağlayan sistemlere gereksinim duyulmaktadır. Toplumsal yaşamın sürekliliği için gerekli olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinden sorumlu olan eğitim örgütleri, ülkelerin kendi toplumsal dinamiklerinin yanı sıra küreselleşme, bilimsel ve teknolojik gelişmeler paralel olarak ortaya çıkan uluslar arası ekonomik ve siyasi değişimlerden etkilenirler (Gizir, 2008).

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri ile bilgi ağlarının üretim alanında kullanılması daha rekabetçi ortamları beraberinde getirmiştir. Bu rekabet ortamında, örgütlerin varlıklarını ve etkinliklerini sürdürebilmeleri, rakiplerinden daha hızlı öğrenmeleri, öğrendiklerini sistematik ve sürekli bir biçimde hayata geçirmeleri ile olanaklıdır (Çakır ve Yükseltürk, 2010). Örgütlerin değişime tepki verme ve değişen çevreye uyum sağlama yeterlikleri öğrenen örgüt olma özellikleri ile yakından ilişkilidir. Öğrenen örgütlerin üyeleri, değişimi önceden tahmin edilebilmeyi ve değişime hızlı bir şekilde ayak uydurmayı öğrenmişlerdir (Korkmaz, 2008).

Okulların öğrenen örgütler olarak değişime ayak uydurabilme ve sürdürülebilir öğrenmenin gerçekleştirilmesinde katalizör işlevi görebilmeleri, gelişmeler karşısında varlıklarını devam ettirebilmeleri ve diğer örgütlere öncülük edebilmeleri için öğrenen örgütler olmaları temel bir zorunluluk haline gelmiştir. Bundan dolayı öncelikle öğrenen okul için yaşamsal önem taşıyan öğrenme kültürünün okullarda geliştirilmesi gerekmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Senge ve Kofman (1993), düşünen sorgulayan ve risk alabilme özelliğine sahip liderlerin, öğrenen örgüt kültürünü oluşturup geliştirebileceğini belirtmektedirler. Öğrenen örgütlerde, liderliğin önemli bir anlamı vardır. Çünkü öğrenen örgütlerde liderler, örgütün öğrenme yetenek ve yeterliklerini ortaya çıkaran ve örgütsel öğrenme önündeki engelleri kaldırarak, öğrenen örgütleri inşa eden kişilerdir. Bu tür liderler, yönetimdeki pozisyonlarına ya da hiyerarşik otoritelerine bakmaksızın ileriye doğru yürüyen liderlerdir.

Liderlik, kuram ve uygulamada formal olarak araştırılan fakat mal ve hizmet üreten örgütlerde informal olarak tartışılan bir konudur (Luthans, 1992). Demokratik liderlik tarzını benimseyen yöneticilerin, izleyenleri üzerinde en etkili yönlerinin, bilgi paylaşımına bağlı olarak çalışanları motive etmeleri ve onlara güç kazandırmaları olduğu söylenebilir (Susan ve Whiteley, 2007). Otokratik liderlerin güçlü tarafları kararlı olmaları, zayıf tarafları ise çalışanları mümkün olan en iyi performansı ortaya koymaları için güdülemedeki başarısızlıklarıdır (Thompson, 1998).

Eğitim örgütlerinin öğrenen örgütler olmalarında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri önemli bir rol oynamaktadır. Okul yöneticileri kendi liderlik stratejilerini belirlemeli ve okulda değişime açık ve öğrenmeye elverişli bir ortam yaratılmasına yardımcı olmalıdırlar. Okullarda, yaratıcı düşünme becerilerine sahip olan bireylerin düşüncelerini kolaylıkla açıklayabileceği bir

ortamda çalışmasına izin verilmeli ve bu fikirlerini uygulayabilmeleri için uygun bir çevre sağlanmalıdır. Otoriter ya da etkisiz liderlik stilleri sergileyen eğitim yöneticileri, yaratıcı düşünme becerilerine sahip öğretmenlerin örgütten uzaklaşmalarına veya içlerine kapanmalarına neden olmaktadırlar (Uzunçarşılı ve Özdayı, 1997).

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arsındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stilleri hangi kategorilerde değerlendirilebilir?
2. Okulların öğrenen örgüt olma düzeyi nedir?
3. Okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, ilişkisel desen ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Trabzon il sınırları içinde yer alan liselerde görevli 1070 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı örneklem alma yöntemiyle belirlenen 6 meslek lisesi ve 8 anadolu lisesinde görevli, 240 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen ve Akdoğan (2002) tarafından açımlayıcı faktör analizi yapılarak dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik liderlik olmak üzere üç faktör altında, Türkçeye kazandırılan *Çok Faktörlü Liderlik Stilleri Ölçeği* (MLQ) ve Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilen *Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği* ile elde edilmiştir. Çok Faktörlü Liderlik Stilleri Ölçeğinin, Akdoğan (2002) tarafından belirlenen Cronbach Alpha *iç tutarlılık* değerleri .70 ile .91 arasında değişmektedir. Liderlik stilleri ölçeğinin güvenirliği, Can ve Özer (2011) tarafından test edilmiş ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Çok Faktörlü Liderlik Stili Ölçeği, 19'u dönüşümcü, 12'si sürdürümcü, 5'i serbestlik tanıyan liderlik stillerini belirleyen otuz altı (36) maddeden oluşmaktadır.

Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin Türkoğlu (2002) tarafından belirlenen Spearman-Brown güvenirlik katsayısı .93, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .95'tir (Banoğlu ve Peker, 2012). Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği'nin1-5. soruları "Kişisel Hakimiyet", 6-12. soruları "Zihnî Modeller", 13-23. soruları "Paylaşılan Vizyon", 24-32. soruları "Sistem Düşüncesi", 33-42. soruları ise "Takım Hâlinde Öğrenme" disiplinlerine aittir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Liderlik Stilleri, Öğrenen Örgütler

Kaynakça

- Akdoğan, E. (2002). Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri İle İşdoyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Banoğlu, K., Peker, S.(2012). Öğrenen Örgüt olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43,* 71-82.

- Can, N., Özer, S. (2011). Eğitim Örgütlerinde Lider Davranış Biçimleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki (Nevşehir İli Örneği). *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 11(1),* 1-17.
- Çakır, R., Yükseltürk, E. (2010). Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğrenen Organizasyonlar, Bilgi Yönetimi ve E Öğrenme Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 2(18), 501–512.*
- Gizir, S. (2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2),* 182-196.
- Kofman, F. & Senge, P.M. (1993) *Communities of commitment: The heart of learning organizations. Organizational Dynamics*, 22 (2), 1-19.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 14(53), 75-98.*
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior.* New Jersey: Mcgraw-Hill International Editions.
- Susan, B. & Whiteley, P. (2007). *Kusursuz Liderlik*. Çeviren: Ümit Şensoy. İstanbul: Acar Basım.
- Şimşek, Y., Yıldırım, M. C. (2004). Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye.
- Thompson, B. (1998). *Yeni Yöneticinin El Kitabı: Yönetim Fonksiyonları*. (Çeviren: Vedat G. Diker). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Türkoğlu, H. (2002). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonlara İlişkin Algıları. Yayınlanmammış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunçarşılı, Ü., Özdayı, N. (1997). Okul Yöneticilerinin Yaratıcılık ile Liderlik Özelliklerinin Araştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(9),* 359-367.

Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerinin Etkili Okul ve Liderlik Bağlamında Sağlanmasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Betül Balkar [a]

(a) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep

Giriş

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi, okul geliştirme çalışmalarının başarısında ve dolayısıyla etkili okulların oluşumunda büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin mesleki gelişiminde süreklilik sağlanmaması, okullarda sürdürülebilir gelişimin elde edilmesinin ve etkili okulların oluşturulmasının önünde engel teşkil edebilmektedir. Bu nedenle etkili okul oluşumu ile okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini birbirinden bağımsız değerlendirmek, bu iki sürecin eşgüdümlü işletilmesi bakımından sakıncalı olabilir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerinde, yönetsel yeterliklerin geliştirilmesinin yanı sıra liderlik potansiyellerinin geliştirilmesine önem vermek, mesleki gelişimin ve okul gelişiminin çok yönlü sağlanması açısından önemli bir gerekliliktir.

Okul yöneticileri, gerek yöneticilik gerekse liderlik rolleri gereğince kendilerini sürekli geliştirerek okul gelişimini sağlama yönünde çaba göstermelidirler. Ancak okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi için, yöneticilerin bireysel çabalarının yanı sıra planlı ve sistemli bir destek sürecinin okul yöneticilerine sağlanması gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri ile etkili okul oluşumu ve liderlik arasındaki bağlantı, etkili okullara ve liderliğe ilişkin göstergelerin okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini planlama faaliyetleri kapsamında yer almasını gerekli kılmaktadır. Okul yöneticilerinin hangi alanlarda gelişmeleri ve gelişim süreçlerinde hangi ölçütlerle değerlendirilmeleri gerektiği konusunda, etkili okula ve liderliğe ilişkin kriterlere başvurulmaktadır (Chu & Cravens, 2012; Pashiardis & Brauckmann, 2009).

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında kullanılabilecek kriterlere ve mesleki gelişim programlarının planlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin etkili okul ve liderlik bağlamında incelenmesidir. Araştırmada; "okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin etkili okula ve liderliğe ilişkin ölçütlerin kullanımıyla hazırlanacak bir eğitim programı aracılığıyla sağlanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçları, etkili okul oluşumuna ve liderliğe ilişkin göstergeler doğrultusunda ele alınmış ve okulların özelliklerinin ve olanaklarının bu ihtiyaçlar ve mesleki gelişim süreçlerinin planlaması üzerindeki etkileri dikkate alınmıştır. Bir başka deyişle okul yöneticilerinin gelişime ihtiyaç duydukları alanlar, etkili okul özelliklerinin okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda gözlenme durumuna ve okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik potansiyeline göre incelenmiştir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve mesleki gelişimlerinin sağlanabileceği yollar, okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına cevap vermek için Pashiardis ve

Brauckmann (2009) tarafından geliştirilen çerçeve bağlamında ele alınmıştır. Bu çerçevede; okul liderlerinin çalıştıkları ortamlar, görevlerini yerine getirmedeki yetkinlikleri, mesleki gelişim ihtiyaçları ve mesleki gelişim sağlama yolları ele alınmaktadır. Okul etkililiğinin göstergeleri ise, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik bir diğer çerçeve olan ve Chu ve Cravens (2012) tarafından Kalite Odaklı Eğitim Reformu kapsamında sunulan sistemli düzenleme bağlamında ele alınmıştır. Okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik bu düzenlemede; okul etkililiği kriteri, müdür değerlendirilmesi ve müdür eğitimi süreçleri bulunmakta ve müdür değerlendirilmesi ve eğitimi arasında geribildirim ve koçluk uygulamaları yürütülmektedir. Okul etkililiği ise, temel performans ölçütlerinden okul düzeyindeki göstergelere kadar üç düzeyde ölçülmektedir.

Araştırmanın katılımcıları Adana ilindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 12 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında farklılık gösterebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle sadece ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin katılımcı olarak belirlenmesi ölçütü doğrultusunda ve gönüllülük esas alınarak katılımcılar belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve tema, alt tema ve kavram olmak üzere üç düzeyde kodlanmıştır. Temalar ile alt temalar görüşmelerde sorulan sorular doğrultusunda; kavramlar ise, araştırma verileri doğrultusunda belirlenmiştir. Verilere ilişkin tematik kodlamalar; okul düzeyindeki bağlamsal faktörler, liderlik, mesleki gelişim sağlamaya yönelik eğitim programları ile okul etkililiğine ilişkin ölçütler ve göstergeler temalarında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgularına göre; okul yöneticileri, mesleki gelişimlerinin planlanmasında kullanılmak üzere etkili okullara ilişkin ölçütler arasından liderlik ve yönetim ile öğretmenlerin mesleki topluluğu ölçütlerine daha fazla önem verilmesini istemektedirler. Okul yöneticileri, mesleki gelişim ihtiyaçlarını daha çok liderlik stilleri ve motivasyon ihtiyaçları bağlamında değerlendirmişlerdir. Okul düzeyindeki bağlamsal faktörler arasından okul kaynakları ve okulun konumu, mesleki gelişim süreçlerinin planlanmasında önem verilmesi gereken faktörler arasından öne çıkanlar olmuştur. Okul yöneticileri, hazırlanacak olan eğitim programlarının ise uzun dönemli ve hem hizmet içi hem de hizmet öncesi eğitim olarak tasarlanmasının daha uygun olacağını düşünmektedirler.

Tartışma

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, mesleki gelişimlerinin etkili okulların oluşturulması ve liderlik potansiyellerinin geliştirilmesi yönünde biçimlendirilmesini gerekli bulmuşlardır. Buna paralel olarak Zachariou, Kadji-Beltran ve Manoli (2012), okul müdürlerinin okullarda sürdürülebilir gelişim sağlayabilmeleri için, bu süreçte ortaya çıkan yeni görevlerini yerini getirmede eğitime gereksinim duyduklarını ve özellikle bu süreçteki rolleri öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu belirlemişlerdir. Bu nedenle okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında odak noktaları belirlenmiş planlı bir desteğin gerekli olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin, mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik bir eğitim programının hazırlanması sürecinde, etkili okul oluşumu ve liderlik için gerekli olan

ölçütlerin kullanımını gerekli ve faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim ihtiyaçları kapsamında ise, liderlik stillerinin doğru ve etkili kullanımı alanında gelişime ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik süreçlerin okul geliştirme çalışmalarıyla paralel olarak gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi, Liderlik, Etkili Okul

Kaynakça

- Chu, H., & Cravens, X.C. (2012). Principal professional development in China: Challenges, opportunities, and strategies. Peabody Journal of Education, 87(2), 178-199.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. Commonwealth Education Partnerships, 10, 120-124.
- Zachariou, A., Kadji-Beltran, C., & Manoli, C.C. (2012). School principals' professional development in the framework of sustainable schools in Cyprus: A matter of refocusing. Professional Development in Education, 1-20. DOI:10.1080/19415257.2012.736085

Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ataşehir Örneği)

Mustafa Otrar [a], Evrim Burcu Fındıklı [b]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) MEB Ataşehir Yeni Çamlıca Lemanana Ortaokulu, İstanbul

Giriş

Mizahın kişilik özelliği bakımından üstünlük olarak kabul edildiği ve mizah duygusu yüksek bireylerin olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları yaygın bir düşüncedir(Yerlikaya,2003). Yüksek mizah duygusuna sahip bireyler stresle daha kolay başa çıkabilmekte ve daha sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurabilmektedir (Martin, 2003). Yaşam doyumu, bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde, yaşamını pozitif değerlendirmesidir(Diener, ve dig., 1985). Okulun işleyişi ve okul yöneticileri üzerinde yapılan araştırmalarda; okul yöneticilerinin, okullarda başarının anahtarı olduğu gözlemlenmiştir(Açıkalın, 1998, Karip ve Köksal, 1999). Kurum başarısında, belirleyici bir otoriteye sahip olmak, okul yöneticisine ait bazı psikolojik özellikleri de ön plana çıkarır. Yöneticilerin mutlu olması, hayata olumlu bakması, örgüt iklimini de olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticiliği sorumluluğu ağır bir meslek alanıdır. Öğrencilerimizin çocukluk, ergenlik ve gençlik yıllarının şekillendiği okul yıllarının kalitesinden sorumlu olmak, yöneticide ağır bir yük yaratmaktadır. Öğrencilerimizde, olumsuz yaşanmışlıkların olmaması için okul yöneticilerinin akademik yeterlikleri ile birlikte yaşam doyumuna ulaşmış olmaları da gerekmektedir. Okul yöneticilerinin hayata karşı bir nevi duruşları olan mizahi bakış açıları yani mizah tarzları onların yaşamdan aldıkları hazzı da doğrudan etkilemektedir. Bu araştırmada, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın problemi "Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? " şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik *ilişkisel tarama modeli*nde bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında, İstanbul İli Ataşehir İlçesinde görev yapan 66 resmi ve 49 özel okul yöneticisi; örneklemini random olarak seçilen 45 okulda görev yapmakta olan 250 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada Yerlikaya(2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ)* ile Köker(1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Yaşam Doyumu Ölçeği(YDÖ)* kullanılmıştır. Demografik özellikleri belirlemek için de kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesi yapılırken, değişkenlere ait betimsel değerler hesaplanmış, mizah tarzı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla *Pearson Korelasyon Analizi* kullanılmıştır.

Bulgular

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 83'ü (%33,2) kadın, 167'si (%66,8) erkektir. 200'ü (%80,0) devlet, 50'si (%20,0) özel okulda; 97'si (%38,8) ilkokul, 91'i (%36,4) ortaokul, 62'si (%24,8) lisede görev yapmaktadır. Araştırma sonuncunda okul yöneticilerinin MTÖ

Katılımcı Mizah Tarzı(KM) alt boyutu ile YDÖ puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki *(r=,24; p<.001)*; MTÖ Kendini Geliştirici Mizah Tarzı(KGM) alt boyutu ile YDÖ puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki *(r=,40; p<.001)*; MTÖ Saldırgan Mizah Tarzı(SM) alt boyutu ile YDÖ puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki *(r=-,22; p<.001)* saptanmıştır. MTÖ Kendini Yıkıcı Mizah Tarzı(KYM) alt boyutu ile YDÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır(r=,05; p>,001).

Tartışma

MTÖ alt boyutlarından katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları *olumlu mizah* tarzları arasındadır. Katılımcı mizah tarzına sahip birey gerilimi azaltmak, şaka yapmak, ilişkileri kolaylaştırmak, başkalarını eğlendirmek gibi olumlu davranışlar sergileme eğilimindedir (Kazarian ve Martin, 2004). Kendini geliştirici mizah tarzını kullanan kişiler, mizahı, yanlarında başkalarının olmadığı zamanlarda, yaşamın zorluklarına, uyuşmazlıklara ve strese, olumsuz duygulara karşı bir başa çıkma aracı olarak kullanma eğilimindedir. Bu mizah tarzı Freud'un savunma mekanizması olarak ele aldığı, olumsuz durumlarla baş etmek için mizahın kullanılması olarak tanımlanabilir(Martin ve diğ.,2003). Dolayısıyla bu olumlu mizah tarzlarına sahip okul yöneticilerinin yaşam doyumu puanlarının anlamlı düzeyde ilişkili oluşu, aslında kaçınılmaz bir sonucunu ortaya koymaktadır. MTÖ alt boyutlarından saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları *olumsuz mizah* tarzları arasındadır. Saldırgan mizah tarzına sahip olan bireyler mizahı; alaycı, dalga geçen, karşısındakini küçük düşürücü, cinsel ya da ırkçı içerikli bir tarzda kullanırlar (Kazarian ve Martin, 2004). Kendini yıkıcı mizah tarzına sahip olan bireyler, kendilerini küçük düşürme ve alay etme yoluyla başkalarını eğlendirmeyi amaçlarlar. Grup tarafından onaylanmak ya da sevilmenin bir yolu olarak kendilerini yererek mizahı kullanırlar(Martin ve diğ., 2003). Bu durumda, saldırgan mizah tarzında olan bir okul yöneticisinin kızgınlık ve saldırganlık ile pozitif yönde olan anlamlı ilişkisi, doğal olarak yaşam doyumu ile negatif yönde olan anlamlı ilişkisini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin, olumlu mizah tarzı olan, katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlıdır. Olumsuz mizah tarzı olan, saldırgan mizah tarzı ile yaşam doyumları arasındaki ilişki negatif yönde anlamlıdır. Ancak, yine olumsuz mizah tarzı olan kendini yıkıcı mizah tarzı ile yaşam doyumu arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir: (1) Okul yöneticileri mizah tarzları hakkında bilgilendirilerek, olumlu mizah tarzları (katılımcı, kendini geliştirici) kullanmalarına teşvik edilmesi yararlı olabilir. (2) Okul yöneticilerinin yaşam doyumlarını arttırmak amacıyla, olumlu mizah tarzı kullanmaya yönelik eğitim grupları oluşturmak faydalı olabilir.(3) Bu araştırma MEB'e bağlı İstanbul ili, Ataşehir ilçesindeki okullarda yapılmıştır. Araştırma diğer ilçelerde de uygulanarak, okul yöneticilerinin mizah tarzları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin nasıl bir dağılım göstereceği bulunabilir.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticiliği, Mizah Tarzı, Yaşam Doyumu

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi İle Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi.* Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Cinsiyet Rolleri İlişkisi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Aydın, G. (1993). İç ve Dış Kontrol Odağı İnancı İle Durumluk Mizah Tepkisi Arasındaki İlişki. *İkinci Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını.*
- Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diener, E., Emmons, R.A., Laresen, R.J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality Assessment, 49, 71-75.*
- Fenoglıo, I. ve Georgeon, F. (2000). *Doğu' da Mizah*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik Uyumu, Mizah Tarzı Ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Freud, S. (1998). *Espriler ve bilinçdışı ile ilişkileri.* Çeviren: E Kapkın.3.Basım. İstanbul: Payel Yayınları.
- Geçtan, E. (1994). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. 10. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hoy W. K. & Miskel C. G. (2010). *Eğitim yönetimi.* S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karip, Emin ve Köksal K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18, 193-207*
- Kazarian, S. S. & Martin, R. A. (2004). Humor styles, personality, and well-being among Lebanese university students. *European Journal of Personality, 18*, 209 219.
- Köker, S. (1991). *Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması.* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Martin, R. A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J. ve Weir K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, (37), 48-75.
- Morreall, J. (1997). *Gülmeyi Ciddiye Almak.* (Çev. Kubilay Aysevener, Şenay Soyer). İstanbul: İris Yayınları.
- Nesin, A., ve diğerleri. (2002). *Gülme'nin kitabı*. İstanbul: YGS.
- Oruç, Ş. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Puhlik-Doris, P. (1999), *The Humor Styles Questionnaire: A New Multidimensioanl Measure of Sense of Humor*. London: The University of Western Ontario, London, Ontario (Master Thesis).
- Ruch, W. (1998). *The Sense of Humor: A new look at an old concept*. (Ed) Ruch, W: The Sense of Humor. New York: Mouton de Gruyter.
- Tümkaya, S. (2006) . Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenleri. *Eğitim Araştırmaları,* 23, 200-208.
- Yerlikaya, E. (2003). *Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Okul Yöneticilerinin Okul Geliştirme Kavramıyla İlişkilendirdikleri Kavramları Ortaya Çıkarmaya Yönelik İçerik Analizi Çalışması

Coşkun Bayrak [a], Seda Yılmaz [b]

(a) Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cbayrak@anadolu.edu.tr

(b) Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, seda_yilmaz@anadolu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin "okul geliştirme" kavramı ile ilişkilendirdikleri kavramları ortaya koymaktır. Okul geliştirme çalışması anlayışı, tepkisel bir yaklaşımla yeniliğin tepeden tabana dayatılmasını kabul etmeyerek pratisyen yaklaşım olarak adlandırılan katılımcılığı ve tabanın işin içerisine katılmasını tercih eder (Reynolds, 1995; Akt, Balcı, 2007). Okul geliştirme çalışmaları daha çok nicel yönelimlidir. Baskın olarak psikolojik eğilimli inançların okul dışı faktörler üzerindeki önemini nicel anlayışlarla yok etmeyi esas alır. Yaklaşım, temelde öğrenci çıktıları ile ilgilenir ve "tüm öğrenciler öğrenebilir" anlayışı bunun temel düşüncesini oluşturur. Okuldaki süreçler girdi ve işleme süreçleri ile birlikte büyük ölçüde çıktıları etkilemeleri bakımından önem taşımaktadırlar. Bu anlayış öğrenci ve okul çıktıları ile ilgilenmeyi bir zorunluluk olarak ortaya koymaktadır. Okul geliştirmenin 1980'lerdeki algılanma özellikleri şöyledir: Aşağıdan yukarıya yönelim, pratisyen bilgisi ya da zenginliğin süreç temelli olarak hedeflenmesi, okul sürecine dönük çıktılara vurgu, öğretmenin merkeze alınması, nitel değerlendirme ve okul çaplı olma. 1980'lerin rasyonel ampirik paradigması, 1990'ların irrasyonellik, duygusallık, normal dışılık, kişisellik ve bireysel rahatsızlıklarıyla karşılaşmıştır. Böylece 1980'lerin okul geliştirme programları 1990'larda geçerliğini sürdüremez olmuştur (Balcı, 2007). 1990'ların disipline ilişkin güçlük ve sorunları, öğretmen ve yöneticilerin liderlik ve yönetim görevlerinin değişerek daha karmaşık hale gelmesine neden olmuştur. Okulların artan oranda eğitim pazarlarının biçimlendirilmesine dönük yarışmak zorunda olmaları ve bu okullardaki yönetim stilleri değişme gerekliliğini ortaya koymaktadır. (Reynolds ve Packer, 1993; Akt, Balcı, 2007). Okul yöneticilerinin "okul geliştirme" kavramına yükledikleri anlam önemlidir. Çünkü sürecin işlemesinde okul yöneticileri önemli bir role sahiptir. Okul yöneticilerinin "okul geliştirme" kavramı ile ilişkilendirdikleri kavramları ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Çalışmada "kolayda örnekleme" tekniği kullanılacaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda rastgele belirlenen okullardaki toplam 10 okul yöneticisine okul geliştirme kavramını araştırmacı tarafından kendilerine verilen değişim, gelişim, liderlik vb. kavramlardan hangileriyle ilişkilendirdiklerine dair sorular yöneltilecektir. Görüşmeler sonucunda, görüşülen okul yöneticilerinin okul geliştirme kavramı ile ilişkilendirdikleri kavramlar ortaya konulacak ve frekansları belirlenecektir. Okul yöneticileri tarafından okul geliştirme kavramıyla ilişkilendirilen bu kavramların daha çok okulun var olan yapısını devam ettirmeye mi yoksa değişime mi yönelik olduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Bulgulara dayalı olarak ortaya konacak sonuçlar literatür ve daha önce konu hakkında yapılmış makalelerde öne çıkartılan ana temalar uyarınca tartışılacak ve sonuçlara dayalı öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticisi, Okul Geliştirme, Değişim, Statükoyu Koruma

Okul Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri ve Performanslarını Düşüren Nedenler: Nitel Bir Araştırma

Zülfü Demirtaş [a], Özkan Küçük [b]

(a) Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ

(b) Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTPE Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, Elazığ

Giriş

İnsan kaynaklarının daha etkili ve verimli çalışması amacıyla onların icra ettikleri iş ve işlemlerin bir değerlendirme süzgecinden geçirilmesine ihtiyaç duyulur. Bu amaç doğrultusunda yapılan performans değerlendirme, çalışanların performanslarını iyileştirmeye yönelik olup, onların yapabilecek bireysel yetenek ve becerilere sahip olduklarının farkına varmalarını sağlayarak bu yetenek ve becerilerini kullanmaları konusunda yardımcı olmakla birlikte organizasyondaki tüm yönetici ve çalışanların görevlerini daha iyi yapabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgileri sağlamaya yardımcı olur. Performans değerlendirmenin, organizasyonlar açısından taşıdığı önem konusunda ciddi fikir ayrılıkları olduğunu söylemek kolay değildir. Ancak performans değerlendirmede göz önünde bulundurulması gereken ölçütlerin neler olduğu konusunda görüş birliği de yoktur. Hatta bu konunun çok netameli olduğu söylenebilir. Diğer yandan yönetici ve çalışanların performanslarını düşüren etkenlerin neler olduğu konusu da önemli görülmektedir.

Örgütsel yaşamın başlangıcından beri, işgörenlerin, görevlerini ne ölçüde yerine getirdikleri izlenmeye çalışılmış; işgörenler çoğu kere başarı durumlarına göre ödüllendirilmiş ya da cezalandırılmıştır. Performans değerlendirme bir bakıma örgütsel yaşamda bir zorunluluk haline gelmiştir. Performans değerlendirme eğitim, ücret yönetimi, kariyer planlaması ve bunun gibi insan kaynakları yönetimi işlevlerinin pek çoğunda önemli rol oynar (Oğuz, 2006:228). Okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesinde uygulanan sistem, performansı nesnel olarak değerlendirmekten uzak olup değerlendirmeyi yapan eğitim denetmeni ve milli eğitim müdürü ya da görevlendirdiği bir şube müdürüne keyfi davranabilme olanağı verebilmektedir (Demirtaş, 2004:4).

Performans değerlendirmede göz önünde bulundurulması gereken ölçütler; kişisel özellikler, performans özellikleri ve sonuçlarla ilgili ölçütlerdir. Kişisel özelliklerle ilgili ölçütler, değerlendirenlerin işin yapılışında gerekli olacak kişilik özelliklerinden oluşur. Performans özellikleri ile ilgili ölçütler ise, işi yapan kişinin genel performansını kapsayan özelliklerdir. Bunlar, işin kalitesi, işin gerektirdiği bilgi-beceri düzeyi, yetki devretme gibi faktörlerdir. Sonuçlarla ilgili ölçütler ise, kişinin yarattığı sonuçlar ve ulaştığı hedeflerle ilgilidir. Bu ölçütler, daha somut, gözlemlenebilir ve belirlenmesi daha kolay özelliklerden oluşmaktadır (Leap ve Crino, 1990: 327 ; Akt. : Şengül, 2010:18)

Okul yöneticilerinin performansını düşüren nedenlerin neler olduğuna yönelik bir uzlaşı bulunmamaktadır. Yapılacak araştırmalarla bu nedenlerin neler olduğu ve giderilmesi konusunda alan yazına önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerin performanslarının değerlendirilmesinde göz önüne alınması gereken ölçütlerin neler olması gerektiği ve performansı düşüren faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi yönünde okul yöneticilerinin düşüncelerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma geleneğine uygun olarak yürütülecektir. Araştırma kapsamında 30-40 arasında ilkokul ortaokul ve lise yöneticisi ile görüşme yapılacak ve onlara "Okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesinde dikkate alınabilecek ölçütler size göre neler olabilir?" ve "Okul yöneticilerinin performansını düşüren etkenler nelerdir?" soruları yöneltilecektir. Görüşme sürecinde konun önemi okul yöneticileri ile tartışıldıktan sonra soruları kendi el yazıları ile cevaplamaları ya da cevabın araştırmacılar tarafından not alınması şeklinde gerçekleşmektedir. Şu ana kadar 30 görüşme yapılmış ve 27 yönetici soruları yazılı olarak cevaplamıştır. Üç yönetici ise soruları araştırmacıların not almasını önermişlerdir. Kendileriyle irtibat kurulan 12 yönetici ile görüşmeler de planlanmıştır.

Bulgular

Görüşme yolu ile elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutularak, okul yöneticilerinin performans ölçütleri ve performansı düşüren faktörler başlıkları altında ayrı ayrı temalar oluşturulacak ve bu temalarda yer alan görüşler, doğrudan alıntılara yer verilmek suretiyle analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler

Performans, Performans Değerlendirme, Performans Değerlendirme Ölçütleri

Kaynakça

- Demirtaş, Z. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin başarımlarının değerlendirilmesinde yeni bir model Önerisi üzerine uygulamalı bir araştırma. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Oğuz, E. (2006). Educational administration: Theory and practice, Spring 2006, Issue 46, pp.227-258, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, Bahar 2006, Sayı 46, ss: 227-258
- Şengül, Y. (2010). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin 360 performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Okul Yöneticilerinin Yönetici Öz-Yeterlik Algıları İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

Ayşe Negiş Işık [a], Emine Gümüş [a]

(a) Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya

Giriş

Öz-yeterlik kavramı, sosyal bilişsel teori ile ilişkilidir ve sosyal öğrenme kuramına dayanır. Bandura (1986) öz-yeterliğin, davranışlar, çevresel değişkenler ve kişisel değişkenlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir kavram olduğunu belirtmektedir.

Yönetici öz- yeterliği, bireyin başkalarına liderlik etmesi ile ilgili olan kendine ilişkin özgüven düzeyi, yetenekleri ve becerileri olarak tanımlanabilecek olan liderlik öz-yeterliğin bir çeşidi olarak tanımlanabilir (Hannah, Avolio, Luthans, Harms, 2008). Yönetici öz-yeterliği, yöneticilerin planlama, örgütleme ve yürütme görevlerine ve aynı zamanda bireylerle ve çevredeki diğer örgütlerle olan ilişkilerine yönelik becerilerine ilişkin algısıdır (Federici, Skaalvik, 2011).

Yönetici öz-yeterliğine ilişkin az sayıda çalışma olmasına rağmen bu çalışmaların bulguları son derece dikkat çekicidir (Tschannen- Moran, Gareis, 2004). Öz-yeterliği yüksek yöneticilerin, amaçlara ulaşmada daha ısrarcı ve değişime daha kolay adapte olabilen (Osterman, Sullivan, 1996), yöneticilik rollerini gerçekleştirirken, deneyim ve bilgi gibi kişisel güçleri daha çok kullanabilen (Lyons, Murphy, 1994), başarılı öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmada daha etkili (Smith, Guarino, Strom, Reed, 2003), örgüt üyelerinin performansı (Semander, Robins, Ferris, 2006) ve ayrıca örgütsel bağlılıkları (Paglis, Green, 2002; Sweetman, Luthans, 2010; Halbesleben, 2010) üzerinde olumlu etki sahibi oldukları görülmüştür.

Yönetici, öğretmenler ve öğrenciler için beklenti düzeyini yükselterek, değişimi başlatacak bir anahtar temsilci olarak görülmektedir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Liderlerin öz-yeterliği takipçilerinin de tutumlarını ve performanslarını etkilediği için önemlidir (Chemers, Watson, May, 2000, Lehman, 2007). Örgüt üyelerinin sergilediği performansın örgütün etkililiğinin de belirleyicisi olması beklenir.

Örgütlerde etkililik ise, amaçları ve işlevleri gerçekleştirme düzeyi, çevreden kaynak sağlama yeteneği, çıktıların başarısı, çevreye uyum sağlama ve çevresel beklentileri karşılama yeteneği şeklinde tanımlanabilir (Şişman, 2005, s.123). Etkililik kavramının eğitim örgütlerinde kullanılmaya başlaması etkili okul kavramını ortaya çıkarmış ve etkili okullar ile ilgili olarak çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Andrews, Soder ve Jacoby, 1986; Brookover, Lezotte, 1979; Admonds, 1982; Mortimer, 1989).

Okul yöneticileri aynı zamanda okul etkililiğinin sağlanmasında da önemli bir rol oynamaktadır. 1970'li yıllardan günümüze okul müdürlerinin okul etkililiği ve okul geliştirme ile ilgili süreçler üzerindeki güçlü etkisini vurgulayan birçok çalışma yapılmıştır (Bossert, Dwyer, Rowanvlee, 1982; Hallinger ve Heck, 1998; Murphy ve Hallinger, 1992; Leitwood ve Montgomery, 1982).

Etkili okul üzerine yapılan çalışmalar okul yöneticilerinin bazı liderlik özelliklerini vurgulamıştır. Bu çalışmalarda etkili okul ile okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik (Cheng, 1997; Griffith, 2004) ve dönüşümsel liderlik rolleri (Hung, Ponnusomy, 2010; Marks ve Printy, 2003; Özdemir ve Sezgin, 2002) ilişkilendirilmiştir. Okul yöneticilerinin tüm bu rolleri sergileme düzeyinin onun sahip olduğu öz-yeterlik inancı ile de ilişkili olması beklenmektedir. İlgili literatürde liderin çeşitli özellikleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olmasına rağmen, okul etkililiği ile yönetici öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin yönetici öz-yeterlik algıları ile görev yaptıkları okulların etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada elde edilen veriler, cinsiyet, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, okul büyüklüğü, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri açısından incelenecektir.

Yöntem

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla ölçme araçları çevrimiçi olarak 2000 okul yöneticisine gönderilmiştir. Verilerin internet üzerinden toplandığı çalışmalarda geri dönüş oranı düşük olduğundan, ölçeklerin mümkün olan en yüksek sayıdaki bireye gönderilmesi amaçlanmıştır. Ölçeklerin geri dönüş süreci devam etmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Negiş Işık ve Derinbay (2012) tarafından yapılan Yönetici Öz- yeterlik ölçeği ile Hoy (2009)'un geliştirdiği ve uyarlaması araştırmacılar tarafından yapılan Okul Etkililiği ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde, SPSS 15 paket programı kullanılarak, korelasyon, t- testi, tek yönlü Anova yapılacaktır.

Kaynakça

- Andrews, R. L., Soder, R. and Jacoby, D. (1986). "Principal roles, other ın-schoolvariables, and academic achievement by ethnicity and ses," Paper presented at the American Educational Research Association, April 1986.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B.; Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal*. Educational Administration Quarterly, 18*(3), 34-64.
- Brookover, W. ve Lezotte, L. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement. Occasional paper no. 17. A Paper Institute for Research on Teaching, Michigan State University. East Lansing, MI.
- Chemers, M.M., Watson, C.B., May, S.T. (2000). Disposiitonal affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. Personality and Social Psychology Bulletin. 26 (3). Pp. 267-277.
- Cheng, Y.C. (1997). The transformational leadership for school effectiveness and development in the new century. International Symposium of Quality Training of Primary and Secondary Principals Toward the 21 st. Century. January 20-24, Nanjing, China.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership, 40*(3), 4-11.
- Federici, R.A., Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assesing a Norwegian principal self-effcacy scale. Soc Psychol Educ. 14, pp. 575-600.

- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance., Journal of Educational Administration, Vol. 42 Iss: 3, pp.333 - 356.
- Halbesleben, J.R.B. (2010). A meta-analysis of work engagement relationship with burnout, demands, resources and consequences. In A. Bakker and M.P. Leiter (Eds). Work Engagement: A hand book of essential theory and research. Hove, New York: Psychology Press
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Hannah, S.T., Avolio, B. J., Luthans, F., Harms, P.D. (2008). Leadership efficacy: Review nad future directions. The Leadership Quarterly. Vol. 19, ıssu. 6, pp. 669-692.
- Lehman, R. (2007). The relationship of elemantary school principals' perception of self efficacy and sudent achievement. Yayınlamamış Doktora tezi. The University of Wisconsin.
- Leithwood, K. ve Montgomery, D. (1982). The role of the elementary principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52, 309-339.
- Lyons, C.A., Murphy, M.J. (1994). Principal self-efficacy and use of power. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. 4-8 April 1994. New Orleans L.A.
- Marks, H. ve Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership*. Educational Administration Quarterly,* 39, 370-397.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation*. Journal of Educational Administration*, 30, 77-88.
- Osterman, K., Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: A sense of efficacy. Joural of School Leadership. 6, pp.661-690.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Paglis, L.L., Green, S.G.(2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. Journal of Organizational Behavior. 23, pp. 215-235.
- Semander, A., Robins, G. Ferris, G. (2006). Comparing the validity of multble social effectiveness construck in the prediction of managerial job performance. Journal of Organizational Behavior. 27, pp. 443-461.
- Smith, W., Guarino, A.J. Strom, P. Reed, C. (2003). Principal self-efficacy and effective teaching and learning environments. School Leadership&Management: Formerly School Organisation. 23:4, pp.505-508.
- Sweetman, D., Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A. Bakker and M.P. Leiter (Eds). Work Engagement: A hand book of essential theory and research. Hove, New York: Psychology Press.
- Şişman, M. (2005). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Tschannen-Moran, M., Gareis, C.R. (2004). Principals' sense of efficacy. Assesing a promising construct. Journal of Educational Administration. Vol. 42, No. 5, pp.573-585.

Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerini Kullanma Becerileri

İbrahim Gül [a], Avni Ünal [b]

(a) Yrd. Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalı, Samsun

(b) Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalı, Samsun

Yönetimin çeşitli tanımları yapılmıştır. En basit anlatımla yönetim, insan ve madde kaynaklarını eşgüdüm sürecidir. Örgütler, insan ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulmuş yapılardır. Schein (1984)'e göre örgüt işbölümü, yetki ve sorumluluk hiyerarşisi yoluyla bazı ortak amaçların başarılması için bir grup insan etkinliklerinin rasyonel koordinasyonudur (Akt. Balcı, 1995: 2).

Örgütleri anlamanın en iyi yolu onu boyutlarıyla ele alıp incelemeden geçer. Balcı (1995) örgütü; insan, teknoloji, yapı ve süreçler olarak, Bursalıoğlu (1991) ise; amaç, yapı, süreç ve iklim olarak dört boyutta ele alır. Örgüt kurmaya amaçların belirlenmesiyle başlanır. Yapının oluşturulmasıyla örgüt kurulmuş olur. Ancak yapının amaçlara hizmet etmesi ve bu ilişkilerin bir ahenk içinde devam ettirilmesi onun süreç ve iklim yönünü vurgular.

Fayol tarafından İngilizce POSDCORB harfleriyle formüle edilen bu eylemlerin açılımı; planlama, örgütleme, kadrolama, yönetme, koordinasyon, raporlama ve bütçelemedir. Yönetici zamanının önemli bir kısmını bu süreçlere harcar. Bu bağlamda, yönetim eylem ve işlemleri kesintisiz ve aralıksız olarak devam eder (Taymaz, 2001: 26). Kararı etkileyen seçeneklerin tamamının bilinmemesi, bunların hangilerinin diğerleri üzerinde daha etkili olduğunun anlaşılamaması kararların rasyonelliğini etkiler. Simon'a göre insanların çoğunluğu tatmin edici kararlarla yetinir (Karip, 2005: 22).

Planlama, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli girdileri sağlama ve kullanma yollarının kararlaştırılması sürecidir (Başaran, 1989: 235). Bu bakımdan geleceğe yönelik bir eylem olarak görülür. Aşkun ve Tokat (2003: 8)'a göre planlama; zaman ve emek israfını önler, yöneticinin dikkatini amaçlar üzerine çeker. Okul yöneticisi, değişimin hızlandığı günümüzde ufku geniş olmalı ve değişmez kurallara bağlı kalmamalıdır.

Örgütleme, yapının kurulması ve insan kaynaklarının etkili kullanmasıyla ilgili bir süreçtir. Fayol'e göre yapıyı kurmada; amaçlar, uzmanlık, eşgüdüm, yetke ve sorumluluklar (Başaran,1989: 248) göz önüne alınmalı; kadrolamada ise iş standartları önceden belirlenmelidir (Yazıcı, 1978: 81). Okul müdürünün örgütlenme sürecine katkısı, sınıfların paylaşımı gibi basit işlerle sınırlı tutulmaktadır.

İletişim, eğitim sistemleri için yaşamsal bir öneme sahiptir. Akat vediğ. (1999)'ne göre örgütsel iletişim, örgüt ile çevresi arasında girişilen devamlı bilgi ve düşünce alışverişini sağlayan bir süreçtir. Örgüt amaçlarına ulaşılabilmesi için örgütte bir iletişim sistemine gereksinim duyulur (Keskinkılıç, 2007: 92). Örgütsel iletişim olmadan örgütsel faaliyetleri devam ettirmek mümkün değildir.

Etki, örgütlerin insan kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde çalıştırılması, yönetimin önemli görevleri arasında yer alır. Etkinin dış yolları; yetki, enformasyon ve hizmet-içi eğitimdir. İç yolları ise; bireysel ihtiyaçların karşılanması, karar sürecine katılma olanağı ve örgütün üyelere

benimsetilmesidir (Bursalıoğlu, 1991: 123). Okul yöneticisi, öğretmenleri etkilemede etkinin iç ve dış yollarını ve enformasyonu etkili şekilde kullanmalıdır. İşletme yönetiminde enformasyon; problem çözme, karar verme, öngörme ve planlama amaçları için kullanılır (http://tr.wikipedia.org/wiki/Enformasyon).

Eşgüdüm, belli bir amaca ulaşmak için türlü işler arasında bağlantı, ilişki, düzen ve uyum sağlama (TDK, 2013)olup, işbölümü içinde olmayı gerektirir (Başaran,2000: 242). Bir örgütte en iyi eşgüdüm, çalışanların örgütün amaçlarını başarmalarına katkılarını gördüklerinde sağlanır(Aydın, 2007: 162).

Değerlendirme, eylemi örgütün amaçlarına ulaşma derecesi hakkında bilgi verir. Ölçümleme, ölçme, karşılaştırma ve düzeltme olmak üzere dört aşamadan oluşur (Başaran ve Çınkır, 2012, 325). Okulun etkililiğini anlamamız yanında, kamu kaynaklarının ne kadar iyi kullanıldığı konusunda da bize dönütler sağlar. Bir değerlendirme biçimi olan denetim ise, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 1986: 1). Denetleme ve değerlendirmeyi kim ne şekilde ve nasıl yaparsa yapsın, okul müdürünün değerlendirmede önemli bir payı olmalıdır. Bunun dışında kalan okul toplumunun diğer üyelerine de okulu değerlendirme fırsatı verilmelidir.

Yöntem

Araştırmanın amacı, okullarda görevli öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, okul müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma becerileri hangi düzeydedir?
2. Okul yöneticileri, yönetim süreçlerinden hangisini daha etkili olarak kullanmaktadırlar?

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır**.** Araştırmanın evreni Ondokuz Mayıs Üniversitesinde Tezsiz Yüksek Lisans Yapan (ikinci öğretim ve Uzaktan Eğitim) öğrencileridir. Bunların sayısı 200 olup, bunların150 tanesi araştırmaya katılmışlardır. Böylece örnekleme alma yoluna gidilmemiştir.

Okul müdürü ve öğretmenlerin bulundukları okulda görevli yöneticilerin yönetim süreçlerini kullanma becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 35 sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formunda her bir yönetim sürecine ilişkin 5 madde bulunmaktadır. Bundan başka deneklerin cinsiyet, görev ve kıdemlerine ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Anketlerle toplanan bilgiler önce tablolar halinde özetlenmiş ve bulgular daha önceki araştırmalar ışığında yorumlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Yönetim Süreçleri, Okul Müdürü, Öğretmen

Kaynakça

- Akat, İ.,Budak, G. ve Budak, G. (1999). İşletme Yönetimi. İzmir: Barış Yayınları

- Aşkun, İ.,C. ve B, Tokat (2003). İşletmelerde Yönetim ve Örgüt. İstanbul: Avcı Matbaası
- Aydın, Mustafa (2007). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınları
- Aydın, M.(1986). Çağdaş Eğitim Denetimi, Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık AŞ
- Balcı, A. (1995). Örgütsel Gelişme. Ankara Pegem A Yayıncılık
- Başaran, İ. Ethem ve Çınkır, Şakir (2012). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Başaran, İbrahim Ethem (2000). Yönetim. Ankara: Feryal Matbaası
- Başaran, İ. E. (1989). Yönetim. Ankara: Gül Yayınevi
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (8. Baskı), Ankara: Pegem Yayın No:2
- Enformasyon (2013) http://tr.wikipedia.org/wiki/Enformasyon Erişim 26. 06.2013
- Karip, E. ve diğ. (2005). (Ed. Yüksel Özden)"Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı", Eğitim ve Okul Yöneticiliği (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Keskinkılıç, K.(2007). "Yönetim Süreçleri",Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Taymaz, H. (2001). Okul Yönetimi, (6. Baskı), Pegem A Yayıncılık
- TDK (2013)http://www.tdksozluk.com/s/e%FEg%FCd%FCm/Erişim 26. 06.2013
- Yazıcı, M. (1978). Örgütlenme İlkeleri. İstanbul: Çeltik Matbaacılık

Okul Yöneticiliğinde Alternatif Bir Gelişim Modeli: E-Mentorluk

Ertuğ Can [a]

(a) Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTPE Anabilim Dalı

Giriş

Günümüzde okul yöneticilerinin her türlü sorunlarını tek başlarına çözebilmeleri ve bu konuda yardım alabilmeleri mümkün olmamaktadır. Son yıllarda açık ve uzaktan eğitim, e-uygulamalar eğtimin her alanında uygulanabilmekte ve oldukça yararlı sonuçlar alınabilmektedir. Bu uygulamalar içinde e-mentorluk uygulamaları da yönetici ve öğretmenlerin eğitiminde ön plana çıkmaktadır. Yapılan değişik araştırmalarda(Bakioğlu, 2013; Bakioğlu ve Göğüş, 2010; Yirci ve Kocabaş, 2012; Kocabaş ve Yirci, 2011), eğitimde e-mentorluk uygulamalarının önemi üzerinde durulmuştur.

Uzaktan mentorluk ve çevrim içi mentorluk olarak da belirtilen e-mentorluk, mentorluk uygulamalarının aslında kitle iletişim teknolojisi özellikle internet ile birlikte kullanılmasıdır. Single ve Muller (1999) ise e-mentorluk uygulamasını telementorluk, sibermentorluk veya sanal mentorluk olarak adlandırılmaktadır.

Yapılan bazı araştırmalarda(Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010), mentorluk uygulamaları bireylerin kariyer gelişimleri ile okul yönetiminde olumlu katkılar sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticiliğinde alternatif bir gelişim modeli olarak e-mentorluk uygulamasına yönelik yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek ve okul yöneticilerine yönelik uygulanabilecek etkili bir e-mentorluk uygulamasına dönük öneriler geliştirebilmektir.

Yöntem

Araştırmanın verileri, İstanbul'da değişik ilçelerde görevli bulunan 15 öğretmen ve 22 okul yöneticisinin 5 açık uçlu sorudan oluşan anket formuna vermiş oldukları yazılı yanıtlar ile elde edilmiş ve nitel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin profesyonel gelişimleri açısından e-mentorluk uygulamaları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Okul yöneticilerine yönelik e- mentorluk uygulamaları nasıl olmalıdır?
3. Okul yöneticilerine yönelik e-mentorluk uygulamalarında karşılaşılabilecek problemler nelerdir?
4. Okul yöneticilerine yönelik e-mentorluk uygulamalarının faydaları nelerdir?
5. Okul yöneticilerine yönelik e-mentorluk uygulamalarında görev alacak e-mentorler nasıl belirlenmelidir?

Bulgular ve Sonuç

Araştırmaya katılanların 9'u kadın, 28'i erkek olup, çoğunluğu(32 kişi) 10 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu(30 kişi), e-mentorluk uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmekte ancak, tamamına yakını ise (35 kişi)okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların çözümü ile yöneticilik becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması bakımından e-mentorluk uygulamalarının faydalı olacağını düşünmektedirler.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerine yönelik geliştirilecek e-mentorluk uygulaması, pilot araştırma ve uygulama sonucuna göre bölgesel ve ulusal düzeyde olmak üzere planlanmalı, gerekli teknolojik donanım, altyapı, uzman desteği sağlanmalı, yöneticilerin öncelikle uzaktan eğitim olarak düzenlenecek e-mentorluk eğitimine hazırlık programlarına katılımları sağlanmalıdır. Katılımcı görüşlerine göre, her yöneticinin yardım alabileceği her eğitim bölgesinin en az bir e-mentorü olmalı, e-mentorlük desteği sürekli, sürdürülebilir, hem online hem de yüz yüze gerçekleştirilebilmeli, okulların özellikleri dikkate alınmalı, e-mentorler 444'lü çağrı merkezi ile destek sunabilmelidir. Katılımcılar, sadece elektronik ortamda yapılacak danışmanlığı yeterli bulmamakta, yüzyüze görüşme, saha ziyaretleri, anlık iletiler ve telefonun da kullanımını gerekli görmektedirler. Katılımcıların yarıya yakını(16 kişi), e- mentorluk uygulaması için öncelikle MEB'nın eğitim politikası ve zihniyet değişikliğine gitmesi gerektiğini belirtmektedir.

Katılımcılara göre, e-mentorlük uygulamalarında karşılaşılabilecek sorunlar; uzakta bulunmanın getireceği sorunlar(iletişim, geri bildirim eksikliği, yanlış yönlendirme, zaman vb.), internet altyapısının yetersizliği, araç-gereç donanım yetersizliği, yönetici ve e-mentorün e-uygulamalar konusunda yetersizliği, e-mentorluk sisteminin yasal ve pedagojik altyapısının olmaması, yönetici ile e-mentor ilişkisinin denetlenememesi, e-ortamda karşılaşılabilecek etik dışı uygulamalar, bilgi güvenliği ve gizliliğin ihlali, e-mentorün alanında yeterli olmaması, yöneticilerin e-mentore yönelik olumsuz tutum ve ön yargıları şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, e- mentorluk uygulaması yöneticilerin yeni gelişmelerden haberdar olmalarına, kariyer planlama ve gelişimlerine, psiko-sosyal destek almalarına, yaratıcılıklarının gelişmesine, problemler büyümeden müdahale edebilmelerine, motivasyon ve özgüvenlerinin gelişmesine, iş stresinin azalmasına, okuldaki hizmet kalitesi ve verimliliğin artmasına, okul veli ilişkilerinin gelişmesine, okul personelinin performansının artmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, yöneticilerin öğretmen, personel, veli ve öğrenciler ile olumlu ilişkileri geliştirmesine yardımcı olacağı, planlama, karar verme, liderlik, iletişim ve problem çözme becerilerine de katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, e-mentorler belirlenirken öncelikle tecrübeli, iletişim becerisi gelişmiş, teknolojiyi iyi kullanan, lisansüstü öğrenim görmüş, yönetici, öğretmen ve denetmenler ile üniversite öğretim elemanlarından liyakata göre tercih edilmeli, bu konuda alan araştırmalarından yararlanılmalı, e-mentor yetiştirme programları düzenlenmelidir. Katılımcılar(14 kişi), e- mentorlerin eğitim sistemi uygulamalarını iyi bilen liyakatlı kişiler olmasını ancak aynı zamanda hizmetiçi eğitim, sınav, mülakat ve gönüllülük esasına göre belirlenmelerini önermektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen verilere göre, e-mentorluk uygulamasının genellikle olumlu karşılandığı, yöneticilerin profesyonel gelişimlerini sağlama bakımından önemli olduğu ancak

pek çok açıdan henüz e-mentorluk uygulamasına yönelik eksiklikler bulunduğu görülmektedir. Ülkemizde uygulanabilecek bir e-mentorluk uygulamasının yöneticilere, öğretmenlere, okulların hizmet kalitesine, verimliliğin artmasına, öğrenci başarısının artmasına önemli katkılar sağlayacağı görülmektedir. E-mentorluk uygulamasının yararlı olabilmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yönetici ve öğretmenlere ihtiyaç analizi doğrultusunda e-mentorluk eğitimi düzenlenmelidir.
2. Millî Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler ve Araştırma Merkezleri desteği ile yöneticiler için e-mentorluk programları düzenlenmeli, araştırma projeleri geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
3. e-mentorluk uygulaması her eğitim bölgesinin özellikleri dikkate alınarak ve öncelikle pilot uygulaması yapılarak gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmelidir.
4. Ülkemizde e-mentorluk uygulamalarına yönelik, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınarak yasal ve pedagojik düzenlemeler gerçekleştirilmelidir.
5. Millî Eğitim Bakanlığında e-mentorluk uygulamalarına temel oluşturacak uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik gerekli altyapı, program, donanım, personel eğitimi konularında düzenleme ve eğitimler gerçekleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler

E-Mentorluk, Yönetici, E-Mentor.

Kaynakça

- Bakioğlu, A. (2013). Eğitimde Mentorluk. Bakioğlu, A. (Ed) (2.Baskı) Nobel Yayın Dağıtım Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Gögüş, N. (2010). Elektronik Mentorluk: Kariyer Girişi Evresi Öğretmenlerin Mesleğe Giriş Aşamasında Karşılaştıkları Sorunları. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi 01-02 Mayıs 2010. Antalya, Türkiye
- Bakioğlu, A., Hacıfazlıoğlu, Ö. & Özcan, K. (2010). The İnfluence Of Trust in Principals' Mentoring Experiences Across Different Career Phases, Teachers and Teaching, 16(*2*) , 245-258.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). Öğretmen ve Yönetici Yetiştirmede Mentorluk Mentorluğun Eğitimde Kullanılması, Ankara: Anı.
- Single, P. B., Muller, C. B. (1999). Electronic Mentoring: Issues To Advance Research and Practice.http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/23/d4.pdf adresinden 09.05.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2012). Dünyada Mentorluk Uygulamaları, Ankara: Pegem Akademi.

Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Yetiştiriciliğin (Mentörlük) Rolü

Ferudun Sezgin [a], Serkan Koşar [a], Emre Er [a]

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

Çalışanların mesleki, bireysel ve toplumsal gelişimlerinin sağlanmasında önemli görülen yetiştiricilik, yetişen ile daha deneyimli yetiştirici arasındaki gelişimsel bir ilişkiyi ifade etmektedir (Lyons ve Scroggins, 1990, s. 277-285). Yetiştiricilik süreci, çalışanların mesleki gelişimlerinde etkili olduğunda, örgütün insan potansiyelini değerlendirmesi ve mevcut sosyal sermayenin örgütün amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde kullanılması mümkün olabilir. Daha deneyimli ve bilgili bir işgörenin diğer bir işgörenin yetişmesinde etkin rol alması, yetiştiricilik süreci ile gerçekleşebilir (Sezgin, 2002). Bu bağlamda yetiştiricilik, yetiştirici ile yetişen arasındaki çift yönlü etkileşimsel bir gelişim sürecini ifade etmektedir. Aynı zamanda yetiştiricilik meslektaşlar arası iş birliği ve karşılıklı güveni de gerektiren bir süreçtir (Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004).

Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının son yıllarda hızla değişmesi, iş başında mesleki gelişimlerinin planlanması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde her okulu kendi gerçekliği içerisinde ele alarak, okulun ihtiyaçlarına uygun yönetici ve öğretmenler yetiştirmek sadece üniversite eğitimiyle sağlanamayacak kadar karmaşık ve zor bir süreç haline gelmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimini desteklemek açısından yoğun bir şekilde uygulanan hizmet içi eğitimlerin öğretmenler üzerinde oluşturduğu etki çoğu kez eğitimin verildiği süreyle sınırlı olduğundan yetersiz kalmaktadır (Harris, 2002, s. 100). Bu noktada okul yöneticileri ve öğretmenlerin meslektaşlarında etkilenmesi, öğretimsel iş birliği içerisinde olması ve mesleki ve bireysel olarak yetiştiricilik yoluyla sisteme kazandırılmaları önem kazanmaktadır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmen ve okul yöneticilerinin, kariyerlerinin ilk yıllarında öğrenme ihtiyaçları oldukça fazla olduğundan mesleki gelişimlerinin planlanmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Feiman-Nemser, Carver, Schwille ve Yusko, 1999). Bu bağlamda deneyimi az olan öğretmenlere yönelik yetiştirme uygulamaları disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gereken danışma, öğretme ve etkilemeyi içerin bir süreç olarak görülmelidir (Cullingford, 2006). Öte yandan, eğitimde yetiştiricilik uygulamaları kariyer basamakları yaklaşımıyla ele alınarak sadece deneyimsiz öğretmenler açısından değerlendirilmeyip bütün öğretmenlerin mesleki gelişimlerini içeren bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Tomlinson, Hobson ve Maldarez, 2010).

Yöntem

Model

Öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentörlüğün rolüne ilişkin görüşleri kendi gerçekliği içinde, ayrıntılı ve derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Belirli bir olguya ilişkin yaşantı ve anlamları betimlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bir olgubilim çalışması olduğu söylenebilir.

Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum ve maksimum çeşitleme kullanılmıştır. Tipik durum örneklemesinde araştırma problemiyle ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasına dayanır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde ise göreli olarak küçük bir örneklem oluşturarak probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmak amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak amacıyla alanyazın taramasının ardından araştırmacılar tarafından geliştirilecek, geçerliğini saptamak amacı ile uzman görüşüne sunulacak ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenecek olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi tekniği olarak betimsel analiz ve içerik analizi kullanılacaktır.

Bulgular

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Mentörlük, Yönetici Yetiştirme, İlköğretim

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.
- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in education: An international perspective*. Wiltshire: Anthony Rowe.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M.Scherer (Ed). *A better beginning: Support and mentoring new teachers* (pp. 3-12), Virginia: ASCD
- Harris, A. (2002). *School improvement: What is in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Lyons, W., Scroggins, D., & Rule, P. (1990). The Mentor in Graduate Education. *Studies in Higher Education, 15*(3), 277-285.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tomlison, P. D., Hobson, A. J., & Malderez, A. (2010). Mentoring in teacher education. In McGraw, B., Peterson, P. L., & Baker, E. (Eds), Inetrnational encyclopedia of education (3rd Edition), (pp. 749-756). Oxford: Elsevier.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Okullarda Bütünleşik Yetenek Yönetimi Modeli: Öğretmen Görüşleri (Nitel Bir Analiz)

Tufan Aytaç [a]

(a) Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Yozgat

Giriş

Yetenek yönetimi kavramı 2000 yılı başlarında Amerika'da Mckinsey danışmanlık firmasının 1997 yılında yaptığı **"yetenek savaşları"** araştırmasıyla gündeme gelmiştir. Bu araştırma, işletmelerin yetenekli insanları bulmak ve elinde tutmak için diğer işletmeler ile zorlu bir rekabet içerisinde oldukları gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda gerek özel işletmelerde gerekse eğitim örgütlerinde en önemli kaynağın **"yetenekli personel"** ifade edilmiştir.

Yetenek, insanların bir iş için gerekli çeşitli görevleri yerine getirme kapasitesidir (Robbins ve Judge, 2012: 51). Yetenek yönetimi; stratejik liderlik, seçme ve yerleştirme, kariyer yönetimi ve yedekleme programı amaçlarına ulaşılabilmesi için yeteneğin, özendirilmesi, elde tutulması ve geliştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Alayoğlu, 2010; Altınöz, 2009; Ceylan, 2007; Çelik ve Zaim, 2011, Davies&Davies, 2011; McCauley ve Wakefield, 2006).

Küreselleşme ve postmodernizm bağlamında sürekli değişim ve belirsizlik ile karşı karşıya kalan eğitim örgütleri gerek değişimlere ayak uydurabilme gerekse rekabet üstünlüğü sağlama ve sürdürme konusunda zorlanmaktadırlar. Böylesi bir ortamda eğitim örgütlerinin varlığını sürdürebilmeleri için özellikle insangücü kaynağını iyi seçmesi ve kullanması gerekmektedir. Özellikle okulların yetenekli işgörenleri seçmesi, örgüte bağlaması ve geleceğe dönük örgütü geliştirmede bir **"yetenek avcısı ve yöneticisi"** olması gerekir.

Lider yetiştirmek için, "yetenek yönetimi" örgütler tarafından küresel şartlarda varlıklarını devam ettirebilmelerini sağlayacak bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Cappelli, 2008; Düren, 2010). Günümüz eğitim örgütlerinde liderlere duyulan artan ihtiyaç ve yetenek yönetiminin bu liderlerin bulunması ve geliştirilmesi sürecindeki işlevi ve rolü önemli hale gelmektedir.

Başarılı örgütlerin oluşturulmasında önemli faktörlerden biri de yetenek yönetimidir. Eğitim örgütlerinin özellikle okulların kendilerini geleceğe taşıyabilmesi için nitelikli çalışanlardan oluşan bir **"yetenek havuzu"** geliştirmelerine ihtiyaçları vardır (Davies&Davies, 2011). Okulların farklılık ve yenilikçilik ihtiyaçlarını karşılamada başvurabileceği en etkili yollardan birisi de yetenek yönetimini etkili şekilde gerçekleştirebilmesidir. Artık eğitim örgütleri de (Resmi/özel okullar, Eğitim Bakanlıkları) kar amaçlı özel işletmeler gibi yetenekli çalışanları bünyesinde tutmak istemektedir. Bu süreçte, okulların yetenekli yöneticileri, öğretmenleri, uzmanları ve diğer çalışanları belirlemesi, bünyesinde tutması ve kullanabilmesi bilgi ve becerilerine sahip olması önemli bir hale gelmektedir.

Okulların geliştirilmesinde önemli bir faktör olan yetenek yönetimi, Davies ve Davies (2011) tarafından geliştirilen "Bütünleşik Yetenek Yönetimi Modeli (BYYM)"nde hayata geçirilme süreçleri teorik ve uygulamalı olarak ifade edilmiştir. Türk Eğitim Sistemindeki okullara liderlik

yapacak ve geleceğe yönlendirecek işgörenlerden (yönetici, öğretmen, uzman vb.) oluşan yetenek havuzlarının, okul örgütünde geliştirilmesine yönelik bir yapılanma ihtiyacı söz konusudur (Aytaç, 2013; Davies ve Davies, 2011; s. 171). Okulda dönüşüm ihtiyaçlarını karşılayacak yenilikçi ve vizyoner liderlerin geliştirilmesi bağlamında bir yetenek yönetimi kültürünün oluşturulması önem kazanmaktadır. Davies ve Davies (2011) tarafından okulara yönelik geliştirilen "Bütünleşik Yetenek Yönetimi Modeli" dört boyuttan oluşmaktadır;

1. Değerler: Saygı, güven, doğruluk
2. Diğer işgörenlerle birlikte çalışma: İletişim, ilgi, özen, güvenilirlik, destek ve zorluklar.
3. Personel nitelikleri: Esneklik, risk alma, kendini güdüleme, entelektüel merak.
4. Stratejik zeka: stratejik hedef, işleri gerçekleştirme, geleceği paylaşma, bağlantılar kurma, büyük resmi görme,

Türk Eğitim Sisteminin başarısında temel üretim birimi olan okulların yetenekli ve öğrenen örgütlere hızlı şekilde dönüştürülmesi sürecinde çalışmanın alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında araştırma okullarda yetenek yönetimi modeli çalışması bağlamında ilklerden biri olarak değerlendirilebilir. Çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin çalıştıkları okulların BYYM özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yukarıda belirtilen dört boyutta ortaya koymaktır. Bu kapsamda;

1. Öğretmenlerin bütünleşik yetenek yönetim modeline ilişkin algıları ve beklentileri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, bu modelin değerler, diğer işgörenlerle birlikte çalışma, personel nitelikleri, stratejik zekâ boyutlarına yönelik görev yaptıkları okul bağlamında değerlendirmeleri nasıldır?
3. Okullarda BYYM geliştirilmesine yönelik önerileri ve görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın evrenini; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki liselerdeki öğretmenler oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemine beş farklı lise türünden her ilçeden tesadüfi yedi lise seçilmiştir. Yedi okuldaki 105 öğretmenden elde araştırma verileri, Davies ve Davies (2011) tarafından geliştirilen okullarda "Bütünleşik Yetenek Yönetimi Modeli" boyutları temelinde yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Çalışmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş olup araştırma amaç ve soruları doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde toplanan nitel veriler QSR Nvivo 9 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir (Kuş-Saillard, 2009).

Öncelikle QSR Nvivo 9 programına alınan ses kayıtlarının çözümlemesi yapılmış ve kavramlar kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken araştırma sorularındaki kategoriler ve BYYM'nin boyutları bağlamında çıkan temalar göz önünde bulundurulmuştur. Toplanan nitel verilerin kodlanmasında ve temaların oluşturulması sürecinde çalışmayı yürüten araştırmacı dışında iki Eğitim Yönetimi ve Politikaları alan uzmanı ve bir Ölçme ve Değerlendirme Uzmanının görüşleri ve değerlendirmeleri dikkate alınmıştır.

Anahtar Kelimeler

Yetenek Yönetimi, Yetenek Geliştirme, Okul Yönetimi

Kaynakça

- Akar, F. (2012). *Yetenek yönetiminin bazı Türk üniversitelerinde uygulanmasına ilişkin öğretim üyelerinin görüş ve önerileri.* (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.
- Alayoğlu, N. (2010). İnsan Kaynakları Yönetiminde Yeni Dönem: Yetenek yönetimi. *Ticaret ve Turizm Egitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 2010 Sayı: 1.
- Altınöz, M. (2009). *Yetenek Yönetimi.* 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytaç, T. (2013). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cappelli, P. (2008). Talent Management for the Twenty-First Century. *Harvard Business Review*, Summer, Vol. 21, N pp.3-9.
- Ceylan, A., Ergün, E., Alpkan, L. (2000). Çatışma Sebepleri ve Yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Sayı: 2.
- Çelik, M. ve Zaim, A. H. *(2011). Yetenek Yönetimi Yaklaşımı.* İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Yıl: 10 Sayı: 20 Güz 2011 s.33-38
- Davies, B. and Davies, B. J. (2011). *Talent Management in Education.* London; Sage Publications.
- *Kuş-Saillard, E. (2009).* Nvivo 8 ile nitel araştırma projeleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.*
- McCauley, C., Wakefield, M. (2006). Talent Management in the 21st Century, *The Journal of Quality&Participation*, Winter, Vol.29, 4.
- Düren, A. Z. (2010). Nurturing The Leader: Talent Management in Organıizations, *Journal of Naval Science and Engineering***,** *Vol. 6 , No.2, pp. 89-99.*

Okullarda Etik Dışı ve Yasalara Aykırı Uygulamalara Karşı Ahlaki Bir Tavır: Whistleblowing

Recep Aksoy [a], Habib Özgan [b]

(a) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, EYTPE Bölümü, Gaziantep

(b) Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, EYTPE Bölümü, Gaziantep

Giriş

Whistleblowing kavramının Türkçe'de tam karşılığı olmasa da tanımından yola çıkarak ifşa etme, açığa çıkarma, haber verme ve bilgi uçurma ifadeleri anlamca whistleblowing kavramının karşılıkları olabilecek ifadelerdir. Bu araştırmada da whistleblowing kavramı üzerine daha önceden araştırma yapan Celep ve Konaklı'nın (2012) kullandığı bilgi uçurma ifadesinin kullanılması uygun görülmüştür.

Bilgi uçurma sürecini başlatan kişi, bilgi uçaran (whistleblower) olarak adlandırılır. Bilgi uçuran "bir devlet memurunun çalıştığı bölümdeki yolsuzlukları ya da şikayetlerini kamuoyuna duyurması" anlamını taşımaktadır (Kılıçoğlu ve Gürol, 1994:1000). Bir başka tanıma göre Whistleblower'lar, kamu çıkarını tehdit eden bir suiistimali veya ihmali aydınlatma amacı taşıyarak, çalıştığı örgütte alarmı çalan kişilerdir (Bradburn, 2001, s.52). Whistleblower'lar, ahlaki sorumlulukları pahasına herhangi bir örgüte körü körüne bağlı olan kişiler değillerdir (Brodie, 1998, s.56). Benzer şekilde, whistleblowing eylemine girişen kişi (whistleblower), bazen bir 'kahraman' bazen de bir 'vatan haini' gibi muamele görebilmektedir (Özler, Atalay ve Şahin 2012, s.195).

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin çalıştıkları okullarda etik dışı ve yasalara aykırı uygulamalarla daha çok hangi durumlarda karşılaştıkları ve bu durumlarda bilgi uçurma nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Eğitim örgütlerinde yasalara ve kurallara aykırı, ahlak ve etik dışı davranışların ortaya çıkmasıyla birlikte bu olumsuz eylem ve işlemlere göz yumulması sorunların giderek artmasına neden olabilir

Yöntem

Araştırma, nitel desende oluşturulmuştur. Araştırma yapılırken nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılacaktır. Araştırmada olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Gaziantep ili Şahinbey ilçe sınırları arasından seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 5 okulda görev yapan öğretmenler arasından yine seçkisiz örnekleme yöntemi ile toplam 12 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları yasalara aykırı uygulamalara ilişkin bulguların sırasıyla; bağış toplanması, ihalelerde yolsuzluk, kayıt ücreti, hizmet satın alımı, gelen giden evraklarda değişiklikler, belgelerde (diploma, yazılı kağıtları, not çizelgesi) değişiklikler, rapor ve sevk işlemlerinde değişiklikler alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları yasalara aykırı uygulamalara ilişkin bulguların sırasıyla;

siyasi görüş farklılıkları, inançsal farklıklar, sendikal görüş farklılıkları, adam kayırma, derse geç girme, cinsel istismar, mezhepsel farklılıklar, hemşericilik, öğretmenin alan yetersizliği, nöbetlerin aksatılması, öğretmen devamsızlığı alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullarda karşılaşılan etik dışı ve yasalara aykırı uygulamalardan mutlaka yetkililere bilgi uçurulması gereken uygulamalara ilişkin bulguların sırasıyla; cinsel istismar, maddi yolsuzluklar, siyasal ayrım, inançsal ayrım alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yetkililere bilgi uçurmadan önce bilgiyi paylaştıkları diğer ortamlara ilişkin bulguların sırasıyla: siyasi yakınlık, mesleksel yakınlık, inançsal yakınlık, sosyal yakınlık alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bilgi uçurma nedenlerine ilişkin bulguların sırasıyla; vicdani sorumluluk, inancım gereği, örgütsel yarar, mesleki değerler alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenler bilgi uçurma yöntemi olarak içsel bilgi uçurma yöntemi alt temasını tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin bilgi uçurduktan sonra karşılaştıkları tepkilere ilişkin bulguların sırasıyla; baskı, sözlü taciz, fiziksel tepki, düşük sicil notu, tepkisiz kalma, destek alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Tartışma

Yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları yasalara aykırı uygulamaların; bağış toplanması, ihalelerde yolsuzluk, kayıt ücreti, hizmet satın alımı, gelen giden evraklarda değişiklikler, belgelerde (diploma, yazılı kağıtları, not çizelgesi) değişiklikler, rapor ve sevk işlemlerinde değişiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mercan ve Altınay'da (2012) yaptıkları araştırmada; yetersiz şirket içi kontrol sistemleri, güvenilen çalışanların ihaneti veya şirket içi veya dışı tarafların gizlice anlaşarak şirket sahiplerinin aleyhine gerçekleştirdikleri eylemler nedeni ile yolsuzluk-hile-suiistimallerin gerçekleştiği ve ortakların, paydaşların milyarlarca lira zarara ve itibar kaybına uğratıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlgili alanyazın incelendiğinde bilgi uçurma; örgüt içinde, zimmete para geçirme, işgörenlere yönelik cinsel taciz ya da ayrımcılık davranışları ve toplumun genelini etkilemesi olası görülen kötüye kullanma eylemlerinin işgörenler tarafından fark edilerek ilgililere bildirilmesini içerir. Yapılan bu araştırma sonucunda da öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları etik dışı uygulamalar; siyasi görüş, inançsal farklıklar, sendikal görüş, adam kayırma, derse geç girme, cinsel istismar, mezhepsel farklılıklar, hemşericilik, öğretmenin alan yetersizliği, nöbetlerin aksatılması ve öğretmen devamsızlığı alt temaları da alanyazınla örtüşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda; en çok etik dışı uygulamalarla karşılaştıkları, karşılaştıkları etik dışı ve yasalara aykırı uygulamalardan mutlaka yetkililere bilgi uçurulması gerektiğini düşündükleri uygulamanın ise cinsel istismar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları etik dışı ve yasalara aykırı uygulamalara ilişkin bilgi uçurma nedenlerinin başında vicdani sorumluluk duygularının öne çıktığı sonucuna, karşılaşılan bu etik dışı ve yasalara aykırı uygulamaları yetkililerle paylaşmadan önce ideolojik yakınlık hissettikleri arkadaşlarıyla paylaştıkları (bilgi uçurdukları) sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okul ikliminin olumsuz etkilenmemesi adına öncelikli olarak içsel bilgi uçurma yöntemini tercih ettikleri ve bilgi uçurma eyleminden sonra tepki olarak en çok baskı (mobbing) ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda yola çıkarak şu öneriler geliştirilmiştir; okullarda görev yapan öğretmen ve idarecilere okullarda uygulanması gereken etik davranışlara ve yasalara ilişkin seminerler düzenlenebilinir.

Anahtar Kelimeler

Bilgi Uçurma, Bilgi Uçuran, Etik Dışı Uygulamalar

Kaynakça

- Aksoy, N. (1999). "Educators' beliefs about ethical dilemmas in teaching: a research study among elementary school teachers in Turkey". American Association of Behavioral and Social Sciences [Internet- 25.04.2012] http://aabss.org/journal1999/f18Aksoy.html
- Altınkurt, Y. ve Karaköse, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24, 269-80.
- Aydın, U. (2002-2003)." İş Hukuku Açısından İşçinin Bilgi Uçurması (Whistleblowing)". Sosyal Bilimler Dergisi, 79-100.
- Brodie, P. P. (1998). "Whistleblowing: A Moral Dilemma, Plastic Surgical Nursing". 18, 56-57.
- Celep C., Konaklı T. (2012). "Bilgi Uçurma: Eğitim Örgütlerinde Etik ve Kural Dışı Uygulamalara Yönelik Bir Tepki". e-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi C: 3, S: 4, Ss: 65-88.
- Gözütok, F. D. (1999). " Öğretmen adaylarının etik davranışları". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32 (1-2): 83-99.
- Mercan, N., Altınay, A., Aksanyar, Y. (2012). "Whistleblowing (Bilgi İfşası, İhbar) ve Yolsuzlukla Mücadelede İç Denetimin Değişen ve Gelişen Rolü". Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi C: 4, S: 2, Ss: 167-176.
- Özler, D. E., Şahin, M. D., Atalay, C. G. (2011). "Teorik Bir Çerçevede Whistleblowing Etik İlişkisi". Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S:2, Ss: 169-194.
- Özler, D. E., Şahin, M. D., Atalay, C. G. (2010). "Whistleblowing" Örgütsel Davranışta Güncel Olaylar, Ekin Yayıncılık, Editör: Derya Ergun Özler, Bursa.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları". Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 95-119.

Okullarda Kültürel Dönüşüm Olarak Kültürel Adalet

Vehbi Çelik [a]

(a) Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya

Giriş

Felsefe ve sosyal bilimlerde adalet, iki temel biçimde ve çoklu alt biçimde ele alınmıştır. İki temel adalet biçimi dağıtımcı ve işlemci adalet biçimleridir. Dağıtımcı adalet acıların, ayrıcalıkların, hakların, sorumlulukların, kazançların ve zararların toplumda dürüstçe ve eşit bir şekilde dağıtılmasıdır (Miller, 1999). İşlemsel adalet ise bireyin dürüst, saydam ve saygı anlayışına dayalı olarak karar verme sürecine katılması üzerinde durmaktadır (Prilletensky, 2012).

Kültürel adalet sosyal adaletin bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Gewirtz ve Cribb (2002), sosyal adaleti ilişkisel, dağıtımcı ve kültürel olmak üzere üç farklı biçimde ele almaktadır:

1. İlişkisel adalet. Birey ve grupların politika oluşturma sürecinde ne dereceye kadar yer aldıkları ile ilgilidir. Bu adalet biçimi, yoksullar gibi geleneksel olarak yetersiz bir şekilde temsil edilen sosyal gruplar ile okullarda dışlanmış olan öğrenci gruplarının karar verme sürecinde yer almalarına önem vermektedir.

2. Dağıtıcı - denkleştirici adalet. Rawlscı yaklaşımdan etkilenen dağıtımcı adalet, öncelikle ekonomik kaynakların sosyal gruplar arasındaki dağıtımıyla ilgilenmektedir. Dağıtımcı adalet, eğitimdeki eşitsizlikleri gidermeye yönelik olarak nasıl bir eğitim politikasının geliştirilmesi üzerinde durmaktadır.

3. Kültürel adalet. Toplum içindeki bütün kültürlerin ne derece tanınıp değer gördüğü sorunu üzerinde odaklanmaktadır. Kültürel adalet, eşitsizliklere başkaldırma çoğunluğa ayrıcalık sağlayıp azınlığı yok sayan politika ve uygulamalar aracılığıyla azınlıktaki kültürel grupların dışlanmasını engelleme sorumluluğuna vurgu yapmaktadır.

Okul kültürü, okulun yaşam biçimi olarak tanımlanabilir. Okulun kültürüne yön veren değer ve normlar, davranışların değerlendirilmesinde temel bir ölçüt olarak kullanılır. Kabul gören veya reddedilen davranışlar, okul kültüründe yer alan değer ve normlara göre şekillenir. Okul kültürünün geliştirilmesinde, çekirdek değerler ön plana çıkmaktadır. Okul, kültürel değerleri bütün öğrencilere adaletli olarak dağıtmak zorundadır. Bu dağıtım dengesiz olduğu zaman okulun kültürel adaleti zayıflamaktadır. Kültürel adalet öğrenci başarısı üzerinde etkide bulunmaktadır. Kültürel adaletsizlik, öğrencinin okul seçimi, okul başarısı ve aldığı eğitimin kalitesi gibi bütün eğitim hayatını etkilemektedir. Kültürel adalet geleceğin eğitim politikasına yön veren önemli bir faktör olarak görülmektedir (Jaeger, 2011; Dumais, 2002).

Okullarda kültürel adalet tam olarak sağlanmakta mıdır? Bu konuda okullara yönelik olarak ciddi eleştiriler yapılmaktadır. Okullar genellikle orta kesimin kültürel değerlerini aktarmaya çalışmaktadırlar. Bu durumda alt sosyo-ekonomik çevreden gelen çocuklar, okul kültürüne uyum sağlamada zorlanmaktadırlar. Okullar baskın kültürel sermayeye sahip olan öğrencilere değer verir ve onları ödüllendirirler. Buna karşılık okullar alt sınıftan gelen öğrencilerin kültürel sermayelerini değersiz görürler. Kültürel sermaye öğrencilerin ekonomik gücünü sembolize

etmektedir. Kültürel sermaye açısından okulların oluşturduğu temel sorun, okulun alt sınıflardan gelen öğrencilerin kültürel sermayelerinin değerini düşürmesidir. Sonuçta okul ekonomik sermayeye dönüştürülen kültürel sermaye üretiminde adaletsiz bir yaklaşım sergilemektedir. (McLaren, 2011).

Okul kültüründe köklü bir dönüşüm gerçekleştirebilmek için, okul kültürünün kültürel adaleti sağlayacak bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir. Okul kültürü, öğrencilerin geldikleri alt kültürleri dikkate aldığında ve bütün öğrencileri kucaklayan paylaşılan bir kültür oluşturduğunda, demokratik bir ortam oluşabilir. Okul kültürü açısından okulların temel sorunu, kültürel adaleti sağlamada yetersiz kalmalarıdır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan okul yöneticilerinin kültürel adalete ilişkin görüşlerini ve kültürel adaletin geliştirilmesi konusunda yaptıkları uygulamaları belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Okullarda yaşanan kültürel adalet sorunları nelerdir?
2. Kültürel adaletsizliğin giderilmesi konusunda yapılan uygulamalar nelerdir?
3. Okul kültürü, kültürel adaletin gelişimine yeterince katkı sağlamakta mıdır?
4. Okulların sosyal çevresine göre kültürel adalet uygulamalarında farklılık görülmekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme biçimlerinden yarı yapılandırılmış görüşme biçiminden yararlanılmış ve bu çerçevede görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu benzer konulara odaklanmak, değişik insanlardan aynı konuya ilişkin bilgi almak amacıyla hazırlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada nitel yöntemin kullanılmasının gerekçesi, okullarda kültürel adalet konusunda yeterli çalışmanın yapılmamasından dolayı, kavramsal çerçeveyi algılama güçlüğü olarak açıklanabilir. Okul yöneticilerinin kültürel adalete ilişkin bakış açılarının ve yaklaşımlarının daha derinlemesine keşfedilme düşüncesi, nitel araştırma yapma kararını etkilemiştir. Araştırma verileri, nitel araştırma yönteminin bir tekniği olan görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma Konya merkezde bulunan ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan 60 okul yöneticisi üzerinde yapılmıştır. Verilerin analizi yapılmaya çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Okul Kültürü, Kültürel Adalet, Sosyal Adalet

Kaynakça

- Baumeister, A. T. (2006). Gender equality and cultural justice: The limits of transformative accommodation. *Critical Review of International Political Philosophy,* 9 (3), 399-417.
- Bates, R. (2006). Educational administration and social justice. *Education Citizenship and Social Justice* 1 (2), 141-156.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender and school success: The role of habitus. *Sociology of Education, 75, 44-68.*
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy,* 17 (5), 499-509.

- Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84 (4), 281-298.
- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education,*53 (3), 263-279.
- Ladson, B. G. (1995). Toward a Theory culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465-491.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology and practice. *Educational Researcher*, 41 (3), 93-97.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of justice*. Harvard University Press.
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology,* 49, 1-21.
- Rawolle, S., & Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bordieu and researching education policy. *Journal of education Policy*, 23 (6), 729-741.
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies*. Cultural Trends*, 13 (2), 73-86.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools* 5 (3), 3-17.
- Taysum, A., Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education Citizenship and Social Justice,* 3, 183-199.
- Tikly, L., & Barrett, M. A. (2011). Social justice capabilities and quality on education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14.

Okullarda Örgütsel Öğrenmenin Engellerinin Vignette Tekniği İle İncelenmesi

Muhammed Turhan [a], Songül Karabatak [b], Murat Polat [c]

(a) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ

(b) Fırat Üniversitesi Enformatik Bölümü, Elazığ

(c) Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muş

Giriş

Literatürde geçen tanımlarından yola çıkarak; öğrenen örgüt, sürekli olarak yaşadığı olaylardan sonuç çıkaran, çalışanlarını değişen çevre koşullarına adapte edebilmek için bilgi yaratan, toplayan, dağıtan, yorumlayan, sonradan kullanmak için saklayan ve bu bilgilerle yeni anlayışların oluşturulmasını sağlayan örgütlerdir. Ayrıca, davranış değiştirme ve geliştirme becerisine sahip dinamik örgütler olarak bilinirler (Garvin, 1993, Senge, 1997). Örgütsel öğrenmeden bahsedebilmek için öncelikle bireysel öğrenmenin meydana gelmesi gerekmektedir. Örgütsel öğrenme, bireysel öğrenmeden daha karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenme için tek başına yeterli değildir; yani kişilerin öncelikle takım oluşturmaları gerekmektedir. Takımın üyeleri çalışma ortamı oluşturmalı, problemleri tespit etmeli ve çözüm için işbirliği içinde olmalıdır (Kökel, 1999). Dolayısıyla örgütsel öğrenmeden söz edebilmek için bireysel öğrenmenin ve kişisel gelişimin ötesinde takım ve örgüt düzeyinde topyekün bir öğrenmenin olması gerekir. Bu öğrenme, örgütün iş yapma biçiminin sürekli iyileştirilmesi ve değişen çevre koşullarına adapte olunmasını sağlar. Bunun tersi söz konusu olduğunda ise örgütsel öğrenmeyi engelleyen bireysel ve örgütsel koşulların varlığından söz edilir. Bu araştırmanın amacı, okullarda örgütsel öğrenmenin engellerini vignette tekniği ile incelemektedir. Bu bağlamda, örgütsel öğrenmenin engellerine ilişkin Senge'nin (1997) açıklamaları temel alınarak hangi engelin okullarımızda ne düzeyde görüldüğüne ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, araştırmanın amacıyla paralel olarak Senge (1997)'nin örgütsel öğrenmenin engellerine ilişkin sınıflaması kullanılmıştır. Senge (1997) örgütsel öğrenmenin engellerini pozisyonum neyse ben oyum, düşman dışarıda, sorumluluk üstlenme kuruntusu, olaylara takılıp kalma, haşlanmış kurbağa meselesi, deneyimden öğrenme avunması ve yönetici ekip miti şeklinde açıklamaktadır. Örgütsel öğrenmenin engellerine ilişkin bu bakış açısı, araştırmacılara örnek durumlar üretme konusunda iyi bir temel sağlamıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan vignette tekniği kullanılmıştır. Vignetteler, algıların, inançların ve tutumların incelenmesinde önemli noktalara referans olan bireyler ve durumlar hakkındaki hikayeler olarak tanımlanabilir ve önceki araştırma bulgularına, alan uzmanlarının görüşlerine veya yaşanmış durumlara dayalı olarak üretilirler (Carlson, 1996; Rahman, 1996; McKeganey ve arkadaşları, 1995). Katılımcılara, bu hikayeler anlatılır ve kendilerinin veya çevrelerindekilerin anlatılan duruma nasıl tepki verdikleri/verecekleri sorulur. Alınan cevaplar analiz edilir ve yorumlanır. Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından Senge'nin (1997) ortaya koyduğu örgütsel öğrenmenin engellerinin

her birine ilişkin bir örnek durum yazılmıştır. Örneğin düşman dışarıda sendromu olarak tanımlanan örgütsel öğrenme engeli için aşağıdaki örnek durum kaleme alınmıştır:

Hülya öğretmen öğrencilerinin SBS sınavlarında göstermiş oldukları düşük performansların nedenini soran okul müdürüne, "eldeki imkânlarla ancak bu kadar, velilerden yeterli desteği göremiyorum" şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Sizin okulunuzdaki öğretmenler öğrencilerin başarı durumlarıyla ilgili böylesi bir durumla karşılaşsalar ne düşünüler ve ne yaparlar?

Yazılan örnek durumlar (vignetteler) Elazığ ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan toplam 25 öğretmene verilmiş ve bu örnek durumlarla ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Verilen cevaplar nitel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu görev yaptıkları okullardaki öğretmenlerin sorumluluklarını pozisyonları ile sınırlandırma eğiliminde olduklarını (f=17), başarısızlık durumunda sorunu velilere yüklediklerini (f=15), çoğunluğunun sorumluluk üstlenme konusunda isteksiz olduğunu (f=13), olaylara takılmadıklarını ve çözüm yolu bulmaya çalıştıklarını (f=14), çoğunlukla tecrübeyle öğrenme yoluna gittiklerini (f=10), yöneticilerden sorunun çözümü için bir şeyler yapmasını beklediklerini (f=13) belirtmişlerdir.

Tartışma

Araştırma bulgularına göre okullarda örgütsel öğrenmeye ilişkin en çok göze çarpan engeller öğretmenlerin sorumluluk üstlenmede isteksiz oluşları, başarısızlık durumunda suçu genelde başkasında görmeleri, genelde tecrübeyle öğrenme yoluna gittikleri ve çözümü yöneticilerden bekledikleri şeklinde sıralanabilir. Bunun yanında, sorunu hissettiklerinde ve kendi sorunları olarak gördüklerinde olaylara takılmadıkları ve çözüm yolu bulmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma örgütsel öğrenme ve engelleri konusundaki teorik yaklaşımların pratikte ne anlama geldiğini ortaya koyma açısından önemli katkılar sağlamıştır. Örneğin, Senge (1997) tarafından ortaya konulan örgütsel öğrenme engellerinin okullarda var olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, örgütsel öğrenme engellerinin daha çok çalışanların (öğretmenlerin) sorunlar karşısında nasıl düşündükleri ve bu sorunları nasıl ele aldıkları ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Argyris'in (1991) belirttiği gibi sorun çözmede dışa yönelmeden çok içe yönelmenin önemli olduğunu doğrulamaktadır. Profesyoneller, başarılarının yanında başarısızlıklarından da öğrenmelidirler. Başarısızlıklarından öğrenmeyi bilmeyenler, başarısızlık karşısında savunmacı olurlar ve suçu dışarıda ararlar (Argyris, 1990).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Senge'nin (1997) örgütsel öğrenmenin engellerine yaklaşımı okullar açısından ele alınmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre; okullarımızda sorumluluk üstlenmekten kaçınma, sorunu dışarıda arama, tecrübeyle öğrenme ve çözümü yöneticilerden bekleme gibi öğrenme sorunlarının olduğu belirlenmiştir. Bu sorunların çözümü için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışları oldukça önemlidir. Okulun öğrenen bir okul olmasında öğretmenlerin ve yöneticilerinin sorunları nasıl tanımladıkları ve sorun çözme sürecinde kendilerini nasıl değerlendirdikleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, okul yönetiminde

öğretmen ve yöneticilerin bireysel ve takım halinde aldıkları inisiyatiflerin desteklenmesi ve okul merkezli yönetime geçilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Öğrenme, Öğrenme Engelleri, Vignette

Kaynakça

- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 2-14.
- Senge P.M. (1997). *Beşinci Disiplin*. (Çev. Aysegül İLDENİZ ve Ahmet DOGUKAN). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kökel, F. D. (1999). Öğrenen Organizasyon İlkelerinin Kurum Kültürü ile İlişkisi. *İnsan Kaynakları ve Yönetim Dergisi*, 3(2).
- Carlson, B.E. (1996). Dating violence: students beliefs about consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 11, 3-18.
- Rahman, N. (1996). Caregivers' sensitivity to conflict: the use of vignette methodology. *Journal of Elder Abuse and Neglect,* 8, 35-47.
- McKeganey, N., Abel, M., Taylor, A., Frischer, M., Goldberg, D.J. and Green, S. (1995). The preparedness to share injecting equipment: an analysis using vignettes. *Addiction*, 90, 1253-1260.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defences.* Boston: Allyn and Bacon.
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How To Learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99-109

Okullardaki Suç Olgusunun Kırık Camlar Teorisi Işığında Değerlendirilmesi

Şayma Duman [a], Mustafa Kale [b]

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

(b) Yrd. Doç., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Ankara

Giriş

Suç, yüz yıllardan beri var olan ve gelecekte de var olacak sosyal ve kompleks bir olgudur. Bu nedenle, birçok disiplin tarafından ele alınmış değerlendirilmiş bir kavramdır. Bu nedenle, tüm dünyada suç üzerine yapılan araştırmalar suçluluğun sosyal etmenleri üzerine odaklamış ve suç teorileri ile açıklanmaya çalışılmıştır (Tufan, 2001).

Son dönemlerde ülkemizde, okullarda da şiddet olaylarının giderek bir artış eğilimi içerisine girdiği ifade edilmektedir. Konuya ilişkin olarak özellikle kitle iletişim araçlarında okuldaki şiddet olaylarına ilişkin haberlerin sayısında bir artışın varlığı dikkat çekmektedir. Özellikle, okulların güvenli mekanlar olmaktan çıktığı yönündeki bazı iddialar, bu sorunun kaygı verici boyutunu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, okuldaki şiddet olaylarında bir artışın olup olmadığını ortaya koyacak rakamlara veya oranlara dayalı çalışmaların yanında şiddet olaylarının asıl nedenini ve bu olaylara zemin hazırlayan olguların araştırılması bir zorunluluk haline gelmiştir (Kızmaz, 2006). Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı okullarda yaşanan suç olaylarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarının suç teorilerden biri olan ve ortaya konulduğu dönemden bu yana geçerliliğini koruyan ve hala çok tartışılan "kırık camlar teorisi" ile bağlantısının incelenmesidir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Okulda şiddet içerikli davranışlara verilen cezalar ile öğrencilerin suça sürüklenmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Yerleşim yerinde suçlu davranışların yaygın olması ile öğrencilerin problemli davranışlar göstermesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Akranlarından gördüğü fiziksel şiddet ile suça sürüklenme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Akranlarının problemli davranışlar sergilemesi ile suça eğilimli davranışlar gösterme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Okullardaki suç olgusunun kırık camlar teorisi ışığında değerlendirilmesine yönelik olan bu araştırma nitel araştırma anlayışının merkezinde yer alan olgubilim deseninde yürütülecektir. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim anlayışında veriler görüşmeler ile elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmeler yoluyla araştırmanın örneklem grubunun deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri ver yorumları anlaşılmaya çalışılır (Büyüköztürk, 2006). Araştırmanın örneklemi oluşturulurken ise tabaka örnekleme yönteminden faydalanılacaktır. Bu yolla araştırmanın örneklemini, 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında Balıkesir il merkezi ve

ilçeleri ile çevre illerde bulunan suç oranının fazla olduğu okullarda görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler oluşturacaktır. Bu açıdan ele alındığında çeşitli okullarda görev yapan öğretmen, yönetici ve öğrencilerden oluşan 20 kişi örneklem olarak belirlenecektir.

Araştırmanın amacı kapsamında okullardaki suç olgusu ile ilgili literatür incelenecek ve çocukları suça yönelten etmenler bu durumda alınması gereken önlemler saptanacaktır. Bu özelliklerden hangilerinin okullarda bulunması gerektiği belirlenecektir. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde; (a) ilgili literatür tarananacak, alanında uzman akademisyenlerle görüşmeler yapılacak ve bu görüşmelerden elde edilen bilgilerle soru havuzu (x soru) oluşturulacak, (b) x sorudan oluşan görüşme formuna ilişkin eğitim bilimleri alanında x akademisyenden görüş alınacak soru sayısı y olarak belirlenecektir, bu sorular sonda soruyla desteklenecektir. Görüşme formu üç bölümden oluşacaktır: (1) Görüşmenin tarihi, saati ve yerinin bulunduğu birinci bölüm, (2) katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim durumunun yer aldığı kişisel bilgilerinin bulunduğu ikinci bölüm, (3) ana soruların bulunduğu üçüncü bölüm.

Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun yanı sıra veri kaybını önlemek açısından ses kayıt cihazı kullanılması düşünülmektedir. Ses kayıt cihazının kullanılması için katılımcılara bu kaydın sadece araştırmacı tarafından kullanılacağı taahhüdünde bulunulacak, katılımcıların onayı alınarak ve karşılıklı olarak Görüşme Sözleşme Formu imzalanacaktır. Görüşme süresince ses kayıt cihazı katılımcının görebileceği bir yere konulacak ve kaydın başarılı bir şekilde gerçekleşmesi sağlanacaktır.

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar, cevabın ana fikrini etkilemeden orijinal ifadeler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılacak, gizliliği sağlamak açısından katılımcılar Katılımcı (K) kısaltması yapılarak belirtilecek ve her bir katılımcıya numara verilecektir. Daha sonra veriler temalara göre gruplandırılarak ve içerik analizi yapılacaktır. Çalışmalar devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul, Suç, Kırık Camlar Teorisi

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Kızmaz, Z. (2006). *O*kullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *30* (1), 47-70.
- Tufan, B. (2001). *Sosyal sorunlar- ders notları.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu.
- Wilson, J. and Kelling, G. L. (1982). Broken windows: the police and neighborhood safety. *Atlantic Monthly*, *1* (1), 29-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin.

Okulların Örgütsel Psikolojik Sermaye Düzeyine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Ahmet Kaya [a], M. Cevat Yıldırım [b], Zeynep Demirci [c]

(a) Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(b) Yrd. Doç. Dr., Artuklu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin

(c) Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD., Şanlıurfa

Giriş

Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye, pozitif psikoloji yaklaşımına bağlı olarak gelişen bir akımdır. İşgörenlerin örgüt içinde mutlu ve huzurlu bir hayat sürdürmeleri hedefiyle yola çıkarken, özellikle işgörenlerin örgüt içerisinde olumlu davranışlarının gelişimini hedefleyen bir anlayış içermektedir. Bu nedenle işgörenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini yükseltmeye çalışmak, örgütsel etkililiği ve verimliliği artırmak isteyen her yöneticinin önemli hedefleri arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okulların psikolojik sermaye düzeyleri hakkında bilgi elde etmektir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel türde araştırma olarak desenlenecektir. Bu bağlamda okulların örgütsel psikolojik sermaye düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden "Olgu Bilim Deseni" kullanılacaktır. Bu kapsamda ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan ve her bir okul türünden 4 öğretmen ve 2 yönetici olmak üzere 18 kişiyle **yarı yapılandırılmış görüşme** yapılacaktır. İçerik analiziyle elde edilen veriler yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler

Psikolojik Sermaye, Özyeterlik, Umut, İyimserlik, Psikolojik Dayanıklılık

Kaynakça

- Bal, E. A. (2009). Bir Pozitif Psikoloji Kavramı Olarak İşe Gönülden Adanma (Work Engagament) ve İnsan Kaynakları Açısından Önemi, *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı,* 546- 552.
- Erkmen, T. & Esen, E. (2013). Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 55-72.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Arastırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital: Developingthe Human Competitive Edge*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Özkalp, E., (2009). Örgütsel Davranışta Yeni Bir Boyut: Pozitif (Olumlu) Örgütsel Davranış Yaklaşımı ve Konuları, *17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı,* 491-498.

Ortaokul Öğretmenlerinin Yönetsel Etkililik İle Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişki

Refik Balay [a], Ahmet Kaya [b], Gülbahar Melik [c]

(a) Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(b) Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(c) Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD., Şanlıurfa

Giriş

Liderler ve yöneticiler, sergiledikleri davranışlarla, yaratıcılığın bastırılması yerine desteklenmesini sağlayan örgütsel bir iklimin oluşturulmasına katkıda bulunarak da çalışanların yaratıcılığını dolaylı yoldan etkilerler. Yaratıcılık, dinamik örgüt ikliminde ve toleransın olduğu atmosferlerde gelişir. Örgütsel yaratıcılığın gelişmesinde yönetici ile çalışanların arasındaki ilişkilerin olumlu yönde olması oldukça önem taşır. Bu nedenle yöneticilerin etkili bir yönetim sergileyebilmeleri için; öncelikle yaratıcı süreci anlamaları, yaratıcı davranışı teşvik etmeleri ve yaratıcılığın gelişebileceği örgüt iklimini düzenlemeleri gerekmektedir.

Örgütsel yaratıcılık ve yönetimde etkililik birbiri ile ilişkili, birbirini etkileyen kavramlardır. Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık ve yönetsel etkililik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada ayrıca, örgütsel yaratıcılık ve yönetsel etkilik algısı arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü belirlenmeye çalışılmış, örgütsel yaratıcılık algısının yönetsel etkililik algısını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlere ulaşmada "Tabakalı Örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Tabakalama için Şanlıurfa il Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2011-2012 yılına ait SBS istatistikleri baz alınmıştır. 2011-2012 SBS sonuçları, resmi orta okullar başarı sıralamasına göre; ilk 15'de yer alan okullar üst düzey, 15-30 aralığında yer alan okullar orta düzey, 31. sıra ve altında yer alan okullar alt düzey olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamına "Tabakalı Örnekleme" ile seçilen okullarda görev yapan 380 adet öğretmene anket uygulanmış bu anketlerden 350'si geri dönmüştür. Anketlerin geri dönme oranı % 92'dir. Geri dönen anketlerden araştırma amacına hizmet etmeyeceği düşünülen 20 tanesi değerlendirme dışı bırakılmış, araştırma 330 öğretmenden toplanan verilerle yapılmıştır. Analize alınan anket oranı % 86'dır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak ; orta okulda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel yaratıcılığa ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Balay (2010) tarafından geliştirilen "Örgütsel Yaratıcılık" ölçeği ile İra ve Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yönetsel Etkililik" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularının analizinde ve değerlendirilmesinde SPSS 16.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, öğretmenlerin; *bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutlarda* örgütsel yaratıcılık algı düzeylerini ve *planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip*

çalışması, iletişim ve liderlik boyutlarında yönetsel etkililik algılarını belirlemek için öğretmenlerden alınan verilerin "aritmetik ortalama ve standart sapmalarına" bakılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için normalite testi yapılmış araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları ile yönetsel etkililik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için t-testi uygulanmış, örgütsel yaratıcılık ve yönetsel etkililik algılarının öğretmenlerin yaşlarına, göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları ile yönetsel etkililik algıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının yönetsel etkililik algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla tekli regresyon uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin algıları, bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin yönetsel etkililiğe ilişkin algılarıdır.

Bulgular

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve yönetsel etkililik algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir örgütsel yaratıcılık algısına sahip olmasına karşın, yönetsel etkililik algı düzeyinin kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve yönetsel etkililik algı düzeyleri yaşları bakımından incelendiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen en yüksek algı düzeyinin 51 yaş ve üstü grubunda yer alan öğretmenlerde ortaya çıktığı, örgütsel yaratıcılık ve yönetsel etkililik arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ve örgütsel yaratıcılığın yönetsel etkililiğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Empirik kısımları devam eden çalışmanın; tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin yazım süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Yaratıcılık, Yönetsel Etkililik, Ortaokul Öğretmenleri

Kaynakça

- Ache, P. (2000). *"Vision And Creativity-Challenge For City Regions", Futures.* 32, (8), 435–449.
- Balay, R. (2010). "The Organizational Creativity Perceptions of Academic Staff", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences,* 1, (43), , 41-78.
- Carlsson, I., Wendt, P.E., Risberg, J. (2000). On The Neurobiology Of Creativity. Differences in Frontal Activity Between High And Low Creative Subjects, *Neuropsychologia*. 38, (9), 873-885.
- Cengiz, E., Acuner, T. ve Baki, B. (2007). Örgütsel Yaratıcılığı Belirleyen Faktörler Arası İlişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 9, (19), 98-117.
- Fisher, B.J., Specht, D.K. (1999), Successful Aging And Creativity In Later Life, *Journal*
- *of Aging Studies,* 13, (4), 457-472.

- İra, N. (2011). *Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetsel Etkililik.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smart, J., Kuh, G., Tierney, W. (1997). "The Roles of Institutional Cultures and Decision Approaches in Promoting Organizational Effectiveness in Two-Year College". *The Journal of Higher Education,* 68,(3). 256-281.

Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürüne ve Öğretmenlere Güven Düzeylerinin İncelenmesi

Burhanettin Dönmez [a], Niyazi Özer [b], Servet Atik [c]

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, burhanettin.dönmez@inonu.edu.tr

(b) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, niyazi.özer@inonu.edu.tr

(c) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, servet.atik@inonu.edu.tr

Amaç

Güven, temelde örgütlerin özelde de okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için önemli bir kavramdır. Güven örgütlerin etkili olarak işleyebilmesi için gerekli temel öğelerden biridir. Yapılan çalışmalar güvenin okul performansı ve öğrenci çıktıları ile güçlü şekilde bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin entelektüel gelişimini sağlama, öğrencilerin akademik olarak gelişmesi öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler ve aileler arasında inşa edilen güvene bağlıdır. Ancak eğitim örgütlerinin önemli bir paydaşı olan öğrenci perspektifinden güvenle ilgili çok az çalışma vardır. Güvenle ilgili ülkemizde en çok okul yöneticisi ve öğretmen arasındaki güven araştırılmıştır. Bu araştırma ile öncelikle ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlerine duydukları güven düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma da ayrıca öğretmenlere ve müdüre olan güvenin okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Tarama türündeki bu araştırmanın çalışma grubunu; 2012–2013 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili şehir merkezinde bulunan ortaokul ve liselerde öğrenim gören toplam 711 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere, iki farklı veri toplama aracı uygulanmıştır. Öğrencilerin öğretmenlere güven düzeylerini belirlemek üzere "*Öğretmenlere Güven Ölçeği*" kullanılmıştır. Öğrencilerin okul müdürlerine güven düzeylerini belirlemek üzere "*Müdüre Güven Ölçeği*" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, t testi, varyans ve Scheffe analizlerinden faydalanılmıştır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri, lise öğrencilerinin hem müdüre güven düzeyleri, hem de öğretmenlere güven düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri, müdüre güven düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$).Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri ile müdüre güven düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r^2=.46$). Lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri ile müdüre güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r^2=.70$).

Sunuş ve Tartışma

Güven, etkili bir okulun önemli bir bileşenidir. Güven tüm insan öğrenmelerinin en en kritik unsurudur. Güven işbirliğini kolaylaştırmada, açık okul kültürlerinin gelişiminde, grup uyumun

artmasında, okul liderliğinde, öğrenci başarısının ve okulun niteliğinin artmasında önemli bir unsurdur.

Anahtar Kelimeler

Güven, Müdür, Öğretmen, Öğrenci

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mücella Savaş [a], Ahmet Ayık [b], Güliz Çelikel [a]

(a) Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi, Erzurum

(b) Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi, Erzurum

Giriş

Toplumsal yaşamın gittikçe karmaşıklaştığı, toplumdaki değişen beklentiler ve ekonomik gerçeklikler yaşamı belirsizleştirdikçe, bilgi yaymanın yeni biçimleri hem kötü bilginin elde edilebilirliği hem de bu bilgilere kolaylıkla ulaşılması arttırdıkça, günümüzde güvenin önemi daha fazla hissedilmektedir (Tschannen- Moran ve Hoy, 2000). Güven olmaksızın hiçbir kurum hedefini gerçekleştiremez. Hiçbir şeyi iyi işletemez (Rosen, 1998). Güven kadar bireylerarası ve grup davranışlarını bütünüyle etkileyen başka bir davranış yoktur (Tan, Tan. 2000. 241). Güven sadece belirsizlikleri azaltmaz aynı zamanda düzeni de devam ettirir (Hoy ve Tschannen- Moran, 1999).

Örgüte güven, bireylerin örgütsel ilişkiler ve davranışlar ağından beklentileri (Shockeley-Zalabak ve diğer. 2000; Akt. Polat, 2008); bir başka ifadeyle bireyin örgütünün kendi yararına olan eylemlerde bulunacağı ya da en azından bu eylemlerin kendisine zarar vermeyeceği inancı olarak tanımlanmaktadır (Gambetta, 1988, Neveu, 2004; Akt. Polat, 2008). Örgütsel güven, örgütsel etkililiğe çeşitli şekillerde katkıda bulunur. Güven seviyesi yüksek örgütlerde iletişim daha kalitelidir, bireyler örgütte daha rahat hissederler, örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için daha fazla enerji harcarlar (Tschannen- Moran, 2001). Araştırmacılar güvenin; örgütsel başarı, örgütsel denge ve iş görenlerin refahı üzerinde önemli ve belirleyici bir faktör olduğunu kabul etmişlerdir. Buna ek olarak güvenin, örgütlerdeki sosyal sistemin korunmasında bir araç olabileceğini belirtmişlerdir (Özdaşlı, 2010).

Eğitim örgütleri olan okulların da etkili ve verimli olabilmesi, özelde okulun genelde eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenim görebilmeleri için, tüm okul paydaşlarının işbirliği ve uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Bu durum da okul içi ilişkilerin niteliği ile ilgilidir. Bu ilişkilerin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri ise, bireyler arasında ya da okul içinde var olan güven ya da güvensizlik düzeyidir (Özer, 2006).

Tshanmen-Moran ve Hoy'a göre (1998) okulda başarıyı yakalayabilmek, öğretmenler ve öğretmenler ile yöneticiler arasında sağlıklı ilişki ve eğitimsel açıdan daha iyi bir ortam oluşturmak için güven önemlidir (Akt. Yılmaz, 2005). Güvenin yüksek olduğu okullarda öğretmenler başarılı öğretim stratejilerini ve materyalleri meslektaşlarıyla paylaşmada ve öğrencilerin öğrenmelerine yardım etmede isteklidir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki güvene dayalı ilişkiler dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için sosyal bir sermaye yaratabilir (Goddard, 2001).

Örgütsel amaçlara ulaşmada, örgütsel etkililiği ve kaliteyi sağlamada yönetsel etkililik kadar diğer önemli bir faktör de örgüt iklimidir (Aksu;1993). Örgüt iklimi, örgütün kişiliğini ifade eder; örgütü bir bütün olarak betimler ve bir örgütün önemli ortak özelliklerinin algılanma

biçimi olarak da tanımlanabilir (Demirel, 2003). Örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki iş görenlerin davranışlarını etkileyen özellikler bütünü olarak tanımlanabilir (Hoy ve diğerleri, 1991; Akt. Özdemir,2010).

Bir okulun iklimi, o okulu diğer okullardan ayıran ve üyelerinin davranışını etkileyen içsel özelliklerin tümünü yansıtır. Okulun kendine özgü bir değer sistemi oluşturması ve belirlediği amaçlara etkili şekilde ulaşması, olumlu ve sağlıklı bir örgüt iklimi gerektirir. Öğrencilere ilişkin yüksek başarı beklentisinde bulunulması, öğretmenlerin yeni fikirlere açık olmaları ve iş görenler arasında güven duygusunun olması sağlıklı bir okulun özellikleri arasında gösterilmektedir (Özdemir, 2010).

Bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile ayrıca, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları örgütsel güveni anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma, 2012- 2013 eğitim öğretim yılı Erzurum ili Palandöken ilçesine bağlı resmi ortaöğretim kurumları görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi basit rastlantısal örneklem yöntemi ile belirlenen 12 ortaöğretim okulunda görev yapan 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz, (2006) tarafından geliştirilen "Örgütsel Güven Ölçeği" ve Steve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Örgütsel İklim Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde, standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde işlemleri, Pearson çarpım momentler korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular Tartışma Sonuç ve Öneriler

Veri çözümleme çalışması henüz tamamlanmamıştır. Veri çözümleme sonrasında ulaşılan sonuçlar yorumlanarak tartışılacak ve öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Güven, Okul İklimi, Ortaöğretim Kurumları

Kaynakça

- Aksu, Ali, (1994), Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Malatya, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü* (İkinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A Multilevel Examination Of The Distribution And Effects Of Teacher Trust İn Students And Parents İn Urban Elementary Schools*. Elementary School Journal, 102* (1), 3-17*.*
- Hoy, W.K. & Tschannen-Moran, M. (1999). The Five Faces Of Trust: An Empirical Confirmation İn Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership, 9,* 184-208.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate.* Newbury Park: SAGE Publications.

- Özdaşlı, K.(2010). Yöneticiye Bağlılıkta Yöneticiye Güvenin Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli ile Bir Analiz. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 2010/1, Sayı:11
- Özdemir, S.(2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 213-224 [2010]
- Özer, N.(2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Ege Eğitim Dergisi 2006 (7) 1: 103–124*
- Rosen, H.Robert. (1998). İnsan Yönetimi. (Çev. Gündüz Bulut), İstanbul: MESS Yayınları.
- Shockley-Zalabak P, Ellis K, Winograd G. (2000) "Organizational Trust, What it Means, Why İt Matters." Organizational Development Journal; 18:35-48.
- Tan, H.H. , Tan, C.S.F. (2000). "Toward the Differentiation of Trust in Supervisor and Trust in Organization". Genetic, Social and General Psychology Monographs. 126. 2. 241-260.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration And The Need For Trust. *Journal of Educational Administration, 39*, 308-331.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis Of The Nature, Meaning, And Measurement Of Trust. *Review of Educational Research, 71,* 547-593.
- Polat, S.(2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi Bahar 2008, Sayı 54, ss: 307-331
- Yılmaz, E.(2005). Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, 567-580
- Yılmaz, K. (2006). Güven Ölçeği'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 69–80.

Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sinizmin Nedenleri ve Etkileri

Fatih Bozbayındır [a], Erkan Kayabaşı [b]

(a) Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep

(b) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep

Giriş

Örgütlerde başarıyı ulaşmak, kalite ve verim merkezli uygulamaların gerçekleştirilmesi çalışanların örgüte karşı tutumlarına bağlıdır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar tarafından örgütsel sinizm adı verilen bir tutumun varlığı sorgulanmaya başlanmıştır (Helvacı, 2010). Bireylerin yalnız kendi çıkarlarını gözettiğine inanan ve buna göre herkesi çıkarcı kabul eden kimseye "sinik" ve bunu açıklamaya çalışan düşünceye sinizm denmektedir (Erdost vd., 2007). Sinizme ilişkin temel inanç; dürüstlük, adalet ve içtenlik ilkelerinin kişisel çıkarlara kurban edildiği yönündedir. (Özler vd., 2010). Sinizm, düşünce ve inançların yanı sıra örgüte yönelmiş objektif bir yargı içermeyen hor görme ve öfke gibi güçlü duygusal tepkileri de içermektedir. Örgüte yönelik sinik tutumlar içinde en açığı örgütü hedef alan güçlü eleştirel söylemlerdir (Kutanis ve Çetinel, 2010). Örgütsel sinizm üç boyuttan oluşmaktadır. bunlar; örgütte dürüstlüğün düşük olduğuna olan inançlar, bireyin örgüte karşı olumsuz duyuşsal tepkileri ve örgütü küçümseyici davranışlara eğilimidir (Deal vd., 1998). Örgütte sinik tutumlara sahip olan çalışanlar, değişim karşısında, otoriteye karşı güvensizlik, örgüt içindeki iletişimi ve talimatları kötüleme ve yöneticilere olumsuz eleştirilerde bulunarak bir direnç kaynağı oluşturur (Tokgöz ve Yılmaz, 2008). Öğretmenlerin sinizm algıları çalıştıkları kurum ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olumsuz tutumlarını belirlemektedir. Örgütsel sinizm yaşayan bir öğretmen; Okulunu geliştirmek için girişimlerde bulunmadan vazgeçebilir ve diğer öğretmenler tarafından önemsenmediği duygusuna kapılabilir, kendine ait önerilerin dikkate alınmadığı ve yapılan uygulamalar sonucunda herkese adil davranılmadığı düşünülebilir. Bu olumsuz tutumlardan dolayın okulun geleceği ile umutsuz olabilir (Kalağan ve Güzeller, 2010). Öğretmenlerin okula karşı olumlu algılara ve tutumlara sahip olması okulların etkili bir şekilde işlemesini sağlayan önemli bir konudur. Öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutumlara sahip olması okulun etkililiğini etkileyen değişkenlerden biri olabilir. Öğretmenlerde sinik tutumlara neden olan durumları saptamak ve oluşan durumun etkilerini ortaya koyması açısından bu çalışma önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerinde sinik tutuma neden olan durumları saptamak ve bu durumların etkilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerde sinik tutuma neden olan etkenler nelerdir?
2. Örgütsel sinizmin etkileri nelerdir?

Yöntem

Nitel bir araştırmadır. Var olan durumu belirlemek amacıyla tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışma grubu, Gaziantep il merkezindeki ortaöğretim okulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Görüşmede elde edilen veriler bilgisayara aktarılmış, veriler ATLAS.ti programıyla analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgularına göre örgütsel sinizmin oluşmasının nedenleri okul idaresi, öğretmenin kendisinden ve çevreden kaynaklı olduğu saptanmıştır. Örgütsel sinizm en çok öğrencileri ve öğretmenlerin verimini olumsuz etkilemektedir.

Tartışma

Okul yönetiminin öğretme yönelik tutumu ve davranışları öğretmenlerin okula ve yönetime karşı olumsuz davranışlar oluşmasına neden olabilir. Aynı zamanda öğretmenin çalışma ortamı ve okulun diğer paydaşları ile yaşadıkları olaylar da öğretmeninin sinik tutumlar sergilemesine neden olmaktadır. Öğretmende sinik tutumların oluşması sonucu okulda ve mesleği performansta olumsuz sonuçlar oluşturmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmende sinik tutumlara neden olan durumlar en çok; idarenin yanlış üslubu ve adaletsizliği,, maaşın yeteri kadar olmaması, öğretmenlerin tükenmişliği olduğu görülmüştür. Örgütsel sinizmin etkileri incelendiğinde ise en çok; Öğrenciler yeterinde eğitim öğretimden faydalanamaması, okuluna motive olamamak, iş veriminin düşmesi, okula ve öğrenciye katkının azalması ve idareyle ilişkilerin azalamasıdır. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1. Okul yönetimi öğretmenlerde en fazla sinik tutuma neden olan adaleti okulda sağlamalıdır.
2. Okul yönetimi öğretmenin okul için değerli olduğunu hissedecek uygulamalar yapmalıdır.
3. Öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyi iyileştirici çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Sinizm, Öğretmen

Kaynakça

- Deal, J.W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998).Organizational cynicism. Academy of Management Review, 23(2), 341–352.
- Erdost, H.E., Karacaooğlu, K. ve Reyhanoğlu, M. (2007). Örgütsel Sinizm Kavramı ve İlgili Ölçeklerin Türkiye'deki Bir Firmada Test Edilmesi. 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi, 514-524.
- Kalağan, G. & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, ss. 83-97
- Kutanis R. Ö. & Çetinel (2010). Adaletsizlik Algısı Sinisizmi Tetikler mi? Bir Örnek Olay. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, ss. 186-195
- Helvacı, M. A. (2010). Örgütsel Sinizm. H. Basri M. Ve Yılmaz, K.(Ed). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (384-396). Ankara: Pegem Yayıncılık**.**.
- Özler, D. E., Atalay, C. G., & Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde Sinizm Güvensizlikle Mi Bulaşır? Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi. 2(2). http: www.sobiad.org/eJOUR NALS/dergi_YBD/...2/06derya_ergun_ozler.pdf adresinden 09.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- Tokgöz, N. & Yılmaz, H. (2008). Örgütsel Sinisizm: Eskişehir Ve Alanya'daki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(2), 283-305

Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mesleki Alanda Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi

Şennur Gegeoğlu [a], Ganime Aydın [b]

(a) İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul, sennurgundo@hotmail.com

(b) İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, ganime31@gmail.com

Giriş

Gelecek nesilleri bilgi toplumu bireyi olarak yetiştirmek, okulların temel amaçlarındadır. Özellikle yeni teknolojilere en hızlı ulaşması ve teknolojileri en etkin kullanması gereken kurumların başında okullar gelmektedir. Teknoloji sadece eğitimi etkilemez, bütün yaşam biçimini ve kültürümüzü etkiler. Bu nedenle okulların bilişim teknolojilerinden ayrı düşünülmemesi ve öğretmenlerin bilişim teknolojilerini etkin kullanması bir zorunluluk haline gelmiştir. Günümüzde bilişim teknolojilerinden uzak durmak neredeyse imkânsızdır. Okullar da toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmek zorundadır. Bu amaçla öğretmenlerin eğitim teknolojilerini aktif olarak kullanma yaklaşımlarını ve değişen öğretmen profilinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Toplumlar, yüzyıllardır içinde bulundukları çağın özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre şekillenmektedirler. Günümüzde bilim ve teknoloji, sürekli değişim süreci içerisindedir. İçinde bulunduğumuz ''bilgi çağı'' olarak adlandırılan 21. yüzyıl, bilgisayar teknolojilerinin hızla geliştiği ve yaygınlaştığı bir dönemi beraberinde getirmiştir (İşman, 2001).

Eğitim ve teknoloji, insan yaşamının daha etken duruma getirilmesinde önemli rolü olan iki temel öğedir. Her iki öğe de, insanın doğal ve sosyal çevresine egemen olma yönünde gösterdiği çabalarda başvurduğu iki temel araç olmuştur. Eğitim insanın doğuştan getirdiği güçlerin ve yeteneklerin açığa çıkarılmasına, onun daha güçlü, olgun, yaratıcı ve yapıcı bir varlık olarak gelişme ve büyümesine hizmet etmiştir. Teknoloji ise insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerden daha etkin ve verimli biçimde yararlanabilmesinde, onları daha sistemli ve bilinçli olarak uygulayabilmesinde yardımcı olmuştur. Böylece eğitim ve teknoloji, insanoğlunun mükemmelleştirilmesi, kültürlenmesi ve geliştirilmesi, doğaya ve çevresine karşı etken bir unsur haline gelmesinde yardımcı olmuştur (Alkan, 1998).
Bugünün bilimsel ve teknolojik toplumunda eğitim ve teknoloji ilişkilerini kültürel, ekonomik ve eğitsel olmak üzere üç yönlü düşünmek mümkündür. Çağdaş toplumların en belirgin özelliği bilim ve teknoloji olduğuna göre, bu iki öğe aynı zamanda çağdaş toplum kültürünün de bir parçası durumundadır (Alkan, 1998). Okullarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan eğitim programlarının uygulanmaya konmasıyla birlikte, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına aktif katılmaları, bilgiyi yapılandırmaları, araştırmacı ve keşfedici olmaları önem kazanmıştır. Bu nedenle sadece öğrenciler değil, öğretmenler için de bilgi gereksinimini bilme, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu'dan aktaran Adıgüzel,2010). UNESCO (2009); içinde bulunduğumuz çağın gerekleri göz önüne alındığında öğretimle ilgili her türlü faaliyette genelde bilgi teknolojileri, özelde de bilgisayarların aktif olarak kullanılmasının kaçınılmaz bir gerçek olduğunu, bunun yanı sıra eğitimde BT' nin kullanımının dünyada artık hem bir gereklilik hem de bir fırsat olarak görüldüğünü vurgulamıştır. Çünkü eğitime yansımayan

teknolojinin toplumun öteki katmanlarında etkin olarak kullanılır hale gelmesi beklenemez (Karasar'dan aktaran Topu ve Göktas, 2013).

Çakmaz (2010) 2008-2009 öğretim yılında Bolu il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 75 okul öncesi öğretmen ile araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin eğitim teknolojisi kullanımlarında yaş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmediği, hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Eğitim teknolojileri tek tek incelendiğinde yaş değişkenine göre, teyp, ilan panosu, televizyon programları ve datashow kullanımlarında anlamlı fark belirlenmiştir. Ayrıca öğrenim düzeyi değişkenine göre inceleme yapıldığında; multimedia, datashow, film şerit makinesi ve film şeritleri kullanımında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tas (2011) İzmir'de kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmenleri üzerindeki farkındalığı ve eğitim teknolojisi ile ne kadar bütünleştirebildiklerini belirlemek için 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan 270 ilköğretim sınıf öğretmeninin bu konu ile ilgili görüşüne başvurmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi eksiklerinin olduğunu, fiziksel ve donanımsal ortam yetersizliği ile sınıfların kalabalık olmasının eğitim teknolojileri kullanımında engel oluşturduğu ve her kaynaştırma öğrencisinin yetersizliğine uygun eğitim teknolojilerinin kullanılmadığı göstermiştir.

Sur (2012) Ankara'da Büro Yönetimi ve Sekreterlik Programları'nda görev yapan 258 öğretmenin eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda demografik özellikler ile eğitim teknolojilerinin kullanımı karşılaştırıldığında en önemli farklılaşmanın yaş değişkeninde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tutumlarının ise; kullanılan eğitim teknolojisinin konunun verimli bir şekilde işlenmesini sağlayıp, beklenen amaçların gerçekleşmesine yardımcı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Adeoluwa, Aboderin ve Omodara (2013) Nijerya'nın Ondo Eyaleti'nde ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve rastgele seçilmiş 400 öğretmen ve 40 idareci üzerinde eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerini ölçen bir anket uygulamıştır. Anketin sonucunda, ortaöğretim kurumlarındaki yetersiz imkanlar doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerin eğitim teknolojileriyle etkileşimleri az ve yetersiz olarak saptanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin, mesleki alanda eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma tarama modeli bir çalışmadır. Bu çalışmanın evrenini, İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki resmi ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklemini ise bu okulların kültür derslerinde eğitim veren 200 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Prof. Dr. Aytekin İşman'ın eğitim teknolojileri kullanım anketi kullanılmıştır. Uygulanan bu anketin ilk 8 sorusu katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslek yılı, eğitim seviyesi, branşı, okulu, daha önce öğretim teknolojileri ile ilgili bir kurs alıp almadığıyla ilgili demografik bilgilerdir. Kalan 55 soru ise öğretim teknolojileri kullanımını incelemektedir. Veriler SPSS programı ile analiz edilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim Teknolojileri, Ortaöğretim Öğretmenleri, Bilgisayar Teknolojileri

Kaynakça

- Adeoluwa, O.V. vd. (2013). An appraisal of educational technology usage in secondary schools in Ondo State (Nigeria). International Journal of Innovation and Applied Studies, cilt 2, sayı 3, 265-271.
- Adıgüzel, A. (2010). Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2010) 1-17
- Adıgüzel, O.C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Alan Öğretmenlerinin Bilgi Gereksinimlerini Karşılama Kaynakları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(29), 64–75.
- Alkan, C. (1998). "Eğitim Teknolojisi", Anı Yayıncılık, Ankara
- Çakmaz, B. (2010) Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Bolu
- İşman, A. (2001). Bilgisayar ve eğitim. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2: 1. , 03.08.2004. http://www.ef.sakarya.edu.tr/dergi/efdergisayi2.pdf1
- Sur, D. (2012) Meslek liselerinin büro yönetimi ve sekreterlik programlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma düzeyleri, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara
- Tas, Ş. (2011) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde eğitim teknolojileri kullanım durumları, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İzmir
- Topu, F.B ve Goktas,Y. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Üstlendikleri Roller ve Onlardan Beklentiler, Erzurum Atatürk Üniversitesi , *ocw.metu.edu.tr/pluginfile.../UTF-8_Burcu%20KUYEB%20makalesi.pdf* adresinden 16 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Hayat Tatmin Düzeyleri

Cengiz Akçay [a], İsmail Hakkı Elmas [b]

(a) Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep

(b) Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme A.B.D., Gaziantep

Giriş

Bu araştırmanın genel amacı ortaöğretim 9-12. sınıflarında bulunan öğrencilerin yaşam doyumlarının incelenmesidir.

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri Gaziantep il örneklemi içinde incelenmiştir. Bazı bireysel özelliklere ve ailelere ilişkin değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin yaşam doyumu arasındaki anlamlı farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Uygulama 2012 - 2013 eğitim - öğretim yılı 2. dönemi Gaziantep ili Şehitkamil ilçesi sınırları içerisinde bulunan dokuz ortaöğretim kurumundaki 274 si kız, 230 si ise erkek olmak üzere toplam 504 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Bu araştırmada 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumunu ölçmek için Huebner'in geliştirdiği Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmış olup, bağımsız değişken olarak cinsiyet, sınıf, okul türü, ailedeki çocuk sayısı, ekonomik düzey, anne ve babanın eğitim durumu ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan anket ile toplanan verilere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar bulunmuş, elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak bulgular bölümünde yorumlanmıştır. Betimsel istatistikler için frekans ve yüzdeler kullanılmıştır. Gruplar arası farklılıkları belirlemek için "t" testi ve "tek yönlü varyans analizi" kullanılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verileri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması, analizi, çözümlenmesi ve yorumu aşamalarında yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada lise öğrencilerinin hayat tatminleri ve demografik özelliklere bağlı değişiklikler incelenmiş ve çalışma gayesine genel tarama modeline göre yapılmıştır. Tarama araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışma türüdür (Büyüköztürk vd., 2011).

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2012:77).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Gaziantep İli Şehitkamil İlçesinde bulunan 31.608 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır.

Örneklem ise 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Gaziantep İli Şehitkamil İlçesinde bulunan bir kısım ortaöğretim öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Çalışmada Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki ortaöğretim okullarında bulunan öğrencilerin yaşam doyumuna ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada veriler "Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya ilişkin uygulamalar 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılının ikinci döneminde, Gaziantep İli Şehitkamil İlçesinde çeşitli liselerden ölçeğin uygulanmasını kabul eden öğrencilerden oluşan örnekleme okul idareleri ve rehber öğretmen yardımıyla araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Ölçek uygulaması esnasında araştırma grubuna çalışmanın amacı hakkında yeterli bilgiler verilmiştir. Öğrencilerden ne istenildiği, ölçeğin nasıl cevaplanacağı bilgileri verilmiştir. Uygulama esnasında bir karışıklığın oluşmaması amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çok Yönlü Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği" birleştirilerek sunulmuştur.

Araştırma sonrasında elde edilen sonuçlar belirlenme sürecindedir.

Anahtar Kelimeler

Yaşam Doyumu, Ortaöğretim Okulu, Öğrenci

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmal Kılıç, E., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, (24. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Oyun Temelli Matematik Uygulamaları: Bir Etkinlik Değerlendirme Araştırması

Aylin İlden Koçkar [a], Anıl Özge Üstünel [b], Sibel Çatar [c]

(a) Doç. Dr., İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul

(b) Boğaziçi Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Klinik Psikoloji Doktora Öğrencisi / İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul

(c) Üsküdar Belma Güde İlk ve Ortaokulu

Giriş

Oyun temelli matematik uygulamaları, çocukların matematiğe ilişkin tutum ve algılarının gelişiminde, matematiksel düşünce tarzının oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Oyun Temelli Matematik Projesi, matematiğin sıralı düşünme, mantık yürütme, uzaysal düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, analiz etme ve birden fazla çözüm bulabilme becerilerini içerdiğini öğrencilere oyunlar aracılığıyla öğretmeyi ve öğrencilerde matematiksel düşünmeye ilişkin bir farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın amacı, Oyun Temelli Matematik Projesi kapsamında öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamaların etkinliğini değerlendirmektir.

Yöntem

Proje kapsamında, Üsküdar ilçesinde bulunan dört devlet okulunun 1.-8. sınıf öğrencileriyle Şubat-Haziran 2013 tarihleri arasında haftada bir ders saati olmak üzere oyun temelli matematik uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Projeye katılan öğrencilere, uygulamalardan önce ve sonra matematiğe ilişkin tutum ve duyguları, genel duygu durumları, atıf tarzları ve genel bilişsel kapasiteleri ölçen, öz bildirime dayalı bir dizi anket ve test uygulanmıştır. Uygulanan ölçek ve testler, Matematik Tutum Ölçeği (Erol, 1982), Matematik Kaygı Ölçeği (Erol, 1982), Sürekli Kaygı Ölçeği (Özusta, 1995), Çocukların Atıf Tarzı Ölçeği (Aydın, 1985), Raven Standart Progresif Matrisler Testi (Raven, 1998, 2005) ve Weschler Aritmetik Alt Testi'dir.

Bulgular

Oyun temelli matematik uygulamalarının etkinliği, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki skorları karşılaştırılarak incelenecektir.

Tartışma

Sonuçlar, matematik eğitimi, oyun temelli uygulamalar ve eğitim psikolojisi bağlamında değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler

Matematik eğitimi, Oyun temelli matematik

Kaynakça

- Aydın, G. (1985). *Sosyal Başarı Eğitimi ile Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Ortadan Kaldırılmasına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Erol, E. (1982). *Prevalence and Correlates of Math Anxiety in Turkish High School Students.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özusta, Ş. (1995). Çocuklar için Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10: 32-44.
- Raven, J. (1998). *Standard Progressive Matrices- Plus Version and Mill Hill Vocabulary Scale Manual*. London: Pearson.
- Raven, J. (2004). *Coloured Progressive Matrices and Crichton Vocabulary Scale Manual*. London: Pearson.

Oyun ve Matematik İç İçe

Zehra Deniz Özal [a], Yeşim Girgin [b]

Özel Çakabey Koleji, Matematik Öğretmeni, zehra.ozal@cakabey.k12.tr

Özel Çakabey Koleji, Matematik Öğretmeni, yesim.girgin@cakabey.k12.tr

Özet

Özel Çakabey Ortaokulu öğretmenleri olarak öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları matematik derslerini korkmadan, eğlenerek öğrenebilmeleri için değişik öğretim yöntemleri ve oyunlar kullanıyoruz. Bu yıl İstanbul'da yapılacak olan 8. Eğitim Yönetimi Kongresinde bulunarak matematik öğretiminin daha da zevkli bir hale nasıl getirilebileceğini göstermek istiyoruz. Bunun için kullandığımız yöntemlerden her sınıf düzeyinde (6. ,7. ve 8. sınıflarda) birer örnek sunum hazırladık. Bu sunumlar aşağıdadır.

Sekizinci sınıflarda 'ORYANTİRİNG SPORU İLE KOORDİNAT SİSTEMİNİ ÖĞRENİYORUM' başlıklı etkinliğimizi kullanmaktayız. Oryantiring koşarak hedef bulma sporudur. Hedefler harita üzerinde verilen sıralama üzerinde bulunmalıdır. Hedeflerin en kısa sürede bulunulması gerekir. Bir spor etkinliği olarak oryantiring katılımcıların harita veya pusula yardımı ile yönlerini bulup önceden yerleştirilmiş ve haritaya işaretlenmiş hedefleri bulmaya çalıştıkları bir spordur. Bizlerde bu spor dalını öğrencilerimizin klasik yöntemlerle öğrenmekte zorlandıkları koordinat düzlemi konusunu öğretirken, okulumuzun bahçesinde oluşturduğumuz koordinat sisteminde kullandık. Bu yaptığımız etkinlik öğrencilerin zorluklarla baş ederken doğru karar verme yetisinin gelişmesinde, hızlı ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesinde yardımcı olmuştur.

Yedinci sınıflarda 'BÜYÜDÜKÇE KÜÇÜLÜYOR, KÜÇÜLDÜKÇE BÜYÜYORUM İŞTE TÜM FARKIM BU' başlıklı etkinliğimizi kullanmaktayız. Öğrencilerimizin tam sayılar konusunda farklı basamaklardaki en büyük ve en küçük pozitif tam sayıları doğru yazabildikleri halde, negatif tam sayıları yanlış yazdıklarını gözlemledik. Bundan yola çıkarak öğrencilerin hem fiziksel hem de işlevsel olarak içinde olabilecekleri bir etkinlik planladık ve tam sayılar konusunu öğretirken kullanıyoruz. Etkinliğimizde bazı öğrencilerimiz önlerinde rakamların diğerleri ise işaretlerin yazılı olduğu birer tişört giydi ve aralarından her soruda değişmek üzere iki tane yarışmacı seçildi. Bu yarışmacılar arkadaşlarının tişörtlerinin üzerinde yazılı olan işaret ve rakamlardan yararlanarak soruların cevabını buldu. Bu yaptığımız etkinlik öğrencinin mantıklı düşünme ve problemleri bağımsız olarak analiz edip çözme yeteneğinin gelişmesinde yardımcı olmuştur.

Altıncı sınıflarda 'SAYISAL SCRABBLE' başlıklı etkinliğimizi kullanmaktayız. Öğrencilerimizin işlem önceliğini bildikleri halde soru çözerken bu konuda dikkat hataları yaptıklarını gözlemledik. Bunun üzerine sayısal scrabble isimli oyunumuzu planladık. Bu oyunda çocuklar ellerinde bulunan rakam pulları ile değişik işlemler yazdılar ve işlem önceliğinden yararlanarak sonuçları bulular. Böylece öğrenciler hem eğlendi hem de işlem yapabilme becerisinin yanında işlem önceliğini iyice kavramış oldular. Bu oyunumuzu yanımızda getirip öğretmen arkadaşlarla uygulamalı olarak paylaşmak istiyoruz.

Sonuç olarak öğrenciler aslında matematiğin bir sayılar oyunu olduğunu anladılar ve matematikten korkmak yerine keyifli hale nasıl getirilebileceğini öğrendiler. Ayrıca

matematiğin eğlenceli yöntemlerle öğretilmesi öğrencilerde daha kalıcı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olmuştur.

Anahtar Kelimeler

Oryantiring, Koordinat Ekseni, Tam Sayılar, İşlem Önceliği

Kaynakça

- Sınıf MEB, Meram Yayınları Ders Kitabı
- Sınıf MEB, Semih Ofset Yayınları Ders Kitabı
- Sınıf Ada Matb., Dikey Yayınları Ders Kitabı
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005) İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Kılavuzu (6-8. Sınıflar)

Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretmen İstihdamında Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Huriye Oktay [a], Semiha Şahin [b]

(a) Öğretmen, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü

(b) Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca eğitim Fakültesi, E.B.B, EYD Anabilim Dalı.

Öğretmenlik mesleğine yüklenen öneme karşın Türkiye'de öğretmen istihdam sorunu yaşandığı bilinen bir gerçektir. İstatistik Kurumu'nun [TÜİK] 2009 yılında hazırladığı raporda öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri mezunlarının istihdam oranı %55'dir *(*Elektrik Mühendisliği, 2010*). İş bulma olanağının çok olduğu düşünülen öğretmenlik mesleğinde istihdam oranına bakıldığında, mezun sayısının yaklaşık yarısının eğitim sektöründe iş bulabildiği görülmektedir.*

Bunun yanında eğitim sistemi sürekli yenilenmektedir örneğin, 1996 yılında da sınıf öğretmeni açığını gidermek için her hangi bir alandan lisans mezunu olanlar sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. 2012 yılında eğitimde 4+4+4 sistemine geçilmiştir ve sınıf öğretmeni fazlalığı ortaya çıkmıştır. MEB bu sistem değişikliğinden kaynaklanan istihdam problemini günübirlik çözümler üreterek çözmüş, sınıf öğretmenlerini branş öğretmenliğine yöneltmiştir. Burada günlük çözümlerin yanı sıra herkes öğretmen olabilirmiş, herkes her branşta çalışabilirmiş gibi bir düşünceyi ortaya çıkarmaktadır ve bu da eğitim açısından olumsuz bir durumdur.

Öğretmenlerin istihdam edilme sorunu yanında, istihdam tipleri de sorun olmuştur. Kadrolu öğretmenlerin yanında, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler çalıştırılmaktadır. Ayrıca 400.000 öğretmen atama beklerken MEB'in 66.000 ücretli öğretmen çalıştırması ve ücretli öğretmenlerin alım kriterlerinin belirlenmediğini göstermektedir (Akt: Uygun, 2009).

Şahin (2010), Özoğlu (2010), Yılmaz (2010), Çelikten ve Kocabaş (2000) ve Ceyhan (2004) öğretmen istihdamında yaşanan sorunları ele alan çalışmalar yapmışlardır. Bu araştırmada ise eğitim fakültesi öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen istihdamında yaşanan sorunları öğrenciler üzerinde yarattığı etkileri de kapsayacak şekilde belirlemek ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Buna göre şu sorulara yanıt aranmaktadır: 1) Eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine göre istihdam politikaları nasıldır? 2) İstihdam politikaları öğrencileri nasıl etkilemektedir? 3) Katılımcıların görüşlerine göre öğretmen istihdamında nasıl bir politika izlenmelidir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış, veriler nitel araştırma yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi'nden 22 öğretim elemanı ve 20 lisans son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılarla görüşmeler yapılmış; araştırmanın verileri her katılımcı grubu için farklı hazırlanmış "Öğretmen İstihdamının Getirdiği Sorunlara İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'' ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin içerik çözümlemesi yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın güvenirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Öğretim elemanlarının %54'üne göre yapılan atamalar öğretmen gereksinimini karşılamamaktadır. Eğitim fakültelerine alınan öğrenci sayısı ile yapılan atamalar arasında bir arz talep dengesi yoktur. Eğitim fakültelerindeki öğrenci kontenjanlarının düşürülmesi gerekmektedir. Çoğunluğu kadrolu istihdamdan yana olan öğretim elemanların %41'i, öğrencilerin %35'i tek tip istihdam biçimini istemekteler, öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak görevlendirilmelerini olumsuz bulmaktadırlar. Öğretim elemanlarının %86'sı, öğrencilerin ise %90'ı ücretli öğretmenlerin geçici süreli çalışmasının öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine formasyon eğitimi verilerek öğretmen olma yolunun açılmasına öğretim elemanlarının %77'si, öğrencilerin tamamına yakını olumsuz bulmaktadır. Her iki grup formasyon eğitimini yetersiz bulmuşlardır. Öğretim elemanlarının %64'ü öğretmen istihdamına ilişkin YÖK ile MEB arasında koordinasyon olmadığını, %14'ü çok zayıf koordinasyon olduğunu belirtmektedirler.

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin tamamına yakını KPSS'nin öğretmen yeterliliğini ölçmekte yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %95'i, öğretim elemanlarının %73'ü KPSS sınavına ek olarak alan sınavı yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. KPSS dışında mülakatın veya uygulamaya dönük bir sınavın olması, psikolojik test uygulanması gibi önerilerde yapılmıştır. Öğretim elemanlarının %60'ı KPSS'nin öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %70'i sosyal yaşantılarını, %25'i okul yaşantılarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Öğrencilerin %45'i KPSS'yi stres kaynağı olarak görmüşler, %45'i atanamama gibi bir durumun olmasının yaşam sevinçlerini azalttığını, %70'i kendilerine tekrar meslek seçme şansı sunulsa yine öğretmenliği seçeceklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %65'i branşlarını atamaya uygunluk açısından da bilinçli seçmediklerini belirtmişlerdir. Yapılan ilk atamaların genellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesine yapılmasını öğrencilerin %30'u haksızlık olarak karşılamıştır.

Atanamamaları durumunda öğrencilerin %60'ı özel okul veya dershanede, %25'i eğitim dışında özel sektörde (polislik, memurluk, askeriye gibi) çalışacaklarını, %35'i mutlaka MEB'de öğretmenlik yapmak istediklerini, %10'u atanamadıkları takdirde herhangi bir işte çalışmayacaklarını, belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları yüz binlerce öğretmen adayı boşta iken yeterli atamanın yapılmıyor olmasının nedenlerini yanlış politikalara bağlamaktadırlar. Öğrencilerin %70'i öğrenci kontenjanlarının azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %18'i, öğrencilerin %20'si formasyon eğitimiyle öğretmen olma yolunun kapatılması yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %20'si sözleşmeli ve ücretli öğretmenliğin kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yaşanan istihdam problemleri yanlış politikalar ve arz talep dengesinin kurulamamasıyla açıklanmakta, atanamama korkusu ve KPSS öğrencileri eğitsel ve sosyal-duygusal açıdan olumsuz etkilemekte ve strese neden olmaktadır. Araştırmada öğretmen istihdamında arz talep dengesinin kurulması, öğrenci kontenjanlarının düşürülmesi, diğer mezunlara formasyon eğitiminin kaldırılması, ücretli ve sözleşmeli öğretmenliğe son verilmesi, öğretmen adaylarının

kendilerini başka alanlarda da geliştirmeleri ve okullarda mesleki rehberlik hizmetlerine önem verilmesi öneriler arasında yer almaktadır.

Kaynakça

- Ceyhan, A., A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 1. 91-101.
- Çelikten, M. ve Kocabaş, İ. (2000). Türkiye'de öğretmen istihdamı, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9, 273- 284.
- Elektrik Mühendisliği (2010). TÜİK ilk kez mesleklere göre işsizlik açıkladı, 438, 68-70. http://www.emo.org.tr/ekler/2654fc9758dbfc4_ek.pdf?dergi=598 web adresinden 12.10.2013 tarihinde ulaşılmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994*). Qualitative data analysis*. CA: Sage Thousand Oaks.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (3), 1167-1184 .
- Uygun, S. (2010). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçimi ile ilgili bazı uygulamaların tarihsel analizi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, (3), 707-730.
- Yılmaz, K. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 839-867.

Öğrencilerin Liderlik Algıları: Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması

Sezen Dincel [a], M. Emin Türkoğlu [a], Ramazan Cansoy [a]

(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTPE Anabilim Dalı, Eskişehir

Giriş

Bu araştırmanın amacı Öğrencilerin Liderlik Algıları Ölçeği'nin Türkçe dil uyarlamasının yapılması, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda boyutların doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır

Yöntem

Bu çalışmada öğrencilerin liderlik algıları konusunda Cheng, Tsung-Wen& Lin, Chieng-Chung & Chu, Yao-Ming& Tsai, Yao-Yu (2012) tarafından geliştirilen Öğrencilerin Liderlik Algıları Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması yapılarak dil geçerliği ve faktör yapısı incelenmiştir. Ölçeğin doğruluğunun sınanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Lisrel programı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen sonuçlar bulgular kısmında verilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde SPSS 17.0 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal formla uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde, GFI (Goodness-of-fit index, Uyum iyiliği indeksi), .80, AGFI (Adjusted goodness-of-fit index, Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi) .78 olarak bulunmuştur. RMSEA (Root mean square error of approximation, Ortalama hataların karekök ortalaması) da .038 olarak bulunmuştur. χ^2/df'nin oranı ise 1.39 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen sonuçlara göre, orijinal ölçeğin faktör yapısıyla ölçekten elde edilen veriler uyuşmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin Liderlik Algıları ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen tüm bulgulara göre, bu ölçeğin öğrencilerin liderlik algılarını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Liderlik Özellikleri, Öğrencilerin Liderlik Algıları Ölçeği, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Ölçek Uyarlama

Kaynakça

- Cheng, Tsung-Wen, & Lin, Chieng-Chung, & Chu, Yao-Ming, & Tsai, Yao-Yu (2012). On the design of the leadership scale for the elementary school and junior high school students, *Educational Research,* 3(3), 290-296

Öğretim Elemanlarının Haber Uçurma İle Etik Durum Davranışlarına İlişkin Algıları

Elif Yazıcı [a], Özge Nur Atik [b], Şenay Sezgin Nartgün [c], Türkan Argon [d]

(a) Arş. Gör., Abant izzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu

(b) Abant izzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Bolu

(c) Doç. Dr., Abant izzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu

(d) Doç. Dr., Abant izzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu

Giriş

Çalışanların çalıştıkları örgütlere ilişkin olumlu ya da olumsuztutumları, onların davranışlarını değişik şekillerde etkilemektedir. Bu etki sonucunda oluşan davranışlar istenilen olduğu gibi istenmeyen davranışlar da şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Örgüt açısından çok da olumlu olarak algılanamayacak bu davranışlardan biri de haber uçurma davranışıdır. Çünkü haber uçurma davranışının içeriğinde, işyerinde öğrenilen yanlışları açığa çıkarmak ya da duyurmak şeklinde bilgi uçurma davranışı bulunmaktadır (Aydın, 2002)ve bu davranış örgütler tarafından istenilen bir davranış değildir.

Özellikle Anglo-Sakson literatürde "ortak bir yanlış olduğunda kamuoyuna başvurmak" anlamında kullanılan bilgi uçurma (whistle-blowing) kavramı diğer bir tanıma göre işçinin işyerindeki suiistimalleri, ihmalleri ya da kanun dışı faaliyetlerini ifşa etmesi, açığa çıkarmasıdır (Aydın, 2002). Bilgi uçurma davranışının olası nedenlerini Johnson (2003) dört maddede birleştirmiştir. Bunlar; (1) kamuoyu yaratmak için yapılan bireysel eylemler, (2) örgüte ilişkin bilgilerin tamamı ya da bir parçası örgüt dışına sızdırma, (3)Örgütle ilgili verilen bilginin doğru ya da yanlış olma ihtimali olma, (4) bilgiyi sızdıran gazeteci değil örgüt üyesi ya da eski örgüt üyesiolma şeklindedir.

İş dünyasında ise whistle-blower kavramının karşılığı olarak "bir devlet memurunun çalıştığı bölümdeki yolsuzlukları ya da şikâyetlerini kamuoyuna duyurması" ifadesine yer verilmektedir (Aydın, 2002). Bu tür davranışlar çalıştığı örgüte muhalif olan bireylerde daha çok görülebilmektedir. Örgütsel muhalefet davranışı üzerine odaklanan çalışmalar, muhalif örgüt üyelerinin üç farklı türde davranış sergileme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bunlar: haber uçurma, dikey muhalefet ve örtük muhalefet. Bu çalışmada bu davranışlardan ilki olan 'haber uçurma' (whistle-blowing) davranışı incelenmiştir.

Haber uçurma, kural ya da etik dışı uygulamaların, sorunun çözümüne katkı getirmesi muhtemel örgüt içi ya da örgüt dışı muhataplara rapor edilmesidir (Jubb,1999) ve bireyin kendini korumak istemesi amacıyla da kullanılmaktadır (Arszutowicz ve Gasparski, 2011). Bu davranışı sergileyen üyelerinaleni (kimliğin gizlemeden yazılı ya da sözlü olarak bildirimde bulunulması) ve zımni (kimliğin gizleyerek bildirimde bulunulması) biçimlerde haber uçurma davranışı sergiledikleri görülmektedir. Kimi zaman ise haber uçuran örgüt üyelerinin çeşitli çekinceler nedeniyle mektup, telefon, faks ve e-posta vb. araçlar kullandıklarıda görülmektedir (Aktan, 2006). Haber uçurma davranışı sergileyen örgüt üyelerinin kimliğinin gizlenmesi bu tür yasal düzenlemelerden biridir. Bu amaçla isimsiz ve imzasız şikâyet ve dilekçelerin işleme alınmasına imkân tanınmaktadır. İsimsiz dilekçe ve şikâyet konusu kimi çevreler tarafından eleştirilmekle birlikte bazı durumlarda budurum kaçınılmaz olabilmektedir.

Özellikle şikâyete konu olan örgütsel uygulamanın önem düzeyi ve şikâyette bulunan örgüt üyesinin intikama maruz kalma ihtimali bu uygulamayı zorunlu kılmaktadır (Truelson, 1989).Haber uçurma davranışı, bazı çalışanlar tarafından normal bir örgütsel davranış gibi algılansa da bazı çalışanlar tarafından etik olmayan, ahlak dışı bir davranış gibi algılanabilmektedir. Bu durumda tartışılması gereken noktalardan biri haber uçurma davranışının etik bir davranış olup olmamasıdır.

Etik ve ahlak arasında kavramsal ayrım olmasına karşın çoğu kez bu iki sözcük birbirinin yerine kullanılmaktadır. Felsefede etik, ahlak konusunu normatif bir temelde ele alarak doğru ve uygun ahlak ilke ve normların neler olduğunu incelerken ahlak belli bir toplumda ve dönemde tarihsel ve olgusal olarak grup ve kişilerin sahip oldukları değer ve davranışları incelemektedir (Yazıcı, 2001; Akt: Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Örgütsel etikte bireyin iyi ile kötü, doğru ile yanlış, ahlak dışı davranışların neler olduğunu incelenir. Bireyin mi kötü olduğu ya da davranışlarının mı yanlış olduğu tespit edilmeye çalışılır. (Shaw, 2008). Literatürde bireysel etik yargıları etkileyen iki temel faktörün olduğu görülmektedir. Bunlar (Yazıcı ve Yazıcı, 2010) idealizm ve göreçelik. İdealizm eğilimi gösteren bireyler doğru eylemlerle arzulanabilir sonuçların daima sağlanacağını varsayarlarken idealistlerin etik karar verme yargılarında diğerlerine zarar vermekten kaçınma baskın bir değer olarak etkili olma ve eylemin sonuçlarının diğerlerinin refahını nasıl etkileyeceği göz önünde bulundurulmaktadır. Dahası, az derecede idealist olan birinin, pragmatist bir yaklaşımla, sorunların pratik yönünü göz önünde bulundurarak ahlaki bakımdan doğru ve iyi eylemin ortaya çıkmasında bazen diğerlerine zarar vermenin zorunlu olarak kaçınılmaz olduğunu varsayan kişi olarak düşünüleceğini söylenmektedir. Göreçelik eğilimi taşıyan bireyler ise evrensel ve mutlak ahlaki kuralları reddeden bir ahlaki yargı benimseyerek ahlaki kuralların zamanın, yerin ve kültürün bir işlevi olarak durumsal bir bağlamda var olduklarını düşünürler. Yüksek oranda görececiler yargıya varırken ahlaki ilkelerin önemli olmadığına inanırlar; çünkü bu kişilere göre belirleyici olan bağlamsal faktörlerdir. Daha az görececi biri ahlaki yargıya varırken mutlak ahlaki kuralların önemine vurguda bulunur (Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Bu bağlamda bireysel etik davranışlara sahip bireylerin çalıştıkları örgütlerde örgütün güvenliği ve imajı açısından haber uçurma davranışını sergilemeyeceği düşünülür. Çünkü iki kavram ilgili literatürde görüldüğü gibi taban tabana ters gözükmektedir.

Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının haber uçurma davranışı ile etik durum davranışına ilişkin algılarını belirlemek ve iki davranış arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretim elemanlarının haber uçurma davranışına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının etik durum davranışına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının bağımsız değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, unvan) göre haber uçurma davranışı ve etik durum davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretim elemanlarının haber uçurma davranışı ile etik durum davranışına ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Betimsel tarama modelinde olan bu araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı yaz döneminde Özgürlük Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarına uygulanmaktadır. Araştırmada evren ve örneklem seçmek yerine gönüllülük esasına dayalı olarak çalışma grubu kullanılmıştır. Üniversitede çalışan tüm öğretim elemanlarına araştırmaya katılması için

davette bulunulmuş, kabul edenlere çalışma uygulanmış ve uygulanmaya devam edilmektedir. Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır. Birincisi Forsyth'nin (1980) geliştirdiği Etik Durum Ölçeği olup, İdealizm ve görecilik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmakta ve ölçeğin Türkçe uyarlaması Yazıcı ve Yazıcı (2010) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın iç tutarlılık güvenirliği Cronbach alfa yöntemiyle hesaplanmış ve toplam 19 madde için .90, idealizm faktörü için .92 ve görecilik faktörü için .84 olarak bulunmuştur. İkinci ölçek Haber Uçurma Davranışı Ölçeği'dir. Ölçek, Özdemir (2010) tarafından geliştirilmiş olup, 5 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın iç tutarlılık güvenirliği Cronbach alfa yöntemiyle ölçülmüş ve .872 bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Haber Uçurma Davranışı, Etik Durum Davranışı, Öğretim Elemanları

Kaynakça

- Aktan, C. C. (2006). Organizasyonlarda Yanlış Uygulamalara Karsı Bir SivilErdem, Ahlaki Tepki ve Vicdani Red Davranışı: Whistleblowing. *Mercek Dergisi,* 1-13.
- Arszutowicz, M. ve Gasparski, W.W. (2011).*Whistle blowing Indefence of properaction. Praxiology: The Interational Annual of practical philosopy and methodology*. New Jersey: TransactionPublishers
- Aydın, İ. (2002). *Yönetsel Mesleki ve Örgütsel Etik***.** Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Johnson, R. A. (2003). *Whistleblowing: When It Works—And Why.* Colorada: LynneRiennerPublishers.
- Jubb, P. B. (1999). Whistleblowing: A Restrictive Definition andInterpretation*. Journal of Business Ethics***,** 21**,** 77–94.
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shaw, W. H. (2008). *Business ethics.*C.A: Thomson.
- Truelson, J. A. (1989). Implications of Whistle blowing for Public Administration Education. *Policy Studies Review,* 8(4),871-876.
- Yazıcı, A. ve Yazıcı, S. (2010). Etik durum ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8(4), 1001-1017.

.

Öğretim Kapasitesinin Sosyal Bir Göstergesi Olarak Kolektif Güven: Nitel Bir Araştırma

Nezahat Güçlü [a], Nagihan Tepe [b], Şayma Duman [b]

(a) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

(b) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

Okullarda öğretim kapasitesinin birbirine bağlı iki temel özelliği vardır. Bunlar: okulda öğretim etkinliğini artırmayı sağlayan kaynaklar ve bilgi oluşturma ile mesleki öğrenmeyi sağlayacak olan sosyal süreçlerdir (Curt, 2012). Öğretim kapasitesinin sosyal basamağında yer alan kolektif güven; köklü algıları olan ve başka bir grup ya da bireyin güvenilirliğinden etkilenen durağan bir grup özelliğidir (Forsyth, Adams, and Hoy, 2011). Açıklık, dürüstlük, yardımseverlik, güvenirlik ve yetkinlik temeline dayanmaktadır (Hoy and Tschannen-Moran, 1999). Kolektif güven okullarda öğrenme kapasitesini artıran bir sosyal süreçtir.

Öğrenme kapasitesi yüksek okullar birlikte öğrenmeyi amaçlar. Herkes için liderlik, herkes için öğrenme ve herkes için başarıyı yükseltmek temel hedeftir. Bu okullarda birlikte öğrenme ortamları oluşturarak daha kalıcı ve neşeli öğrenmeler oluşmaktadır. Müdür okullardaki liderlerden sadece biridir ve dinleme, işbirliği, uyum konusunda rol model olur. Tüm bireyler vizyonu paylaşır, amaçlara ulaşmak için ne yapmak gerektiğini ve nasıl katkı sağlayacağını bilir. Okuldaki iletişim okulun kalitesini yansıtır. Öğrenci süreçteki başarısı ile sisteme katkıda bulunur (Lambert, 2005).

Öğrenme kapasitesi ve kolektif güven kavramlarının tartışıldığı bu çalışmada amaç, okul yöneticilerinin kolektif güven algılarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Ayrıca bu amaç doğrultusunda okul yönetimi sürecinde açıklık, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk ve yetkinlik gibi faktörlerin incelenmesi de alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülecektir. Veri toplamak amacıyla kolektif güven kavramına ilişkin “okul yönetiminde açıklık, dürüstlük, yardımseverlik, sorumluluk ve yetkinlik” gibi faktörlerin incelendiği 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formundaki sorular on okul yöneticisine yöneltilecektir. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilip yorumlanacaktır. Bulgular ve sonuçlar ışığında öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler

Kolektif Güven, Öğretim Kapasitesi, Okul Müdürü

Kaynakça

- Adams, C. M. (2013).Collective trust: A social ındicator of ınstructional capacity. *Journal of Educational Administration*. *(51)*3, 363-382.

- Forsyth, P.B., Adams, C.M. and Hoy, W.K. (2011). C*ollective trust: Why schools can't improve without it.* New York: Teachers College.
- Hoy, W.K. and Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation urban elementary schools. *Journal of School Leadership*. *(9)*4, 184-208.
- Lambert, L. (2005). What does leadership capacity really mean? *J Staff Dev. (26)*2 Spr. 38-40.

Öğretimsel Denetim Ölçeği Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Abdurrahman İlğan [a]

(a) Yrd. Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce

Giriş

Denetim yönetim süreçlerinin başında gelmektedir. Eğitim sisteminde denetim sistemi, örgütün amaçları doğrultusunda var olan durumun betimlenmesi, iyi yönlerin geliştirilmesi, eksik yönlerin de iyileştirilmesine odaklanmaktadır. Eğitimde denetim kavramında dönüşüm yaşanmıştır. Tarihi olarak, öğretmen denetimi yönetimin bir işlevi olarak düşünülmüş (Andrews, Basom ve Basom, 1996); bunu okul müdürü ve müdür yardımcısı icra etmiş (Schulman, Sullivan ve Glanz, 2008); geleneksel formal ve informal sınıf ziyaretleri ile sınırlı kalmış (Palandra, 2010) ve denetimin rolü ise, teftiş ve kontrol (Gordon, 1997; Glickman, Gordon ve Ross, 2009) olarak algılanmıştır. Denetim uygulamaları 1980'lerden sonra, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim ve meslektaş koçluğu gibi akımlara doğru değişmeye başlamıştır (English, 2006). Günümüzde ise kontrol ve eksik tespit etmekten, geliştirmeye doğru giden dönüşen bir denetim paradigmasından söz etmek mümkündür. Öğretmen denetiminde öncü bir model olan Goldhammer'in (1969) klinik denetim modelinin ardında ortaya çıkan modeller, denetim sürecinin başarısı açısından denetimde içtenlik, açıklık ve öğretmen ihtiyaçlarına odaklanmanın önemine değinmişlerdir. Goldhammer gibi, daha sonra gelen araştırmacılar (Acheson & Gall, 2003; Cogan, 1973; Pajak, 1993; Zepeda, 2012) denetim sürecinin döngüsel doğasını vurgulamışlardır. Wiles ve Bondi (1996) denetimi, "öğrenme ile ilgili eğitim faaliyetlerini eşgüdümleyen ve yöneten genel liderlik işlevi" olarak görmüşlerdir (s.4). Acheson ve Gall (2003) denetimin temel amacının, öğretmenlere geri bildirim verme, öğretim problemlerini çözme, öğretmenlere öğretim becerilerini geliştirmede yardım etme ve öğretmen performansını değerlendirmeyi kapsadığını belirtmişlerdir.

Öğretimsel denetim, Glanz ve Behar-Horenstein (2000, 85) tarafından "öğretimi iyileştirme, eğitim liderliğini ve değişimi kolaylaştırmak amacıyla kapsamlı stratejileri, yöntemler ve yaklaşımları düzenleyen süreç" olarak tanımlanmıştır. Zepeda (2012) öğretimsel denetimin amacını, öğretmenlerin gelişmesini, ilerlemesini, etkileşimini, hatasız problem çözümünü ve örgütsel bağlılığını sağlamaya yönelik öğretmen kapasitenin geliştirilmesi, şeklinde açıklamıştır. Öğretimsel denetimin amacı, diğer meslektaşların yardımıyla formativ, sürekliliğe odaklı, gelişimsel ve farklı yaklaşımlar yoluyla öğretmenin öğretim uygulamaları üzerinde analiz ve yansıtma yapmasını sağlamaktır (Glatthorn, 1997; Glickman, 1990).

Tarihi süreç içerisinde Türkiye'de öğretmen denetimi ağırlıklı olarak bakanlık veya il milli eğitim bünyesindeki bağımsız müfettişlerce icra edilmekteydi. Yakın zamanda yapılan değişime göre il eğitim denetçilerinin öğretmen denetimindeki etkileri azalırken, okul müdürlerinin yetkisi artırılmıştır. Yapılan literatür taraması çerçevesinde yurtdışında okul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin davranışlarını ölçen, ölçme araçları olduğu halde, Türkiye'de okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarını betimleyen bir ölçeğe rastlanamamış olması bu araştırmanın Türkiye'deki literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, literatür, uzman ve uygulamacı (müdür ve öğretmen) dayalı olarak Türk Eğitim Sisteminde, okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarını ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada temsil gücünü artırmak amacıyla Türkiye'nin farklı coğrafi bölge ve illerinden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bunun yanında okul türü (kamu, özel) ve okul düzeyi (ilk, orta, genel lise ve meslek lisesi) çeşitliliği de sağlanmaya çalışılmıştır. Buna göre veri toplama araçları, Manisa, Yozgat, Ankara, Adana, İzmir, Adana, Van ve Batman illerinde kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Veriler 2012-2103 eğitim öğretim yılı bahar dönemi boyunca toplanmıştır. 113 okulda 1200 ölçme aracı dağıtılmış, bunların 1025'i geri gelmiş, 41'i uygun şekilde doldurulmadığı için analiz dışı bırakılmıştır. Buna göre uygun şekilde doldurulmuş olan 984 ölçme aracı analize tabi tutulmuştur.

Öğretimsel denetim taslak ölçme aracında madde havuzu şu şekilde oluşturulmuştur: Öncelikle 5 okul müdürü ve 15 öğretmene, öğretimsel denetimin tanım ve içeriğinin neler olduğuna dair metin verilmiştir. Bu metin üzerinden müdür ve öğretmenlere, lider ve başarılı bir okul müdürünün, öğretmen denetimi ve gelişimi konusunda hangi davranışları sergilemesi gerektiği konusunda açık uçlu kompozisyon yazmaları talep edilmiştir. Okul müdürü ve öğretmenlerden kompozisyon yoluyla elde edilen ifadeler ve literatür taramasına dayalı olarak geliştirilmiş olan taslak ölçme aracı uzman görüşüne sunulmuş ve sonuç itibariyle 23 ifade ölçek geliştirme amacıyla uygulanmıştır. Ölçek geliştirmek maçıyla hazırlanan ölçme aracında önceden alt boyutlar öngörülmemiş olup, sadece okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarıyla ilişkisi olduğu öngörülen ifadeler karışık bir şekilde ölçek haline getirilmiştir. Ölçme aracı Likert türü 5'li derecelendirme olup, okul müdürünün öğretimsel denetime ilişkin davranışlarının ne sıklıkta vuku bulduğu sorulmuştur. Ölçme aracının seçenekleri; hiç, ara sıra, bazen, çoğu zaman, her zaman şeklindedir.

Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışları (OMÖDD) taslak ölçme aracında, ilk defa geliştiriliyor olması, öngörülmüş alt boyutlarının olmaması ve ifadelerin de bu alt boyutlara göre geliştirilmemiş olması dolayısıyla, öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılması daha sonra da ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmaması için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılacaktır. AFA'da Temel Bileşenler Analizi yapılacak; döndürme işlemi yapılması durumunda ise Varimax yöntemi kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Denetim, Öğretimsel Denetim, Ölçek Geliştirme

Kaynakça

- Acheson, K.A., &Gall, M.D. (2003).*Clinical supervision and teacher development: Preservice and incervice applications* (6thed.). New York, NY: Wiley.
- Andrews, R. L., Basom, M. R., & Basom, M. (1991). Instructional leadership: Supervision that makes a difference. *Theory Into Practice.* 30 (2), 97-101.
- Cogan, M.L. (1973). *Clinical supervision.* Boston: Houghton Mifflin.
- English, F. W. (2006). *Encylopedia of educational leadership and administration.* Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

- Glanz, J. & Behar-Horenstein (2000) Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Post Modern Perspectives (Westport, CT: Greenwood Publishing).
- Glatthorn, A.A. (1997) *Differentiated supervision* (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2009).*Supervision and instructional*
- *leadership: A developmental approach* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gordon, S. P. (1997). Has the field of supervision evolved to the point that it should be called something else? Yes. In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies* (pp. 114-123). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Palandra, M. (2010): The role of instructional supervision in district-wide reform, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13:2, 221-234
- Schulman, V., Sullivan, S., & Glanz, J. (2008). The New York City school reform: Consequences for supervision of instruction. *International Journal of Leadership in Education.* 11 (4), 407-425.
- Zepeda, S. J. (2012). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (3rded.). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1996). *Supervision: A guide to practice* (4thed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin Araştırılması

Hasan Arslan [a], Barış Uslu [b]

(a) Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale

(b) Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale

Giriş

Bilim ve teknoloji alanları başta olmak üzere tüm alanlarda hızlı bir gelişimin yaşandığı 21. yüzyılda, insanların bilgi, beceri ve yetenek düzeyleri, yönetimi anlama ve algılama tarzları, başarıyı bir gereksinim olarak görmeleri liderlik anlayışında köklü değişimlere neden olmuştur (Bayrak, 2001; Çetinkaya, 2011). Liderlik anlayışındaki bu değişimlere uygun olarak, okulların liderleri konumundaki yöneticilerin de günümüzde yeni roller üstlenmeleri beklenmektedir (Şişman, 2002). Yöneticilerin üstleneceği bu roller, okulların etkililiği açısından oldukça önemlidir (Hallinger & Heck, 1996). Bu denli önemli roller yüklenen okul yöneticilerinin ise benimsedikleri farklı liderlik tarzları ve ön plana çıkardıkları çeşitli liderlik türleri söz konusudur (Kılınç, 2009).

Yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzlarındaki ve türlerindeki bu farklılığa rağmen, okul içerisinde karşılaştıkları sorunların çözümü için çeşitli liderlik anlayışlarına uygun davranışları bir arada göstermeleri gerekmektedir (Bolman ve Deal, 1991). Bu noktada, yöneticilerinin hangi koşullarda ne tür uygulamaları gerçekleştirdiklerinde daha etkili sonuçlara ulaşacaklarını belirlemelerini sağlayan liderlik yönelimleri öne çıkmaktadır (Luthans, 1992). Okullarda yaşananların aşılmasında ise her unsuru ve bireyi gözeten bir anlayışın temel oluşturduğu liderlik yönelimlerinin önemini bilen okul yöneticilerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin de temel kaynağının öğretmen adayları olduğu ve hizmet öncesi eğitim sürecinde bu liderlik yönelimlerinin önemini kavramaları adına kullanılabileceği düşünülerek öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri araştırma konusu yapılmıştır**.**

Yöntem

Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri yaşlarına, cinsiyetlerine, mezun oldukları ortaöğretim kurumunun türüne, sınıf düzeyine, öğrenim gördüğü alanlara ve not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın örneklemi ise oransız küme örnekleme tekniği ile belirlenen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 452 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bolman ve Deal'ın (1991) "Liderlik Yönelimleri Ölçeği" ve kişisel bilgi formu bölümlerini içeren bir anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, öncelikle Skewness ve Kurtosis değerleriyle maddelerin normal dağılımları ve Levene Statistic Testiyle madde varyansların homojenliği incelenip analiz sürecinde parametrik testlerin

kullanılmasına karar verilmiştir. Değişkenlere ait frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ve öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerine ait ortalamaların belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için t testi ve F testi, farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD Testi kullanılmıştır. Ayrıca t ve F testleri için etki genişliği değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmen adayları tarafından en çok benimsenen liderlik yöneliminin 312 kişiyle (%60,03) İnsan Kaynağı Perspektifi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının liderlik stillerine ait ortalamaların tümü (sırasıyla 4.08=İnsan Kaynağı Perspektifi, 3.78=Yapısal Perspektif, 3.58=Sembolik Perspektif ve 3.49=Politik Perspektif) için yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yaşa göre incelendiğinde ise Yapısal, İnsan Kaynağı ve Politik Perspektif için 18-19 yaş grubu ile diğer yaş gruplarındakiler arasında 18-19 yaş grubunun dışında kalanlar lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Erkek ve Kadın öğretmen adayları arasında da kadınlar lehine Sembolik Perspektif'te anlamlı farklılık bulunmaktadır. Politik Perspektif'te 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 3. ve 4. sınıftakiler lehine, Sembolik Perspektif'te 1. ve 2. sınıftakiler ile 3. sınıftakiler arasında 3. sınıf öğrencileri lehine sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğrenim görülen alana göre de büyük çoğunluğu Almanca Öğretmenliği Bölümü'ndeki öğretmen adayları lehine farklılık belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre Yapısal, İnsan Kaynağı ve Politik Perspektif'te not ortalaması yüksek olanlar görülenler anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Tartışma

Yapılan alanyazın taramasında öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerini konu edinen başka bir çalışmaya rastlanmamış olup, Dereli (2003), Poniatowski (2006) ve Thomas (2002) tarafından okul yöneticilerinin liderlik yönelimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ve Semiz'in (2011) ortaöğretim öğrencilerinin liderlik yönelimlerini incelediği çalışmaların sonuçları yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmaların yanı sıra, McDarle (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da yapılan araştırma ile ulaşılan yaş ve cinsiyetle ilgili liderlik yönelimlerindeki farklılaşmaları destekler niteliktedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinde en yüksek ortalamaya sahip olan İnsan Kaynağı Perspektifi'nin aynı zamanda en çok öğretmen adayında ön plana çıkan liderlik yönelimi olduğu görülmektedir. Bu durumun, çoğu öğretmen adayının yaşamları boyunca bulundukları öğrenim ortamlarında karşılaştıkları sorunların insan ilişkileri temelli olması ve farklı tür çözümlere ihtiyaç duyulan sorunlarla sıkça karşılaşmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilere erken yaşlardan itibaren karşılaştıkları zorlukların çözümünde insana yönelik öğeler kadar yapısal, politik ve sembolik unsurlarının birlikte kullanımı ile daha etkin çözümlerin geliştirilebileceği bilincini kazandıracak öğrenme yaşantıları düzenlenmesi önerilmektedir. Bir diğer öneri ise öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerini meslek yaşantılarında karşılaşabilecekleri zorlukları aşmada aktif olarak kullanabilmeleri adına öğretmen eğitimi programları içerisinde liderlik

perspektiflerinin tamamının kullanımını gerektiren örnek uygulamaları içeren derslere yer verilmesidir.

Anahtar Kelimeler

Liderlik, Liderlik Yönelimleri, Öğretmen Adayları

Kaynakça

- Bayrak, N. (2001). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özellikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bolman, L. G. ve Deal. T. G. (1991*). Reframing organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principles*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Hallinger, B. & Heck, R. (1996). Reassessing the principals' role in school effectiveness: A Review of Empirical Research (1980-1995). *Educational Administration Quarterly, 32*(1), 5-44.
- Kılınç, K. (2009). *Dershane ve ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerinin liderlik stilleri: İstanbul ili Anadolu yakası örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Luthans, F. (1992*). Organizational behavior* (6th Ed.). New York: McGraw Hill.
- Mcardle, M. K. (2008). *Leadership orientations of community college presidents and the administrators who report to them: A frame analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, College of Education, Florida.
- Poniatowski, D. (2006). *The relationship of student achievement to principals' self-reported use of the four frame theory*. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, College of Education, Florida.
- Semiz, H. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisi: Hendek örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Thomas, K. (2002). *Perceptions regarding leadership orientations of local school board chairpersons in the Commonwealth of Virginia*. Unpublished doctoral dissertation, State University, Faculty of Virginia Polytechnic Institute, Virginia.

Öğretmen Adaylarının Okul Yöneticisi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Meltem Akın Köstereliоğlu [a]

(a) Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya

Giriş

Bu araştırmada geleceğin okul yöneticileri olma potansiyeline sahip öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Tarama modelinde olan bu araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2012-2013 Eğitim öğretim yılı bahar döneminde farklı bölümlerde öğrenim gören 4. Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında öğretmen adaylarından "Okul yöneticisi …… benzer; çünkü ……" ibaresini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır.

Bulgular

Araştırma verilerinin analiz süreci devam etmektedir.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algıları İle Akademik Alanda Arzularını Erteleme Düzeylerine Yönelik Görüşleri

Recep Aydın [a], Yunus Emre Ömür [a], Türkan Argon [b]

(a) AİBÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Bolu

(b) Doç. Dr., AİBÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu

Giriş

Sosyal Öğrenme Kuramına göre öz yeterlilik kavramı, kişinin belirli bir başarıyı elde edebilmek için gerekli eylemler dizisini organize edebileceğine ve uygulayabileceğine olan inancıdır (Bandura, 1997). Diğer bir ifadeyle kişinin belirli bir işi başarıyla yerine getirebileceğine olan inancı olup, bir tür beceri değil, bireyin sahip olduğu becerileri ne denli verimli ve belirli bir hedefe ulaşmada kullanabildiğiyle ilişkilidir. Birey öz yeterlilik algısını kendi deneyimlerinden yola çıkarak geliştirdiği gibi sosyal çevresinde başarılı olarak gördüğü diğer bireyleri örnek alarak veyaeylemlerinin sonuçlarını başkalarınınkiyle karşılaştırarak da geliştirebilmektedir (Bandura, 1997).Öğretmenlerin eğitimsel inançları ile planları, öğretimsel kararları ve sınıf içindeki uygulamaları arasında güçlü bir ilişki vardır (Pajares, 1992). Özellikle öğretmenlerin mesleki başarısını ve verimliliğini etkileyen bu inançların başında öz yeterliliğine ilişkin inancı gelmektedir. Öğretmenliğin öğretmeyle birlikte sürekli gelişim ve öğrenmeyi de temellerinde barındıran bir meslek olduğu düşünülürse, öğretmenin öz yeterlik algısının yüksek olmasının oldukça önemli olduğu görülecektir. Diğer yandan bilginin aksine inançların yeni problemlere esnek bir şekilde uygulanabilmelerinden dolayı, öğretmenler tarafından karşılaşılan bir çok probleme ilişkin strateji geliştirme ve çözüm üretmede öğretmenin inançlarının da rolü büyük önem taşıdığı unutulmamalıdır (Nespor, 1987; akt.:Albion, 1999).

Çalışmanın ikinci ayağı olan arzuların ertelenmesi davranışını akademik alana uygulanmasını ilk defa Bembenutty ve Karabenick (1998) yapmıştır. Arzuların ertelenmesibireyin zamansal olarak uzak olan önemli ve değerli akademik ödül, hedef ve amaçlar için anlık olarak ulaşabileceği ve dürtüleri memnun edecek anlık fırsatları ertelemesidir. Akademik görevlerini yerine getirmek için anlık arzularından kolaylıkla vazgeçebilen öğretmen adaylarının akademik başarılarında artış olduğu araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Avcı, Erden, 2013) .

Öğretmen adayını mesleki anlamda başarıya götürebilecek en önemli öğelerden birisi şüphesiz ki kendisini mesleki anlamda yeterli görmesidir. Çünkü kendini mesleki anlamda yeterli görmeyen bireyin başarıya ulaşması oldukça zordur. Kişiyi başarıya götüren bir diğer hususun da akademik alanda arzularını erteleme düzeyi olduğu söylenebilir. Çünkü anlık arzularından vazgeçerek bu vakti akademik aladaki çalışmalarına ayıran bireylerin başarılarındaki artış alan yazında ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda gelecekte eğitim sistemi içerisinde yer alacak öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ve arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşlerinin araştırılması sadece kendileri için değil, yetiştirecekleri öğrenciler için de önem taşıdığı söylenebilir. Yapılan bu araştırma ile öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ve akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşlerini tespit edilerek, bu iki öğeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ortaya konulmuş ve kişisel değişkenleri ile bu iki öğeye yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmiştir.

Yöntem

Tarama modelinde olan araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında AİBÜ Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır(n= 4469). Araştırmada rastgele örneklem alma yöntemi uygulanarak, 825 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Ölçme aracı olarak Avcı ve Erden (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Arzuların Ertelenmesi Ölçeği" ile Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılmış cronbachalpha katsayıları Arzuların Ertelenmesi Ölçeği için .79 Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği" için .93 hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise cronbachalpha katsayıları sırasıyla .52 ve .93'dür. Araştırma verilerinin dağılımı kolmokorowsmirnov testi ile test edilmiş, p değeri .05 den küçük olup verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş, bu yüzden non-parametrik testler uygulanmıştır. Bu doğrultuda araştırma verilerin çözümlenmesinde Mann WhitneyU ,Kruskal Wallis testleri kullanılmış, ilişki içinse korelasyon yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları $\overline{X}$ =3,81 ile orta düzeyde, akademik alanda arzularını erteleme düzeyleri ise $\overline{X}$ =2,62 ile orta düzeydedir. Kişisel değişkenlerden cinsiyet, öğrenim durumu, bölümve not ortalaması ile öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı ve akademik arzuların ertelenmesine yönelik görüşleri arasında çeşitli anlamlı farklar mevcuttur. Öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları olan; öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ile akademik alanda arzuların ertelenmesi ölçeğinin arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tartışma

Öğretmen adaylarının hem öz yeterlilik algıları ($\overline{X}$ =3,81) hem de akademik alanda arzularını erteleme düzeyleri ($\overline{X}$ =2,62) orta düzeydedir. Bu bulgu adayların kendileri mesleki anlamda orta düzeyde yeterli görürken, akademik alanda arzularını orta düzeyde erteleDiklerini de göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarından, bölüm değişkeni açısından Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adayları öz yeterlik ölçeğinin öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri boyutlarında ve arzuların ertelemesi ölçeğinde daha yüksek puana sahiptir. Bu durumda kadın öğretmenlerin ve Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının öğrenci katılımı ile öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri ve akademik çalışmalar yapmak için arzularını erteleme düzeylerinin daha yüksek olduğu yani anlık arzularından diğer bölümde okuyan öğrencilere göre daha kolay vazgeçebildikleri anlaşılmaktadır. Not ortalaması değişkeni açısından öğrencilerin arzularını erteleme düzeyleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmış olup, öğrencilerin not ortalaması arttıkça arzularını erteleme düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Yani öğrenci başarısının arzularını erteleme düzeyiyle doğru orantısını görmek mümkündür. Avcı ve Erden(2013) de yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının not ortalaması özyeterlik algılarında anlamlı fark ortaya koymamıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile akademik alamda arzuları erteleme düzeyleri arasındaki pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu durumda öğretmen adaylarının özyeterliğine yönelik algıları arttıkça, arzuların ertelenmesine yönelik algılarının düşük düzeyde arttığı ya da tam tersi özyeterlik algısı azaldıkça arzuların ertelenmesine yönelik algılarının da azaldığı söylenebilir. Bu durumda özyeterlik algısı yüksek adayların aynı zamanda akademik alanda arzuları erteleme düzeyleri yüksek adaylar olduğu söylenebilir. Ya da bir

başka açıdan bakarsak mesleki anlamda kendilerini yeterli gören adaylar akademik çalışmalarını yapmak için anlık arzularından daha kolay vazgeçebilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeyleri orta düzeydedir. Cinsiyet değişkeni açısından kadınlar, bölüm değişkeni açısından Türkçe öğretmenliği bölümündekiler öz yeterlik ölçeğinin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri boyutları ve arzuların ertelemesinde daha yüksek puana sahiptir. Not ortalaması değişkeni açısından, ortalaması yüksek olanların arzularını erteleme düzeyleri daha yüksektir. Öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile akademik alanda arzuları erteleme düzeyleri arasındaki pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmada, eğitim fakültelerinde bölümlerin ihtiyacı göz önüne alınarak seçmeli ders konulması ve derslerin çeşitlendirilmesi, öğretmenlik uygulamasının daha yoğun olarak yapılması ile öğretmen adaylarının meslekleriyle ilgili uygulamaları daha rahat görme imkanı yakalaması ve akademik alanda arzuların ertelenmesinin ardından getirdiği başarıyı özendirmek adına üniversitelerde çeşitli konferanslar, tanıtım ve kariyer günleri düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Adayı, Öz Yeterlik, Arzuların Ertelenmesi

Kaynakça

- Albion, Peter (1999). *Self-efficacy beliefs as an indicator of teachers' preparedness for teaching with technology.* In: 10th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE 1999), 28 Feb - 4 March 4 1999, San Antonio, TX, United States.
- Avcı, S. ,Erden, M. (2013). Gelecek Zaman Algısı ve Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1), 389-406.*
- Avcı S.**,** Erden M. (2008) Akademik Alanda Arzuların Ertelenmesi Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28(2), 1-10.*
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy-The Exercise of Control.* W.H. Freeman and Company, Newyork.
- Çapa, Y., Çakıroglu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Ögretmenlik özyeterlik ölçegi Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalısması. *Egitim ve Bilim*. 30(137), 74–81.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching*. Journal of Curriculum Studies, 19 (4), 317-328.*
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62 (3), 307-332.*

Öğretmen Devamsızlığının Nedenleri ve Okul Yöneticilerinin Çözümlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma

Ferudun Sezgin [a], Serkan Koşar [b], Zeki Öğdem [c], Ali Çağatay Kılınç [b]

(a) Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

(b) Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

(c) Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Problem Durumu

Son yıllarda, okullarda gerçekleştirilen öğretimin kalitesinin geliştirilmesi ve daha olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması bağlamında yoğun bir biçimde tartışılan konulardan biri öğretmen devamsızlığıdır. Alanda işgören devamsızlığının kaynaklarının, örgütsel iş akışı ve iş gören performansı üzerindeki muhtemel etkilerinin ve örgüt açısından ortaya çıkardığı zararın irdelenmesine yönelik bir eğilimin olduğu söylenebilir (Nicholson ve Johns, 1995). Öğretmen devamsızlığının öğretim süreçleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu savunan Miller, Murname ve Willet (2008), kavramın öğrencilerin başarı düzeylerindeki farklılığı açıklayabilecek önemli değişkenlerden biri olduğunu savunmaktadır. ERG (2011) tarafından yayımlanan bir raporda öğretmen devamsızlığı, eğitim sistemi içinde büyüyen bir sorun olarak gösterilmiş ve öğretmen devamsızlığını yoğun biçimde yaşayan okulların oranının kırsal kesimde %13'ten %37'ye, kentlerde ise %7'den %42'ye yükseldiği bildirilmiştir. Bu saptama, öğretmen devamsızlığının Türk eğitim sistemi içinde dikkatle ele alınması gereken bir durum olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım (2010) tarafından hazırlanan "*Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması*" raporunda da öğrenci öğrenmesini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin arasında öğretmenlerin okula geç gelmeleri ve devamsızlık davranışlarının etkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu duruma paralel bir biçimde Sagie (1998), devamsızlık yapan işgörenlerin örgüte bağlılıklarının düşük olduğunu ve işlerinden yeteri kadar doyum sağlayamadıklarını ileri sürmektedir. Bu bağlamda, Türk eğitim sistemi içinde yer alan ve görev yapan öğretmenlerin devamsızlık oranlarındaki artışın, sistemin etkililiği bağlamında endişe verici bir durum ortaya koyduğu söylenebilir.

Öğretmen devamsızlığının okulda olumlu bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulmasında ve öğrenci başarısının artırılmasında önemli bir etmendir (Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım, 2010). Buna rağmen konuya ilişkin yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmen devamsızlığına yönelik yapılacak derinlemesine araştırmaların alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin devamsızlık davranışlarının nedenlerinin ve okul yönetimlerinin ilgili duruma ilişkin geliştirdikleri çözümlerin inceleneceği bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar, öğretmen devamsızlığının en aza indirgenmesine yönelik politika yapıcılara önemli bir veri kaynağı sunabilir. Ayrıca, öğretmenlerin devamsızlık nedenlerinin irdelendiği bu çalışmanın, okullardaki öğrenme ve öğretme ortamının niteliğine yönelik veri sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin devamsızlık davranışlarının nedenlerinin ve okul yönetimlerin bu duruma yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerinin tespit edilmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin devamsızlık davranışlarının nedenlerinin ve okul yönetimlerin bu duruma yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerinin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin devamsızlık davranışlarının nedenleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin öğretmen devasızlığına yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma yönteminde belli bir olguya ilişkin kişilerin bakış açılarının derinlemesine incelenmesi ve sözü edilen olguya ilişkin örüntülerin gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Yıldırım ve Şimşek (2011) ölçüt örnekleme yönteminin temel amacının önceden belirlenen ölçütü karşılayan bütün durumların incelenmesi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında en az yüksek lisans öğrenimini tamamlamış olan öğretmen ve okul müdürleridir. Bu ölçütün gerekçesi olarak, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans öğrenimini tamamlamış olan öğretmen ve okul müdürlerinin öğretmen devamsızlığı ile ilgili kavramlara yönelik bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin daha fazla olabileceği düşüncesi gösterilebilir. Bu araştırmada veri toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılacaktır. Öncelikle, araştırmanın konusunu oluşturan öğretmen devamsızlığı ile ilgili alanyazın araştırmacılar tarafından dikkatle incelenmiş ve okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen devamsızlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymak üzere bir görüşme formu oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Devamsızlığı, Öğretmen Devamsızlığının Nedenleri, Okul Yöneticisi

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu.* MEB: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- ERG. (Eğitim Reformu Girişimi) (2011). *Eğitim izleme raporu 2011*. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2011.19.12.12.WEB_.pdf adresinden 11.04.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Miller, R. T., Murname, R. J., & Willett, J. B. (2008). Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *30*(2), 181-200.
- Nicholson, N., & Johns, G. (1985). The absence culture and the psychological contract-Who's in control of absence? *Academy of Management Review*, *10*(3), 397-407.
- Sagie, A. (1998). Employee absenteeism, organizational commitment, and job satisfaction: Another look. *Journal of Vocational Behavior*, *52*, 156-171.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

Öğretmen Etkililiğinin Önündeki Engeller ve Başa Çıkma Yolları

Necati Cemaloğlu [a], Fatih Şahin [a], Elif Daşcı [b]

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

(b) Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray

Giriş

Eğitimde kaliteyi geliştirmenin temel gerekliliklerinden biri, insan sermayesine yapılan yatırımdır. Eğitim örgütleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeterlik ve becerilerini arttırmaya çalışarak beşeri sermayelerini güçlü tutmaya çalışırlar (Donaldson, 2013). Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi için öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi, öğretmenlere etkili hizmet içi eğitim fırsatlarının verilmesi, öğretmenin teknolojiyi öğretim uygulamalarına entegre etmesi, güncel alan bilgisi, öğretmenin tüm okul paydaşlarıyla sağlıklı bir iletişim kurması, hepsinden önemlisi öğretmenin kendisini mesleğine adaması gerekmektedir (MEB, 2008; TED, 2009). Öğretimin kalitesi amaçların belirlenmesi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanması ve yönetimi, öğrenci çıktılarının değerlendirilmesi ve geri bildirimlerin verilmesi gibi etkinliklere bağlıdır. Bu etkinlikler üzerinde temel belirleyici olan unsur öğretmendir (Şimşek, 2011). Okulun asıl işi olan öğretim, sınıf ortamında öğretmenin yönlendirmesi ve denetimi aracılığıyla öğretmen-öğrenci etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir (Balcı, 2011). Etkililiğin, amaçların gerçekleşme derecesi olduğu (Barnard, 1938; Akt. Balcı, 2011) göz önüne alındığında, öğretmenin etkili olduğu bir okulda eğitsel amaçların gerçekleşme olasılığı yüksek olacaktır.

Okullarda kaliteyi arttırmak için öğretmen etkililiği üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Henry, Bastian ve Fortner, 2011; Kupermintz, 2003; Stronge, Ward ve Grant, 2011). Etkili öğretmenler sınıfta daha az aksaklıkla karşılaşmakta, sınıf yönetiminde daha iyi becerilere sahip olmakta ve öğrencileriyle daha iyi iletişim kurmaktadır (Stronge, Ward ve Grant, 2011). Öğrencinin arzulanan başarıları elde etmesi, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, akranlarıyla işbirliği yapması ve iyi bir vatandaş olması için öğretmenin sahip olması gereken özellik, yeterlik ve davranışlar bütünü öğretmen etkililiğinin belirleyicileridir (Hunt, 2009).

Öğrenci başarısında anlamlı bir farklılık oluşturabilen öğretmen etkili bir öğretmen olarak tanımlanmaktadır. Ancak öğrenci başarısına etki eden başka faktörler de olduğu için öğretmen etkililiğinin sınıf içi uygulamalarla sınırlandırılmaması gerekmektedir (Kupermintz, 2003). Okulun sosyal bir sistem olduğu göz önüne alındığında öğretmen etkililiğinde öğrenci başarısının yanı sıra okulun yapısı, işleyişi, kültürü, içinde bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapısı, eğitim sisteminin genel yapısı ve eğitim politikaların da dikkate alınması gerekmektedir. Meslektaş dayanışması ve öğretmenlerin birbirinden öğrenmesi de öğretmen etkililiğine etki eden diğer bir unsurdur (Harris, 2002). Araştırmalar öğretmenin mesleki deneyiminin de öğretmen etkililiğinde önemli bir ölçüt olduğunu göstermektedir (Henry, Bastian ve Fortner, 2011). Öğretmenin etkili olamadığı bir ortamda birtakım engellerin varlığından söz edilebilir.

Schilling ve Kluge'a (2009) göre örgütsel gelişimin önünde bireysel düşünce, tutum ve davranışlardan kaynaklanan bireysel-eylemsel engeller; örgütsel stratejiler, teknolojiler, kültür

ve formel düzenlemelerden kaynaklanan yapısal-örgütsel engeller ve örgütün dışındaki çevreden kaynaklanan sosyal-çevresel engeller bulunmaktadır. Öğretmenler görevlerini yerine getirirken bu tür engellerle karşılaşabilmektedirler. Bu engellerin ortadan kaldırılmasının öğretmen etkililiğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, katılımcı görüşlerine göre öğretmen etkililiğinin önündeki engeller ve bu engellerle baş etme yollarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Etkili öğretmen kimdir? Etkili öğretmen neler yapar?
2. Öğretmen etkililiğinin önünde hangi engeller vardır?
3. Bu engellerin olası nedenleri nelerdir?
4. Bu engellerin oluşumuna neden olan kişiler, taraflar kimlerdir ve rolleri nelerdir?
5. Söz konusu engeller nasıl aşılabilir?

Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme anabilim dallarında lisansüstü eğitim gören ikişer araştırma görevlisiyle nitel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. 2013 Bahar döneminde yaklaşık 30 dakika süreyle gerçekleşen görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış, sonraki süreçte sözlü ifadeler yazılı metin olarak kodlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Etkililiği, Öğretmen Engelleri, Engellerle Başa Çıkma

Kaynakça

- Balcı, A. (2011). Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma. Ankara: Pegem Akademi.
- Donaldson, M. L. (2013). Principals' approaches to cultivating teacher effectiveness: Constraints and opportunities in hiring, assigning, evaluating, and developing teachers. *Educational Administration Quarterly, XX*(X) 1-45.
- Harris, A. (2002). School improvement. In K. Myers & J. MacBeath (Eds.), What's in it for schools. London: Routledge Falmer.
- Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, K. (2011). Stayers and leavers : Early-career teacher effectiveness and attrition. Educational Researher, 40(6), 271-280.
- Hunt, B. C. (2009). Teacher Effectiveness: A Review of the International Literature and Its Relevance for Improving Education in Latin America. Washington, DC: PREAL.
- Kupermintz, H. (2003). Teacher effects and teacher effectiveness: A validity investigation of The Tennessee Value Added Assessment System. Educational Evaluation and Policy Analysis, 25(3), 287-298.
- MEB (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Schilling, J., & Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews, 11*(3), 337-360.

- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education, 62*(4), 339-355.
- Şişman, M. (2011). Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar. Ankara: Pegem Akademi.
- TED (2009). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Yeterlikleri

Mithat Korumaz [a], İbrahim Kocabaş [b]

(a) Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

(b) Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Giriş

Eğitim, bir sistem olarak ülkenin varlığını sürdürmesi ve değişime öncülük eder bir niteliğe kavuşmasında yürütülecek tüm faaliyetlerin merkezinde yer alır. Eğitim sisteminde ise asıl üretim işlemi okulda yapıldığı için sistemin asıl, kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesi okuldur. Eğitim örgütünün tüm üst sistemleri, aracı üst sistemleri ve diğer tüm ögeleri okulun işlevini yerine getirmesinde yol gösterici ve destek rolü oynamaktadır (Kalyoncu, 2002). Bu açıdan bakıldığında eğitim sisteminde okul temel sistemdir ve okulun etkililiği tüm sistemin etkililiğini belirleyen en önemli unsurdur (Aytaç, 2000). Okulun etkililiği ve verimliliği açısından en önemli görev ise okul yöneticilerinindir (Leithwood ve Jantzi, 1999; Woods,2000; Usdan, 2000; Özmen, 2002; Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Çünkü okul yöneticileri sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimlerle okulun geleceğini planlamakta, yönünü belirlemekte ve okuldaki değişim çabalarını yönlendirmektedir (Garis ve Tschannen-Moren, 2005; Akt. Ağaoğlu ve diğ., 2012). Her ne kadar eğitim yöneticilerinin atanmasına ilişkin yasal metinlerde "liyakat (yeterlik) esastır" şeklinde bir kabul olsa da Türkiye'de eğitim yöneticilerinin atanmasında teorik bilgi, öğretmenlikteki başarı ve deneyim yeterli görülmüştür. Bunun en büyük nedeni eğitim yöneticiliğin özel ihtisas gerektiren bir meslek olduğunun kabul edilmemiş olmasıdır (Balcı ve Çınkır, 2002). Okul yöneticilerinin okulları etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Yeterlik, Bireyin görevi ve görevinin gerektirdiği rolleri belirlenen amaçlara uygun olarak yerine getirilebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri, tutumlar ve sahip olması gereken güçtür. Diğer bir ifadeyle yeterlik, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücünü kazandıran özellikleri varlığı ya da bu rolün oynanabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğudur ve tek kelime ile alanlar bütününden meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 1981; Başar, 1993; Ağaoğlu ve diğ., 2012). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri, eğitim örgütünün amaçlarına ulaşabilmesi için yöneticiden beklenen bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlardan oluşan bir performans ölçütü olarak değerlendirilebilir. Fakat bu performans ölçütleri yani eğitim yöneticilerinin yeterlikleri benimsenen yönetim anlayışına göre değişiklikler göstermektedir (Ağaoğlu ve diğ., 2012). Fakat en genel anlamıyla eğitim yöneticilerinin yeterlikleri örgütsel etkililiğin sağlanmasında beklentileri ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin yapılmış çalışmalar genellikle özel bir alana ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemeye yöneliktir (Ağaoğlu ve diğ., 2012): Bu konular arasında, insan ilişkileri ve iletişim, eğitim-öğretim, çatışma yönetimi, sosyal beceri, liderlik, yöneticilik, yönetim süreçleri, teknoloji, değişim yönetimi, denetim, toplantı yönetimi ve bilgi yönetimi ile ilgili yeterlikler sayılabilir. Genel olarak okul yöneticilerinin yeterliklerini belirlemeye çalışan az sayıda araştırma da (Bursalıoğlu, 1981; Aksüt, 1997; Şahin, 2000; Günay, 2001; Dönmez, 2002; Güven, 2002; Koşan, 2002; Madenoğlu, 2003; Artul, 2004; Şener, 2004; Kombıçak, 2008; Terci, 2008; Karadağ, 2011; Ağaoğlu ve diğ., 2012) bulunmaktadır. Araştırmada Bursalıoğlu (1981), Aydın (2008) ve Ağaoğlu (2012) okul yöneticilerinden beklenen görev ve sorumluluklar ve bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde sahip olması beklenen yeterliklerle ilgili olarak

önerilen boyutlardan oluşmaktadır. Yeterliklere ilişkin bu boyutlar; liderlik; etkili örgüt yönetimi; eğitim programının ve ortamının yönetimi; insanlarla iletişim kurma ve etkili biçimde çalışma; yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlamaktır. Okul yöneticisinin bu boyutlardaki yeterlilikleriyle ilgili öğretmen görüşleri son derece önemlidir. Çünkü okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayacak faaliyetleri yürütecek kişi öğretmendir. Öğretmenlerin çalışmalarına yön verecek, liderlik edecek ve örgütün hedefleri ile eşgüdüm sağlayacak olan kişi ise okul yöneticisidir. Bu anlamda bu çalışman amacı ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları, eğitim durumları ve görev yaptıkları yerleşim birimlerine göre değişmekte midir?

Yöntem

Tarama modelindeki bu araştırmada, okul yöneticilerinin yeterlikleri hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda araştırmanın evren-örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın evrenini İstanbul il merkezinde görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. İstanbul ilinde toplam 103.178 öğretmenin tamamına ulaşmak güç olduğundan amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan tipik durum örneklemesine göre 382 öğretmene ulaşılmıştır. Tipik durum örneklemesine göre araştırma problemiyle ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olanlarının belirlenerek veri toplanmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2009).

Araştırmanın verileri "Okul Yöneticisi Yeterlikleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Veri toplama aracı, Liderlik (30), Etkili Örgüt Yönetimi (25), Eğitim Programının ve Ortamının Yönetimi (15), İnsanlarla İletişim Kurma ve Etkili Biçimde Çalışma (10), Yeterli Bir Okul Binası ve Çevresi Hazırlama (10) alt boyutlarında toplam 90 maddeden oluşan 5'li likert tipindedir. Verilerin analizinde kişisel bilgiler, katılımcı görüşlerinin belirlenmesi gibi analizlerde betimsel istatistikler, görüşlerin ikili karşılaştırılmalarında t-testi, üç ve daha fazla olan karşılaştırmalarda ise ANOVA testi ve dağılımın normalliğinin belirlenmesinde Kolmogrov-Smirnov Testinin kullanılması planlanmaktadır.

Bulgular / Tartışma / Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ampirik süreci devam ettiğinden, verilerin analizi, ulaşılan bulgular, tartışma, sonuç ve önerilere tam metinde yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticileri, Öğretmenler, Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. ve dig. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli)*Okul Merkezli Yönetim. Eğitim ve Bilim Cilt 37, Sayı 164. Ss 159-175.

- Aksüt, M. (1997). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri: Özel Eğitim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Artul, S. İ. (2004). Etkili İlköğretim Okulu Yöneticisi Yeterlikleri (Adapazarı Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Aydın, M. (2008). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Balcı, A. & Çınkır, Ş. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin Yetiştirilmesi. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri. (Edt: C. Elma ve Ş. Çınkır). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. ss. 211-236.
- Başar, H.(1993). Eğitim Denetçisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri.Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Büyüköztürk (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, Okul Müdürü Ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 29, 27–45
- Gareis, C. R. ve Tschannen-Moran, M. (2005). Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter. Paper to be presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville, TN. http://coe.ksu.edu/ucea/2005/ TschannenUCEA2005.pdf.
- Günay, M. (2001). İlköğretim Devlet Okulu Müdürlerinin Yeterlik Düzeylerinin Öğretmenlerin ve Müdürlerin Kendi Algıları ile İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Güven, İ. H. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Kalyoncu, İ. (2002). Sınav Kazanan Okul Yöneticisi Adaylarının Sınav Sonrası Yetiştirilmeleri.21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri. (Edt: C. Elma ve Ş. Çınkır). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. ss. 195–209.
- Karadağ, E. (2011). Okul Müdürlerinin Niteliklerine İlişkin Olarak Öğretmenlerin Oluşturduğu Bilişsel Kurgular: Fenomonolojik Bir Çözümleme. Eğitim ve Bilim, 36 (159), 25-40.
- Kombıçak, M. (2008). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin İncelenmesi". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Koşan, Ş. (2002). Lise Yöneticilerinin Seçiminde Kullanılan Ölçütler Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Leithwood,K & Lantzi,D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadershipon Student Engagement with School. EducationalAdministration Quarterly, Vol.35, Suplemental, ss.679-706.
- Madenoğlu, C. (2003). Ortaöğretim Kurumu Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Niteliklere İlişkin Öncelikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özmen, F. (2002). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi-Gelişmiş Ülkelerdeki Uygulamalardan Örnekler. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri. (Edt: C. Elma ve Ş. Çınkır). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. ss.131-144.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22, 243–260

- Şener, S. (2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Müdürlük Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Terci, F. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetici Yeterlik Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Usdan,M. ve dig. (2000). Reinventing The Principalship Leadership for Student Learning, IEL, www.iel.org
- Woods,E.G. (2000).Engendering School Leadership Through Strong Instructional Leadership". NWREL. www.nwrel.org/scpd/sırs/9/9033.

Öğretmen İhtiyaçları İle Hizmet İçi Eğitim Programları Arasındaki İlişki

Gülin Sevi Genç [a], Ganime Aydın [b]

(a) İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul

(b) İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul

Giriş

Bir kurumda belli bir göreve atanan birey işe başladığı günden, ayrılıncaya kadar mesleği ile ilgili gelişmelerin gerisinde kalmamak için sürekli olarak eğitime ihtiyaç duyar (Hamarat, 2002: s.2). Bu bağlamda verilecek olan hizmet içi eğitim; maaş veya ücret karşılığı çalışan personele (öğretmen, yönetici ve diğer görevliler) görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları amacıyla verilen eğitimdir (MEB, Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı.1988: 49).

Eğitimde çağdaşlaşmanın en etkili yolu öğretmene sürekli olarak yenileşme imkânı vermektir. Öğretmen, toplumdaki değişmenin itici gücüdür. Her değişim, bu güç ölçüsünde gerçekleşir. Öğretmenin yeni bilgi ve becerilerle donatılması sağlanmadıkça toplumun çağımızdaki değişime yapısal uyumu ve kalkınması mümkün olmaz, fiziki yatırımlar beklenen sonucu veremez (Kayabaş, 2008: s.17).

Okulun işleyişinde özellikle öğretmenler önemli rol oynadıkça hizmet içi eğitim önemli bir konu olarak kalacaktır. Tam nitelikli, yeterli bir personel mevcut olsa da koşullar değiştikçe ve eski beceriler kullanılamaz hale geldikçe zaman, yavaş yavaş bu yeterliliği yok edecektir. İş başında kazanılan deneyimlerden yeni bilgiler edinilse de personelin devri ve bazı kişiler için öğrenme süreçlerinin hızlandırılması hizmet içi eğitimi gerektirecektir. Okulların karşı karşıya oldukları gerçek problemler, ideal koşullarla karşılaştırıldığında çok büyüktür. Tüm okul bünyelerinde, bilinenle uygulanan arasındaki boşluk büyüktür. Personelin çoğunluğu için yapabilecekleri ve potansiyel olarak yapmaya yeterli oldukları arasındaki fark çok fazladır. Hatta birçok öğretmen için yaptıkları ve yapmak istedikleri arasında çok fark vardır (YÖK, 2000). Bu gerçekler hizmet içi eğitimi, ülkedeki okulların gelecekte uygulamaları gereken, gelişmeye yönelik çok önemli bir aşama olarak ortaya koymaktadır.

Hizmet içi eğitim her öğretmene, en azından, kendi dalındaki yeni bilgi ve becerileri zamanında aktaracak, yeni eğitim teknolojilerinden faydalanma ve bunları derslerinde kullanabilme kolaylıklarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu konuda kitle iletişim araçlarından da geniş ölçüde faydalanmak çok büyük önem taşır. Öyle ki, gelecek kuşakların sorumluluğu öğretmenlerin omuzlarında olduğu için, öğretmen eğitimine verilen önem her geçen gün artmaktadır (Kayabaş, 2008: s: 28).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 81 ildeki 35.580 ilköğretim okullarında görevli öğretmenin, öğretim yılı başında ve sonunda yapılan seminer çalışmalarını yararlı bulma ile ilgili yapılan çalışmada grupların yaklaşık yarısı; "Konular ihtiyaca uygun belirlenirse yararlı olacaktır." görüşündedir. Ayrıca öğretmenler öğretim yılı başında okullarında yapmış oldukları seminer çalışmalarının mesleki açıdan "Kısmen" katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretim yılı sonunda yapılan seminer çalışmalarının öğretmenlere katkı sağlamasında ise; öğretmenler yine "Kısmen" düzeyinde katkı sağladığını belirtilmiştir (EARGED. 2006: 104-105).

Hizmet içi eğitim programları katılımcıların beklentileri ve ihtiyaçları ile örtüşmesi için program başlamadan önce planlama aşamasının her basamağında katılımcıların yer alması gerekmektedir (Özen,1995)

Eğitimde kaliteyi artırmak için ilkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerden beklentilerinin tespit edilmesi amaçlı yapılan çalışmada, hizmet içi eğitim veren kişinin doktora eğitimi almış olması, eğitimi alan öğretmenlerin ilgi alanlarına yönelik olarak eğitim konularının belirlenmesi ve eğitimin uygulamalı verilmesini istedikleri tespit edilmiştir (Altun, Gök, 2010).

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim yılı başında ve sonunda yaptıkları mesleki seminer çalışmalarının öğretmen ihtiyaçları ile ilişkisinin belirlenmesi, verilen eğitimlerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin verimliliğinin ortaya konulması, sürecin uygunluğunun ve alınan eğitimlerin öğretmenler tarafından uygulamalarda kullanılma durumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmayla hizmet içi eğitimlerinin verimliliğinin artırılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir çalışma olup, çalışmanın evrenini, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Bahçelievler ilçesi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Bahçelievler ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak son iki yılın hizmet içi seminerlerin eğitim konusu, süresi, öğretim yöntem ve teknikleri temel alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış açık uçlu 10 sorudan oluşan görüşme formudur. Bu görüşme formu kullanılarak 50 öğretmenle birebir yüz yüze görüşülerek veriler toplanmıştır. Veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Hizmet İçi Eğitim, Öğretmen Eğitimi, Seminer

Kaynakça

- Altun.,A., Gök.,B.(2009). Determining in-service training programs' characteristics given to teachers by conjoint analysis, Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 1709–1714
- HAMARAT F. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Rolü ve Yetiştirme Uygulamaları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi, 2002.
- KAYABAŞ Y. (2008). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi Ve Esasları, Gazi Eğitim Fakültesi, TSA / Yıl: 12, S: 2, Ağustos 2008
- MİLLÎ Eğitim Bakanlığı, Hizmet İçi Eğitim, Kuruluş, Gelişme, Faaliyetler, 1960-1987, Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Ankara, 1988.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaptıkları Mesleki Seminer Çalışmalarının Değerlendirilmesi, Ankara, 2006
- YÖK (2000) Yükseköğretim Kurulu Endüstriyel Eğitim Projesi Hizmet İçi Eğitimle Performans Artırma. YÖK-Dünya Bankası Yayınları, Doküman No:283, Ankara.

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi: Michigan Eyaleti (ABD) Örneği

Mehmet Şükrü Bellibaş [a], Şerafettin Gedik [b]

(a) Michigan Eyalet Üniversitesi, ABD, Doktora Öğrencisi, bellibas@msu.edu

(b) Wisconsin Üniversitesi, ABD, Yüksek Lisans Öğrencisi, gedik@wisc.edu

Problem Durumu

Öğrenci başarısına ilişkin araştırmalar sadece okul faktörü göz önünde bulundurulduğunda öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurun öğretmen olduğunu göstermiş ve bu da öğretmenlerin değerlendirilmesi gerektiğini savunan söylemleri güçlendirmiştir (Aaronson, Barrow & Sander, 2007; Rockoff, 2004). Ancak, öğretmen kalitesinin öğrenci başarısında önemli rol oynadığı konusu üzerinde hemfikir olan araştırmacılar, "kaliteli öğretmen" kavramında fikir birliğine varamamışlardır (Kennedy, 2010). Hangi öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu araştırıldığında, kıdem artışında göz önünde bulundurulan öğrenim düzeyi ve mesleki tecrübe gibi geleneksel ölçütlerin genel anlamda belirleyici olmadığı sonucuna varmışlardır (Hanushek, 1997). Bu araştırmalar neticesinde öğretmen performansını artırmak amacıyla öğretmen performansını değerlendirmede yeni yöntem ve ölçütler geliştirilmiştir. Fakat her yöntem güçlü yanlarının yanında, birçok önemli sınırlılıklara da sahip olabilmektedir. Bunun için öğretmen performansıyla ilgili bir kanıya varırken, mümkün olduğunca çeşitli veri kaynağından beslenmeye ve farkı ölçütlerin kullanılmasına ihtiyaç vardır (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2001).

Türkiye her ne kadar bu konuya önem vermeye başlamışsa da, mevcut uygulamalar kullanılan geleneksel yöntemleri tekrarlamanın ötesine geçememiştir. Bakanlık tarafından görevlendirilen yukarıdan aşağıya öğretmen denetim sistemi ülkemizde okulların belli kalıpların ötesine geçip yeniliğe açık kurumlar olmasını engellemektedir (Erdoğan, 2005). Öğretmen denetimini geliştirmeye yönelik girişimlerin çoğu mevcut olan öğretmenlerin sicil amirleri ve bakanlık müfettişleri tarafından denetlenmesine dayanan yaklaşımları geliştirmeye yönelik olmuştur. Bundan dolayı, Türkiye'nin modern yaklaşımları takip edemediğini görmekteyiz. Yalnızca okul sicil amirleri ve bakanlık müfettişlerinin kısa sureli, öznel yargılarına dayanan yargılar ise sağlıklı bir değerlendirmeden çok uzaktır (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2001; Uysal, 2011). Mevcut sistem, öğretmenlerin gerçek performansları hakkında sağlıklı sonuçlar sağlayamamanın yanında, öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunamadığı da bir çok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Memduhoglu & Zengin, 2012; Taymaz, 2002). Fakat, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son zamlamanla da yapılan açıklamalar, Türkiye'nin bu açığı kapatmaya kararlı olduğunu göstermesi bakımından önemli bir göstergedir. Bakanlık tarafından son dönemde yapılan öneriler, öğretmenlerin değerlendirmesinde müdür ve müfettiş gözlemlerinin yanı sıra öğrenci ve veli görüşleri gibi yeni ölçütlerin kullanımı gibi yeni fikirleri de içermektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Geçtiğimiz on yıl içerisinde ABD'nin birçok eyaletinde öğretmen performansının değerlendirmesi zorunlu hale gelmiştir. Öğretmen performans değerlendirmesinin zorunlu hale geldiği son eyaletlerden biri de Michigan'dır. 2011 yılında geçirilen bir yasa ile 2012 yılı itibariyle eyaletteki

tüm öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Bu araştırmanın amacı geçtiğimiz eğitim ve öğretim yılında zorunlu hale getirilen yasanın okullar tarafından nasıl uygulanmaya geçirildiğini, uygulama sırasında karşılaşılan sorunlar ve bölgenin geliştirmiş olduğu çözüm yöntemlerini incelemektir. Ülkemizde son dönemde öğretmen kalitesinin iyileştirilmesine yönelik geliştirilen söylemler göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmayla Türkiye'de uygulanması muhtemel öğretmen performans değerlendirmesi yöntemlerinin geliştirilebilmesine ışık tutmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda, çalışma Türkiye'deki akademisyenler, eğitim politikacıları ve yöneticilerine teoriden uygulamaya öğretmen performanslarının değerlendirilmesine ilişkin örnek teşkil etmesi açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Yapılan araştırmada kullanılan veriler nitel veri toplama tekniklerinden dokuman analizi ve görüşme yöntemi yoluyla elde edilmiştir. İlgili okullar seçilmeden önce 2011 yılında Michigan Eyaleti tarafından geliştirilen öğretmen performans değerlendirmesi kanunu ve bununla ilişkili dokumanlar incelenerek, açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Bundan sonra üniversitelerde uygulama ağırlıklı çalışan öğretim üyelerinin tavsiyeleri doğrultusunda Michigan eyaletindeki performans değerlendirme açısından örnek teşkil edebilecek üç eğitim bölgesi ile irtibata geçirilerek, araştırma için izin talep edilmiştir. Bu talebimize yalnızca bir bölge olumlu yanıt vermiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden eğitim bölgesindeki ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere toplamda üç okul örneklem olarak alınmıştır. Bu okullardaki her müdür ile ikişer defa görüşme yapılarak öğretmen değerlendirme kanunun uygulamaya nasıl geçirildiği ve uygulama sırasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözüm yollarına dair sorular sorulmuştur. Ayrıca, her eğitim bölgesinin öğretmen değerlendirmesine ilişkin geliştirmiş oldukları doküman halindeki ilke ve ölçütler de araştırma kapsamında incelenmiştir.

Bulgular, Sonuç ve Öneriler

Yapılan dokuman analizi neticesinde, Michigan eyaletinin geliştirilen öğretmen değerlendirmesi sisteminin okul müdürünün değerlendirmesi sistemini temele aldığı görülmüştür. Eyalet ayrıca öğretmenleri değerlendirirken öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin de göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Yapılan yasa müdürünün öğretmenleri değerlendirmesi ve öğrenci başarısı verileri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin "çok başarılı, başarılı, az başarılı, başarısız" seklinde derecelendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Sistem, beklenen yeterliliği gösteremeyen öğretmenlere eğitim bölgelerinin hizmet-içi eğitim sağlamayı gerektirmektedir. Bununla birlikte, üst üste alınan düşük puanlar öğretmenlerin islerini kaybetmelerine neden olabilmektedir.

Okul müdürleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, yasanın uygulamaya geçmesi ile birlikte okul müdürlerinin öğretmenlerle olan iletişimin arttığı ve bunun neticesinde müdürlerin okuldaki eğitim ve öğretim aktivitelerine daha çok zaman harcadığı saptanmıştır. Bu açıdan bakıldığında uygulama okul müdürlerinin öğretim liderliği kapasitelerini arttırıcı rol oynamıştır. Surecin işleyişi ise genel hatlarıyla üç kademe seklinde uygulandığı görülmüştür. Öncelikle, bölge idarecileri, okul yöneticileri, uzmanlar ve öğretmenlerden oluşan bir grup, eğitim yılı başlangıcında bir araya gelerek "kaliteli öğretim" ölçütlerini belirlerler. Bundan sonra okul müdürleri yıl içerisinde belirli aralıklarla sınıflarlarda gözlemler yaparak, önceden belirlenmiş ölçütlerin ders sırasında öğretmen tarafından ne ölçüde uygulandığını inceler. Yıl içerisinde yapılmış olan tüm gözlem puanları, öğrencilerin sınav sonuçları da göz önünde bulundurularak

her öğretmen için yukarıda belirtilen 4 etkililik derecesinden biri verilir. Her öğretmen için etkililik derecesi okul müdürü ve ilgili öğretmen tarafından uzlaşma sonucu verilmektedir. Uygulama sırasında karşılaşılan en önemli problemler özellikle tecrübeli öğretmenlerin uygulamaya karşı olumsuz tavır takınmaları, kaliteli öğretim konusundaki fikir ayrılıkları ve öğretmen performanslarına ilişkin tam anlamıyla nesnel bir değerlendirmenin mümkün olmayışı şeklinde sıralanabilir. Müdürlerin hemfikir oldukları çözüm önerisi ise öğretmen ve yönetici arasında güvene dayanan işbirliğidir. Bu çalışmadaki bulgulardan hareketle ülkemizin eğitim ve okul kültürüne uyarlanmış benzer bir uygulama ülkemizde hayata geçirildiğinde öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki akademik etkileşimi, okul yöneticilerinin öğretim liderliği faaliyetlerini, öğretmenlerin öğretim becerilerini ve genel anlamda okulun öğrenci başarısına verilen önemi arttıracağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Kalitesi, Performans Değerlendirilmesi, ABD

Kaynakça

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools, *Journal of Labor Economics, 25(1)*, 95-135.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2001). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Erdoğan, İ., (2002).*Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözümler.* İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Hanushek, E.A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis. 19(*2), 141-169
- Kennedy, M.M. (2010). Attribution eror and the quest for teacher quality. *Educational Researcher, 39*(8), 591-598
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(1), 131-142.
- Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, *94(2)*, 247-252.
- Taymaz, H. (2002). Eğitim Sisteminde Teftiş - Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. *Ankara: PegemA Yayıncılık.*
- Uysal, E. A. (2011). *Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi: bir araştırma ve model önerisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dali, Isparta.

Öğretmenlerde Personel Güçlendirmenin Örgütsel Bağlılığa Etkisinde Kaygı Düzeylerinin Önleyici Aracılık (Suppressor Mediator) Etkisi

Ahmet Cezmi Savaş [a]

(a) Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Gaziantep

Giriş

Günümüzde modern yönetim anlayışlarıyla eğitim uygulayıcıları okulların kalitesini artırmak için örgütsel bağlılık, iş doyumu vb. örgütsel davranışlara daha fazla önem vermeye başlamışlarıdır. Örgütsel çıktıları etkileyen değişkenlerin neler olduğu araştırılması eğitim bilimciler için önem arz etmektedir.

Bir yönetim kavramı olarak güçlendirme, yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme ve ekip çalışması yolu ile kişilerin karar verme haklarını arttırma ve kişileri geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Koçel, 1999: 320). İşgörenlerin potansiyelini açığa çıkararak bunu sürekli işler durumda tutabilme (Elmacı, 2002: 46), onların edilgen bir varlık ya da nesne olarak görülmemesi, onlara değer verilmesi birçok konuda söz hakkı tanınması, yöneten ve yönetilen arasındaki güç mesafesini en aza indirilmesi giderek önem kazanan konular olmaktadır (Şişman ve Turan, 2002: 57).

Örgütsel bağlılık kavramı, örgütün verimliliğini büyük oranda etkilediğinden dolayı son dönemde örgütsel davranış, örgütsel psikoloji ve sosyal psikoloji gibi farklı disiplinlerin ilgisini çekmiş ve pek çok araştırmacı tarafından farklı bakış açılarıyla incelenmiştir. Örgütsel bağlılık, çalışanların işe ve örgüte karşı tutumlarının ve niyetlerinin davranışsal bir göstergesidir (Loke, 2001:193). Meyer ve Allen'in (1991) uzun yıllar süren çalışmaları sonucunda örgütsel bağlılığı duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutu olan bir modeli "Örgütsel Bağlılık Modeli" (Three Component Model of Organizational Commitment) geliştirmişlerdir.

İnsanın dış çevreden gelen tehlikelere karşı doğal tepkisi olan kaygı, rahatsız edici ve acı verici bir duygu olsa da genel olarak insanın varoluşu için gerekli yaşamsal bir güçtür. İç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanabilmektedir. Kişi kendisini bir alarm durumunda ve sanki bir şey olacakmış gibi bir duygu içinde hissetmektedir (Işık, 1996).

Bireyler kendilerini örgütlerine bağlı hissettikleri ölçüde başarı sağlayacaklar ve sahip oldukları yetenek ve bilgiyi örgüt için kullanacaklardır (Blau ve Boal, 1987:290). Örgütsek bağlılığın sağlanmasında personelin güçlendirilmesi önemi konusunda araştırmalar yapılmıştır (Töremen, Karakuş ve Savaş, 2011). Personelin örgütsel bağlılığı için güçlendirilmesi sırasında öğretmenlerin kaygı düzeylerinin süreci nasıl etkileyeceği eğitim uygulayıcıları için önemlidir.

Bu araştırmanın amacı okullarında personel güçlendirmenin örgütsel bağlılığa etkisinde öğretmenlerin kaygı düzeylerinin önleyici aracılık (suppressor mediator) etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik sitillerinin okul bilinçliliğine etkisi araştırılmak amaçlandığından araştırma deseni, nedensel-karşılaştırmalı (causal-comperative) model

olarak belirlenmiştir. Nedensel-karşılaştırmalı modele göre (Fraenkel ve Norman, 2008:362; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008:15) var olan bir durum veya olayın nedenleri neden-sonuç etki bağlamında incelenmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş'ın merkezinde bulunan okullarda 2012–2013 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 165 öğretmen oluşturmaktadır.

Bulgular

Yapılan regresyon analizlerinde, kaygı düzeyi modele eklendikten sonra, personel güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi β=.115'den β=.110'a yükselmektedir. Kaygı düzeyi modele eklendikten sonra personel güçlendirmenin etkisinin artması ve bu etkinin anlamlı olması, kaygı düzeyinin bu ilişkide önleyici ara değişken (suppressor mediator) olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Araştırma bulgularına benzer olarak, Töremen, Karakus ve Savaş (2011), Demirer, Gures and Akgül (2008), Borghei vd. (2010) personel güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerine anlamlı etkisi oluğunu bulmuşlardır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin personel güçlendirme düzeylerinin, örgütsel bağlılıklarını yordamasında kaygı düzeylerinin aracılık etkisiyle ilgili analizlerin sonuçlarına bakıldığında; kaygı düzeylerinin önleyici ara yordayıcı olduğu saptanmıştır. Yani kaygı düzeyinin modelde ihmal edilmesi personel güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin olduğundan daha düşük hesaplanmasına yol açar.

Bu araştırma okullarında personel güçlendirmenin örgütsel bağlılığa etkisinde öğretmenlerin kaygı düzeylerinin önleyici aracılık (suppressor mediator) etkisini araştırmak üzere küçük bir yerleşim biriminde yapılan ilk araştırmadır. Farklı yerleşim birimlerini kapsayan daha geniş örneklem gruplarında karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Okulların eğitim kalitesini artırmak için milli eğitim merkezi yönetimlerinin örgütsel bağlılığı artırmak için adım atması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılması gerekenlerden birisi personel güçlendirmenin sağlanmasıdır. Personel güçlendirmenin sağlanması sırasında öğretmenlerin kaygı düzeyleri dikkate alınmalı ve düşük tutulmaya çalışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler

Personel Güçlendirme, Örgütsel Bağlılık, Kaygı, Önleyici Aracılık

Kaynakça

- Blau, G.J. & Boal, K.R. (1987). Conceptualizing How Job İnvolvement and Organizational Commitment Affect Turnover and Absenteeism. *Academy of Management Review*. 17, 288-301.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma* Borghei R, Gholamreza J, Zarei MH, Dastani Nasrin D 2010. An examination of

the relationship between empowerment and organizational commitment. *Int J of Human Scis*, 7:63-79.

- Demirer H., Gures N., Akgül V. (2008). The moderating effects of perceived accountability on the relationship between sales personnel's empowerment and organizational commitment: A field research in Turkish travel agencies. *Cukurova Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, 17. *Yöntemleri*. 2.Baskı, Pegem Akademi, Ankara, ss.15-93.
- Elmacı O. (2000). Toplam Kalite Yönetimi, Kütahya .
- Işık, E. (1996). Nevrozlar. Ankara: Kent Matbaası.
- Fraenkel, J.R. ve Norman, E.W. (2008). How to Design and Evaluate Research in Education. 7th Edition, McGraw-Hill, Boston, p.362.
- Koçel T.(1999). Örgüt Yöneticiliği, Beta Yayın ,İstanbul, 7.baskı.
- Loke, J.C.F. (2001). Leadership Behaviours: Effects on Job Satisfaction, Productivity and Organizational Commitment. *Journal Of Nursing Management*. 9, 191–204.
- Meyer J.P. ve Allen N.J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*. 1(1), 61-89.
- Şişman M. ve Turan S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Pegem Yayınları Ankara , 2. Baskı.
- Töremen F. Karakuş M., Savaş A.C. (2011). The effect of empowerment on teachers' organizational commitment. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 3(4): 545-554.

Öğretmenlerin Çatışma Yönetimi Becerileri ve Örgüt Sağlığının İncelenmesi

Mustafa Tercan [a]

(a) Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İzmir

Giriş

Bu araştırmanın amacı, ilkokullardaki öğretmenlerin göre çatışma yönetimi becerileri ve örgüt sağlığını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, örgütün etkililiği, verimliliği ve başarısını etkileyen bu iki değişkenin (örgüt sağlığı ve çatışma yönetimi) birbirlerini yordamaları ve çeşitli değişkenlere göre bu iki değişkenin eğitim kurumları açısından incelemesi, söz konusu değişkenlerin girdi ve çıktılarını kuramsal olarak ve araştırmalara dayalı şekilde betimsel araştırma yöntemi ile ortaya koyması, bu doğrultuda okul yöneticilerine ve öğretmenlere kurumlarının etkililiği, başarısı ve verimliliğini artırma konusunda ışık tutacak olması bakımından önemlidir.

Amaca bağlı aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi becerileri ve örgüt sağlığı algıları onların cinsiyet, yaş, branş, okuldaki hizmet süresi ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
İlkokullarda çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi becerileri ve örgüt sağlığı algıları birbirlerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi becerileri ve örgüt sağlığı algılarını çeşitli değişkenlere göre incelenmeye yönelik olan betimsel bir çalışma olacaktır. Araştırmanın evrenini, İzmir ilinde bulunan ilkokul düzeyindeki resmi okullarda 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemi, basit yansız örnekleme yöntemi ile belirlenecektir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; çatışma yönetim stratejilerini ölçmek için Günbayı ve Karahan (2006) tarafından uyarlanan Rahim (1983)'in Rahim Organizational Conflict Inventory II ve örgüt sağlığını ölçmek amacıyla Akbaba (1997) tarafından geliştirilen Örgüt Sağlığı Ölçeği kullanılacaktır. Verilerin analizinde SPSS 17.00 programı kullanılacaktır.

Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine göre sırasıyla verilecektir.

Tartışma

Her alt probleme ait bulgular ve yorumlar daha önceden yapılmış çalışmalarla desteklenecektir.

Sonuç ve Öneriler

Verilerin analizi tamamlandığında elde edilen bulgulara göre sonuçlar yazılarak önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler

Örgüt Sağlığı, Çatışma, Öğretmen

Kaynakça

- Günbayı, İ. ve Karahan, İ., (2006), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemleri, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:8, Sayı:1.
- Akbaba S., (1997), Ortaöğretim Okullarının Örgüt Sağlığı (Bolu İli Örneği), Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Öğretmenlerin Denetim Sürecine İlişkin Algılarının Denetim Modellerine Göre İncelenmesi

Mukadder Boydak Özan [a], Gönül Şener [b]

(a) Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ

(b) Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ

Giriş

Her karmaşık örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de denetim, hem örgütsel hem de yönetsel bir zorunluluktur. Temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmek olan denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, belirlenen ilke ve kurallara uygunluğunun anlaşılması sürecidir (Aydın, 2011:11).

Eğitimin niteliğinin belirlenmesinde en önemli unsurlardan biri olan denetim süreci, yönetimde insan ilişkilerinin öneminin artmasıyla klasik denetim yaklaşımından kurtularak yerini güvene, özdenetime ve demokratik değerlere dayanan çağdaş denetim yaklaşımlarına bırakmaya başlamıştır (Karakuş, 2010:181). Birer sosyal sistem olması nedeniyle eğitim örgütlerinin, klasik yönetim anlayışına uygun olarak yönetilmesi ve insanların makine gibi görüldüğü bir örgütte, örgüt yapısını oluşturan ilişkiler, insanların kendilerini gerçekleştirmesine imkân sağlamayan bir yapı oluşturmuştur (Kapusuzoğlu, 2008:145). Bu nedenle klasik denetim anlayışı, örgütlerde etkililiğin sağlanması konusunda yetersiz kalmış ve çağdaş denetim yaklaşımının gerekliliği ortaya çıkmıştır (White, 2006:3; Memduhoğlu, Zengin, 2011:133; İlğan, 2008:390). Çünkü çağdaş denetim yaklaşımı, sadece kontrol amaçlı değil, aynı zamanda sistemi geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. (Lee, 1998: 87; Gündüz, 2012). Bu noktada öne çıkan denetim yaklaşımları; bilimsel denetim yaklaşımı, sanatsal denetim yaklaşımı, öğretimsel denetim yaklaşımı, kliniksel denetim yaklaşımı, gelişimsel denetim yaklaşımı ve farklılaştırılmış denetim yaklaşımlarıdır (Aydın, 2008). Günümüzde yönetim ve denetimde yaşanan değişimler, söz konusu yaklaşımları yeterli görmeyip, bu yaklaşımlara ek olarak alternatif denetim yaklaşımlarının (akran denetimi, koçluk, mentorluk, vb.) gerekliliğini ortaya koymuştur.

Bir taraftan insan ilişkilerini göz ardı eden ve kontrol odaklı olan klasik denetim yaklaşımı, diğer yandan işgörenlerin motivasyonunu ve dolayısıyla örgütün etkililiğini arttıran, çağdaş denetim yaklaşımlarının ülkemizde hangi düzeyde uygulandığı merak konusu olmuştur. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin mevcut denetim süreci ile olmasını istedikleri denetim sürecine ilişkin görüşleri metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılacaktır.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin denetim sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapan, tesadüfi ve orantısız küme örnekleme yöntemi ile seçilmiş öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre Elazığ il merkezinde yer alan okullar rasgele yöntemle listeden seçilmiş ve seçilen bu okullardan 60 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Küme örnekleme çalışılması

düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlik gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım, Şimşek, 2011:105).

Verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. Bu yolla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım, Şimşek, 2011:227).

Denetim sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan "Denetim ……. gibidir. Çünkü ……" ve "Denetim gibi olmalıdır. Çünkü ……" açık uçlu soruları görüşleri alınmak üzere öğretmenlere sorulmuştur. Soruların hazırlanmasında, literatürdeki mevcut çalışmalar incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Analiz sürecinde, öğretmenlerin yarı yapılandırılmış forma vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş ve çözümlemeler yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak her biri bir tema olarak kabul edilen denetim modellerine yerleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekans değerleri belirlenmiştir. Her bir temada dikkat çeken katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Denetim, Denetim Modelleri, Öğretmen

Kaynakça

- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (6. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim Örgütlerinde Denetimin Gerekliliği: Kuramsal Bir Çalışma, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34.
- İlğan, A. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 55, 389-422.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş Denetim Yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula Dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği ve Katkısının Değerlendirilmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(16),143-155.
- Lee, J. (1998). *İmproving Student Learning.* İstanbul: Kalder Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B., Zengin, M. (2011). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142,
- White, D. (2006). *Cognitive Coaching When Used Alongside Proven Management Techniques Can Increase in Technical Organisations*. Jossey Bass, 1-6.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerse Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Farklı Bilgi Uçurma Tercihlerinde Belirleyici Olan Değer Yönelimleri

Asiye Toker Gökçe [a]

(a) Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli

Giriş

Bilgi uçurma (whistle-blowing) iş gören(ler)in, örgüt içinde meydana gelen yasa dışı veya etik dışı eylemleri, örgütün içinde veya dışında, bu eylemleri düzeltebilecek veya durdurabilecek kişilere bildirmesidir (Near ve Miceli, 1985). Bilgi uçurma, genelde örgüt yöneticileri tarafından tehdit olarak görülmektedir. Oysa yöneticiler, iş görenleri bilgi uçurma için desteklediğinde veya örgüt içinde bilgi uçurma kanallarını açık tuttuğunda, uzun dönemde örgütün etkililiğini ve verimini artırabilirler. Böylece iş görenlerin ve örgüt paydaşlarının işbirliği ile örgüt içinde gerçekleşen yanlışlar düzeltilebilir. Bu nedenle, örgütlerde ortaya çıkan sorunların çözümünde bilgi uçurma önerilebilir (Near ve Miceli, 1985; Miceli ve ark. 1999).

Near ve Miceli (1990) bilgi uçurma örgüt içinde sosyal yarar sağlayan davranış olarak tanımlar. Bir iş görenin örgüt içinde gerçekleşen yasa dışı veya etik dışı bir eylemi birilerine rapor etmesi, bilgi uçurması, bilgi uçurmak için bazı önkoşulları yerine getirmesi gerekmektedir. Öncelikle iş görenin yasa dışı veya etik dışı eylemin var olduğunun farkında olması gerekmektedir. Karşılaştığı eylemin yasa dışı veya etik dışı olduğunu fark eden gözlemcinin bundan sonra atması gereken adım, gözlediği eylemin müdahaleyi gerektirip gerektirmediğine karar vermesidir. Üçüncü adımda gözlemci bilgi uçurma konusunda kendini sorumlu hissedip hissetmediğine karar vermelidir. Eğer bu aşamada, gözlemci kendini sorumlu hissederse, son aşama olan bilgiyi nasıl uçuracağına karar vermesi gerekir. Bu aşamalarda iş görenin kararına etki eden çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri kişisel faktörlerdir ki kişinin ahlaki değerleri bu faktörlerden yalnızca biridir (Near ve Miceli 1990, Miceli ve ark. 1991). Miceli ve ark. (1991) bilgi uçuranların genelde ahlaki değerlere sahip ve örgüte bağlı kişiler olduğunu belirtmektedir. Onlara göre bu kişiler ahlaki bakımdan duyarlı olup işlerini de tam olarak kendilerinden istenilen biçimde yaptıklarına inanırlar. Diğer yandan, çalıştığı örgütün gerçekleşen eylemin kurbanı olduğuna veya söz konusu eylemden yararlandığına olan inancı da iş görenin bilgi uçurmaya karar vermesini etkiler (Near ve Miceli, 1990; Miceli ve ark., 1991; Near ve Miceli, 1995). Ayrıca Forsyth ve Nye (1990), kişinin sahip olduğu ahlak felsefesinin de karşılaştığı etik ikilemde karar vermesini etkilediğini iddia etmektir.

1990'lı yıllardan günümüze kadar gelen süreçte bilgi uçurma aracılığı ile örgütlerin etkililiğini artırmanın yolları araştırılmış; ancak yapılan araştırmaların çoğu ABD ve Batı ülkelerinde gerçekleştirilmiştir (Park ve ark. 2005; Nayir ve Herzig, 2012). Dolayısıyla bilgi uçurma, kavram olarak Türkiye'de hem yöneticiler, hem de iş görenler tarafından tam olarak bilinmemektedir. Bilgi uçurma konusunda Türkiye'nin durumunu ortaya koyan çok az araştırmadan birini Park ve ark. (2008) yapmıştır. Park ve ark. (2008) Güney Koreli, Türk ve Büyük Britanya'lı üniversite öğrencileri arasında bilgiyi uçurma biçimlerinde kültürel farkları araştırmıştır. Nayir ve Herzig (2012) özel işletmelerde görev yapan Türk yöneticilerin sahip oldukları değerlerin bilgi uçurma biçimlerine etkisini araştırmıştır. Gökçe (2013) üniversite öğrencilerinin olası bilgi uçurma biçimlerine sözel ve sayısal zekâya sahip olmanın etkisini araştırmıştır.

Öğretmenler de okullarda hemen her gün etik sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Böyle durumlarda kendilerinden beklenen, öğrenciler arasında adaleti sağlamaları; etik davranmalarıdır. Öğretmenlerin okullarda ortaya çıkan etik veya yasa dışı eylemler karşısında etik karar vermeleri veya etik davranmaları çok önemlidir. Çünkü onlar eğitimci olmaları nedeniyle onlarca öğrenciye model olmakta; isteseler de istemeseler de küçük yaştaki bireylerin ahlaki gelişimlerini etkilemektedirler. Diğer yandan, öğretmenler okullarında yetki alanları nedeniyle çözmeyecekleri kadar büyük yasa dışı veya etik dışı eylemlere tanık olabilmektedirler. Böyle durumlarda öğretmenlerden beklenen, söz konusu eylemlerin düzeltilmesi veya ortadan kaldırılması için harekete geçmeleridir. Bu bağlamada öğretmenlerin olası etik veya yasa dışı durumda hangi tür bilgi uçurmayı tercih edeceğini ve bu kararına etki eden felsefi değerleri ortaya koymak, eğitimin niteliğini artırma çabalarında önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma eğitimcilerin olası bilgi uçurma tercihlerine etki eden değer yönelimlerini belirlemesi bakımından da Türkiye'de bilgi uçurma konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın evrenini Marmara bölgesinde bulunan kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmakta olup, örneklemini ulaşılabilirlik ölçüsünde araştırma anketini cevaplamaya gönüllü olan 287 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için gereken veri araştırmacı tarafından hazırlanan anket aracılığı ile toplanmıştır**.**

Ampirik çalışma devam etmekte olduğundan yöntem bölümü de dahil olmak üzere henüz yazılmamıştır.

Anahtar Kelimeler

Bilgi Uçurma, Değer Yönelimi, Etik Karar Verme, Öğretmen, Whistle-Blowing

Kaynakça

- Forsyth, D. R., & Nye, L. (1990). Personal moral philosophies and moral choice. *Journal of Research in Personality,* 24, 398–414.
- Gökçe, A.T. (2013). Prospective teachers' attitudes toward whistle-blowing according to type of intelligence. *Mediterranean Journal of Social Sciences, (4)*4. 11-23.
- Near, J.P. ve Miceli, M.P. (1985). Organizational Dissidence: The Case of Whistle-Blowing. *Journal of Business Ethics, 4*, (1), 1-16
- Miceli, M. P., Rehg, M., Near, J. P. and Ryan, K. C. (1999). Can laws protect whistle-blowers? Results of a naturally occurring field experiment. Work and Occupations, 26, 129–151.
- Miceli, M. P. Near, J. P., Schwenk, C. R. (1991). Who Blows the Whistle and Why? *Industrial and Labor Relations Review, 45* (1), 113-130.
- Nayir, D. Z., Herzig, C. (2012). Value orientations as determinants of preference for external and anonymous whistleblowing. *J Bus Ethics, 107*, 197–213.
- Near, J. P., ve Miceli, M. P. (1995). Effective whistle-blowing. *Academy of Management. The Academy of Management Review, 20*(3), 679-708.
- Park, H., Rehg, M. T. and Donggi, L. (2005). The Influence of Confucian Ethics and Collectivism on Whistleblowing Intentions: A Study of South Korean Public Employees, *Journal of Business Ethics* 58(4), 387–403.

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Akademik Yetişme ve Hizmet İçi Sosyalleşme Süreçlerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları

Berrin Burgaz [a], Mehmet Özbaş [b]

(a) Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, Beytepe, Ankara, burgaz@hacettepe.edu.tr

(b) Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, Yalnızbağ Yerleşkesi, Erzincan, mozbas@erzincan.edu.tr

Problem Durumu

Yaşamın kendisi haline getirilemeyen okul ve sınıf içi yaşantılar, öğrencilerin, demokratik toplumsal sistemin etkin bir üyesi olmasını da engellemektedir. Eğitim ve okul yöneticileriyle öğretmenlerin görevlerini gereğince yapamamaları, bu probleme yol açan temel etkenlerden biridir. Bu problemin öğretmenler açısından temel nedeni, öğretmenlerin, öğrencileri için demokratik bir model olamamalarıdır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerini, akademik, sosyal ve kişisel gelişim özellikleri yönünden yeterince yetiştirememeleri de bu probleme neden olan değişkenler arasında değerlendirilebilir. Türk eğitim sistemi genel olarak ele alındığında, öğretmenlikle ilgili problemlerin, öğretmenlerin akademik yetişme ve hizmet içi mesleki yaşantılarından kaynaklandığı iddia edilebilir.

Amaç

Türk eğitim sistemi ana hatlarıyla ele alındığında, öğretmenlik mesleğiyle ilgili problemlerin; daha çok, öğretmenlerin akademik yetişme süreçleriyle örgütsel sosyalleşme koşullarından kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin akreditasyon, yeterlik ve standartların, "öğretmenlerin hizmet öncesi akademik yetişme ve hizmet içi sosyalleşme süreçleri" olmak üzere, birbirini tamamlayan ve destekleyen iki farklı işlevle ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Bu araştırmada, öğretmenlerin akademik yetişme ve hizmet içi sosyalleşme süreçleri üzerinde, kuram-uygulama bütünlüğünde durulması amaçlanmıştır. Araştırma problemi ise aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- "Öğretmenlerin hizmet öncesi akademik yetişme ve hizmet içi sosyalleşme süreçlerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları nelerdir; algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?"

Yöntem

Öğretmenlerin akademik yetişme ve sosyalleşme süreçlerine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarının hangi yönde ortaya çıktığının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, karşılaştırmalı türden, tarama modeli niteliğinde, betimsel ve yordayıcı bir çalışmadır. "Öğretmen Mesleki Sosyalleşme Araştırmasının" konu alanını, öğretmenlerin hizmet öncesi akademik yetişme ve hizmet içi sosyalleşme süreçlerine ilişkin kuramsal bakış açıları ile yasal ve yönetsel düzenlemeler belirlemektedir. Araştırmanın evrenini ise 2012-2013 Öğretim Yılı'nda Erzincan İli Merkez İlçeye bağlı resmi ve özel okulöncesi, ilk ve ortaöğretim okullarıyla özel dershanelerde görev yapan 2002 öğretmen ile 236 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü 407 öğretmen ile 189 yönetici oluşturmuştur.

Araştırmada kullanılan "Öğretmen Mesleki Sosyalleşme Değişkenleri Ölçeği" araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde, konu bağlantılı alanyazın taraması yapılmış; Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı akademisyenlerinin eleştiri ve önerileri değerlendirilmiş; görev yapan öğretmenlerle yükseköğrenim gören öğretmen adaylarının "öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve sosyalleşme süreçlerine" ilişkin algıları alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği ile güvenirlik düzeyinin hangi yönde olduğunun saptanması amacıyla 107 öğretmen ve yöneticinin katıldığı ön uygulamaya gidilmiştir. Faktör analizleri sonucu ölçeğin 2 faktörlü; açıklanan toplam varyansın % 41.831; güvenirlik katsayılarının ise 1. Faktörde .885; 2. faktörde ise .915 olduğu bulunmuştur.

Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin "hizmet öncesi akademik yetişme süreçlerine" ilişkin algıları, "orta"; yöneticilerin ise "az" seçeneğinde toplanmıştır. Öğretmenler açısından bu faktörde en düşük düzeyli algılar, "İlk ve ortaöğretimde öğretmenlikle ilgili etkili mesleki rehberlik hizmetleri alamadıkları" konusundadır. "Öğretmen adaylarının yükseköğrenimde çok yönlü yetiştirilemedikleri" ve "Yükseköğrenime geçiş sürecinde öğretmen adaylarının eşit hak ve imkânlara sahip olamamaları" yöneticilerin hizmet öncesi akademik yetişme sürecini, en etkisiz buldukları konulardır. Öğretmenler, "hizmet içi sosyalleşme süreçleri faktöründe" en yüksek düzeyli algıya, "görevin tam zamanlı yapıldığı" konusunda; yöneticiler ise "öğretmenler kurulunun demokratik işleyişi" konusunda sahiptir. Öğretmenler ve yöneticiler, öğretmenlerin hizmet içi sosyalleşme süreçleri faktöründe en düşük düzeyli algıya, "Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü" konusunda sahiptir. Her iki grup da öğretmenlerin şu anda, Türkiye'de hak ettiği toplumsal statüye sahip olmadığını düşünmektedir. Hem öğretmenler hem de yöneticilerin, "Öğretmenlerin ödüllendirme ve görevde yükselme uygulamalarının performansa dayalı olduğu" yaklaşımının yeterince uygulanmadığı düşüncesinde oldukları ortaya çıkmıştır. Gruplar, adaylık eğitiminin öğretmenleri mesleğe etkili olarak hazırlayıcı bir işlev göremediğini vurgulamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler öğretmenlerin hem hizmet öncesi akademik yetişme hem de hizmet içi sosyalleşme süreçlerini yetersiz bulmaktadır. Öğretmenler ise hizmet öncesi akademik yetişme süreçlerinin hizmet içi sosyalleşme süreçlerinden etkili olduğunu kabul etmektedirler. Bu araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin ortak bir algıyla "Öğretmenlik mesleğinin Türkiye'de hak ettiği toplumsal statüye hiç seçeneğinde sahip olmadığı" saptanmıştır. Birçok araştırma sonucunun gösterdiği gibi bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da öğretmenlerin adaylık eğitimini oluşturan; "temel ve hazırlayıcı eğitim ile uygulamalı eğitim süreçlerinin"; öğretmenlere mesleki sosyalleşmelerinde, beklenen katkıyı sağlayamadığını ortaya koymuştur. Bu araştırma ile öğretmenlerin görevde yükselme ve ödüllendirme uygulamalarının öğretmenlerin gerçek performanslarına dayanmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim üst yönetimi olarak il ve ilçe milli eğitim müdürlükleriyle eşgüdümlü çabalar içerisinde öğretmenlerin mesleklerinden sağladıkları iş doyumunu artıracak örgütsel politika ve stratejiler geliştirmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen, Akademik Yetişme, Hizmet İçi Sosyalleşme.

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Aktivitelerine Katılımını Etkileyen Faktörler: Okul Müdürünün Liderlik Stilinin Rolü

Sedat Gümüş [a]

(a) Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hatay

Giriş

Öğretmenlerin okullarda gerçekleşen eğitim-öğretim faliyetlerinin şekillenmesinde önemli bir role sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla, öğretmen kalitesi öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Mevcut uluslararası literatür de bu kabulü doğrulamaktadır (Rockoff, 2004; Wright, Horn, & Sanders, 1997; Sanders & Horn, 1998; Sanders & Rivers, 1996). Öğretmen kalitesine yapılan artan vurguyla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusu hem akademi hem de politika çevrelerinde yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Mesleki gelişim aktiviteleri genel olarak öğretmenlerin gelişimlerini destekleyen formal veya informal aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Chaudary & Imran, 2012). Yapılan araştırmalar hizmet içi mesleki gelişim aktivitelerinin pedagojik ve alan bilgisi konularında öğretmenlerin gelişimlerini sağlayarak onların kalitelerini artırabileceğini göstermektedir (Borko, 2004; Desimone et al., 2002; Fishman et al., 2003; Guskey, 2002).

Bu kapsamda, hizmet içi mesleki gelişim aktivitelerinin öğretmenlerin etkililiği ve öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisi açıktır. Dolayısıyla öğretmenlerin değişik hizmet içi eğitim aktivitelerine katılımları hem bilgilerini artırmaları hem de kendilerini güncel tutmaları açısından hayati önem taşımaktadır. Bu çalışma Türkiye'deki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım düzeylerini inceleyerek öğretmenlerin bu faaliyetlere katılım düzeylerini etkileyen öğretmen ve okul seviyesindeki faktörleri ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışmada 2008 yılında OECD tarafından Türkiye dahil olmak üzere 24 ülkede yapılan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey, TALIS) kapsamında toplanan veriler kullanılmıştır. TALIS, öğretmenlerin demografik özellikleri, hizmet içi eğitimlere katılım düzeyleri, öğretim tarzları gibi bilgilerin yanı sıra okul müdürlerinin liderlik sitilleri ve bazı demografik özellikleri ile ilgili bilgiler içermektedir (OECD, 2010). TALIS Türkiye veri seti 193 okuldan 3224 öğretmeni kapsamaktadır. Ancak çok düzeyli bir analiz yapıldığı için okul seviyesinde eksik veriler bulunan bazı okullar program tarafından veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak analizler 174 okul müdürü ve 2891 öğretmen ile ilgili veriler kullanılarak yapılmıştır.

İstatistiksel analizler için Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) yöntemi kullanılmıştır. HLM, öğretmenler, okullar, eğitim müdürlükleri gibi bir biri içerisine geçmiş grupların oluşturduğu çok düzeyli veri setlerinin kullanıldığı analizlerde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin en önemli avantajı grup içi varyansı dikkate almasıdır (Raudenbush and Bryk 2002).

Bulgular

Yapılan ilk analizler öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma düzeylerini etkileyen öğretmenlerin kendileri ile veya çalıştıkları okulla ilgili farklı faktörler olduğunu ortaya

koymaktadır. Özellikle okul müdürünün kulandığı liderlik stilleri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu dikkat çekmektedir. Analizler devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Hizmetiçi Eğitim, Liderlik Stilleri, TALIS

Kaynakça

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3–15.
- Chaudary, I. A. & Imran, S. (2012). Listening to unheard voices: Professional development reforms for Pakistani tertiary teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(2),88–98.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(2), 81–112.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education, 19*(6), 643–658.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381–391.
- OECD (2010). TALIS 2008 Technical Report. Retrieved from http://www.oecd.org/ dataoecd/16/14/44978960.pdf on June 15, 2012.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 247–252.
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for educational evaluation andresearch, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *12*(3), 247–256.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *11*(1), 57–67.

Öğretmenlerin İnternete Yönelik Tutumları ve Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

Refik Balay [a], Ahmet Kaya [b], M. Nezir Çevik [c]

(a) Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(b) Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(c) Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD., Şanlıurfa

Giriş

Öğretmenlerin interneti öğretim amaçlı kullanabilmeleri onların bilgi ve iletişim teknolojileri açısından ne düzeyde oldukları, karşılaştıkları sorunları çözme noktasında ne kadar başarılı oldukları ve internete yönelik algılarının ne düzeyde olduğu, açıklığa kavuşturulması gereken araştırma konuları arasındadır

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin internete yönelik tutumları ile eğitsel internet kullanım öz - yeterlik inanç düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem

Siirt il merkezinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin internete yönelik tutumları ve eğitsel internet kullanım öz – yeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2012–2013 eğitim - öğretim yılında Siirt il merkezinde görev yapan 1558 öğretmen oluşturmaktadır. Evrendekilerin tamamına erişmek mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklemin evreni temsil edebilmesi için yaklaşık 322 ve yukarısında öğretmene anket uygulanması gerektiği görülmüştür.

Araştırmanın veri toplama araçları olarak iki ölçek ve bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, İnternete Yönelik Tutum Ölçeği ve Eğitsel İnternet Kullanım Öz–Yeterlik İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin internete yönelik tutumlarını ve eğitsel internet kullanım öz - yeterliklerini değerlendirmek için bağımsız örneklem t – testi, branşa, günlük internet kullanım süresine ve yaş değişkenlerine göre öğretmenlerin internete yönelik tutumlarını ve eğitsel internet kullanım öz-yeterliklerini değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi, farkın anlamlı bulunması durumunda Tukey HSD, iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini hesaplamak için pearson korelasyon yapılmış ve sonuçlar =0.05 düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin internete yönelik tutumları ile eğitsel internet kullanım öz – yeterliği inançlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular şöyle özetlenebilir:

Öğretmenlerin sınıf içi, sınıf dışı eğitim-öğretim amaçlı tüm etkinlikleri gerçekleştirebilmeleri için internete yönelik tutumlarının ve eğitsel internet kullanım öz - yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin internete yönelik tutumlarının ve eğitsel internet kullanım öz – yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan diğer bir önemli sonuç ise öğretmenlerin internete yönelik tutumları ile eğitsel internet kullanım öz – yeterliği inançlarının arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, internete yönelik tutumun artmasıyla eğitsel internet kullanım öz – yeterliği inançlarının da artacağı görülmektedir.

Öğretmenlerin internete yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak eğitsel internet kullanım öz - yeterliği inançlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İnternete erişim konusundaki cinsiyet ayrımının tamamen ortadan kalkmamış olması kadınların internete yönelik tecrübelerinin artmasını engellemektedir.

Öğretmenlerin internete yönelik tutumlarının branş değişkenine göre branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. öğretmenlerin sınıf ya da branş öğretmeni olma durumuna göre eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarında da istatistiksel olarak branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum branş öğretmenlerinin interneti derse yönelik hazırlıklarında ve eğitim - öğretim faaliyetlerinde sınıf öğretmenlerine göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç öğretmenlerin internete yönelik tutumları ile eğitsel internet kullanım öz – yeterliği inançlarının günlük internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğidir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilgisayar ve internet başında geçirdikleri zaman arttıkça internete yönelik tutumları ve eğitsel internet kullanım öz – yeterliği inançları artmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilgisayar ve internet başında geçirdikleri zaman arttıkça internete yönelik tutumları ve eğitsel internet kullanım öz – yeterliği inançları artmaktadır. İnternete yönelik tutumun olumlu olması internetin öğretim amaçlı kullanımına yönelik olumlu bir algının oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin internete yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur). Ancak eğitsel internet kullanım öz – yeterliği inançlarının yaş değişkenine göre 30 yaş ve altı öğretmenler lehine anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre genç öğretmenler teknolojiyi daha hızlı takip etmekte ve derse yönelik hazırlıklarında internet ve internet uygulamalarını daha sık kullanmaktadır. 51 yaş ve üzeri öğretmenlere göre 30 yaş ve altı öğretmenler eğitim- öğretim faaliyetlerinde interneti kullanmakta daha cesaretli davranmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Empirik kısımları devam eden çalışmanın; tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin yazım süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

İnternet, İnternete Yönelik Tutum, Eğitsel İnternet Öz - Yeterlik İnancı

Kaynakça

- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*. Genişletilmiş beşinci baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., ve Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1–8.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bordens, K.S.& Horowitz, I.A. (2002). *Social Psychology, Second Edition*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- Çavuş, H. ve Gökdaş, İ. (2006). Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin internetten yararlanma nedenleri ve kazanımları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3 (2), 56–78.
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 27–38.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 101–114.
- Downey, J. (2006). Measuring General Computer Self-efficacy: The Surprising Comparison of Three Instruments in Predicting Performance, Attitudes, and Usage. *Proceedings of the 39th Hawaii International Conference on System Sciences*, 8, 210–210.
- Eastin, M. S., & LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer Mediated Communication*, 6 (1). 11.04.2013 tarihinde http://jcmc.indiana.edu/vol6/issue1/eastin.html adresinden indirilmiştir.
- Gezer, B., ve Sevim, Y. (2006). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin internet kullanımlarının mesleki gelişimlerine etkisi (Elazığ ili örneği), *Fırat Üniversitesi, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 1 (5), 79–84.
- Gündüz, Ş. ve Özdinç, F. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin internet öz-yeterlikleri.* 8th international educational technology conference. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Turkey, 6–9 Mayıs.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri ve Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin İncelenmesi

Ayşegül Kadı [a]

(a) Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, İzmir

Giriş

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, örgütün etkililiği, verimliliği ve başarısını etkileyen bu iki değişkenin (işe yabancılaşma ve liderlik) birbirlerini yordamaları ve çeşitli değişkenlere göre bu iki değişkenin eğitim kurumları açısından incelemesi, söz konusu değişkenlerin girdi ve çıktılarını kuramsal olarak ve araştırmalara dayalı şekilde betimsel araştırma yöntemi ile ortaya koyması, bu doğrultuda okul yöneticilerine ve öğretmenlere kurumlarının etkililiği, başarısı ve verimliliğini artırma konusunda ışık tutacak olması bakımından önemlidir.

Amaca bağlı aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve yöneticilerinin liderlik stillerini algılamaları onların cinsiyet, yaş, branş, okuldaki hizmet süresi ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve yöneticilerinin liderlik stillerini algılamaları birbirlerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarını çeşitli değişkenlere göre incelenmeye yönelik olan betimsel bir çalışma olacaktır. Araştırmanın evrenini, İzmir ilinde bulunan ilkokullarda 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemi, basit yansız örnekleme yöntemi ile belirlenecektir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğretmenlerin liderlik algılarını ölçmek için Akdoğan (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek için Elma (2003) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği" kullanılacaktır. Verilerin analizinde SPSS 17.00 programı kullanılacaktır.

Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine göre sırasıyla verilecektir.

Tartışma

Her bir alt probleme ait bulgular ve yorumlar daha önceden yapılmış çalışmalarla desteklenecektir.

Sonuç ve Öneriler

Verilerin analizi tamamlandığında elde edilen bulgulara göre sonuçlar yazılarak önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler

İşe Yabancılaşma, Liderlik, Öğretmen

Kaynakça

- Akdoğan, E. (2002). Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Elma, C.,(2003) , İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Uygulamasına Yönelik Algılarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Zülfü Demirtaş [a], Cevdet Canpolat [b]

(a) Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ

(b) Coğrafya Öğretmeni, Elazığ

Giriş

Yönetim biliminin son yüzyılda gelişmesi, verimliliğin artırılması için arayışlar, dikkatleri insan kaynakları üzerine çekmiştir. Yeni bir anlayışla personel yönetimi kavramı terk edilmiş yerine insan kaynakları yönetimi tercih edilmiştir. İnsan kaynaklarına geçişle aynı zamanlara rastlayan eğitim sistemlerindeki değişme ve gelişmeler de kariyerin hızlı gelişiminde önemli bir olgu olarak dikkat çekmektedir. Hayat boyu eğitim ve öğrenmenin gündeme gelmesi ve artan rekabet karşısında bireylerin kendilerini geliştirme düşüncesiyle, kariyer kavramının daha yaygın bir şekilde kullanılmasında önemli artışlar görülmüştür. İş dünyasında rekabetin artması ve değişime odaklaşma sonucunda bireycilik ön plana çıkmıştır. Bu nedenle, geçmişin devamlı ve sadık iş anlayışı fikrinin yerine; fırsatçılık, ne olursa olsun yükselme düşüncesi egemen olmaya başlamıştır. Refah içinde bir yaşam düşüncesinin yayılması da bireyleri iş değiştirme ve farklı mesleklere geçmeye itmiştir. Örgütler içindeki bu dönüşüm kariyer kavramının önemini günümüze taşıyan önemli bir etkendir.

Amaç

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kariyer planlaması uygulamasına yönelik algılarının bazı demografik değişkenler (Cinsiyet, Yaş, Branş, Eğitim Durumu) açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ilinde 2010–2011 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden ilköğretim okullarında görev yapan 427 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacıların geliştirmiş oldukları "öğretmen" ve "yeterlilik" boyutlarından oluşan "Kariyer Basamakları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi testleri uygulanmıştır

Bulgular

Kariyer Basamakları Ölçeğinin geneline yönelik öğretmen algıları orta düzeydedir ($\overline{X}$ = 2.71). Öğretmen boyutuna yönelik algılar ($\overline{X}$ = 2.96) yeterlilik boyutuna ($\overline{X}$ = 2.46) göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Araştırma sonucu elde edilen verilere göre, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre öğretmen boyutuna yönelik algılarında anlamlı farklılık bulunmazken; yeterlik boyutuna yönelik kadın katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre ise katılımcıların hem öğretmen boyutuna hem de yeterlik boyutuna yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre ise katılımcıların öğretmen ve yeterlik boyutuna yönelik algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Tartışma

Katılımcılar, kariyer planlamasının öğretmenlerin mesleki bilgilerini arttırmada, öğretmenler arasında rekabeti arttırmada ve öğretmenlere yeni imkânlar sağlamada orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler. Diğer yandan, başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik ayrılan kadroların yeterliliği, yapılan sınavın içeriği ve uygulanan ölçütlerin yeterliliğine yönelik algılar daha düşük seviyededir. Öğretmenlikte kariyer planlamasının önemine yönelik algıların düşük olması öğretmenlerin bu planlamaya karşı gönülsüz olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların kariyer planlamaya yönelik algıları orta düzeydedir. *Öğretmen* boyutunda demografik özelliklere göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Yeterlik boyutunda ise sadece cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre katılımcıların algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

- Kariyer basamakları uygulaması sonucunda öğretmenlere sağlanan maddi katkılar ve sosyal imkânlar arttırılabilir.
- Kariyer basamakları uygulamasında kullanılan yeterlik ölçütlerinin kapsamı genişletilebilir.
- İnsan kaynakları yönetimi açısından öğretmen kariyer basamaklarının incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen kariyer basamakları uygulamasında farklı modeller geliştirmeye dönük araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Kariyer, Kariyer Planlama, Öğretmenlikte Kariyer Basamakları

Öğretmenlerin Kurum Temelli Benlik-Saygılarının Belirleyicileri Olarak Güçlendirici Liderlik ve Doğruluk- Dürüstlük Algıları

Asım Özdemir [a]

(a) Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

Çalkantılı ortamlar, artan rekabet ve ileri düzeydeki teknolojik değişimler, yöneticilerin çalışanların kurum temelli benlik saygılarını artırmaya ağırlık vermelerini gerektirmektedir. Kurum temelli benlik-saygısı çalışanların mensup oldukları kurumun bir üyesi olarak kendi değerlerine ilişkin algıları olarak tanımlanır. Kurumsal benlik-saygıları yüksek olan bireyler, çalıştıkları kurumda kendilerini değerli, anlamlı ve önemli oldukları inancına sahiptirler. Başka bir ifadeyle kuruma dayalı benlik-saygıları yüksek olan bireyler, kendilerini kurumları için değerli olarak gördükleri söylenebilir.

Günümüzde bazı kurumlarda çalışan nitelikli elemanların işyerinden ayrılmayı düşünmeleri, çalıştıkları işyerini beğenmemeleri, aşağılamaları olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu olumsuz durumların ortaya çıkmasını engellemede güçlendirici liderliğin ve doğruluk-dürüstlüğün önemli olgular olduğu söylenebilir. Güçlendirici liderlikte astlara güvendiğini açıklama, karara katılmaları konusunda imkân sağlama, düşünce ve endişelerini açıklamalarına izin verme, onlara motive edici, gerçekçi amaçlar sunma söz konusudur. Doğruluk-dürüstlük ise bireyin sözünde doğru olması, işlerinde dürüst hareket etmesi ve kimseyi aldatmamasıdır. Bu davranışların olduğu bir çalışma ortamında çalışanlar daha gayretli olacaklardır.

Çalışanlarda kurum temelli benlik-saygısı, güçlendirici liderlik ve doğruluk-dürüstlük konuları üzerinde bazı çalışmalar yapılmıştır. Ancak güçlendirici liderliğin, doğruluk ve dürüstlüğün çalışanların kuruma dayalı benlik saygıları üzerine etkileri konusunda yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada güçlendirici liderlik, doğruluk-dürüstlük ve çalışanlarda kurum temelli benlik saygısı üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yöneticilerde güçlendirici liderlik ve doğruluk-dürüstlük davranışları ile öğretmenlerde kuruma dayalı benlik-saygısı arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinde güçlendirici liderlik, doğruluk dürüstlük davranışları ve öğretmenlerde kuruma dayalı benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Güçlendirici liderlik ve doğruluk-dürüstlük davranışları öğretmenlerde kuruma dayalı benlik saygısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında Ankara'da MEB'e bağlı 42 resmi ortaokulda görevli 280 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Güçlendirici

Liderlik Ölçeği, Doğruluk ve Dürüstlük Ölçeği ve Kurum Temelli Benlik-Saygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeklerin faktör yükleri ve güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, ilişki hesaplarında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılmıştır. Yordamsal İlişkilerin belirlenmesinde ise regresyon analizinden yararlanılmıştır. Sonuçlar .01 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin kurum temelli benlik saygılarının algılanan güçlendirici liderlik ve doğruluk-dürüstlük davranışları ile ilişkili oldukları görülmüştür. Ayrıca güçlendirici liderliğin diğer değişkene göre öğretmenlerde kuruma dayalı benlik saygısının daha fazla yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Güçlendirici Liderlik, Doğruluk-Dürüstlük, Benlik Saygısı

Öğretmenlerin Müfredatı Uygulama Etkililiği

Yaşar Kondakçı [a], Kadir Beycioğlu [b], Celal Teyyar Uğurlu [c], Mehmet Sincar [d]

(a) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

(b) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir

(c) Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas

(d) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep

Giriş

Türkiye'de, alışılagelen felsefi yaklaşımdan farklı bir felsefi yaklaşıma dayanan bir müfredata aşamalı bir şekilde geçilmiştir. Bu müfredat uygulamasının temelinde felsefi bir dönüşüm olsa da bu değişimin uygulamaya da direk bir etkisi olduğu söylenebilir. Yeni müfredatın özümsenmesi ve uygulanması eğitim sisteminde en fazla öğretmenleri zorlayan bir konu olmuştur. Çünkü yeni müfredatın dayandığı felsefeyi içselleştirmeleri, yeni müfredatı anlamlandırmaları ve uygulamalarını yeni müfredata göre yapılandırmaları ve sunmaları beklenmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin müfredat değişikliğine nasıl tepki verdikleri, bu değişikliği nasıl deneyimlediklerinin anlaşılması, müfredatı etkin bir şekilde uygulamaları için uygulamalara rehberlik edebilecektir.

Türkiye'deki müfredat değişimi farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınabilir. Fakat bu tür yenilikler genellikle "eğitimde değişim" bağlamında ele alınır. Bu tür değişimler eğitim uygulamalarının nihai hedefi olan öğrenmenin başarımını için eğitim sisteminin yapısal ve işlevsel özelliklerinde değişime gitmeyi ifade eder (Fullan, 2005). Bu değişim felsefi olabileceği gibi uygulamayla da birebir ilişkili olabilir. Türkiye'deki yeni müfredat ikame etme çalışmaları değişim süreci olarak incelenmesi ve öğretmenlerin bu değişimin içeriğine yönelik tutumlarını ve deneyimlerinin incelenmesi yine müfredatın daha etkin bir şekilde uygulamasına katkı sağlayabilir.

Bu değerlendirmeler ışığında bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin müfredatı uygulama etkililiklerinin mezun oldukları fakülte, öğretmenlik deneyimleri, çalıştıkları öğretim kurumu türü, öğretim branşları, öğretmen sayısı bakımından okul büyüklüğü ve çalıştırılma statüsü bağlamında farklılık olup olmadığını incelemektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kurumu türü, öğretim branşları, öğretmen sayısı bakımından okul büyüklüğü ve çalıştırılma statüsü bakımından müfredatı uygulama etkililiği konusunda birbirlerinden farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu sebeple, çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan nedensel-karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma temel olarak farklı öğretim kurumları ((1) okulöncesi, (2) ilköğretim, (3) ortaöğretim), mezun olunan fakülte ((1) eğitim fakültesi, (2) fen-edebiyat fakültesi, (3) diğer fakülteler) öğretmenlik branşı ((1) okulöncesi, (2) ortaöğretim Türk edebiyatı ve sosyal bilimler alanları, (3) ortaöğretim matematik ve fen alanları, (4) ilköğretim matematik ve fen alanları, (5) sınıf öğretmenliği, (6) yabancı dil, (7) özel eğitim ve rehberlik, (8) güzel sanatlar ve beden eğitimi, (9) mesleki teknik eğitim), deneyim ((1) >3, (2) 4-8, (3) 9-15, (4) 15<), çalıştırılma statüsü ((1) başöğretmen, (2) uzman, (3) stajyer, (4) sözleşmeli ve vekil, (5) öğretmen) ve

öğretmen sayısı bakımından okul büyüklüğü ((1) >25, (2) 26-60, (3) 61<) değişkenlerindeki gruplar arasından müfredatı uygulama etkililiği üzerinde bir fark olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu değişkenler ve gruplar bu çalışma kapsamında oluşturulmayan bağımsız değişkenlerdir. Bu türdeki, çalışma kapsamında oluşturulamayan bağımsız değişkenler kapsamında farklılık gösteren iki veya daha fazla grubun bir bağımlı değişken üzerinde karşılaştırılmasını içeren çalışmalarda nedensel-karşılaştırma yönteminin en uygun araştırma deseni olduğu önerilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışmanın evreni, Antalya, Aydın, Ağrı, Afyon, Aksaray, Batman, Bursa, Çanakkale, Çorum, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, Hakkari, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kocaeli, Kilis, Mardin, Mersin, Muğla, Nevşehir, Osmaniye, Şanlıurfa, Sivas, Trabzon, Yozgat, ve Zonguldak ilerinde ilk ve ortaöğretim düzeyinde eğitim veren devlet okullarının öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu illerdeki toplam 329 okul kümeleme yöntemi ile belirlenmiş olup bu okullardan toplam 853 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmanın verisi seçilmiş okullardaki öğretmenlerden toplanmış olup, analizler anketi eksiksiz doldurulan ölçeklerin değerlendirilmesi sonucu yapılmıştır. Veri analizi yukarıda ifade edilen altı kategorik değişkenin tek bir varyans analizi (ANOVA) modeline dahil edilmesiyle yapılmıştır.

Bulgular

Yürütülen ilk ANOVA'da katılımcıların branş $F(9,707) = 2.63$, $p = .005$, kısmi $\eta^2 = .032$, çalışma statüsü $F(4,707) = 9.14$, $p = .000$, kısmi $\eta^2 = .049$ ve kurum $F(2,707) = 3.57$, $p = .029$, kısmi $\eta^2 = .010$ bağlamında gruplar arasında müfredatı uygulama etkililiği bakımından anlamlı fark olduğu fakat okulun öğretmen sayısı bakımından büyüklüğü, mezun olunan fakülte ve deneyim bakımından müfredatı uygulama etkililiği konusunda bir fark olmadığı görülmüştür.. Anlamlı fark bulunan değişkenlerde hangi grupların birbirinden farklılaştığının bulunması için yapılan post hoc testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre çalışma statüsü bakımından, sözleşmeli/vekil öğretmenlerin; kurum bakımından, okul öncesi kurumların diğer kurumlardan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Müfredat Uygulama, Eğitimde Değişim, Öğretmen Yetiştirme

Kaynakça

- Fullan, Michael. (2005). Scaling Up the Educational Change Process. In Fullan, M. (Ed.), *Fundamental Change: International Handbook of Educational Change* (pp. 5-25).Dordrecht: Springer.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). Boston: McGraw Hill.

Öğretmenlerin Müze Eğitimine Bakış Açısı

Ganime Aydın [a]

(a) İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği ,İstanbul

Giriş

Müze (museum) sözcüğü ilhm perilerinin (Muses) düşünme yeri ya da tapınağı anlamındaki Yunanca "mouseion" sözcüğünden türemiştir.15. yüzyılda Floransa'da Medici ailesinin bir üyesi olan Lorenzo'nun koleksiyonunu betimlemek için yeniden canlandırıldı. Sözcük 17. yüzyılda antik nesneleri betimlemek için kullanıldı.18. yüzyılda terim, bir koleksiyonu koruyan, sergileyen ve halka açan kuruluş anlamında kullanılmaya başlandı.18.yüzyılın sonlarında müze, koleksiyonun kendisinden çok, kültür mirasıyla ilgili nesneleri depolamak ve sergilemek için kullanılan bina anlamını taşımaya başladı. Günümüzde ise müze terimi sanat galerilerini, bili ve keşif merkezlerini içine alacak biçimde oldukça genişletilmiştir (Onur,2012, s.20).

Eğitim sürecinde yaşantının ve özellikle anlamlı yaşantılar geçirmenin önemini, ifade eden eğitimcilerin en bilinenlerinden birisi de John Dewey'dir. Dewey, eğitim sürecinde yaşantının gereği üzerinde önemle durmuştur. Ancak her yaşantının eğitsel olamayacağını da belirtmektedir. Ona göre her gerçek öğrenme yaşantıdan kaynaklanmaktadır, fakat her yaşantı gerçek ya da eşit derecede eğitsel nitelikli olamamaktadır. Eğitim ve yaşantı birbirleri ile eşit kabul edilemez. Bazı yanlış yaşantılar, istendik olmayan öğrenmelere ve alışkanlıklara neden olabilmektedir. Dewey'in bu görüşleri müze eğitimi açısından iki önemli sonucu ortaya çıkarmaktadır. İlk olarak rutin yaşantılar, bireyi öğrenme için uyarmamaktadır. Bir yaşantının eğitsel olarak önem taşıyabilmesi için hem fiziksel hem de bilişsel yönünün bulunması gereklidir. İkinci nokta ise bir yaşantının, canlı, renkli ve ilginç olması yeterli değildir, aynı zamanda yaşantının eğitsel olarak organize edilmesi zorunludur (Hein, Constantino'dan aktaran Oruç, Altın,2008). Müze eğitimi insanları, düşünce ve hisleri birleştiren anlamlı deneyimler sonucu öğrenmeye motive eder. Örneğin bir sanat müzesinde öğrenme, orijinal eserlerle bağlantı kurmada uyarıcı ve heyecanlıbir yoldur.Bunların dışında orijinal eserlerle iletişim kurmak sadece ziyaretçilerin yeni bir bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda kendilerini çevreleyen dünyaya karşı görsel farkındalıkları geliştirir (Sternberg'den aktaran Şahan,2003).

Ülkemizde ve Dünya'da, okullardaki uygulamalarla, projelerle ve akademik çalışmalarla müzelerde eğitim konusunun önemi, gerekliliği vurgulanmakla birlikte müze eğitiminde yaşanan sorunların nedenleri olarak; müzelerin çoğunluğunun merkezî idare tarafından yönetilmesi, personel sıkıntısının, mekân probleminin, maddî imkansızlıkların olması; müze eğitimcilerinin olmaması ve müze yöneticilerinin karar alma yetkilerinin olmayışı, okulların müzeleri eğitim amaçlı kullanmaması, sivil toplum örgütlerinin ilgisizliği, basın-yayın organlarının gerekli ölçüde konuya eğilmemesi, özel kuruluşların müzelere yeterince destek olmaması ve sanat (resim) öğretmeni yetiştiren kurumların konu ile ilgili yeterli düzeyde eğitim-öğretim yapmaması (Özsoy, Mercan,2003) olarak belirtilmektedir.

Ülkemizdeki şartlar göz önüne alındığında müze eğitmeninin yetiştirilmesi, öğretim programlarının okulların bulunduğu bölgelerdeki müzelerle birlikte planlanması, öğretmen yetiştirmede müze eğitimine yer verilmesi, müzelerden bir çok öğrencinin yararlanması için sanal turların yer aldığı web kaynaklarının artırılması gibi önerileri sırayabiliriz.. Ancak elde

olan imkanlar çerçevesinde çoklu duyusal öğrenmeyi sağlayan müzelerde eğitimde verimli öğrenmenin sağlanmasında en önemli unsur, ülke genelindeki bugünkü şartlarda öğretmendir.

Dolayısıyla gerek öğretmen yetiştirmede gerekse görevde olan mevcut öğretmenlerin müze eğitimi konusunda uygulamalı olarak eğitime ihtiyacı vardır. Bu eğitim, kendilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı gibi, değerlerimizin farkına varılması, korunması ve gençlere aktarılmasında önemli bir role sahiptir.

Bu çalışma ile müzelerin sayı ve işlevselliği bakımından Türkiye'nin en zengin olanaklarına sahip ilinde İstanbul'da görev yapmakta olan öğretmenlerin bireysel olarak müzelere karşı ilgisi, müze eğitimi konusunda tutumu ve gerçekleştirilen müze gezilerinin eğitimsel olarak verimliliğinin durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma tarama modeli bir çalışma olup, evrenini İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul, ortaokul ve liseler oluştururken, örneklemini bu okullarda çalışan 228 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak ve literatürden yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan 12 sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçek, araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyeti, yaşı, meslekte hizmet süresi ve branşlarını tespit etmek amaçlı demografik bilgileri, öğretmenlerin yılda kaç kez müzeye gittikleri, gittikleri müzeler, öğrencilerini bir öğretim yılında kaç kez müzeye götürdükleri ve verilen cevaba göre bunların nedenleri, müze ziyareti öncesi öğrencilerle ön hazırlık yapılıp yapılmadığı, her seferinde kaç öğrencinin müzeye götürüldüğü, müze gezisi sırasında hangi öğrenme yöntem, teknik ve araçlarını kullandıkları ve bunlara örnek vermeleri, müze gezisi sonrası öğrencilerle değerlendirme çalışması yapıp yapmadıklarını belirlemek amaçlı sorulardan oluşmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak kodlanmış ve SPSS 17 istatistik programı kullanılarak, t testi, anova ve post hoc analizlerinden yararlanılarak öğretmenlerin okullarda müze eğitimine uygulama düzeyinde niteliksel olarak verdikleri önem yaş, cinsiyet, branş ve mesleki deneyim yılı açısından karşılaştırılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Çalışma analizlerin yorumlanması aşamasındadır.

Anahtar Kelimeler

Okullarda Müze Eğitimi, Müze Eğitimi Uygulamaları, Öğretmenlerin Müze Eğitimine Karşı Tutumları

Kaynakça

- Onur,B. (2012).Çağdaş Müze Eğitim ve Gelişim.Ankara:İmge
- Oruç,S., Altın. B., (2008). Müze Eğitimi Ve Yaratıcı Drama, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Dergisi , 3(35):125-141
- Özsoy,V., Mercan,L. (2003) Sanat (Resim) Eğitiminde Müzelerin Kullanılmasında İlgili Kurum Ve Kuruluşların Karşılıklı Görev Ve Yükümlülükleri, http://www.tebd.gazi.edu.tr /arsiv/2003_cilt1/sayi_3/303-320.PDF
- Şahan.,M. (2005). Müze ve Eğitim, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_4/ 487-501.pdf

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Abidin Dağlı [a], Bünyamin Ağalday [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakultesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır

(b) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Gaziantep

Giriş

Muhalefet kavramı, "bir tutuma, görüşe, davranışa karşı olma durumu" olarak tanımlanmaktadır (TDK,1998). Muhalefet, h-I-f kökünden gelen Arapça bir kavramdır. Aynı kökten gelen ihtilaf kavramı gibi, "herkesin ayrı bir yol tutması ve görüş ayrılığı" anlamına gelmektedir (Ardoğan, 2004:172).Örgütsel bağlamda düşünüldüğünde muhalefet, kişinin örgütte aykırı hissetmesi ile ilgili bir kavramdır (Kassing, 1997:314). Örgütsel muhalefet ise, örgüt üyelerinin, örgüt içindeki birtakım uyuşmazlıkları ve aykırı görüşleri dile getirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Kassing, 1997:326). Graham (1986:28), örgüt yöneticilerinin örgüt içerisinde muhalif davranışlar sergileyen örgüt üyelerine, üç farklı şekilde tepki verebileceğini belirtmiştir. Bunlardan ilki örgüt üyelerini ödüllendirmek iken, diğer iki tepkisi de muhalif davranışlar sergileyen örgüt üyelerini yok saymak ve cezalandırmaktır.

Bu araştırmanın amacı, resmi ilköğretim okullarının II. kademesinde görevli öğretmenlerin; örgütsel *muhalefetin sonuçlarına* (muhalefetin öğretmen, yönetici ve okul üzerinde yol açtığı sonuçlar) ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin *öğrenim durumu*, *mesleki kıdem*, *cinsiyet*, *sendika üyeliği* ve *okul büyüklüğü* değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını saptamaktır.

Yöntem

Bu araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Mardin il merkezindeki resmi ilköğretim okullarının II. kademesinde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenden random yöntemi ile seçilen 191 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Özdemir (2010) tarafından geliştirilen *Örgütsel Muhalefet Ölçeği"nin* 26 maddeden oluşan *"Muhalefetin Sonuçları"* bölümü kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin, örgütsel muhalefetin *öğretmen, yönetici ve okul* üzerinde doğuracağı sonuçlara ilişkin görüşlerinin genel ortalaması *"Nadiren"* düzeyindedir. Verilerin analizi sonucunda, yöneticilerin, muhalif davranışlar sergileyen öğretmenleri en çok *sıkı denetim altına aldıkları;* yöneticilerin kendilerine yönelik sergilenen muhalif davranışlar karşısında en çok *değerlerinin anlaşılmadığından yakındıkları;* öğretmenlerin yöneticilere yönelik sergiledikleri muhalif davranışlar sonucunda ise okulda en çok *özdenetimin geliştiği* saptanmıştır. Diğer taraftan, örgütsel muhalefetin *öğretmen* üzerinde doğuracağı sonuçlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasında, *sendika üyeliği* ve *okul büyüklüğü* değişkenlerine göre; örgütsel muhalefetin *yönetici* üzerinde doğuracağı sonuçlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasında *mesleki kıdem* ve *okul büyüklüğü* değişkenlerine göre anlamlı fark saptanmıştır.

Tartışma

Küçük (28 ve daha az öğretmeni olan) ve orta büyüklükteki (29-39 arası öğretmeni olan) okullardaki öğretmenlerin örgütsel muhalefetin öğretmen ve yönetici üzerinde doğuracağı sonuçlara ilişkin görüşlerinin ortalaması, büyük okullardakine (40 ve üzeri öğretmeni olan) göre daha yüksek çıkmıştır. Küçük ve orta büyüklükteki okullarda öğretmenler ile yöneticilerin birbirlerini gün içerisinde, büyük okullara nazaran, daha fazla görme ihtimalleri vardır. Küçük okullarda, eğitim-öğretim yapılan binaların fiziksel alt yapısının yetersiz olması, çoğu zaman yöneticilerin odalarıyla öğretmen odalarının birbirlerine çok yakın mesafelerde bulunması zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin, gün içerisinde yöneticileri daha çok görmeleri ve onlarla daha çok iletişim kurmaları anlamına gelmektedir. Söz konusu durum, öğretmenlerce baskı unsuru olarak algılanabileceği için, öğretmenlerin bunu muhalefet etme nedeni olarak görmeleri ve bununla birlikte muhalif davranışlar sergilemeleri olasıdır. Böylece, küçük ve orta büyüklükteki okullarda öğretmenlere yöneticiler tarafından, öğretmenlerin sergileyecekleri muhalif davranışlara karşın olumsuz içerikli tepki verilmesi beklenen bir durumdur

Sendika üyeliği bulunan öğretmenlerin, örgütsel muhalefetin öğretmen üzerinde doğuracağı sonuçlara ilişkin görüşlerinin ortalaması, üyeliği bulunmayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Sendika üyeliği bulunan öğretmenler, sendika üyeliği bulunmayan öğretmenlere göre olumsuz içerikli yönetici davranışlarını daha yüksek düzeyde muhalefet etme nedeni olarak gördükleri ve daha yüksek düzeyde muhalif davranış sergileme eğiliminde oldukları için, yöneticilerin, sendika üyeliği bulunan öğretmenlere, üyeliği bulunmayan öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde olumsuz tepki vermesi beklenen bir durumdur. Bununla birlikte, sendika üyeliği bulunan öğretmenlerin, okul içinde olumsuz gördükleri uygulamaları, üyesi bulundukları sendikaya rapor etme ihtimalleri bulunduğu (haber uçurma) için, yöneticiler tarafından olumsuz tepkilerle karşılaşma ihtimalleri de yüksektir.

1-5, 6-10 ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre örgütsel muhalefetin yönetici üzerinde doğuracağı sonuçlara ilişkin görüşlerinin ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 1-5 yıldan 11-15 yıla kadar artmasına bağlı olarak, muhalefetin yönetici üzerinde doğuracağı sonuçlara ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamasında artış söz konusudur. Ancak bu durum, 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerden, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere geçişte gözlenmemiştir. Kassing ve Avtgis (1999)'in çalışmalarında elde edilen sonuçlar, bu bulguyu destekler niteliktedir. Burada, mesleki kıdemin fazla olmasının getirdiği özgüven ve deneyimin etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında 16 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenlerin emekliliğe ayrılma sürecinde olmaları, görüşleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Yöneticilerin, muhalif davranışlar sergileyen öğretmenleri *nadiren de olsa cezalandırdığı* saptanmıştır. Oysa okul yöneticilerinin, okulun gelişimine katkıda bulunan ve okul için başarıyı gerçekleştiren öğretmenleri güdülemeleri ve ödüllendirmeleri gerekmektedir.

Yöneticilerin kendilerine yönelik sergilenen muhalefet sürecini etkin bir şekilde yönetemediği durumlarda, muhalif davranışlar sergileyen öğretmenlere göre okuldaki demokratik süreçlerin yeterli düzeyde gelişmediği saptanmıştır. Bu nedenle, yöneticilerin iletişim yeterliklerini geliştirmek ve yöneticileri muhalefetin yönetiminde etkin kılmak için yöneticilere yönelik Milli

Eğitim Bakanlığı'nca hizmetiçi eğitim kursları verilebilir. Okuldaki demokratik süreçlerin yeterli düzeyde gelişmesine önem verilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Muhalefet, İlköğretim

Kaynakça

- Ardoğan, R. (2004). "Teorik Temeller ve Tarihsel Gerilimler Arasında İslam Kültüründe Siyasal Muhalefet". Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. C:8, S:2, Ss: 171-189. *eskidergi.cumhuriyet.edu.tr.[Erişim Tarihi: 25.03.2012].*
- Graham, J.W. (1986). "Principled Organizational Dissent: A Theoretical Essay". Research in Organizational Behavior. V:8, Pp: 1-52. library.bilkent.edu.tr.[Erişim Tarihi:22.12.2011].
- Kassing, J. W. (1997). "Articulating, Antagonizing, and Displacing: A Model of Employee Dissent". Communication Studies. V:48, N:4, Pp: 311-332. library.bilkent.edu.tr.[Erişim Tarihi:22.12.2011].
- Kassing, J.W., Avtgis, T.A. (1999). "Examining the Relationship Between Organizational Dissent and Aggressive Communication". Management Communication Quarterly. V:13, N:100, Pp: 76-91. library.bilkent.edu.tr.[Erişim Tarihi:22.12.2011].
- Özdemir, M. (2010). "Ankara İli Kamu Genel Liselerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefete İlişkin Görüşleri" (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. tez2.yok.gov.tr. [Erişim Tarihi: 10.09.2011].
- TDK. (1998). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Nedenleri ve Etkileri

Ahmet Gök [a], Mustafa Cüneyt Arslan [a], Habib Özgan [a]

(a) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Gaziantep

Giriş

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde sessizlik ortalıkta gürültü olmama durumu, sükût olarak tanımlanmaktadır. Yani sessizlik sessiz olma durumudur. Sessizleşmek ise, sessiz duruma gelmek ve sessiz kalma durumudur. Son yıllarda sessizliğin, bireylerin konuyla ilgili düşüncelerinin olmaması ya da söyleyecek bir şeylerin bulunmaması dışında içerisinde derin ve gizli anlamlar barındırabileceği (Brinsfield vd., 2009) düşüncesi yaygın olarak kabul görmeye başlamıştır. Sessizlik kavramına dayalı olan örgütsel sessizlik kavramı yönetim literatürüne Morrison ve Milliken (2000)'in çalışmalarıyla girmiştir. Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliği spesifik biçimde ***"yöneticinin tutumlarının ve inançlarının bir sonucu"*** olarak ele alır. "Çalışanların işle ilgili konular ve sorunlar hakkındaki bilgilerini, görüşlerini ve kaygılarını bilinçli olarak yönetimle paylaşmamaları, kendilerine saklamaları" (Morrison ve Milliken, 2000) veya "çalışanların örgütsel sorunlar hakkındaki görüşlerini ve endişelerini esirgemeleri" olarak ifade edilen örgütsel sessizlik konusu günümüz örgütleri açısından oldukça önemlidir. Çünkü örgütsel sessizliğin örgütler üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Hemen hemen bütün çalışanların örgütle ilgili konularda düşünceleri, önerileri, endişeleri ya da kaygıları vardır. Örgütlerin en önemli unsuru olan insanın sessizleşerek örgüte faydasız bir hale gelmesi anlamına gelen örgütsel sessizlik örgütün gelişip ilerlemesine engel olması bir yana telafisi çok zor hasarların oluşması anlamına gelebilir. Çünkü öğretmen herhangi bir konuda fikrini açıkça söyleyemiyorsa ya da söylemiyorsa hatta bunu bir kendini koruma mekanizması haline dönüştürmüş ve böylece benimsemişse, yanlışları sorgulamıyorsa aynısını öğrencisi de benimseyecektir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel sessizlik durumunun sebeplerini, eğitim örgütlerine ve öğretmenlere etkilerini ve örgütsel sessizlik sorununu ortadan kaldırmak için yapılabilecekleri belirlemektir. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'te ilköğretim okullarında görevli 17 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler random yoluyla seçilmiştir. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Bu gruplar temalaştırılmış ve kodlar belirlenmiştir.

Bulgular

Elde edilen veriler sonucunda öğretmenler örgütsel sessizlik sebeplerini; yönetici tutum ve davranışları, yasa ve yönetmeliklerin sınırlaması, fikrinin önemsenmediği düşüncesi, nemelazımcılık, değer yoksunluğu, okuldaki olumsuz atmosfer, bilgi saklama ve kültürel öğeler olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmada örgütsel sessizliğin bireye ve kuruma olumsuz yansımaları olarak; gelişmeden yoksun başarısız kurumlar, yeni fikirlerin ortaya çıkmaması, özgüveni olmayan bireylerin ortaya çıkması, etkisiz, vasıfsız, stresli ve psikolojik bozukluklara

maruz kalmış, fikir üretemeyen bireylerin ortaya çıkması, yöneticilerin yanlışlıklarının farkına varma fırsatının olmaması gibi durumlar ortaya çıkmaktadır.

Tartışma

Örgütsel sessizlik sebebiyle oluşan olumsuzlukların ortadan kaldırılabilmesi için ise öncelikle vizyon sahibi, katılımcı, adaletli ve demokrat yöneticilerin atanması, öğretmeni her alanda sınırlayan yasa ve yönetmeliklerin değiştirilerek, öğretmenlerin fikirlerini söyleme yönünde önünü açıp teşvik edecek özgürlükçü yasa ve yönetmelikler hazırlanması, sendikaların güçlenmesi, öğretmenlerde sendika bilincinin oluşması, sivil toplum örgütlerinin yönetime dahil edilmesi, demokratik, şeffaf, hoşgörülü bir atmosfer oluşturulması gibi hususlar göze çarpmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin okulda; yasalar, yönetici tutumları, fikirlerinin önemsenmemesi vb. sebeplerden sessiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul ortamını bozmamak için sessiz kaldıkları, uyumlu birey olarak görünmek istedikleri, her şeye muhalefet eden biri olarak görünmek istemedikleri belirlenmiştir. Buna bağlı olarak: öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri için okullarda fikir atölyeleri kurulabilir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen, Sessizlik, Örgüt, Örgütsel Sessizlik

Kaynakça

- Morrison E.W. and Milliken F.J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. The Academy of Management Review,25 (4): 706-725.
- Brinsfield, C.T., Edwards, M. S., ve Greenberg, J. (2009), “Historical Review and Current Conceptualizations”, (Ed. Greenberg J.ve Edwards M. S.), Voice and Silence in Organizations, England: Emerald Group Publishing, ss. 3 37.

Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi

Mahire Aslan [a], Aslı Ağıroğlu Bakır [b]

(a) İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya

(b) İnönü Üniversitesi, Malatya

Giriş

Paylaşılan liderlik, ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışı olarak ifade edilebilir. Paylaşılan liderliğe ilişkin son dönemde, bu konuda yapılmış ya da halen yürütülmekte olan bir çok ampirik ve teorik çalışma (Bennet ve diğerleri, 2003; Bolden, 2007; Gronn, 2000, 2002a, 2002b, 2008; Harris, 2003, 2004, 200; Spillane, 2003, 2005; Spillane ve diğerleri, 2008) bulunmaktadır. Paylaşılan liderlik bireylerin yeteneklerini ve katılımlarını geliştirdiği ölçüde örgütsel bağlılığı ve etkililiğin artmasına da katkıda bulunmaktadır. Böyle bir bakış açısının eğitimdeki izdüşümü, başarı ve okul gelişimi anlamına gelmektedir (Gronn, 2002b: 37). Bu araştırmanın amacı, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algılarını ortaya koymak ve bunlar arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından irdeleyerek birbirlerini etkileme düzeylerini bilimsel olarak saptamaktır.

Problem Cümlesi: Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki nedir?

Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel yöntem birlikte kullanılmış (karma yöntem); nitel ve nicel verilerin birbirlerini destekleyip desteklemedikleri belirlenmiştir. Nicel kısmı genel tarama modeline dayalı ilişkisel bir çalışma olan bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezinde bulunan 76 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1863 erkek ve 1420 kadın olmak üzere toplam 3283 öğretmen ile 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 116 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evrende bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 677 ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 51 olmak üzere toplam 728 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş alt boyuttan (Örgütsel Gelişme ve İşbirliği, Vizyon-Misyon, Sorumluluk Alma, Okul Kültürü, Örgütsel Olanaklar) oluşan "Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği" (OÖPLÖ) ve Üstüner (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği" (ÖİÖBÖ) kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde ikili karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki karşılaştırmalarda ise varyans analizi (ANOVA-ONEWAY) ve F testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 / .01 olarak alınmıştır. Nitel kısımda ise, Durum Çalışmasına dayalı Bütüncül Çoklu Durum Deseni kullanılmıştır. Nitel veriler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun durum (kolay ulaşılabilir durum) örneklemesi yöntemi kullanılarak; nicel boyutunun yürütüldüğü resmi ilköğretim okullarından 8 ve özel ilköğretim okullarından 4 olmak üzere toplamda 12 öğretmenle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Nitel veri toplama aracı

olarak, 8 soru maddesi ve 19 sonda soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile araştırma sorularının içerdiği temalara göre kodlanmış, yorumlanmış ve nicel verilerle karşılaştırılarak sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, paylaşılan liderliğin tüm alt boyutları açısından resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Aynı şekilde, özel ilköğretim okullarındaki örgütsel bağlılık düzeyi de resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin, bir bütün olarak paylaşılan liderliğin geneline yönelik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, aynı okullarda görev yapan kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Nicel veriler özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin hem paylaşılan liderlik hem de örgütsel bağlılık algılarının resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç nitel verilerle de tamamen desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Paylaşılan Liderlik, Liderlik, Örgütsel Bağlılık

Kaynakça

- Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. ve Woods, P.A. (2003). Distributed Leadership: A Desk Study. Web: www.ncsl.org.uk/literature reviews. adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Bolden, R. (2007). Distributed Leadership. In Marturano, A. and Gosling, J. (Eds) Leadership, The Key Concepts. Abingdon, Routledge. England: University of Exeter Press.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architechure for leadership, *Educational Management & Administration,* 28(3), 317–38.
- Gronn, P. (2002a). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly* 13: 423–51.
- Gronn, P. (2002b). Distributed Leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore Louis, G. Furman Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley (eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration* 46 (2), 141 – 158.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation.* 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school ımprovement: leading or misleading? *Educational Management Administration Leadership* 32; 11-24
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration,* 46(2), 172–188.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership*. Educational Evaluation And Policy Analysis,* 25(4), 343-345.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., ve Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: epistemological and methodological trade-offs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration.* 46(2), 189–213.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum,* 69, 143-157.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 10 (1).*

Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri

Celal Teyyar Uğurlu [a], Soner Doğan [a], Gamze Şöfortakımcı [a], Deniz Ay [a], Hızır Zorlu [a]

(a) Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin sınıfta en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve bu istenmeyen davranışlarla baş etmede en sık kullandıkları stratejileri saptamaktır.

Araştırmanın örneklemi, uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılarak Sivas ve Tokat illerinde farklı ilkokul ve ortaokullarda çalışan 73'ü kadın, 77'si erkek toplam 150 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma hem nitel hem de nicel yapıya sahiptir. Nicel verileri toplamak için geliştirilen yapılandırılmış anket kullanılmıştır. Nitel veriler için açık uçlu bir soru yöneltilmiş, cevapları betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle irdelenmiştir.

Nitel bölümde en sık karşılaşılan istenmeyen davranış öğrencilerin kendi aralarında konuşma davranışı çıkmıştır. Bu istenmeyen davranışla baş etmede en çok ceza verme ve sözlü uyarı stratejileri kullanılmıştır. Nitel bölüme genel olarak bakıldığında baş etme stratejilerinden en çok sözlü uyarı stratejisi kullanıldığı görülmüştür. Anket aracılığıyla toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucunda, öğretmenler öğrencilerin **dersin akışını engelleyen davranışları** karşısında en çok % 15,4 oranla sözlü uyarı, **kişi ve kişilere zarar verici davranışları** karşısında en çok % 16,5 oranla sözlü uyarı, **toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları** karşısında en çok % 18,4 oranla davranışın nedenini araştırma, **sorumluluklarını yapmama ile ilgili davranışları** karşısında en çok % 16,7 oranla davranışın nedenini araştırma, **derse ilgi eksikliği şeklinde görülen davranışları** karşısında en çok %15,1 oranla sözlü uyarı stratejisini kullanmışlardır.

Öğretmenlere yöneltilen nitel sorulara verilen cevapların incelenmesi sonucunda anket formunda yer alan baş etme stratejilerinden farklı olarak sınıf kuralı oluşturma, yer değişikliği yapma ve sorumluluk verme gibi stratejiler de kullandıkları görülmektedir. Bu kapsamda literatürde yer alan araştırmalara bakıldığında, Kılıç-Özmen'in (2009: 185) yaptığı araştırmada öğretmenlerin dersin akışını engelleyen istenmeyen davranışlar karşısında en çok kullandıkları baş etme stratejilerinin "birebir konuşma, sözlü uyarma, kuralları hatırlatma, ailesiyle görüşme, ben dili kullanma" şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir;

i. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında daha kısa vadeli sözel uyarılar yerine daha uzun vadeli davranışın nedenini araştırıp, davranışın düzelmesi için aile ve okul özellikle de rehberlik servisi eşgüdümlü olarak hareket etmeli.
ii. Öğretmen sınıfta "sen dili" yerine "ben dili" kullanmalı.
iii. Öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi istenmeyen davranışlara yol açabilir, öğrencilerin ilgisi ve dikkati azalabilir. Bu yüzden öğretmenler derslere ön hazırlık yaparak katılmalıdır.
iv. İstenmeyen davranışla baş etmede ceza en son kullanılacak yöntem olmalıdır.

Anahtar Kelimeler

İstenmeyen Davranış, Öğrenci, Strateji

Kaynakça

- Kılıç, Ö.Z. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarını Algılamaları ve Başa Çıkma Yöntemleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimlerine Yönelik Uygulamaların Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Nedim Özdemir [a], Hilal Büyükgöze [b], Yüksel Kavak [b]

(a) Altındağ İlçesi Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Ankara

(b) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara

Giriş

Mesleki gelişim kavramına ilişkin literatürde birçok tanım yer almaktadır. Bu tanımların ortak noktası, formal ve informal açıdan anlama ve uygulama pratiğine yönelik öğrenme deneyimlerinin kazanılması sürecine vurgu yapmasıdır. Açık bir sistem olarak okullar, çevrelerinde meydana gelen değişimlere duyarsız kalamazlar. Bu açıdan, sistemin en temel ögesi olan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri için uygun fırsatların sağlanması önemlidir. Yasal ve yönetsel metinlerde bir uzmanlık mesleği olarak ele alınan öğretmenliğe yönelik olarak yeni gelişmeleri sürekli takip edebilecek şekilde öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretmenlerin kişisel ihtiyaçların desteklenmesi ve bu bağlamda bilgi, beceri ve deneyimlerini artırılması yönünde birçok etkinliğin düzenlendiği görülmektedir.

Mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesinin yanında bunlara katılım ayrı bir önem taşımaktadır. TALIS sonuçlarına göre (MEB, 2010), yirmi üç ülkede öğretmenlerin %89'u, araştırmanın yapıldığı tarih itibariyle son 18 ayda bir mesleki gelişim faaliyetine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, aynı çalışmanın sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğretmenlerin dörtte birinin herhangi bir etkinliğe katılmadıklarının bulgulanması ise düşündürücüdür. Yapılan araştırmalar, mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin iş doyumlarını arttırarak kariyer planlamalarına yönelik olumlu algı ve tutum geliştirmelerine katkıda bulunduğunu göstermiştir (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Kayabaş, 2008; Örücü, Kanbur ve Kanbur, 2007 ve Sarıgöz, 2011). Ayrıca, öğrenci başarısını etkileyen öğretmen faktörlerini on alanda inceleyen Hattie (2009), mesleki gelişimin etki büyüklüğünü 0.62 olarak saptamıştır. Bu değer, diğer faktörler içerisinde dördüncü sırada yer almaktadır.

Bu çalışma, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik çeşitli ülke uygulamalarının karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye ve AB ülkelerinde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik hangi tür faaliyetler yürütülmektedir?
2. Türkiye ve AB ülkelerinde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetlerin akreditasyonu için neler yapılmaktadır?
3. Türkiye ve AB ülkelerinde öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik yürütülecek faaliyetlerde hangi kurumlara sorumluluk verilmiştir?

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalar nitel araştırma yöntemiyle orta konulmaya çalışılacaktır. Araştırmanın kapsamını AB üyesi ülkeler ile Türkiye'nin eğitim sistemi

oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, doküman incelemesine başvurulacaktır. Buna göre, alt problemlere ilişkin veriler çoğunlukla Avrupa Birliği Eğitim, Görsel, İşitsel ve Kültür İdari Ajansı (EACEA)'nın Avrupa eğitim sistemleri ve politikaları hakkında bilgi ve analiz sağlayan Eurydice Ağı (Eurydice Network) yayınlarından, ulusal ve uluslararası kurum/kuruluşların periyodik raporlarından ve ilgili diğer yayınlardan elde edilecektir. Veriler, sürekli mesleki gelişim mekanizmalarının türü, akredite çalışmaları ve sorumluluk olmak üzere üç boyutta analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler

Sürekli Mesleki Gelişim, Hayatboyu Öğrenme, Karşılaştırmalı Eğitim, Hizmetiçi Eğitim

Kaynakça

- EACEA/Eurydice. (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013, Brussels: EACEA.
- Eurydice. (2013). Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education, Brussels: Eurydice.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Hattie, J. C. (2009), Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge. London.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2, 9-32.
- MEB. (2010). Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması: Türkiye Ulusal Raporu. MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Örücü, E., Kanbur, E. ve Kanbur, A. (2007). Kamu kuruluşlarında verilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin çalışanların verimliliğine etkisi. *Mevzuat Dergisi,* 115.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April 2011, Antalya,* 1021-1030.

Öğretmenlerin Üniversitede Aldıkları Eğitimi Mesleki Yaşamlarında Uygulama Düzeyleri

Nurtaç Üstündağ [a], Burcu Altun [a]

(a) Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın

Giriş

Günümüzde değişen ihtiyaçlarla birlikte eğitim sisteminde, öğrenci-öğretmen rollerinde, öğretim yöntem ve tekniklerinde ve benzer şekilde eğitimin birçok boyutunda değişmeler meydana gelmesine rağmen, öğrencilerin etkili öğrenmelerinin sağlanması ve ileriki yaşamlarına hazırlanmaları için en önemli faktörlerden biri yine öğretmen faktörüdür. Öğretmenler, her meslek grubunda olduğu gibi, mesleki ünvanlarını kazanmadan önce gerekli yeterliliklere ulaşmak için öğretmen adayı olarak belirli bir eğitimden geçmektedirler. Bu eğitim sonucunda öğretmen olarak bir eğitim kurumunda görev yapmaya hak kazanmaktadırlar. Öğretmenlik mesleğine hazırlık için, öğretmen adaylarının eğitimleri süresince aldıkları teorik ve uygulamalı derslerde öğretmen-öğrenci ilişkilerine yön verecek, bireysel farklılıklar ve gelişim özellikleri dikkate alınarak sunulacak öğrenme öğretme yaşantıları için altyapı oluşturacak bilgi ve tecrübeler edinmeleri eğitim fakültelerince sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlik bir ihtisas mesleğidir ve öğretmenlerden beklenen hem alana hakim olmaları hem de etkili öğrenmeler sağlayabilmeleridir. Bu etkili öğrenmeler ise öğretmenin lisans eğitimi süresince edindiği tüm kazanımları uygulamaya koyabilmesi ile doğru orantılıdır. Ancak öğretmenler mesleği icra etmeye başladıktan sonra öğrendiği çeşitli yöntem ve teknikleri uygulamasına olanak vermeyen elverişsiz koşullar, öğrencilerin aile ve çevre yaşantılarındaki farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklar, teori ve pratik arasındaki uyumsuzluk ve mesleğe dair hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmaması gibi öğrenme-öğretme etkinliklerini doğrudan etkileyen durumlarla karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim-öğrenmeleri boyunca kazandıklarını sınıf ortamında ne düzeyde uygulayabildiklerini ve uygulama sorunu yaşayan öğretmenlerin de bu sorunlarının nedenlerini tespit etmek önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin üniversite eğitimi boyunca edindiği bilgi ve tecrübeleri, mesleki yaşamlarında ne düzeyde uygulayabildiklerine ilişkin görüşlerini almaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenler üniversitede aldıkları eğitimi mesleki yaşamlarında ne düzeyde uygulayabilmektedir?
- Aldıkları eğitimi mesleki yaşamlarında uygulayamayan öğretmenlerin uygulamasına engel olan etmenler nelerdir?

Yöntem

Tarama modeline uygun olarak desenlenen araştırmada nicel ve nitel verilerden yararlanılacaktır. Öğretmenlere, pedagojik formasyon bilgilerini uygulama düzeylerine ilişkin anket uygulanacaktır. Anketin uygulanması sonucu ortaya çıkan veriler görüşmelerden elde edilecek verilerle desteklenecek ve elde edilen bulgular sonucunda araştırma raporu hazırlanacaktır.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Eğitimi, Meslek Bilgisi, Mesleki Yaşam

Kaynakça

- Çakır, İ., (2013). Mesleki Gelişim Etkinliklerinin İngilizce Öğretmenlerine Olan Katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Özel Sayı, 122-130.
- Er, H. (2009). Meslek Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini İzleme ve Uygulama Düzeyleri. Milli Eğitim Bakanlığı, EARGED, Kaynak Kitaplar Dizisi.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Özel Sayı, 41-56.
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2011). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40: 397-408.
- Karacaoğlu, Ö., C., (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt:V, Sayı:I, 70-97.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö., Çapri, B. (2007). Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 3, Sayı 2, ss. 191-215.

Öğretmenlik Uygulaması Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri

Ümit Demir [a]

(a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla

Problem Durumu

Etkili bir sınıf yönetimi için, gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden, gerekli fiziksel ve psikolojik koşulların oluşturulmasından ve kontrolünden sınıfın lideri olarak öğretmen sorumludur (Aydın, 2005: 16). Bu nedenle öğretmenlere ve özellikle yeni atanacak öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Her öğrenci kendi iç dünyası çerçevesinde kendine özgüdür ve eşsiz bir varlıktır (Aydın, 2005: 17). Bu nedenle öğretmenlerin çok çeşitli durumlarla karşılaşmaları olasıdır ve bu durumlara çözümler üretmeleri beklenmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin başlıca kaygıları sınıf içinde karşılaştıkları problemleri çözmede kullanacakları bilgi ve birikimlerinin yeterli olup olmadığıdır (Korkmaz, 2010: 289). Bu bağlamda öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerinde aldıkları eğitim özellikle Öğretmenlik Uygulaması gibi uygulamalı derslerin amaçlarına ulaşması önem arz etmektedir.

Sınıf yönetiminin en etkili öğesi olan öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenciden beklentileri ve mesleki yeterliği sınıf yönetimini önemli ölçüde belirlemektedir (Çağlar, 2008: 61). Özellikle öğretmen adaylarının eğitiminde karşılaşılan uygulamaya dönük eksiklikler, kısıtlı saat ve dönemde yer alan uygulamalı derslerin nitelik olarak en etkili şekilde düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu düzenleme çerçevesinde alan bilgisi ön plana çıkmakta ve eğitim yönetiminin alt dalı olan sınıf yönetimi uygulamaları ihmal edilebilmektedir. Bu da araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yaşadıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmen adayları;

1. Staj faaliyetleri kapsamında sınıf yönetimine ilişkin ne gibi sorunlar yaşamaktadır?
2. Karşılaştıkları sorunlara nasıl çözümler üretmektedirler?
3. Etkili bir sınıf yönetimi için önemli gördükleri öğretmen özellikleri nelerdir?
4. Etkili bir sınıf yönetimi için yapılması gerekenler nelerdir?

Bu bağlamda öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlar belirlenecek ve bulgular ışığında getirilen önerilere bağlı olarak öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğinin artırılması sağlanabilecektir. Böylece kongre teması çerçevesinde eğitim fakültelerinde kalite ve öğretmen adaylarının okuldaki mesleki gelişimlerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, Yıldırım ve Şimşek (2005: 77) 'in durum çalışması deseni olarak belirttiği bir durumun derinlemesine incelendiği nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Durum çalışması desenine bağlı olarak ise 4 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Uygulama gurubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Nitel verilerin analizinde ise Yıldırım ve Şimşek (2008: 227)'in de belirttiği; elde edilen verilerin derinlemesine irdelendiği ve daha çok alıntılamaların yapıldığı betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adayları staj faaliyetleri kapsamında ders anlattıkları esnada öğrencilerin kendilerini otorite kabul etmediği yönünde görüşler belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak derste gürültüyü önleyememe ve dersi dinlememe gibi sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Dersin süresinin etkili kullanımına bağlı sınıf yönetimi sorunları da bildirilen görüşler arasındadır. Bu sorunlara ise daha çok sosyal öğrenme yoluyla akıllarında kalan ya da klasik kontrol davranışları olarak niteleyebileceğimiz çözümler üretmekte olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, etkili bir sınıf yönetimi için ise öğretmenin etkili iletişim tekniklerine sahip olmaları gerektiğini ve alanlarına hakim olmaları gerektiğini söylemektedirler.

Tartışma

Öğretmen adayları ilk defa uygulama fırsatı buldukları öğretmenlik mesleğinde etkili sınıf yönetimi konusunda oldukça zorlandıklarını belirtmektedirler. Bu sorunu öğretmen adaylarının okullarda uygulama imkânlarının kısıtlılığına bağlayabiliriz. Bu bağlamda öğretmen adaylarının var olan bilimsel bilgi birikimlerini uygulama fırsatı verebileceğimiz eğitim ortamları geliştirmemiz gerektiği düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak öğretmen adayları karşılaştıkları sorunlara kendi bilgi ve birikimleri çerçevesinde çözümler üretmektedirler ve her hangi bir eğitmen danışmanlığı ya da yönlendirmesi almamaktadırlar. Gerek aldıkları sınıf yönetimi dersi gerekse öğretmenlik Uygulaması dersi teorik olarak kalmakta ve öğrenciler bilimsel alt yapılarını yeterli düzeyde uygulama süresi bulamamaktadır.

Bu kapsamda Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki gerek uygulama öğretmenlerinin gerekse ders sorumlusu öğretim üyelerinin daha etkili yönlendirmelerde bulunabilmesi için öğretmen adaylarını sürekli takip etmeleri ve öğretmen adaylarının uygulama sürelerinin artırılması önerilebilir. Ayrıca ders sorumlusu öğretim üyelerine, öğretmen adaylarını nitelikli takip edebilmeleri için az sayıda öğrenci ile çalışmaları sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf Yönetimi, Öğretmenlik Uygulaması ve Öğretmen Adayları

Kaynakça

- Aydın, A. (2005), Sınıf Yönetimi, Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık

- Çağlar, Ç. (2008), "*Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler*", Mustafa Çelikten (Ed.), Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayıncılık
- Korkmaz, İ. (2010), "*İstenmeyen Davranışların Önlenmesi*", Zeki Kaya(Ed.), Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem Akademi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Şanlıurfa İli Örneği

Refik Balay [a], Ahmet Kaya [b], Ali Cülha [c]

(a) Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(b) Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(c) Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD., Şanlıurfa

Giriş

Örgütsel bağlılık, örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm gibi örgütsel özellikler örgüt çalışanlarının performanslarını, tutumlarını ve davranışlarını etkilemektedir. Örgütlerdeki bu özelliklerin örgüte olan etkilerini doğrudan inceleyen araştırmalar oluğu gibi, söz konusu özelliklerin birbirleri ile ilişkisini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. İlgili literatür incelendiğinde, örgüt kültürü ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin inceleneceği bu araştırmanın, literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemektir. Bu araştırma örgüt kültürü ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin düzeyini belirleme noktasında önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde Şanlıurfa İl Merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 52 resmi lisede görev yapan 1784 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu belirlenirken basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmış; bu kapsamda seçkisiz olarak ulaşılan 330 öğretmen, araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada İpek (1999) tarafından geliştirilen 'Örgüt Kültürü Ölçeği' ile Brandes (1997) tarafından geliştirilen; Tokgöz ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Örgütsel Sinizm Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Analizlerde; aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi; tek yönlü varyans analizi, Tukey HSD testi, Kruskal Wallis-H testi, kolerasyon ve regresyon testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin örgüt kültürü algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgüt kültürü algılarının düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgüt kültürü algılarının düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı ve okullarda örgüt kültürüne ilişkin uygulamalarda hem kadın hem de erkek öğretmenlere farklı tutumların olmadığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerinin örgüt kültürü algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının bulundukları okulda çalışma süresine

göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin bir okuldaki çalışma süresinin az veya fazla olması onların örgüt kültürü algılarının üzerinde etkili olmadığı şeklinde açıklanabilir.

Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları okuldaki yöneticilerin yönetim stiline göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın okul yöneticilerinin yönetim stilinin demokratik olduğu okullarda görev yapan öğretmenler ile okul yöneticilerinin yönetim stilinin ilgisiz olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları arasındaki farktan ve okul yöneticilerinin yönetim stilinin otoriter olduğu okullarda görev yapan öğretmenler ile okul yöneticilerinin yönetim stilinin ilgisiz olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okul yönetiminin yönetim stilinin ilgisiz olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının düşük düzeyde olduğu ifade edilebilir. Buna göre okul yönetiminin ilgisiz bir yönetim sergilemesi, öğretmenlerin de okula ilişkin düşüncelerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin bayan veya erkek olmaları onların örgütsel sinizm algılarını etkilemediğini göstermektedir.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu fark mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasında ve mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları lehinedir. Bu bulgu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha idealist olmaları ve bazı şeyleri değiştirebileceklerine olan inançlarının daha üst seviyede olması fakat zamanla yapılan uygulamaları gördükçe bu inancın yerini olumsuz düşüncelere bırakabileceği ile açıklanabilir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları okuldaki yöneticilerin yönetim stili değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın okul yöneticilerinin yönetim stilinin demokratik olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları ile yönetim stilinin ilgisiz olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları arasındaki farktan ve yönetim stilinin demokratik olduğu okullarda görev yapan öğretmenler ile yönetim stilinin otoriter olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları arasındaki farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okul yönetiminin demokratik bir tutum sergilemesi öğretmenlerin kuruma daha çok güvenmelerini ve kuruma ilişkin olumsuz düşüncelerinin azalmasını sağlayabilir.
Öğretmenlerin örgütsel kültür algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda örgütsel sinizm algısının düzeyi yüksek olan öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının düzeyinin düşük olması beklenebilir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları, örgüt kültürü algılarını 0.049 oranında yordamaktadır (R^2=0.049). Bu bulguya göre öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının, örgüt kültürü algılarını anlamlı şekilde bir yordadığı; ancak yordama gücünün istatistiksel açıdan zayıf olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Empirik kısımları devam eden çalışmanın; tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin yazım süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Örgüt Kültürü, Örgütsel Sinizm, Öğretmen

Kaynakça

- Abraham, R. (2000). "Organizational Cynicism: Bases and Consequences", Generic, Social And General Psychology Monographs, 126(3), 269-292.
- Altınöz, M., Çöp, S., Sığındı, T. (2010). Algılanan Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm İlişkisi. Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2(2), 285-315.
- Andersson, L.M. and Bateman, T.S. (1997). Cynicism in the Workplace: Some Causes and Effects, The Journal of Organizational Behavior,18, 449-470.
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1), 189-217.
- Bakker, E. D. (2006). Integrity and Cynicism: Possibilities and Constraints of Moral Communication, 20, 119-136.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, Z. S. and Hochwarter, W. A. (2007). "Perceived Organizational Support and Performance Relationships Across Levels of Organizational Cynicism", Journal of Managerial Psychology. 23(1), 54-72.
- Çelik, V. (2012). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2011). Okul Örgütü ve Yönetimi: Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Ed. V. Çelik), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dean, J. W., Brandes, P. and Dharwadkar, R. (1998). "Organizational Cynicism", Academy Of Management Review, 23(2), 341-352.
- Demirel, Y. ve Karadal, H. (2007). Örgüt Kültürünün Örgüt İçi Bireysel Becerilerinin Kullanımına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 12(39), 253-270.
- Eaton, J. A. (2000). A social motivation approach to organizational cynicism. (Unpublishd Doctoral Dissertation), Graduate Program in Psychology, Yorg University, Toronto.

Özel Eğitim Alanına Geçen Sınıf Öğretmenlerinin Alan Değişikliğine İlişkin Görüşleri

Hasan Hüseyin Selvi [a]

(a) Eğitim Denetmeni / Zonguldak; Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi, hasanhuseyinselvi@hotmail.com

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı 2012-2013 eğitim öğretim yılında eğitim politikalarında meydana gelen değişikliklerden dolayı sınıf öğretmenlerinin bir kısmını başta özel eğitim olmak üzere çeşitli alanlara kaydırmıştır. Yurt dışı uygulamalarda da özel eğitim alanında öğretmen ve yönetici ihtiyacını gidermek için çeşitli uygulamalar yapıldığı gözlenmektedir. Özel eğitim öğrencilerine yönelik artan talebi karşılamak için bazı eyaletlerde, uzman lisans şartları gevşetilmiş ve bazı bölge okullarında çalışanlar, okul müdür yardımcıları ve özel eğitim müdürleri olarak işe alınmıştır (Brownell, Hirsch ve Seo 2004; Thornton, Peltier, Medina, 2007). Cesur politikalar geliştirilerek özel eğitim öğretmen azlığının giderilmesi gerektiği belirtilmiştir (Lashley ve Boscardin, 2002).

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim alanına geçen sınıf öğretmenlerinin alana ilişkin görüş ve düşünceleri betimlemektir. Amaç doğrultusunda Zonguldak ilinde özel eğitim alanına (zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği) geçen sınıf öğretmenlerine yönelik bir anket ve görüşme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Alan değişikliğine yönelik yürütülen özel eğitim seminerine katılan 40 öğretmene demografik bilgilerden oluşan bir anket uygulanmıştır. Ayrıca görüşmeye istekli 10 sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ankette katılımcıların demografik bilgileri yanı sıra daha önce özel eğitim semineri alıp almadıkları, kaynaştırma öğrencilerinin olup olmadığı, özel eğitim uygulamalarında bulunup bulunmadıkları ve alan değiştirme nedenlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Görüşmede ise öğretmenlerin bakanlığımızın özel eğitim politikaları, öğretmen atama sorunları, öğretmenlerde yer değiştirme sorunları betimlenmiştir. Görüşme sonuçlarından öğretmenlerin başlıca alan değiştirme gerekçelerinin merkezi okullara gelebilme, aile yanına gelebilme, ücret farklılığı gibi nedenler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özel eğitim alanını benimsemedikleri kendi alanlarında olumlu şartların oluşması halinde geri dönmek istedikleri görülmüştür. Öğretmenler herhangi bir eğitim almadan alan değişikliği uygulamasını olumlu bulmadıklarını ve başlıca özel eğitim uygulamalarını bu alandan yetişmiş öğretmenlerin yürütmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bulgu ve yorumlar ışığında şu öneriler getirilmiştir: Alan değişikliği uygulamalarından vazgeçilmesi, sınıf ve branş öğretmenlerinin özel eğitim alanında hizmetiçi eğitime tabi tutulması, özel eğitim kurumlarında çalışacak öğretmenlerin seçiminde kriterlerin oluşturulmasıdır.

Anahtar Kelimeler

Özel Eğitim, Sınıf Öğretmeni, Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni

Kaynakça

- Brownell, M., E. Hirsch; S. Seo. (2004). *Meeting the demand for highly qualified special education teachers during sever shortage***.** Journal of Special Education 38 (1): 56–61.
- Lashley, C; Boscardin, 2002). *Special education administration at acrosss roads: Availability, licensure, and preparation os special education administrators*. (COPSSED Document No: IB-8). Gainesville. FL:Center on Personnel Studies in Special Education.
- Thornton, B; Peltier, G; Medina, R. (2007). *Reducing the special teacher education shortage.* The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretim Elemanları İle Almayan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Refik Balay [a], Abdullah Adıgüzel [b], Ahmet Kaya [b], Ahmet Aydoğdu [c]

(a) Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(b) Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(c) Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD., Şanlıurfa

Giriş

Eğitimcilerin pedagojik formasyon eğitimine sahip olmaları sınıf yönetimi açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemek ve pedagojik formasyon eğitimine sahip üniversite öğretim elemanları ile pedagojik formasyon eğitimine sahip olmayan üniversite öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu çalışma, bu ihtiyaçtan hareketle desenlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi alan ve almayan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında pedagojik formasyon eğitimine sahip olma değişkenine göre, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğuna ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf mevcutlarına, genel not ortalamalarına, derslere devam durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel-ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli ile pedagojik formasyon eğitimine sahip olma değişkenine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri betimlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin; öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf mevcutlarına, genel not ortalamalarına ve derslere devam durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılı bahar yarıyılında Harran Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 14 öğretim elemanı ile yine Harran Üniversitesi'nde öğrenim gören 344 lisans/önlisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından derlenen "Sınıf Yönetimi Becerileri Anketi" kullanılmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel çözümlemelerinde SPSS Statistics 16,0 paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen verilerde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, pedagojik formasyon eğitimine sahip olma değişkenine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin kişisel özelliklerine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki görüşlerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "aritmetik ortalama ($\overline{X}$), standart sapma (Ss), t-Testi, tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD" testlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının genel olarak sınıf yönetimi becerileri yüksek düzeyde bulunmuştur. Bulgulara göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri, pedagojik formasyon eğitimi almayan öğretim elemanlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca bulgulara göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerinin, öğrencilerin cinsiyetine ve genel not ortalamalarına göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği, fakat öğrencilerin sınıf mevcutları ve derslere devam durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Empirik kısımları devam eden çalışmanın; tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin yazım süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf Yönetimi, Pedagojik Formasyon, Öğretim Elemanı

Kaynakça

- Akbaba, A. (2011). Öğretmenlik Mesleği ve Etkili Öğretmen Özellikleri: *Eğitim Bilimine Giriş.* (Ed: F. Töremen). 3. Baskı, İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Balay, R. (2012). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi.* 4. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi.* 11. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000) Eğitim *Yönetimi- Nitelikli Okul.* 4. Baskı, Ankara: Feryal Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (1971). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:16
- Çelik, V. (2011). Okul ve Sınıf: *Eğitim Bilimine Giriş.* (Ed: F. Töremen). 3. Baskı, İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kohen, L. (2006). *Etkili Sınıf Yönetimi İçin Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri (İstanbul'daki Üniversitelerden Bir Uygulama).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkut, H. (1999). Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 20, 477-502.

Sendikal Vatandaşlık Davranışı ve Sendikal Kimlik İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma

Hasan Demirtaş [a], Niyazi Özer [b], Servet Atik [c], Metin Kırbaç [c]

(a) Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya

(b) Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya

(c) Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya

Giriş

Çalışma yaşamına ilişkin sorunları çözmek, çalışanların özlük haklarını, çalışma koşullarını, ortak çıkarlarını ve haklarını korumak, geliştirmek amacıyla kurulmuş ekonomik, demokratik ve bağımsız kitle örgütleri olan sendikalar; diğer iş kollarında olduğu gibi eğitim iş kolunda da giderek artan bir öneme ve işleve sahip olmaktadır. Sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan sendikalar, temelde çalışanlarla işverenler arasındaki güç dengesizliğini ortadan kaldırmak ve çalışanların hak ve özgürlüklerini kazanmak, korumak ve geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Sendikalar tüm çalışanlar için olduğu gibi öğretmenler için de önemli örgütlerdir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı; örgütte çalışanların işlerini gerçekleştirdikleri sosyal ya da psikolojik çevredeki performansını arttıran davranış (Organ,1997; Akt: Ölçüm Çetin,2004) ya da bireyin çalışma ortamında kendisi için belirlenen standartların ve iş tanımlarının ötesinde, gönüllü olarak bir çaba ve fazladan rol davranışı göstermesi olarak tanımlanmıştır (Dennis Organ,1988;Akt: Gürbüz, 2006). Bu tanımda hareketle sendikal vatandaşlık davranışı; sendika üyelerinin sendikal çalışma ve etkinliklere gönüllü olarak ve fazladan çaba göstererek katılması olarak tanımlanabilir.

Örgütsel kimlik, bir örgütün nasıl tanındığına ve insanların örgütü tanımlarken örgütü nasıl tanımlamasına, hatırlamasına ve anlatmasına izin verdiği anlamlar topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Akatay, 2008). Örgütteki çalışanları bir arada tutan kritik faktörlerden biri olarak kabul edilen örgütsel kimlik; örgütlerin merkezi, kalıcı ve farklı özellikleri üzerinde çalışanların sahip olduğu paylaşılan inançlar olarak da tanımlanabilir (Ertürk, 2003; Akt: Akatay,2008). Örgütsel kimlik "*örgüt olarak biz kimiz*" sorusuna ortak bir yanıt olarak düşünülebilir. Örgütsel kimlik, çalışanların örgütlerini diğer örgütlerden ayıran özelliklerinin ne olduğuna yönelik inanç ve algılamalarını, örgütün dışarıdakilere yönelik olarak geliştirilen örgüt imajının temelini oluşturur (Corley, 2004; Akt: Tüzün, 2006).

İster bilinçli ister bilinç dışı, tüm örgütlerin birer kimliği vardır. Örgüt kimliği genel olarak, örgütün gerçekleştirdiği tüm faaliyetlerin işlevsel olarak yönetiminden meydana gelmektedir. Olins (1990) örgüt kimliğinin bir örgüte ait üç ana noktayı yansıttığını vurgulamıştır. Bunlar kim olduğu, ne yaptığı ve nasıl yaptığıdır (Tüzün, 2006). Patchen (1970; 155) örgütsel kimlik terimini (1) örgütle dayanışma hissi, (2) örgüt için davranışsal ve bilişsel destek oluşturma, (3) diğer örgüt üyeleri ile ortak özellikleri algılama şeklinde tanımlamıştır (Tüzün, 2006). Bu bağlamda sendikal kimlik, sendika üyesinin "*sendika olarak biz kimiz*" sorusuna verdiği yanıt olarak düşünülebilir.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarının düzeyini ve sendikal kimlik algılarını ve her iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bunun yanında araştırmada öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimliklerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirmek de amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, öncelikli olarak öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarını ve sendikalarıyla ne derece özdeşleştiklerini belirlemeyi amaçlandığından bu yönüyle betimsel bir çalışmadır. Diğer yandan öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı da amaçladığından ilişkisel bir araştırmadır. Ayrıca öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlik algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya çalıştığından nedensel karşılaştırmalı bir araştırmadır.

Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Araştırma devam etmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen, Sendikal Yurttaşlık Davranışı, Sendikal Kimlik

Kaynakça

- Gürbüz, S.(2006).Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. AİBÜ-İİBF Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,3 (2),48-75.
- Çetin, M., Ö. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tüzün, İ. K. (2006). Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Akatay, A. (2008). Çalışanların örgütsel kimlik algılarının vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi", *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9 (16),299-315.

Sınıf Yönetimi Bağlamında İlkokul Müdürlerinin Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri *

* Bu araştırma, Prof. Dr. Mehmet Durdu Karslı danışmanlığında yürütülen "İlkokul Müdürlerinin Sınıf Yöneticisi Olarak, Öğretmenlere Yapması Gereken Liderlik Görev ve Rolleri" başlıklı proje çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

İbrahim Berk [a], Mehmet Durdu Karslı [b]

(a) Hanifi Şireci İlkokulu

(b) Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Amaç

Bu çalışmanın amacı, sınıf yönetimi bağlamında ilkokul müdürlerinin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma, nitel bir durum çalışması olup, maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak belirlenen ve Gaziantep ili Şahinbey ilçesi sınırları içerisinde görev yapan on sekiz öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Veri toplamasında kullanılan görüşme formu alanyazın taraması yapılarak oluşturulmuş, iki öğretim üyesinin görüşlerine dayalı olarak düzenlenmiş ve pilot uygulamalar yoluyla geliştirilmiştir.

Analiz

Verilerin toplanması sürecinde görüşmeler, katılımcıların da onayı olarak ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşmeden sonra işitsel kayıtlar metne dönüştürülmüş (*transkript*) ve görüşme sorularından ihtiyaç duyulanlar uzman görüşüne dayalı olarak gözden geçirilmiştir. Elde edilen ham veriler tematik analiz yaklaşımı yoluyla çözümlenmiştir. Verilerin geçerlik-güvenirlik çalışmaları; eş uzman incelemesi (*peer review*), katılımcı teyidi (*member checking*), uzun süreli katılım (*prolonged engagement*), dış denetim (*external audit*) ve çoklu kodlayıcı süreçleri (*interrater reliability*) yoluyla sağlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sürecinin sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak, sınıf yönetimi bağlamında okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik rollerinin; öğrenci başarısını ödüllendirme, zaman yönetimine ilişkin örnek davranışlar sergileme, zümre öğretmen kurullarına katılma, ihtiyaç duyulan donanımı sağlama ve öğretmenleri hizmet içi eğitim etkinliklerine yönlendirme olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak; sınıf yönetimi bağlamında okul müdürlerinin liderlik rollerini geliştirecek, uygulamalı örneklerle zenginleştirilmiş hizmet içi eğitimlere yönlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

İlkokul Müdürleri, Sınıf Yönetimi, Liderlik, Liderlik Rolleri

Sinerjik Yönetim Ölçeğinin Geliştirilmesi

Refik Balay [a], Nilgün Müjdeci [b]

(a) Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(b) Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi ABD., Şanlıurfa

Giriş

İnsanlar tarafından yeryüzünde birçok yapı ve oluşum kurulmuştur. Tüm bu yapıların ve oluşumların hepsi aynı zamanda belirli bir sisteme bağlı olarak yönetilmiştir. Bu oluşumlardan birisi de eğitim örgütleridir. Eğitim örgütlerinde insanların tek başlarına güçlerinin sınırlı olduğu, birlikte hareket etmeleri gerektiği, işbirliği yaparak katılım odaklı ve demokratik yönetim anlayışı sergilemeleri gerektiği ve bu anlayışın eğitim örgütlerinin gücünü artırdığı söylenebilir. Eğitim paydaşlarının sürekli farklılaşan gereksinimleri doğrultusunda eğitim örgütlerine yönelik beklentiler de farklılaşmaktadır. Eğitim örgütleri bu beklentilere; örgütsel işleyiş, yapı ve süreçlerinde değişiklikler gerçekleştirerek yanıt vermeye çalışmaktadırlar. Eğitim örgütlerinde katılımcılık, demokrasi, işbirliği, yetki devri, iletişim ve etkileşim üzerinde durularak, örgütün amacına hizmet edilmelidir. Günümüzde artık sadece yönetmek değil, kaynakları etkili ve verimli kullanmak, örgütü oluşturan unsurlar arasında işbirliği sağlayarak ortaya çıkması beklenen enerjiden en üst düzeyde yararlanmak önem kazanmıştır.

Sinerji; birlik ve beraberlik içerisinde, örgüt çalışanlarının ortak bir amaç etrafında ve yüksek motivasyonla hedefe kilitlenmeleri olarak da tanımlanabilir. Sinerjik Yönetim'in eğitim örgütlerinde verimliliği artıracak, kaliteli bir öğretim yapılmasına katkı sağlayacak, eğitsel çalışmalarda birlikten doğacak enerjiye yol haritası olacak ve yöneticiye okulla ilgili paydaşların enerjilerinden yararlanmanın anahtarını sunacak bir yönetim tarzı olduğu söylenebilir. Literatürde sinerjiye ilişkin birçok kaynak görebilmekteyiz. Sinerji sözcüğünün kullanılmasıyla oluşturulan kelime grubunda yer aldığı için olsa gerek; "Sinerjik Yönetim'e" ilişkin yapılan literatür taramalarında sinerji ve sinerji türlerine çok fazla rastlanmaktadır. Ancak literatürde sinerjik yönetime ilişkin kaynak pek yoktur. Özellikle eğitim bilimlerinde sinerjik yönetime ilişkin çalışma sayısı çok az olduğundan yapılan çalışmalarda kişiler sinerjik yönetimden çok sinerji kavramı üzerinde durmaktadırlar. Bu durum ise konunun özünden uzaklaşılmasına ve sinerjik yönetimin yeterince tartışılmasına engel teşkil etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde kullanılabilecek Likert tipi geçerli ve güvenilir bir Sinerjik Yönetim Ölçeği (SYÖ) geliştirmektir. Geliştirilen Sinerjik Yönetim Ölçeği, eğitim örgütlerinin yanısıra diğer kurumlarda görev yapan çalışanların ve yöneticilerin sinerjik yönetim algılarının ölçülmesine de imkân verecek şekilde esnek biçimde yapılandırılmıştır.

Bu araştırma, betimsel-tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, Şanlıurfa ili merkezindeki eğitim kurumlarında 2012–2013 Eğitim – Öğretim yılı bahar döneminde görevli ilkokul ve ortaokul yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Şanlıurfa ili merkezinde 63 ilkokul ve 57 ortaokul bulunmaktadır. Bu okullarda, 2129'u sınıf öğretmeni, 1982'si ortaokul öğretmeni, 297 ise, yönetici olmak üzere toplam 4408 işgören görev yapmaktadır. Araştırma, tabakalama örnekleme yöntemi kullanılarak 278 öğretmen ve 37 yöneticiye uygulanmıştır. Geliştirilen 87

maddelik Sinerjik Yönetim Ölçeği toplam 315 kişiye uygulanmış; elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirliğe kanıt sağlamak amacıyla Cronbach's Alpha analizi, madde test korelasyonları, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett Sphericity testi ve açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi de yapılacaktır.

Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bilgi toplamak amacıyla "döndürülmüş temel bileşenler analizi" kullanılmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0.945 olarak bulunmuştur. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Bartlett testi anlamlı bulunmuştur (χ^2=13453.83; p<.05). Bireylerin sinerjik yönetimi algılarına ilişkin anlamlı bir yapıya ulaşabilmek, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan faktör analizi sonucunda, 87 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren (binişik) 33 madde (*m13, m15, m16, m17, m22, m23, m24, m25, m26, m27, m28, m29, m30, m31, m33, m34, m35, m36, m37, m52, m53, m54, m56, m57, m58, m70, m72, m73, m74, m75, m78, m79, m84*) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 54 madde özdeğeri 1'in üzerinde olan 6 alt faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Bu yapılar sırasıyla Liderlik, Çalışanlar, Mevzuat, Kurum Kültürü, İletişim ve Ekip Çalışması boyutlarından oluşmaktadır. Madde çıkarıldığında ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı incelendiğinde, hiçbir maddede katsayının düşme veya yükselme göstermediği ve bu katsayının tüm maddeler için 0.94 olduğu görülmüştür. Kurumsal Sinerjik Yönetime ait boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları, *Liderlik* boyutu için 0.95, *Çalışanlar* boyutu için 0.95, *Mevzuat* boyutu için 0.94, *Kurum Kültürü* boyutu için 0.92, *İletişim* boyutu için 0.85, *Ekip Çalışması* boyutu için 0.65 bulunmuştur. Ölçekte yer alan faktörlere ve bu faktörler kapsamında yer alan maddelere ilişkin AFA sonuçları incelendiğinde, öz değeri 1.00'den büyük olan altı faktör olduğu görülmektedir. Ölçeğe ilişkin toplam açıklanan varyans yüzdesi 63.90 olarak bulunmuş ve madde toplam korelasyonlarının ".30 - .85" arasında değiştiği görülmüştür. Açıklanan varyans oranının %30'un üzerinde olması, davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2004). Özdeğeri 9.2 olan *Liderlik* toplam varyansın %17.04'ünü açıklarken, özdeğeri 8.95 olan *Çalışanlar* %16.58'ini, özdeğeri 7.31 olan *Mevzuat* %13.54'ünü, özdeğeri 4.13 olan *Kurum Kültürü* %7.65'ini, özdeğeri 2.63 olan *İletişim* %4.87'ini, özdeğeri 2.28 olan *Ekip Çalışması* %4.22'sini açıklamaktadır. Elde edilen bu bilgiler ışığında altı boyuttan oluşan Sinerjik Yönetim Ölçeği'nin geçerli ve güvenirli bir ölçek olarak, eğitim örgütlerinde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bu bilgiler ışığında altı boyuttan oluşan Sinerjik Yönetim Ölçeği'nin geçerli ve güvenirli bir ölçek olarak, eğitim örgütlerinde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Bu ölçek, güvenirlik çalışması yapılarak eğitim kurumları dışında yer alan farklı kurumlarda, organizasyonlarda ve örgütlerde de uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler

Sinerji, Sinerjik Yönetim, Toplam Katılım Yönetimi

Kaynakça

- Aktan, C. C. (2005). *Değişim Çağında Yönetim* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Ankara: TDFO Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El kitabı*: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gürlek, Y. (2010). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarındaki Yöneticilerin, Öğretmenlerin Ve Diğer Çalışanların Sinerjik Yönetime İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Töremen, F. ve Karakuş M. (2007). *Okullarda sinerjinin engelleri: takım çalışması üzerine nitel bir çalışma*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 619-645.

Singapur Eğitim Sisteminin Başarısının Nedenleri

Faruk Levent [a], Esra Yazıcı [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

(b) Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Resmi adı Singapur Cumhuriyeti olan bu ülke, Malay Yarımadası'nın güney ucunda, Ekvatorun 137 kilometre kuzeyinde yer alan bir ada devletidir. Tropik bir iklime sahip olan Singapur'da, tabii kaynaklar son derece sınırlıdır. Ülkede nüfus yoğunluğu oldukça yüksek olmakla birlikte nüfusun çoğu genç ve şehirlidir. Bu nedenle Singapur eğitim sistemi, mevcut okullarının sayı itibariyle ihtiyacı karşılayamaması ve sınıfların aşırı kalabalık olması gibi sorunlarla başetmeye çalışmaktadır. Bu gibi olumsuz faktörleri avantaja dönüştüren Singapur, son yıllarda PISA, PIRLS ve TIMMS gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında yakalamış olduğu başarılarla dikkat çekmiştir. Özellikle Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study) olan TIMMS'de 1995, 1999, 2003 ve 2007 yılı sonuçlarında ilk sıralarda yer alan Singapur, 2011 yılında 4.sınıflar Matematik başarı dağılımında 606 ortalama puanla birçok gelişmiş ülkeyi geride bırakarak birinci olmuştur. Türkiye ise 469 ortalama puanla projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 35. sırada yer almaktadır. Singapur'un eğitimde elde etmiş olduğu bu başarı, birçok ülkede merak uyandırmış; özellikle Türkiye gibi bu değerlendirme çalışmalarında istenilen başarıyı yakalayamamış pek çok ülke için Singapur eğitim sisteminin başarısının ardındaki nedenlerin araştırılması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değişkenler açısından Singapur eğitim sisteminin başarısını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; ileriye dönük entegre planlama sistemi, eğitim sistemin taleplerine uygun insan kaynakları yönetimi, eğitimde fırsat eşitliği ve bilişim teknolojilerinin eğitimde etkin kullanımı gibi Singapur'a başarı getirdiği düşünülen bazı faktörler bu ülkenin eğitim sistemi çerçevesinde tartışılacaktır. Ayrıca bu çalışmada, eğitimde istenilen kaliteyi yakalamak için ülkemiz açısından gerekli eğitim politikalarının geliştirilmesinde Singapur örneğinden çıkarabileceğimiz bazı önerilere de yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler

Singapur, Eğitim Sistemi, Başarı

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Denetmenleri Tarafından Gerçekleştirilen Teftiş ve Rehberlik Etkinliklerine Yönelik Ders Denetim ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Hüseyin Kocaman [a], B. Ünal İbret [b], Ergün Recepoğlu [c]

(a) Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü, Ankara

(b) Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Kastamonu

(c) Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu

Giriş

Eğitim örgütleri toplumun eğitim hizmetini üretirler. Bu bağlamda okullar eğitim hizmetinin en temel üretim Eğitim örgütlerinin çevrede meydana gelen tüm değişme ve gelişmelere paralel olarak kendi varlıklarını sürdürebilmeleri ve işlevlerini gerçekleştirebilmeleri için sistemden dönüt almaları gerekir. Bu durum örgüt yapısı içinde bir dönüt süreci olarak düşünülebilen denetim alt sisteminin bulunmasını zorunlu kılmaktadır (Pehlivan, 1998, 250). Kurumların işleyişlerindeki aksaklıkları ortaya çıkarmak için denetimin olması gerektiği sonucun ortaya çıkarabilir.

Her kurumun amacına ulaşabilmesi için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi bir şekilde kullanması gerekir. Örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, bir bakıma kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bu nedenle, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumlarının belirlenmesi zorunludur, Bundan da önemlisi, ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ye sürekli olarak artışım sağlayacak önlemlerin alınması gerekliliğidir. Bu açıdan bakıldığında, denetim, kurumlar için hayati bir önem taşır (Köksal, 1974, 51). Kurumlarda gerçekleşen denetimin kontrol amacı taşımaması gerektiği söylenebilir.

Eğitimde denetim kontrol amaçlı olmasından sıyrılarak geliştirme odaklı bir işlev haline gelmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında en gerekli unsurlardan biri haline gelmiştir (Aydın, 2008, 3).

İlgili literatür tarandığında denetime ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılmış olduğu gözlenebilir. Bu araştırma, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eğitim denetmenleri tarafından gerçekleştirilen teftiş ve rehberlik etkinliklerine yönelik ders denetim ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmaların çok az olması ve bu görüşler belirlenerek denetimde ve rehberlikte eksik olan noktaları ortaya koyarak, bu aksaklıklara çözüm üretebilmek açısından önemli olabileceği düşünülmektedir

Bu araştırmanın amacı Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim denetmenleri tarafından gerçekleştirilen teftiş ve rehberlik etkinliklerine yönelik ders denetim ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim denetmenleri tarafından gerçekleştirilen teftiş ve rehberlik etkinliklerine yönelik ders denetim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim denetmenleri tarafından gerçekleştirilen teftiş ve rehberlik etkinliklerine yönelik ders denetim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, bulunulan okuldaki çalışma yılı, mezun olunan alan, değişkenlerine göre farklılık var mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim denetmenleri tarafından gerçekleştirilen teftiş ve rehberlik etkinliklerine yönelik ders denetim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında geçirilen denetim sayısı, çalışılan okulun yerleşim yeri, mesleki kıdem yılı, alınan hizmet içi eğitim kurs-seminer sayısı değişkenlerine göre farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu İli'nde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada Yıldırım (2007) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Denetimi İlişkin Görüşleri" anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans değerlerinde, aritmetik ortalama, standart sapma istatistiklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni için bağımsız gruplar t-testi, yaş, kıdem yılı, bulunulan okuldaki çalışma yılı, mezun olunan alan, geçirilen denetim sayısı, bulunulan okuldaki çalışma yılı, çalışılan okulun yerleşim yeri ve alınan hizmet içi eğitim kurs-seminer sayısını belirten değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri ele alındığında, öğretmenler genel olarak kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim denetmenleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, bulundukları okuldaki çalışma yılları, mezun olunan alana göre öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin denetim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında geçirilen denetim sayısı, çalışılan okulun yerleşim yeri, mesleki kıdem yılı, alınan hizmet içi eğitim kurs-seminer sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelemiş ve bütün değişkenler açısından hiçbir anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Bilgiler, Ders Denetimi ve Uygulamaları, Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Kaynakça

- Aydın, İ. (2008). Öğretimde Denetim. Ankara: Pegem.
- Köksal, E. (1974). Türkiye'de Merkezi Hükümetin Taşra Örgütünün Denetimi. Amme İdaresi Dergisi, 7(1).
- Pehlivan, İ. (1998). Denetimde personel geliştirme. İlköğretim müfettişleri semineri ders notları. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Sosyal Paylaşım Sitelerinin Okul Kültürüne Katkısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Zakir Elçiçek [a], Rasim Tösten [b]

(a) Dicle Üniversitesi Z.G. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü, zakir_5627@hotmail.com

(b) Dicle Üniversitesi Z.G. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal paylaşım sitelerini kullanma durumunun, okul kültürüne katkısını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Öncelikle, anket geliştirme tekniklerinin doğru seçilmesi ve doğru yollar izlenmesi noktasından konuyla ilgili Baş‟ın (2008) “Anket Nasıl Hazırlanır Uygulanır Değerlendirilir” kitabından faydalanılmıştır. Daha sonra durum tespiti için araştırma öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmeler çözümlenmiş sonrasında ilgili alanyazın ve ölçme araçları taranarak 73 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ifadeler amaca uygunluğuna göre değerlendirilerek 42 maddeye indirilmiştir. Ölçme aracı uygulanmadan önce, aracın anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere tekrar incelettirilmiş ve gelen görüşler doğrultusunda ön uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki resmi devlet okullarında görevli 340 (298) ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda toplam varyansın %49’unu açıklayan 4 boyut ve 39 maddeden oluşan toplam güvenirliği (Cronbach's Alpha) .93 olan bir ölçek elde edilmiştir. Boyutların güvenirlik katsayıları (Cronbach's Alpha) .81-.87 arasında bulunmuştur. Ölçeğin 1. Boyutu 12 maddeden oluşan ve toplam varyansın %14.39’unu açıklayan Etkileşim boyutudur. 1. Boyuttaki maddelerin faktör yükleri .36-.73 değerleri arasında değişmektedir. Bu boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyonları .23-.69 arasındadır. Ölçeğin 2. Boyutu 10 maddeden oluşan ve toplam varyansın %12.21’ini açıklayan Sanal Öğrenme boyutudur. 2. Boyuttaki maddelerin faktör yükleri .37-.73 değerleri arasındadır. Bu boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyonları .38-.63 arasındadır. Ölçeğin 3. Boyutu 9 maddeden oluşan ve toplam varyansın %12’sini açıklayan Sosyal İlişkiler boyutudur. 3. Boyuttaki maddelerin faktör yükleri .45-.84 değerleri arasındadır. Bu boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyonları .36-.71 arasındadır. Ölçeğin 4. Boyutu 8 maddeden oluşan ve toplam varyansın %10.44’ünü açıklayan İletişim boyutudur. 4. Boyuttaki maddelerin faktör yükleri .48-.65 değerleri arasında değişmektedir. Bu boyuttaki maddelerin madde toplam korelasyonları .46-.67 arasındadır.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Paylaşım Siteleri, Okul Kültürü, Geçerlik, Güvenirlik, Ölçek

Şangay Okulları ve Profesyonel Öğrenme Toplulukları: Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimi İçin Yeni Bir Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi

Ayşen Bakioğlu [a], Tuncay Akıncı [a], Erol Süzük [b]

(a) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul

Giriş

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) dördüncüsü olan PISA- 2009'un sonuçları 7 Aralık 2010 tarihinde Katar'da yapılan bir toplantı ile duyurulmuştur. Çin'in Şangay eyaletinden seçilen öğrenciler, diğer tüm ülkelerdeki akranlarını geride bırakarak okuma, matematik ve fen yeteneği alanlarında en yüksek puanları almışlardır. Ayrıca diğer ülkelere göre eyalet içinde bölgeler arası ve okullar arası öğrenci puanlarındaki standart sapmalar en düşük seviyededir (OECD, 2010). İlk defa PISA'ya katılan Şangay eyaletinin öğrencilerinin bu büyük başarısı tüm dünyadaki eğitim araştırmacılarının ilgisini çekmiştir. Bu çalışmada Şangay eyaletinin başarısında büyük rol oynayan öğretmenlerin profesyonel gelişimi için yapılan hizmet içi eğitim modeli incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı Şangay'da yürütülen hizmet içi eğitim modelini incelemektir. Bu amaçla literatür taraması yapılmış ve ortaya çıkan sonuçlar derlenmiştir.

Bulgular

Çin'de özel öğretim ve araştırma grubu, sınıf içi grup tartışmaları, profesyonel seminerler için işbirliği yapılması, öğretmenlerin deneyimlerinin paylaşımını geliştirme gibi yollarla yapılan çok iyi hazırlanmış bir hizmet içi eğitim sistemi vardır. Ancak, Amerika ve Avrupa'da öğretim genellikle öğretmenin kişisel davranışı olarak görülür. Şangay hizmet içi eğitime ve ilk ve orta öğrenim okullarında profesyonel gelişime büyük önem vermektedir. Hizmet içi eğitimin beş şekli vardır (Minxuan ve Lingshuai, 2012).

1. Öğretim ve Araştırma Grubu (ÖAG), Sınıf Grubu (SG): ÖAG ve SG, uzun yıllar boyunca ilk ve orta öğrenim okullarında faaliyet göstermiş farklı organizasyonlardır. ÖAG'nin temel ünitesi branşlardır. Aynı branşta ders veren öğretmenler öğretim ve araştırma faaliyetlerini bir arada yürüterek kendi öğretimlerini ve öğretme yeteneklerini geliştirmektedirler. SG ise aynı seviyede ders veren öğretmenlerin bir araya geldiği gruplardır. Aynı seviyede sınıflara derse giren öğretmenler işbirliğini geliştirirler, aralarındaki yatay bağlantıları güçlendirirler, çalışmalarını koordine ederler, sınıftaki öğrencileri beraber yönlendirirler ve öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirirler.

2. Ders Gözlemleme ve Ders Değerlendirmesi: Şangay'da okullarda ders gözlemleme ve ÖAG'nin ders değerlendirme sistemleri bulunmaktadır. ÖAG, öğretmenlerin öğretim

kalitelerini artırmak, aynı görevler için öğretmenleri organize etmek, öğretimi işbirliği içinde hazırlamak için başlatılmıştır. Böylece aynı seviyede ders gören öğrencilerin aynı seviyeye ulaşmaları düşünülmüştür. Ancak, ÖAG, bazı sınıfların güzel notlar almalarına rağmen, diğerlerinin aynı öğretim içeriğine rağmen düşük notlar aldığını tespit etmiştir. Bunun sebebini bulmak için ÖAG, dikkatini öğretmen öğretimine vermiştir.

3. Proje 240 ve 540: Şangay, öğrenmeyi ve hayat boyu öğrenmeyi desteklemek için öğretmenlerin hizmet içi eğitimine dikkate değer bir şekilde önem vermektedir. 2007 yılında açıklanan 11. 5 yıllık plan kapsamında yeni mezun öğretmenler, öğretmenliklerinin ilk beş yılı içerisinde 240 saatlik eğitimi tamamlamak zorundadır. 540 saatlik eğitim tamamlayan öğretmenlere ise farklı unvanlar verilmektedir. Bu projeler yeni öğretmenlere işe adapte olma fırsatı verirken, tecrübeli öğretmenlere de profesyonel gelişim imkanı vermiştir.

4. Öğretim Araştırması Aktiviteleri: Okullardaki öğretim ve araştırma aktiviteleri Çin okullarında profesyonel gelişime katkıda bulunmakta ve birçok öğretmenin dergilerde makaleleri çıkmış ve öğretmenler, öğrencilere de profesyonel gelişimleri konusunda yardımcı olmuşlardır. Bu aktiviteler katılan öğretmenler, geleneksel öğretim metotlarını bırakmakta daha istekli olmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler profesyonel öğrenme grupları oluşturarak gelişimlerini devam ettirmektedirler. Öğrenme grupları ile öğretmenler kaynaklarını paylaşabilmekte, ortak bir dil oluşturmakta ve öğrencileri için kaliteli bir uygulama hazırlayabilmektedirler(Wong, 2011).

5. Profesyonel Öğretmenler ve Profesyonel İdareciler Yetiştirilmesi Eğitiminin Verilmesi Projesi: 2005 yılında Şangay Eğitim Bakanlığı Komisyonu "Şangay'ın Genel Eğitim Sisteminde Profesyonel Öğretmen ve Profesyonel İdareciler Yetiştirilmesi Projesi" isimli bir projeye başlamıştır. Her yıl her disiplinden toplam 1000 aday eğitilmek üzere seçilmiştir. 500 tane önemli öğretmen ve idareci profesyonel öğretmen olmak üzere seçilmiştir. Bu projenin amacı 100 tane öğretim ve eğitim uzmanı yetiştirmekti. Bu profesyonel öğretmenler, son uluslararası ve yerel teorileri bilen, uluslararası eğitim camialarında konuşabilen, alanlarında güçlü öğretim ve araştırma yetenekleri olan ve ulusal bağlamda şöhrete sahip olan bireyler olarak yetiştirilecekti. 2006 yılında ilk grup eğitilmeye başlanmış ve 2007 yılında mezun olmuşlardır. 5 yıl boyunca 5000 aday yetiştirilmiştir (Chu ve Cravens, 2012).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen veriler bazı önerilerde bulunulmuştur. Zayıf okulların güçlü okullarla koçluk sistemi ile güçlendirilmesi sağlanabilir. Örneğin fen lisesindeki deneyimli öğretmenler bir ekip halinde zayıf okuldaki öğretmenlere zayıf okulda hizmet içi eğitim verebilir. Bu şekilde oluşturulan profesyonel öğrenme toplulukları ile hizmet içi eğitimler daha verimli hale getirilebilir.

Anahtar Kelimeler

Profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitim

Kaynakça

- Chu, H & Cravens, X. C. (2012): Principal professional development in China: Challenges, opportunities, and strategies, *Peabody Journal of Education*, 87(2), 178-199.

- Minxuan, Z. & Lingshuai, K.(2012). An exploration of reasons for Shanghai's success in the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009. Frontiers of Education in China, 7(1), 124 – 162.
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: What students know and can do. student performance in reading, mathematics and science (Vol. I). Paris, France: OECD Publishing.
- Wong, L. N. J. (2010): Searching for good practice in teaching: acomparison of two subject-based professional learning communities in a secondary school in Shanghai, Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 623-639.

Taşımalı Öğretmen

Zeynel Ersin Özcan [a], Mehmet Şeren [b]

(a) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara / Sınıf Öğretmeni, Niğde

(b) Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Giriş

Bir iş ile meşgul olmak, insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olduğu kabul edilebilecek bir olgudur. Son bir-iki yüz yıl süresinde çalışma hayatı, sanayi devrimi ve buna bağlı teknolojik gelişmeler sonucu çalışma hayatı her geçen gün daha geniş bir alana yayılarak büyümeye devam etmektedir. İş yaşamındaki bu gelişmeleri takip eden ve paralel olarak 1930'lu yıllarda Elton Mayo ile başlayan "insan makine değildir" anlayışı ve bu yöndeki araştırmalar göstermiştir ki insanlar yaptıkları işle ilgili düşünceler ve duygulara sahip olmaktadır. İş doyumu; bireylerin yaptığı iş sonucunda beklentilerinin, ihtiyaçlarının ve arzularının ne düzeyde karşılandığının algısal bir değerlendirmesidir denebilir.

İş doyumu kavramı her geçen gün insan hayatında etkinliği gittikçe artan ve örgüt yaşamı ile özdeşleşen, bireylerin işte karşılaştıkları durumlara, deneyimledikleri işsel yaşantılara, beklentilerinin karşılandığı ölçüde geliştirdiği duygudur. Çünkü iş artık bireylerin sadece temel gereksinimlerini değil, her geçen gün bir üst seviye gereksinimlerini karşılamak üzere kullandığı bir araç olmaktadır.

Araştırmanın amacı, köy okullarında çalışan ve her gün görev yerine yani okula gidiş-geliş yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmada " Farklı mesafelerde gidiş-geliş yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini köy ilköğretim okullarında görev yapan ve her gün merkez ile köy arasında geliş gidiş yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma için yüz elli (n=150) öğretmene anket dağıtılmıştır. Araştrmada Spector tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği (Spector, 1994) ile demografik özellikler formu uygulanmaktadır. Öğretmenler gidiş geliş mesafelerine göre gruplanarak, iş doyumu düzeylerinin, gidilen mesafe, kullanılan ulaşım aracı, ulaşım süresinin uzunluğu vb. durumlar açısından anlamlı bir farklılık arz edip etmediği belirlenmek istenmektedir.

Araştırma gruplarının homojenlik arz etmesi durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanacak olup değişkenlerin anlamlı bir farklılık göstermesi halinde Tukey testi uygulanacaktır. Grupların homojenlik göstermemesi durumunda ise Kruskall Wallis testi uygulanacak olup anlamlı bir farklılık bulunması halinde Mann Whitney-U (Mann W-U) testi ile farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğine bakılacaktır. Araştırmanın anket dağıtımları aşaması tamamlanmış olup geri dönüşlerin gerçekleşmesi ve gerekli analiz basamaklarının uygulanması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

İş Doyumu, Köy Öğretmeni, Öğretmen.

Kaynakça

- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi.* Ankara: Hatipoğlu Kitabevi.
- Barutçugil, İ.(2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bilgiç, R. (2008). İş özellikleri kuramı: geniş kapsamlı gözden geçirme. *Türk Psikoloji Yazıları, 11* (22), 66-77.
- Brown, M.B.,Hardison, A., Bolen, L.M. &Walcott, C.M. (2006). A comparison of two measures of school psychologists' job satisfaction. *Canadian Journal Of School Psychology, 21 (1/2),* 47-58.
- Çetinkanat, C. (2000).*Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, F. (1986). İş tatmini ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İşletme Dergisi, 147*.
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006).Özel ve devlet okullarında öğretmen beklentilerinin iş doyumu ve motivaston üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2*(1),3-14
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış.* Bursa: Ekin Basım Yayım Dağıtım.
- Sencer,M. (1989). Toplum bilimlerde yöntem. İstanbul: Beta Yayınları.
- Spector, P. E. (1985).Measurement of human service staffsatisfaction: Developement of JobSatisfactionSurvey. AmericanJournal of CommunityPsychology, *13:* 693-713.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:150
- Tomrukçu, Ç. (2010)*Özel ve kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyumu düzeyleri.*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi : Samsun.
- Yelboğa, A. (2009). Validity and Realibility of theTurkish version of the Job Satisfaction Survey (JSS). *World Applied Science Journal, 6* (8), 1066-1072.
- Yıldızhan, Y. (2011).*Örgütsel adalet ile iş doyumu arasındaki ilişki: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü örneği.*Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi: Ankara.

Teknoloji Transferi ile İlgili Olarak Üniversite Akademisyenlerinin Algısı

Gamze Sart [a]

(a) İstanbul Üniversitesi, Teknoloji Transfer Merkezi, İstanbul

Giriş

Bilim Teknoloji Yüksek Kurulunun kararıyla üniversite ile sanayinin arasındaki işbirliğinin geliştirerek teknolojinin ticarileşmesini destekleyen ve akademik araştırmalara lojistik destek sağlayabilen "arayüz" olarak tanımlanan yeni "teknoloji transfer ofisleri" adı altında yeni ofisler 2012 tarihinden beri üniversitelerde kurulmaya başladı. Bu ofislerin kamu kaynaklarından desteklenmesiyle birlikte özellikle de TÜBİTAK Teknoloji Transfer Ofisleri (TTO) Destekleme Programı (1513 kodlu) destek programı ile birlikte üniversitelerde yeni bir yapılanmaya gidildiği ve yapılanma sürecinde özellikle akademisyenlerin çalışma biçimlerinde önemli farklılaşmalar başlamıştır. Bu farklılıkları anlamak için özellikle bu araştırma yapılmış ve yaşanan tecrübelerin aktarılması sağlanmıştır (Karakaş & Çekiç, 2012). Türkiye'de çok yeni olan bu konunun özellikle üniversitelerdeki bilgi ve teknolojinin uygulamaya dönüştürülerek ticarileştirilmesi sürecinde akademisyenlerin yaşadığı sorunlar üzerinden üniversite ve özel sektör kuruluşları arasında işbirliği oluşturulmasındaki sıkıntılar dile getirilmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada daha derinlemesine bilgi edinilmek istenmesinden dolayı nitel araştırma yapılmasına karar verilmiş olup fenomenolojik analiz yapılmıştır Smith, Flowers & Larkin, 2009). Özellikle TUBITAK Teknoloji Transfer Ofisleri Destek Fonundan yararlanmakta olan üniversitelerinde çalışan akademisyenler arasından seçilen on bir katılımcı ile derinlemesine mülakatlar yapılmış ve kendilerine 24 tane açık uçlu soru sorularak yaşadıkları tecrübelerden yola çıkılarak özellikle karşılaştıkları sorunlar hakkında bilgi edinilmiştir. Araştırmalardan elde edilen veriler Atlas.ti7 da incelenerek bilgi tasnif edilmiş ve konu başlıklarına ayrılarak analiz edilmiştir (Bell, 2013).

Bulgular

Yapılan araştırma sonrasında özellikle katılımcılardan elde edilen bilgiler ışığında sanayinin ihtiyaç duyduğu bilgi açısından değerlendirildiğinde katılımcıların %79 u henüz üniversitelerin bu anlamda hazır olmadıklarını daha sistematik ve bilinçli bir ilerlemenin olduğunu vurgulamaktadırlar. Geriye kalan %21 katılımcı ise sanayinin ihtiyaç duyduğu bilgi açısından sanayi ile birlikte ortak bir çalışma ve makro plan yapılarak hareket edilmesinden bahsetmektedirler. Aynı yurtdışındaki iyi örneklerde olduğu gibi Teknoloji Transfer Ofisleri (TTO) stratejik planlar ve programlar yaparak sanayi içinden gelen kişilerin mentorlüğünde tamamen ihtiyaca yönelik kısa dönemli başarı odaklı bilgi üretiminden bahsetmektedir. Bu durum ele alındığında akademisyenlerin %86 sı kendisini sadece akademide yer aldıkları ve teori içerikli çalıştıkları için sanayi odaklı uygulanabilinir bilgi açısından yetersiz kaldıklarını dile getirmektedirler. Bununla birlikte sanayinin ihtiyacı olan teknolojinin üniversitede üretilmesine yardımcı olunması konusunda ise katılımcıların % 84 ü aslında üniversitelerde büyük bir potansiyelin var olduğunu anacak bunu nasıl teknolojiye dönüştürecekleri

konusunda kendilerinin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Özellikle akademik olarak çok fazla formalite olması, verdikleri dersler ve diğer yapmaları gereken işlerden dolayı bu tür faaliyetlere zaman ayırmada zorlandıklarını dile getirmektedirler.

Katılımcı akademisyenlerin %84 ü üniversitede birikimin mutlaka sosyal ve ekonomik faydaya dönüşmesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak, genel anlamda neredeyse tüm katılımcılar (% 99) üniversite-sanayi iş birliği konusunda memnuniyetsizliklerini bildirmektedirler. Bu memnuniyetsizliğin asıl sebeplerinin başında TTO ofislerinin ne iş yaptıklarını tam anlamıyla anlayamamış olmalarının yanı sıra bu tür faaliyetleri bir külfet ya da sorumluluklarına ek getirmesinden şikayet etmektedirler. Buna ek olarak katılımcılar (%88) üniversite ve iş dünyasının hedefleri arasında arasındaki farklılık olarak tanımlamaktadır. Akademisyenlerin % 73 ün belirttiği üzere üniversitenin asıl fonksiyonlarından en başında yer alan temel araştırmalar yerine iş dünyasının kar amaçlı hedeflerine uygun araştırma yapmak çok tasvip edilen bir yaklaşım olmamaktadır. Bu anlamda akademik dünyanın ortaya koyduğu çok önemli iki ana sorun teknoloji transferini etkilemektedir. Bunlardan ilki akademisyenlerin bunu bir ek sorumluluk olarak görüp bundan ek bir fayda sağlamamış olmalarıdır. Diğeri ise yapılan teknolojik bilginin sadece kar amaçlı özel sektöre verilmesinden duyulan rahatsızlıktır. Akademisyenlere bu konuda önerileri sorulduğunda %72 si kendi akademik sorumluluklarının tekrardan tanımlanarak yeni bir yapıya kavuşmasını talep etmektedir. Özellikle %89 u kendilerinin de işin içinde olacakları modellerin daha çok üniversite tarafından cesaretlendirmesi gerektiğini dile getirmektedirler. Sonuç olarak üniversitelerde kurulan TTO lar her üniversitenin kendi akademik profiline göre kendi iç yapısını ayarlamasında fayda olduğu katılan akademisyenler tarafından üzerinde durulmuştur (Boh,, De-Haan, & Strom, 2012).

Tartışma

Yapılan bu araştırma açık olarak teknoloji transferi konusunda henüz akademisyenlerin yeni yapılanmaya başladıkları ancak teknoloji transferinin bilimsel, kurumsal ve kişisel anlamda taraflara zarar vermeyecek şekilde taraflara uygun şekilde çözümlenmesi gerektiğidir (Siegel, Waldman, & Link, 2003). Bir önceki sistemi koruyarak yeni bir sistemi desteklemek pek çok açıdan akademisyenlere ek sorumluluklar getireceği açık bir şekilde dile getirilmiştir. Bu anlamda akademisyenler için yeni bir görev tanımına ihtiyaç vardır. Burada asıl önemli rolü TTO ların oynayacağı aşikardır. Ancak bu TTO ların her kurum için aynı olmasını beklemek doğru olamayacaktır (Kim, 2013).

Sonuç ve Öneriler

Teknoloji transferi artık kaçınılmaz olarak her üniversitenin ajandasına alması gereken çok önemli bir konudur. Direk iş dünyası ile yapılan ortak çalışmaların yanı sıra hibrit inovasyon yapıları çok daha hızlı olarak teknoloji transferini sağladığı için bu anlamda stratejik ve sistematik bir yapılanma ve yenilenmeye sahip olmak gerekir. Bu anlamda TTO ların uzun nefesli eğitim, mentorlük, danışmanlık gibi önemli fonksiyonlarının yanı sıra, fikri mülkiyet haklarını ve lisanslama konusunda önemli lider rolü oynamaları gerekmektedir (Kim, 2013).

Anahtar Kelimeler

Teknoloji Transferi, Teknoloji Transfer Ofisleri, Hibrit İnovasyon Modelleri

Kaynakça

- Bell, D. (2013). Book Review: Susanne Friese, Qualitative Data Analysis with ATLAS. ti. Qualitative Research, 13(3), 382-384.
- Boh, W. F., De-Haan, U., & Strom, R. (2012). University technology transfer through entrepreneurship: faculty and students in spinoffs. Available at SSRN 2125203.
- Karakaş, A., & Çekiç, A. (2012). Türkiye'de Teknoloji Politikalarının Yansımaları.
- Kim, Y. (2013). The ivory tower approach to entrepreneurial linkage: productivity changes in university technology transfer. The Journal of Technology Transfer, 1-18.
- Siegel, D. S., Waldman, D., & Link, A. (2003). Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory study. Research policy, 32(1), 27-48.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. Sage.

Teknoparkların Üniversitelerin Değişimine Olan Etkileri

Gamze Sart [a]

(a) İstanbul Üniversitesi, Teknoloji Transfer Merkezi, İstanbul

Giriş

Bu çalışmada Türkiye'deki teknoparkların gelişiminin nedenleri ve gelişimin tarihsel süreci ile birlikte teknoparkların yüksek öğrenimine olan etkisi araştırılmaktadır. Teknoparkların gelişiminin nedenleri, tarihsel gelişimi, "insan sermayesi" (Robertson & Kitagawa, 2011) bilim ve teknoloji politikaları ile ulusal stratejileri ve uygulamaları üzerinden irdelenmiştir. Bu kavramları analiz ederken, üniversite-sanayi-devlet işbirliğinin üniversitelerdeki ne tür değişiklikleri incelenmiş ve "insan sermayesi" olarak adlandırılan yeni düzenlemeler ve mekanizmalar dikkate alınmıştır (Baysal, 2007). Bilim ve teknoloji politikaları ile ulusal stratejilerin ne denli üniversitelerde teknoparklar vasıtasıyla üniversite-sanayi-devlet işbirliğine neden olduğu ve bu süreçte akademik insan gücünün üniversitelerde nasıl farklı bir şekilde değiştiğini açıklanmaktadır (Elçi, 2005).

Yöntem

Fenomenolojik Analiz Yöntemi içinde yer alan iki ayrı analiz şekli bu araştırmada tercih edilmiştir (Meriamm, 2002). Özellikle belirli bir olgu (fenomen) hakkında detaylı bilgi edinilmek istendiğinde bu konu ile ilgili olarak detaylı doküman analizi yapılabileceği gibi asıl o durumu yaşayan kişilerin bu olguyu veya durumu nasıl tanımladığı ve nasıl bir yaşamsal deneyime sahip olduğunu belirlemek amacı ile yapılan çalışmalar "fenomenolojik" çalışmalar olarak tanımlanır (Moustakas, 1994). Bu araştırmada da üniversitelerdeki değişimin teknoparklar vasıtasıyla oluşan süreçleri ilk önce doküman analizi yapılarak, teknoparkların gelişiminin nedenleri, tarihsel gelişimi, "insan sermayesi," bilim ve teknoloji politikaları ile ulusal stratejileri ve uygulamaları üzerinden irdelenmiştir. İkinci kısımda ise görüşmeler yapılarak teknoparkların neden olduğu değişimlere katılımcıların verdiği bilgilerden yararlanılarak durum değerlendirilmesi içerden alınan bilgilerle derinleştirilmiştir. Bu perspektifte ayrıca bir odak grup oluşturularak teknoparkların ayrımcılığa, şehir planlamasına, sosyolojik ve ekonomik değişikliklere ve eşitsizliklere neden olup olmadığına bakılmıştır. Yüksek öğretimdeki dönüşüm kavramsallaştırılmıştır. Bir vaka çalışması olarak, kişisel deneyimlerden yararlanılarak dönüşümün görünmeyen veya bilinmeyen nedenleri araştırılmıştır.

Bulgular

Teknoparkların, bulundukları üniversitelere büyük yararları olduğu tüm Türkiye'de ve dünyada yayınlanan kaynaklarda detaylı olarak verilmiştir. Özellikle iyi olan ve Türkiye'nin önde gelen üniversitelerdeki teknoparklar sanayi ile irtibatta olduğu için daha etkin iş birliği olanakları sağladığından yapılan akademik projelerin çok daha kaliteli ve uygulanabilir projeler olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenlerin kendi firmalarını kurarak ticaret yapabilmeleri özellikle üniversitedeki akademik yapıyı değiştirecek önemli bir farklılıktır (Lauder & Brown, 2006). Ayrıca akademisyenler ve yüksek lisans öğrencileri teknoparklar vasıtasıyla daha aktif hale gelip, firmalara danışmanlık yapmakta ve ekstra gelir sağlamaktadırlar. Özellikle bu durum daha çok mühendislik ve sağlık bilimleri için geçerli olurken, sosyal bilimler bu fırsatlardan

alanın içeriği gereği yararlanamamaktadırlar. Bununla birlikte firmalar ortak Ar-Ge projeleri geliştirmeleri, laboratuvarlardaki araç ve gerecin yenilenmesini sağlamakla kalmamakta, çok daha güncel konularda araştırma yaparak patent ve lisanslar vasıtasıyla üniversite ve akademisyenlere ek gelir sağlanmaktadır. Ayrıca katılımcıların %87 sinin açıklamasına göre teknoparklardaki firmalarla iletişim ve etkileşimin karşılıklı olarak araştırma ve geliştirmeleri iyileştirmesinden dolayı ürün ve hizmetlerde inovasyonun oluşturulabilmesi sağlanmaktadır.
Katılımcıların %91 i üniversitedeki araştırma sonuçlarının ekonomik değere dönüşmesine inandıklarını ancak bunun henüz tam anlamıyla beklendiği kadar iyi şekilde gerçekleşmediğini vurgulamaktadırlar. Bu durum araştırmaların profilini değiştirmekte ve araştırmaların daha çok sanayinin iyileştirilmesi için olması sağlanmaktadır. Katılımcıların %53 ü bu durumu eleştirmekle birlikte % 47 si bu durumun aslında fark yaratacağını düşünmektedir. Katılımcıların %64 ü yapılan araştırmaların özellikle de doktora tezlerinin raflarda çürüdüğünü ve atıl kaldığını halbuki teknoparklar vasıtasıyla araştırmaların belli bir amaç için yapılmasının üniversitelerdeki verimlilik ve üretkenliği arttıracağını vurgulamaktadır. Çok daha önemlisi katılımcıların çoğunluğu (%88) teknoparklardan sağlanan fonların araştırmalara aktarılmasıyla üniversiteye kaynak yaratıldığını bu sayede de pek çok ihtiyaçları olan malzeme, araç ve gereç alındığını vurgulamaktadır.

Tartışma

Özellikle genç istihdamındaki sorunlar göz önünde bulundurulduğunda (Dünya Bankası Raporu, 2007) katılımcılar kendi mezunlarına ve öğrencilerine teknoparklardaki firmalarda istihdam olanağı sağlandığını vurgulamaktadırlar. Katılımcıların % 75 i lisan ve yüksek lisansta iş ve staj imkanı bulan öğrencilerin doktora eğitimine devam etmek istemelerinin yanı sıra daha çok kendi alanlarında uzmanlaşarak inovativ ürün ve servis geliştirdikleri belirtilmektedir. Pek çok mezun iş bulamamakla birlikte kendi alanlarında çalışma imkanı yakalayamadıkları vurgulanmakta, ancak teknoparklardaki firmaların genç nesil için yeni bir fırsat verdiği belirtilmektedir. Bundan da önemlisi katılımların % 71 i teknoparktaki uygun ortam sayesinde girişimciler yetişmekte olduğunu belirtmektedir. Bu girişimcilerin artmasıyla da doğal olarak yenilikçi firmaların sayısı artmakta ve teknoparktaki firmaların profilleri değişmektedir. Bu durum üniversitenin kendi mezunları tarafından oluşuyorsa hele, teknoparktaki firmaların üniversite akademisyenleri ile ilişkileri daha kuvvetli olduğundan ve üniversitenin sistemini bildiklerinden daha iyi araştırmaların oluştuğu vurgulanmaktadır. Bunun özellikle bir sinerji oluşturduğunu ve katılımcıların %65 i tarafından daha iyi bir eğitim ortamının oluştuğu vurgulanmaktadır. Bunların sonucu olarak, teknoloji transferinin ve gelişiminin daha kolay sağlandığı belirtilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ülkenin teknoparklar vasıtasıyla genç nüfusu yüksek kalitede değerlendirme imkanı bularak teknolojik ve dolayısıyla ekonomik düzeyinin yükselmesi, gelişmiş inovasyon sayesinde ülkenin uluslararası rekabet gücünün artması mümkün olmaktadır. Her ne kadar her üniversitenin teknoparkı çok verimli çalışmasa da yine süreçte üniversitelerin bu değişime ayak uyduracağı ve bütün bunların sonucu olarak da ülkede refah düzeyinin yükselmesi kaçınılmaz olacaktır (Kefela, 2010).

Anahtar Kelimeler

Teknoparklar, Teknoloji Transferi, Sanayi Üniversite İşbirliği

Kaynakça

- Baysal, O. O. (2007). *Strategies for an effective university-industry collaboration in industrial design education*. (Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey).
- Elçi, S. (2005). Annual Innovation Policy Trends and Appraisal Report Turkey, 2004-2005. European Commission.
- Kefela, G. T. (2010). Knowledge-based economy and society has become a vital commodity to countries. International NGO Journal, 5(7), 3.
- Lauder H. & Brown. P. (2006). Globalization, education, and social change. Oxford: Oxford University Press.
- Merriam, S. B. (2002). Qualitative Research in Practice San Francisco: Jossey-Bass.
- Moustakas C. (1994). Phenomenological research methods. California: Sage.
- Robertson, S.L., and Kitagawa F. (2011). University Incubators and Knowledge Mediation Strategies: Policy and Practice in Creating Competitive City Regions, published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies at: http://www.llakes.org
- World Bank, (2007). Turkey – Higher education policy study volume i: Strategic directions for higher education in Turkey (39674 - TU). Washington, DC: World Bank.

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri İle İlgili Açılan Davaların Değerlendirilmesi

Nazmiye Çelebi Kükey [a]

(a) Felsefe Öğretmeni ve M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Doktora Öğrencisi

Eğitim çok yönlü, uzun vadeli ve dinamik bir süreçle gerçekleşen dönüştürücü bir güç olarak gerek bireyler gerek toplumlar açısından önemi kaybolmayan ve değişen konularına karşın her zaman gündemde olan bir toplumsal kurumdur. Aydın (1994)'a göre eğitim bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimidir.

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri, ülkemizin eğitim politikasına yön veren önemli adımlardan biridir. Milli Eğitim tarihimizde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde belirleyici yasalar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

1. 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu
2. 01.11.1928 Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun
3. 05.11.1961 İlköğretim ve Eğitim Kanunu
4. 14.06.1973 Milli Eğitim Temel Kanunu
5. 30.04. 1992 M.E.B.nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun
6. 16.07. 1997 Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu
7. 04.11.1981 Yükseköğretim Kanunu
8. 05.06.1986 Mesleki Eğitim Kanunu
9. 08.02. 2007 Özel Öğretim Kurumları Kanunu(Erdoğan, 2011)

Son olarak kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 30.03.2012 tarih 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun eğitim tarihimizin önemli yasalarını oluşturmaktadır.

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri, yukarıdaki listede 4. Sırada yer alan 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 4 ve 17. Maddeleri arasında yer alan 14 adet eğitim öğretim ilkesidir. İlkelerin adları aşağıda sıralanmıştır(MEB, 2012).

1. Genellik ve Eşitlik
2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları
3. Yöneltme
4. Eğitim Hakkı
5. Fırsat ve İmkân Eşitliği
6. Süreklilik
7. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği
8. Demokrasi Eğitimi
9. Lâiklik
10. Bilimsellik
11. Plânlılık
12. Karma Eğitim
13. Okul ile Ailenin İş Birliği
14. Her Yerde Eğitim

İlkelerde zaman zaman değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu değişiklikler tartışma konusu olabilmektedir. İlkelerin kendisi, ilkelerin gerçekleşme durumu, ilkelerin etkilendiği ve etkilediği sosyal bağlam, ilkelerde yapılan değişiklikler araştırmacılar ayrı birer çalışma alanı olarak değerlidir.

Ancak çalışma ilkelerin makro açıdan değerlendirmesinden daha farklı bir konuyu problem edinmektedir. *Ülkemizde Milli Eğitimin Temel İlkelerine dayanarak açılan davalar nelerdir? Davalar hangi yıllarda açılmıştır? Belirli yıllarda yoğunluk var mıdır? Özellikle hangi ilkelere dayanarak açılmışlardır? Davalarda konu edinilen ilkeler arasında frekans farkları nasıldır? Davaların açılmalarına neden olan sorunlar nelerdir? Davacıların talepleri ne yöndedir?*

Kişi ve kurumların hak arama özgürlüklerini kullanmaları demokrasinin önemli göstergelerindendir. Okullar kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımından eğitildiği sosyal kurumlar olduklarından Temel İlkelere dayanarak açılan davalar öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve eğitim sürecinden etkilenen herkesin hak arama sürecini öğrenmeleri bakımından da anlamlıdır.

Resmi kimliğe sahip olmakla birlikte resmi olmayan eğitim de okul ile ilişki halindedir (Gutek, 2001). Bu anlamda eğitim süreci sadece öğrenci ve öğretmen arasında gelişen bir süreç olmamaktadır. Danıştay'da görülen davalar incelendiğinde sadece öğrenci ve velilerin değil eğitim sendikalarının ve okullara ulaşım hizmeti veren kuruluşlarında davacı oldukları görülmektedir.

Araştırma temel olarak T.C. Danıştay Başkanlığının resmi internet sitesinde yayınlanan kararlar taranarak yapılacaktır. Davaların karar özetleri incelenerek, kimler tarafından hangi taleplere dayandığı ortaya konulacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi sitelerinden Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri'nde yapılan değişikliklerin neler olduğu ve hangi dönemlerde yapıldıkları araştırılacaktır. İlkelerin kanunlaştığı ve değişikliklerin yapıldığı dönemlerde görev yapan hükümetler incelenecektir.

1982 yılından 2009 yılına kadar geçen sürede 1739 sayılı kanunda yer alan Temel İlkelere dayanarak toplam 22 adet dava Danıştay'da karara bağlanmış durumdadır. İlkeler çoğunlukla birer kez dava konusu olmuş, bazı ilkeler birden fazla kez dava konusu olmuş durumdadır (Danıştay, 2013).

Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler üzerinde nitel analiz yapılacaktır. Bu anlamda ilkeler bağlı bulundukları sosyal ortamla ilişkili olarak yorumlanacaktır. İlkelerin ortaya çıkmasında etken olan kültürel olgular, ilkeler üzerinde değişiklik yapılan dönemlerin özellikleri ve eğitimci ve araştırmacıların algıları ve yorumları ortaya konulacaktır. Sonuç olarak araştırmacının öznel değerlendirmelerine yer verilecektir.

Danıştay'a götürülen ve karara bağlanan davalar Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinin gerçekleşmesinin ölçülmesinde bir araç olarak değerlendirilebilir. Eğitim diğer toplumsal kurumlar gibi dinamik karakterdedir. 1973'ten günümüze kadar söz konusu ilkeler üzerinden yapılacak bir araştırma bu dinamik hakkında fikir verebilir ve yeni araştırma alanlarına işaret edebilir.

Kaynakça

- Aydın, M. (1994), *Eğitim Yönetimi*, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.

- *Danıştay Bilgi Bankası. (2013). www.* danıştay.gov.tr'den derlenmiştir.
- Erdoğan, İ., (2011), Milli Eğitime Dair, 2. Basım, Nobel, Ankara
- Gutek, L.G. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev.: Nesrin Kale, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- *MEB Mevzuat.* (2012, 05 05). Millî Eğitim Temel Kanunu: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html adresinden alınmıştır.

Türk Yükseköğretim Sistemi İçin Sürdürülebilir Bir Finansman Model Önerisi

Metin Özkan [a]

(a) Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep

Giriş

İnsan gücü kaynaklarını geliştirme çabası içerisinde olan ülkeler yükseköğretim ile ilgili bazı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yükseköğretim görmek isteyen öğrenci sayısındaki artış, artışla doğru orantılı olarak eğitim maliyet ve harcamalarında yükselme; bu değişkenlerle ilişkili olarak eğitimin niteliğini garanti altına alma çabası bu sorunların temelini oluşturmaktadır. Bahsedilen sorunları çözüme kavuşturmak için yükseköğretimin ücretli hale getirilmesi, özel üniversitelerin açılması ve üniversitelerin kendi öz kaynaklarını geliştirmesi konuları giderek daha fazla konuşulmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009).

Tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de, yükseköğretimde görülen talep artışını karşılayacak arzı yaratmanın çabası içerisindedir. Bu noktada talebi karşılamada ülkeleri öne çıkartabilecek alt sistemlerden birinin finansman olduğu açıktır. Farklı bir anlatımla finansmanın, yükseköğretimin arz yönünü etkileyen bir darboğaz niteliğinde olduğu söylenebilir (Hacıfazlıoğlu, 2006). Diğer taraftan, artan taleple birlikte yükseköğretimin kaliteli eğitim verebilmesi için sağlam ve sürekli mali kaynak ihtiyacı vardır (Bayraklı, Ergün ve Karataş, 2007). Bu nedenle yükseköğretim başlığı altında en çok tartışılan konulardan biri de finansman meselesidir (Yamaç, 2009:188).

Yükseköğretim hizmetleri günümüzde; kamu kaynağı ve öğrenci katkılarının yanı sıra özel kişi ve kuruluşların katkısıyla ya da bu kaynakların birden fazlasıyla karma bir şekilde finanse edilebilmektedir (Oruç, Çekin, Tenderis ve Özmen, 2011). Her ülke kendi özel koşullarına göre belirlediği yükseköğretim politikalarını gerçekleştirmek için bu kaynakların farklı bileşimlerinden oluşan finansman sistemleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte kamu kaynağının üniversitelere transfer yöntemleri, üniversitelerin bütçe sistemleri, öğrenci katkısının sosyal adalet ilkeleri gözetilerek belirlenmesi, öğrenci burs ve kredi miktarları, özel kişi ve kuruluşların hangi hizmetler karşılığında destek sağlayacağı ve benzeri konular yükseköğretim finansmanı ile ilgili karar verilecek diğer değişkenlerdir.

Bu araştırma, oldukça tartışmalı olan yükseköğretimin finansmanı konusuyla ilgili rasyonel çözümler üretme, devletlerin artan yükseköğretim talebini karşılamada sürdürülebilir kaynak aratma arayışları ve Türkiye'de yükseköğretim finansmanına yönelik akademik çalışmaların eksikliği ihtiyaçlarından doğmuş ve bir gereklilik olarak görülmüştür.

Bu araştırmanın genel amacı Türkiye'de yükseköğretim konusunda akademik çalışmaları olan araştırmacıların görüşleri alınarak "Türkiye için Sürdürülebilir Bir Finansman Modeli" taslağı geliştirmek, oluşan taslağa ilişkin yükseköğretim kurumlarındaki uygulayıcıların görüşlerini saptamak ve bu sonuçlar neticesinde bir model ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Judd, Smith ve Kidder (1991)'e göre tarama modellerinde, araştırmacı neden- sonuç durumunu belirlemekten çok belirli bir duruma ilişkin yapıyı belirlemeyi amaçlar.

Araştırmanın amacına ulaşabilmek amacıyla ilk aşamada yükseköğretimin finansmanı konusunda çalışmaları olan kişilerin görüşlerinden nitel veriler elde edilmiştir. Bu verilerden anket oluşturularak bir model önerisi yapılması amaçlandığından nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada yürütüldüğü karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması genel olarak aynı temel olguya ilişkin tek bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki nitel ve nicel verileri toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Balcı, 2010, s.44; Leech ve Onwuegbuzie, 2009, s.267; Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2007, s.267; Johnson and Onwuegbuzie, 2004, s17; Creswell ve Plano Clark, 2010).

Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Çalışma grubunun maksimum çeşitlilik göstermesini sağlamak amacıyla belirlenen araştırmacılar, üniversitelerin eğitim fakültesi ve iktisadi idari bilimler fakültesinde görevli akademisyenler, YÖK yürütme kurulu üyesi, sivil toplum kuruluşu üyeleri, Sayıştay savcısı, Kalkınma Bakanlığı çalışanlarından olmak üzere 15 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutu için evren ve örneklem belirlenmiştir. Evreni temsil eden örneklemi seçilmesinde ODTÜ Enformatik Enstitüsü URAP veriler kullanılarak olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Toplam 96 devlet üniversitesinde Cochran uygun örneklem büyüklüğü formülü ile 54 üniversite örnekleme dahil edilmiştir.

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın nitel boyuna ilişkin veriler görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşme türlerinden görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın nicel araştırma boyutunda oluşturulan yükseköğretim modelinin uygulanabilirliğini test etmek amacıyla anket yöntemi kullanılacaktır.

Verilen Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların nasıl bir yükseköğretim finansman modeli olabileceği hakkındaki düşüncelerini toplamak amacıyla yapılan görüşmelerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile görüşmeler belirli kodlamalarla daha küçük içerik kategorilerine dönüştürülmüş ve bilinmeyen temalar ortaya çıkarılacaktır.

Araştırmanın nicel boyutunda ise öncelikle anketten elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklerden (frekans, yüzde, ortalama) yararlanılacaktır. Araştırmaya alınan gruplardan toplanan anket sonuçları arasındaki farkları tespit etmede ki-kare analizi kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler

Yükseköğretim, Finansman Yöntemleri, Yükseköğretimin Finansmanı, Bütçe Sistemi

Kaynakça

- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler (8. Baskı)*. Ankara: Pegema Akademi Yayınları
- Bayraklı, H. H., Ergün, M. ve Karataş, S. (2007). Yükseköğretim finansman politikaları ve kurum başarısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(1), 19-34.
- Collins, K.M. T.,Onwuegbuzie, A.J. & Jiao , Q.G.(2007). A mixed methods ınvestigation of mixed methods sampling designs in social and health science research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 267-294.
- Creswell, J. W. & Plano Clark V. L. (2010). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. CA: Sage.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükcan, T. ve Gür, B. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: SETA Yayınları.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43, 265-275.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has
- come. *Educational Researcher,* 33(7), 14-26.
- Judd, C. M., Smith, E. R. & Kidder, L. H. (2001). *Research methods in social relations*. Harcourt Brace Jovanovich College Publ.
- Oruç, K. O., Çekin, E., Tenderis, A. E. ve Özmen, H. İ. (2011). Yükseköğretimde kaynak dağılımı üzerine bir değerlendirme: Türkiye'deki devlet üniversitelerinin cari hizmet ödenekleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 3(4), 19-34.
- Yamaç, K. (2009). *Bilgi toplumu ve üniversiteler*. Ankara: Eflatun Yayınevi.

Türkiye'de Okul Etkililiği Araştırmalarına Genel Bir Bakış

Muhammed Turhan [a], Gönül Şener [b], Seda Gündüzalp [b]

(a) Yrd.Doç.Dr.,Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ

(b) İlkokul öğretmeni, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Okul etkililiği ve etkili okul kavramları, eğitim yönetimi alanında en çok tartışılan ve araştırılan konuların başında gelmektedir. "Okullar, öğrencilerin gelişiminde fark yaratır mı?", "Öğrenci gelişimindeki ve başarısındaki fark okulların etkililiğinden mi yoksa öğrencilerin demografik ve sosyoekonomik niteliklerinden mi kaynaklanır?" gibi sorular araştırmacıları, okulların etkililiğini ve öğrenci gelişimi üzerindeki katkısını belirlemeye yöneltmiştir. Teorik katkılar ve araştırmalar neticesinde okul etkililiğine ilişkin farklı modeller geliştirilmiş ve araştırma yaklaşımları çeşitlenmiştir. Reynolds ve arkadaşlarına (2000) göre; şu anda gelinen noktada, okulların öğrenci üzerindeki etkisi ve katma değer yaratma kapasitesi kabul edilmektedir. Artık eğitim politikalarının görevi, genelde bütün okulları ve özelde daha etkisiz olan okulları geliştirmek olarak anlaşılmaktadır.

Okul etkililiği araştırmaları dünyada 1979 yılından beri gelişme göstermiş ve bazı ülkelerde önemli ölçüde politik destek de sağlamıştır. Okul etkililiğini ölçmek için veri toplama ve veri analizi yöntemleri geliştirilmiş ve gittikçe daha karmaşık bir hal almaya başlamıştır (Luyten, Visscher & Witziers, 2005). Türkiye'de okul etkililiği konusunun 2000'li yıllarda popüler olmaya başladığı söylenebilir. Çeşitli veritabanlarına "okul etkililiği" ve "etkili okul" anahtar kelimeleri yazıldığında karşılaşılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin büyük çoğunluğunun 2000 yılından sonra üretildiği gözlenmektedir. Yapılan bu araştırmaların bütünsel olarak incelenmesi, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması Türkiye'deki etkili okul araştırmalarına ve okul geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağlayabilir. Bu araştırmada Türkiye'de yapılan okul etkililiği araştırmalarını amaç, kapsam, metodoloji ve sonuçlar bakımından incelemek hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada meta analitik tarama yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz bağımsız araştırmaların sonuçlarının istatistiksel olarak bütünleştirilmesidir. Kısaca, daha önceden yapılmış araştırma bulgularının bütünleştirilmesi yöntemidir (Balcı A., 2007). Bu çalışmada etkili okul konusundaki araştırmaların ayrıntılı bir biçimde incelenmesi ve analiz edilmesi hedeflenmiştir. Arama motorlarında (Google Akademik ve YÖK tez tarama sayfası) anahtar kelime olarak "okul etkililiği" ve "etkili okul" kavramları yazılarak çıktılar belirli kriterlere göre incelenmiştir. Bu kriterlere uygun olarak toplam 39 araştırma incelemeye alınmıştır. Bu süreçte araştırmalar amaç, kapsam, metodoloji ve sonuçlar bakımından belirlenen özelliklere göre sınıflandırılmış ve sınıflandırmaya ilişkin bilgiler özel bir paket programa girilerek analiz edilmiştir. İstatistiksel analizde frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Türlerine göre etkili okularaştırmaları incelendiğinde; araştırmaların büyük bir çoğunluğunu yüksek lisans tezlerinin (f=25) oluşturduğu görülmektedir. 2008 yılında konu ile ilgili daha fazla

araştırmanın yapıldığı (f=9) belirlenmiştir. Araştırmaların en çok Ankara (f=10) ve İstanbul (f=10) illerinde yoğunlaştığı, yapıldığı illere göre en çok İstanbul ilinde (f=12) yürütüldüğü, etkili okul özelliklerinin incelenmesine yönelik araştırmalara (f=22) daha çok ağırlık verildiği, araştırmaların ağırlıklı olarak devlet okullarında (f=34) yürütüldüğü, öğretmen görüşlerinin (f=21) merkeze alındığı, büyük bir çoğunluğunun ilköğretim okullarında yapıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmacılar amaçlarını ifade edreken; daha çok araştırma sorusu (f=35) sormayı tercih etmişlerdir. Araştırmaların büyük bir çoğunluğunu nicel araştırmalar (f=34) oluşturmaktadır. Araştırmalar daha çok il merkezlerinde (f=18) ya da il merkezi ve ilçelerde (f=14) karşılaştırmalı olarak yürütülmüştür. Araştırmacılar, ağırlıklı olarak daha önce hazırlanan ölçekleri (f=24) kullanmayı tercih etmişlerdir. Araştırmaların yarısına yakınında (f=17) kullanılan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarına yeterince değinilmemiştir. Araştırmaların çoğunda veri toplama aracı olarak anket formu (f=34) kullanılmıştır. Bütün araştırmalarda verilerinin çözümlenmesinde betimsel tekniklerden faydalanıldığı belirlenmiştir.

Tartışma

Türkiye'de okul etkililiği araştırmalarının kapsam, amaç ve metodoloji açısından önemli farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Okul etkililiği araştırmalarının önemli bir bölümünü lisansüstü çalışmalar ve lokal araştırmalar oluşturmaktadır. Bu yönüyle, uzun süreli ve büyük bütçeli projelere dayanan etkili okul araştırmalarının yapılmadığı görülmektedir. Amerika ve Avrupa'da yapılan okul etkililiği araştırmaları genellikle büyük bütçeli projelere ve ulusal düzeydeki araştırmalara dayanmaktadır. Yine yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunda örneklem olarak ilköğretim okullarının seçildiği, diğer okullarda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Scheerens (2004) de okul ve öğretmen etkiliğininin incelenmesine ilişkin hazırlamış olduğu araştırma raporunda; etkili okullarla ilgili yapılan çalışmaların daha çok ilkokullarda yürütüldüğüne vurgu yapmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Etkili okul araştırmlarından elde edilen bulgulara ilişkin olarak; 1991-2012 yılları arasında yapılan araştırmaların 2008 yılında yoğunlaşması, bu çalışmaların en çok yürütüldüğü ilin İstanbul olması, konu olarak etkili okulun özelliklerini inceleyen araştırmaların yoğunlukta olması, araştırmalar yürütülürken ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerinin alınmış olması, okulun diğer önemli unsurlarından olan veli ve öğrenci görüşlerine yeterince yer verilmemesi, yapılan araştırmaların büyük bir çoğunun nicel araştırma olması, araştırmaların sadece il merkezinde ve il merkezi ile ilçelerde karşılaştırmalı olarak yürütüldüğü, araştırmaların çoğunda kullanılan ölçeklerin geçerlik güvenirlik analizlerine yeterince değinilmediği, araştırmaların tamamına yakınında verilerinin toplanmasının anket yoluyla sağlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara dayalı olarak, etkili okul araştırmalarında il merkezleri ile birlikte diğer yerleşim birimlerindeki okulların da örnekleme alınması, öğretmen görüşleri ile birlikte veli ve öğrenci görüşlerinin de alınması, nitel araştırmaların da yapılması, kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin daha titiz yapılması, betimsel araştırmaların yanısıra, etkili okulun birkaç boyutunun derinine incelenmesine olanak verecek nedensel karşılaştırma araştırmalarının da yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler

Okul Etkiliği, Araştırmalar, Meta Analiz

Kaynakça

- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000). An Introduction to School Effectiveness Research. In C. Teddlie &D. Reynolds (Ed.), The International Handbook of School Effectiveness Research (pp. 3-25). London: Falmer Press.
- Luyten, H., Visscher, A. & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-279.
- Scheerens,J. (2004). Review of School and Instructional Effectiveness Research. (Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative), Unesco.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*.(3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Türkiye'de Yönetici Yetiştirme Retoriği: Milli Eğitim Şuralarında Alınan Kararlar ve Eğitim Politikalarına Yansıması Üzerine Notlar

Selahattin Turan [a], Elif Aydoğdu Özoğlu [a]

(a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

Özet

Modern zamanların üretmiş olduğu kontrol ve ideolojik aygıtların en önemlilerinden biri de okuldur. Okula anlam katan, bu bağlamda, okulun amacı ile bu amaca ulaşmada hayati bir role sahip okul müdürüdür. Bu açıdan okulların yönetiminde söz sahibi olan yöneticilerin yetiştirilmesi üzerine yapılan retorik ve tartışmalar öteden beri yapılmaktadır. Bu açıdan hem dünya hem Türkiye'de yönetici yetiştirilmesinin sürekli güncelliğini koruyan bir konudur. Türkiye'de tarihsel süreç içerisinde yöneticilerin seçimi, eğitimi ve atamalarıyla ilgili değişik uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalara karar aşamasında diğer bir ifadeyle konuyla ilgili eğitim politikalarının oluşturulması sürecinde alanda üretilen makale, tez, raporlar gibi bilimsel bilgiler, uygulamada yer alan kişilerin deneyimleri, farklı kurumlardan gelen paydaş görüşleri gibi birçok değişkenin etkisinin bulunduğu düşünülebilir.

Türkiye'de eğitimde politika üreten en önemli organların başında Millî Eğitim Şuraları gelmektedir. Millî Eğitim Şuraları, ulusal çapta eğitimle ilgili sorun alanlarının belirlendiği ve bu alanlara yönelik çözüm önerileri sunan bir organdır. Şura kararları, uygulanması zorunluluk taşımayan tavsiye niteliğinde kararlardır. Diğer bir ifadeyle bu organ, bir danışma organı olup aldığı kararların uygulanmasına yönelik bir yaptırım gücü bulunmamaktadır. Türkiye'de 1921-1926 yılları arasında Heyeti İlmiye Toplantıları adı altında yapılan çalışmalar, 1939 yılından itibaren günümüze değin süren Millî Eğitim Şuralarının temelini oluşturmuştur. Millî Eğitim Şuraları, eğitim alanında birçok bilim insanı, uzman, politikacıyı, kurum temsilcilerini bir araya getirerek belirli zaman aralıklarıyla ülkenin eğitim sorunlarını irdelemektedir.

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Şuralarında eğitim yöneticisi yetiştirilmesi bağlamında ne gibi kararların alındığının ortaya çıkarılması ve bu kararların eğitim politikalarına yansımasının incelenmesidir. İlgili çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseninin kullanılmıştır. Çalışma grubu 1939'dan günümüze kadar toplanmış olan 18 adet eğitim şurasından oluşturulmuş ve veri toplama aracı olarak bu şuraların kararlarına ait dokümanlardan faydalanılmıştır. Verilerin betimsel analizi sonucunda tarihsel süreç içerisinde şuaralarda yönetici yetiştirmeyle ilgili alınan kararlar belirlenmiş ve söz konusu kararlar ilgili politikalar açısından irdelenerek bu bağlamda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Milli Eğitim Şurası, Yönetici Yetiştirme, Eğitim Politikaları

Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararasılaşma Stratejileri

Münevver Yalçınkaya [a], Aysun Akçay Güngör [b], Ali İhsan Yanar [b], Murat Arslan [c]

(a) Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, İzmir

(b) Öğretmen, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, İzmir

(c) Arş. Gör., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, İzmir

Giriş

Son zamanlarda dünya genelinde üniversiteler, uluslararasılaşma düzeylerini artırmak için bir çaba içerisine girmişlerdir. Uluslararasılaşma farklı algı, yorum ve uygulamaları çağrıştıran bir kavramdır (Bartell, 2003). Bir yönüyle yabancı öğrencilerin kabul edilmesi ve yurtdışı çalışma programlarının uygulanması olarak algılanırken, diğer bir yönüyle de öğrenci değişimi ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen ortak çalışmalar olarak yorumlanmaktadır. Bununla beraber uluslararasılaşma üniversitenin ve üyelerinin yaşam, kültür, müfredat, öğretim ve araştırma etkinliklerinin tamamında kendini gösteren karmaşık bir süreç olarak da ifade edilmektedir. Küreselleşme kavramıyla beraber sıklıkla dile getirilmekle beraber uluslararasılaşma küreselleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olarak değerlendirilmektedir. Uluslararasılaşma genelde yabancı öğrencileri, nitelikli yerli öğrencileri ve en iyi araştırma personelini üniversiteye çekmek için başvurulan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bununla beraber uluslararasılaşmanın tercih edilmesinde farklı kültürleri tanımak ve farklı kültürlere kendini tanıtmak da amaçlanmıştır. Söz konusu ekonomik, sosyokültürel, pedagojik ve eğitsel nedenler dışında politik ve teknolojik gerekçeler de üniversiteleri daha fazla uluslararası bir nitelik kazanmaya yönlendirmektedir (Maringe, Foskett ve Woodfield, 2013). Üniversitelerin kurdukları uluslararası bağlantılar kurumsal statü, ekonomik kazanç ve övünç kaynağı olma açısından önemli katkılar sağlamıştır (Elkin ve ark., 2008). Bu olumlu yönlerine karşın uluslararasılaşmanın beyin göçü ve yükseköğretimin metalaştırılması gibi olumsuzluklara yol açtığı da literatürde vurgulanmaktadır. Uluslararasılaşma sürecinin hem olumlu hem de olumsuz olan bu sonuçları düşünüldüğünde, ülkemiz üniversitelerinin uluslararasılaşmaya dair stratejilerinin ortaya konmasının ve bu bağlamda ilgililere önerilerde bulunmanın önemli olduğu düşünülmüştür. Bu çerçevede bu çalışmanın problem cümlesi, Türkiye'deki üniversiteler uluslararasılaşmak için hangi stratejileri belirlemişlerdir? şeklindedir. Problem cümlesini karşılamak amacıyla aşağıdaki yöntem izlenecektir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak doküman incelemesi deseninde yapılacaktır. "Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.'' (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Türkiye'deki özel ve devlet üniversitelerinin internet ortamından ulaşılabilen güncel stratejik planlarında belirttikleri uluslararasılaşma stratejileri betimsel analiz yoluyla işlenecektir. Betimsel analiz için gerekli temalar önceden literatür kullanılarak belirlenmiştir. Üniversitelerin belirledikleri uluslararasılaşma stratejileri ilgili temaların altına yerleştirildikten sonra ortaya çıkan durumun bir değerlendirmesi yapılacak ve ilgililere önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler

Uluslararasılaşma, Üniversite, Strateji

Kaynakça

- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45, 43-70.
- Elkin, G., Templer, A., Sharma, R. R. ve Liao, J. (2008). Internationalization of business education: A comparison of eastern and western universities. *Euro Asia Journal ofManagement, 18(36),* 85-101.
- F. Maringe , N. Foskett & S. Woodfield (2013) Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: findings from a global survey, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *43(1)*, 9-36
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ulusal Basında Üniversitelerle İlgili Çıkan Haber Ve Köşe Yazılarının Değerlendirilmesi

Servet Özdemir [a], Nazife Karadağ [b]

(a) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

(b) Arş. Gör., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Giriş

Bilimin, kilisenin ve siyasi gücün himayesinden çıktığı 11. ve 12. Yüzyıllar, modern üniversitenin temellerinin atıldığı ve bilimin özerk, bağımsız bir görünüm kazandığı yıllar olarak anılmaktadır. İlk kuruldukları yıllarda bilimin üretildiği ve yaygınlaştırıldığı, bilimsel faaliyetlerin sistematik ve düzenli ilerlemesinin sağlandığı kurumlar olarak bilinen üniversiteler, o dönemlerde bulundukları bölgenin bilgi, kültür ve cazibe merkezi olarak görülmüş ve ülkelerin kalkınmalarında lokomotif görevi gören temel eğitim kurumları olma misyonu ile hareket etmişledir.

Türkiye, şimdiye kadar geçmişinde hiç görülmemiş bir biçimde üniversite açma ve yaygınlaştırma politikasını hızlı bir şekilde sürdürmektedir. Son on yıl itibari ile üniversite sayısı 76'dan 168'e çıkmıştır. Açılan üniversitelerin ve mevcut "eski" olarak nitelenen üniversitelere ilişkin kamuoyu algısı ve kamuoyunun üniversitelerden beklentileri önemli görülmektedir. Üniversitelerin kurumsallaşması ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilmesinin etkili yollarından biri de halkın üniversiteye nasıl baktığının bilinmesinden geçmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ulusal basında yer alan haber ve köşe yazılarına dayalı olarak, üniversitelere yüklenen anlamları ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Ulusal basına yansıyan "üniversite" haberleri nelerdir?
- Ulusal basına yansıyan "üniversite" haberleri hangi tema ve kavramsal kodlar altında toplanabilir?
- Ulusal basında yer alan "üniversite" haberleri üniversitelerin hangi işlevlerini işaret etmektedir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012 yılında Türkiye'de basılan ulusal gazeteler oluşturmaktadır. Örneklem ise 2012 yılı boyunca tirajı 120 binin üzerinde olan ve yazılı basını temsil ettiği düşünülen yedi gazeteden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise

içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken öncelikle gazete haberleri ve köşe yazılarında yer alan üniversite ile ilgili haber ve yazılar analiz edilerek bunların belirli temalar altında toplanması sağlanmış, daha sonra bu haber ve yazılar ilgili temalar altında kodlanmıştır. Son aşamada ise haberler ve köşe yazılarına dayalı olarak oluşturulan temaların/kodların üniversitelerin hangi işlevlerini işaret ettiğini belirlemek amacı ile betimsel analiz yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Veri analizi aşaması devam etmektedir. Bulgular ve yorum bölümüne veri analizlerinin ardından son hali verilecektir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın tartışma ve sonuç bölümü bulgular ve yorum bölümüne dayalı olarak veri analizlerinin tamamlanmasının ardından yazılacaktır.

Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Muhammed Turhan [a], Zübeyde Yaraş [b], Abdülhakim Altun [b], Serkan Soyvural [b]

(a) Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

(b) Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Giriş

Bir mesleği icra eden bireylerin, mesleklerini daha etkili bir şekilde icra edebilmeleri için bilgi ve becerilerini çeşitli yöntemlerle sürekli güncellemeleri gerekir. Çünkü bilimsel ve teknolojik gelişmeler mesleklerin niteliğini ve iş yapma biçimlerini derinden etkilemektedir. Bu durum mesleki gelişmeyi zorunlu kılmaktadır. Mesleki gelişmenin temel aracı ise hizmet içi eğitim olarak görülmekte ve daha çok bilginin transferine dayalı bir eğitim ve öğrenme süreci üzerine temellendirilmektedir (Baloğlu, 2007; Mintzberg, 1979; Houle, 1980; Neo and Wilk, 1993). Milli Eğitim Bakanlığı'da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak ve onları yeni bilgilerle donatmak maksadıyla hizmet içi eğitim programları düzenlemekte ve bu programların etkililiğini artırmak için sürekli yeni yollar aramaktadır.

Günümüzde hizmetiçi eğitim çalışmaları, okulların toplumdaki konumlarını iyileştiren bir anahtar anahtar olarak değerlendirilirken (Boydak ve Dikici, 2011) öğretmenlerin hizmetiçinde yetiştirilmesinde hem teori ve hem de uygulama noktasında gelişmeler kaydedilmektedir. Hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin değişme ve gelişmelere uyum sağlamasına, eğitim gereksinimlerinin giderilmesine ve istenilen yeterliklerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Parmaksız, 2010). Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin amacı; merkez ve taşra örgütlerinde çalışan tüm personelin, bilgi ve yeteneklerini geliştirmek, yeni beceriler kazandırmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyacına göre plan ve programlar hazırlayarak uygulamalarını, üst görevlere hazırlanmalarını, bilim ve teknoloji alandaki yenilikleri öğrenmelerini sağlamaktır (Göçebe, 2010).

Bilgi üretimindeki baş döndürücü artış nedeniyle toplumlar, değişim sürecindeki ihtiyaçlarının karşılanmasında özelde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile desteklenmesi için önemli yatırımlar yapmaktadırlar (Yiğit ve Altun, 2011). Bilgi toplumunda bilginin sürekli güncellenebilir olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sürekli yeni gelişmeleri yakından takip edebilmek, bu gelişmeleri hayata entegre edebilme ihtiyacı oluşmaktadır. Tüm bu gelişmeler doğrultusunda geleceğin nesillerini yetiştiren eğitim dünyasında bilgiye ulaşmayı, güncellemeyi daha fazla zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda uzaktan eğitim sistemiyle herkesin aynı dönemde aynı anda eğitim almasına imkan verecek düzenlemeleri içeren bazı projeler geliştirmiştir. WİTPET, Uzaktan İngilizce Eğitimi Projesi, Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Projesi bunlardan bazılarıdır. Son iki yıldır ise Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen ve yöneticilere hizmetiçi eğitim vermek için merkezden yönetilen ve yurt geneline yayılan uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bu uygulama öğretmenlerin ve yöneticilerin nitelikli hizmet içi eğitim almaları için yararlı görülmektedir. Bu sayede alanında başarılı olan kişiler aynı anda Türkiye'nin birçok yerinde eğitim verebilmektedir. Ancak, uygulamanın başarısının değerlendirilmesi açısından katılımcıların görüşleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada verilen bu uzaktan hizmetiçi eğitimlerin etkililiğine ilişkin olarak öğretmen

görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada ulaşılacak bulgulardan hareketle uzaktan hizmetiçi eğitim, etkililik, verimlilik ve gereklilik bağlamlarında değerlendirilecektir.

Yöntem

2012-2013 eğitim öğretim dönemi haziran ayında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir hafta süreyle verilen uzaktan eğitimin etkililik, verimlilik ve gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre nitel araştırma bir olguyu kişilerin bakış açısından incelemeyi ve böylece ilgili sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymayı amaçlar. Araştırma, Batman ilinde toplam 470 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Veriler nitel veri analizi teknikleri kullanılarak analiz edilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Veriler analiz edildikten sonra sonuçlar ortaya konacaktır. Bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler

Hizmet İçi Eğitim, Uzaktan Eğitim, Etkilik

Kaynakça

- Baloğlu, N. (2007). İlk ve Ortaöğretim Okulu Yönetici Yardımcılarının Alması Gereken Hizmetiçi Eğitim Konuları Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 8, Sayı 1, (2007), 167-178.
- Mintzberg, H. (1979). The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Houle, C.O. (1980). Continuing Learning in the Processions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neo, R.A. & Wilk, S.L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78, 291-302.
- Göçebe, H. (2010). *Meb Merkezi Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Etkinliği ve Yönetim Becerilerine Katkıları.* Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özan Boydak, M. ve Dikici, A. "Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi" (Fırat, Marmara Üniversitesi ve TÜBİTAK Örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 11 Sayı: 2, s. 225-240.
- Parmaksız, R. Ş. (2010). *Türkiye' de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programları ve Uygulamaları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yiğit, N. ve Altun, T. (2011). Bir Hizmetiçi Kursunun Etkililiği: Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 189, s. 118-130.

Üniversite Akademik Personelinin Emeklilikleriyle İlgili Görüş ve Beklentileri

Mustafa Aydın Başar [a], Mehmet Ulutaş [b]

(a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale

(b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Tek. Eğitimi Bölümü, Çanakkale

Giriş

Yaşadığımız dünyada sürekli bir değişim ve gelişim süreci içinde bulunmaktayız. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu sürecin esas amacı, insanın daha mutlu, sağlıklı ve refah içinde yaşamasını sağlamaktır. Nitekim bilginin, insanoğluna bu bağlamda bir yol gösterici ve ışık tutucu misyonu bulunmaktadır. Tüm bireyler ve örgütler bu değişme ayak uydurmak durumundadırlar. Üniversiteler bu değişimin öncüleri olarak toplumsal liderlik görevini üstlenen yegâne kurumlardır. Konu ile ilgili araştırmalar her geçen gün yeni birtakım oluşumları insanlıkla paylaşmaktadır. Üniversitelerin bu süreçteki yeri de çok önemlidir.

Bireysel ve toplumsal gelişimi sağlayan örgütlerde, başarıyı sağlayan faktörler üzerine çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların en önemli eksenlerinden biri ise insan kaynakları yönetimidir. İnsan kaynakları yönetimi, bilim toplumunun gerektirdiği örgütsel uygulamalarda bir yol göstericidir.

İlgili literatüre bakıldığında, bahsedilen "insan" kavramının önemi sadece yaptığı işleriyle değerlendirilmemektedir. Günümüzde bu anlayış hâkim olsa da işgörenlerin iş hayatı dışındaki yaşamları çok irdelenmemektedir. Oysa insan kaynakları yönetimi, çalışanları tüm boyutlarıyla ele alır. Emeklilik kavramı da insan kaynakları yönetiminin bu unutulan ve üzerinde çok tartışılmayan alanlarından belki de en önemlisidir.

İnsanın ailesiyle, hobileriyle meşgul olmaya vakit geçireceği çağ, emeklilik çağıdır. Türkiye'de emekliliği düşünmeye vakit bulan çalışanların sayısı çok değildir (Bilen, 2004, s. 12). Bireylere, emeklilik dönemini nasıl değerlendirecekleri, bu dönemin onlara getirdikleri, yaşamlarında nelerin değişeceği gibi konularda önceden farkındalık yaratılması gerektiğine inanılmaktadır (Şahin Baltacı & Selvitopu, 2012). Bu görüşler, bizlere emeklilik hayatına hazırlanılması gerekliliğini göstermektedir.

Çalışmamızda, insan kaynakları çerçevesinde tartışılacak olan emeklilik kavramı hakkında yeterli araştırmalar ve çalışmalar yok denecek kadar azdır. Oysa emeklilik her insanın yaşayacağı önemli bir dönemdir. Bu dönemin tüm boyutlarıyla tartışılması ve kişilerin emeklilikleriyle ilgili birtakım öngörülere sahip olması hayati bir önem taşımaktadır. Emekli olan insanlara da önem verilmesi, bahsedilen ilerleme ve gelişme sürecinin ne denli işler olduğunun bir göstergesi olacaktır.

İlgili çalışmada, öncelikle insan kaynakları yönetimi kavramı verilerek ana çerçeve çizilmeye çalışılacaktır. Daha sonra emeklilik süreci tartışılacak ve emeklilik dönemi hazırlık programlarının kapsamına ve önemine değinilecektir. Bahsedildiği gibi toplum lideri olan üniversitelerde bu durum nasıl algılanmaktadır? Bu kurumları lider yapacak olan akademik personelin bu konuya bakışı nasıldır? Kendi emeklilikleriyle ilgili görüşleri ve beklentileri

nelerdir? Bunun sonucunda ne gibi çalışmalar yapılmalıdır? Bu sorulara cevaplar aranarak ilgili literatüre bilimsel bir katkı sağlamaya ve böylece mevcut bir boşluk da doldurulmaya çalışılacaktır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi; üniversite akademik personelinin emeklilikle ilgili görüşlerini belirlemek ve emeklilikleriyle ilgili beklentilerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma nitel bir çalışma olarak düşünülmüştür. Yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tercih edilmiştir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" (s. 7) olarak tanımlamışlardır (Aktaran Yıldırım & Şimşek, 2004, s. 105).

Toplanacak olan veriler içerik analizi yöntemiyle ortaya konulacaktır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucuların anlayabileceği bir biçimde organize edilir (Yıldırım & Şimşek, 2004, s. 175).

Anahtar Kelimeler

İnsan Kaynakları Yönetimi, Emeklilik, Emekliliğe Hazırlık

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1996). Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Personel Yönetimi (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Akçamete, G., Kaner, S., Sucuoğlu, B. (2001). Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik. Ankara: Nobel.
- Akçay, R. C. (1994). Çanakkale İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Emekliliğe Hazırlık Eğitimine Olan İhtiyaçları. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, R. C. (2013). Yaşlılık: Kavramlar, Kuramlar ve Yaşlılığa Hazırlık (2. Baskı). İstanbul: Kriter.
- Argon, T. & Eren, A (2004). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Nobel.
- Aykaç, B. (1999). İnsan Kaynakları Yönetimi ve İnsan Kaynaklarının Stratejik Planlaması. Ankara: Nobel.
- Başaran, İ.E. (1985). Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi. Ankara: AÜEBFY No: 139.
- Bilen, A. (2004). Yoğun İş Hayatının Ötesi: Emeklilik. İstanbul: TKSD.
- Çalık, T. & Ereş, F. (2006). Kariyer Yönetimi: Tanımlar, Kavramlar, İlkeler. Ankara: Gazi.
- Çetin, F., Basım, H. N., Aydoğan, O. (2011). Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik İle İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25, 61-70.
- Doğan, S. & Demiral, Ö. (2008). İnsan Kaynakları Yönetiminde Çalışanların Kendilerine Doğru Yolculuk Yöntemi: Yetenek Yönetimi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (3), 145–166.

- Dolgun, U. (2012). İnsan Kaynakları Yönetimi (3. Baskı). Bursa: Ekin.
- Ergin, C. (2005). İnsan Kaynakları Yönetimi (3. Baskı). Ankara: Elma.
- Fındıkçı, İ. (2012). İnsan Kaynakları Yönetimi (8. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Gök, S. (2006). 21. Yüzyılda İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Beta.
- Günüç, S., Odabaşı, H.F., Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (2), 309-325.
- Gürüz, D. & Özdemir Yaylacı, G. (2009). İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi (4. Baskı). İstanbul: Mediacat.
- Güzel, T. (2005). Eğitim ve Gelişme. Cengiz Demir (Ed.), Konaklama İşletmelerinde İnsan Kaynakları Yönetimi: İlkeler ve Uygulamalar içinde (s. 99-128), Ankara: Nobel.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.518e578bef9be1.46004986
- Izgar, H. (2001). Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik. Ankara: Nobel.
- Kartal, S. (2003). Risk, Belirsizlik, Kriz Yönetimi ve Eğitim Örgütleri. Cevat Elma ve Kamile Demir (Ed.), Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar içinde, (s. 243-254), Ankara: Anı.
- Mercin, L. (2005). İnsan Kaynakları Yönetimi'nin Eğitim Kurumları Açısından Gerekliliği ve Geliştirme Etkinliği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (14), 128-144.
- Milkovich, G.T. & Boudreau, J.W. (1991). Human Resource Management (Sixth Edition). Boston: Irvin.
- Özevren, M. (2000). Toplam Kalite Yönetimi: Temel Kavramlar ve Uygulamalar (2. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğiticilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 201-210.
- Şahin Baltacı, H. & Selvitopu, A. (2012). Öğretmenlerin Emeklilik Dönemine ve Emekliliğe Hazırlık Eğitimine İlişkin Görüşleri. Elementary Education Online, 11(3), 800-812.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. & Özer, M.A. (2010). İnsan Kaynakları Yönetimi (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tunçer, P. (2012). Değişen İnsan Kaynakları Yönetimi Anlayışında Kariyer Yönetimi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 203-233.
- Yeung, D. Y. (2012). Is Pre-Retirement Planning Always Good? An Exploratory Study of Retirement Adjustment Among Hong Kong Chinese Retirees. Aging & Mental Health, 17 (3), 386-393.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). Nitel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, K. (2001). İnsan Kaynakları Modeli Çerçevesinde Üniversitelerin Personel Politika ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, H. & Karahan, A. (2011). İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Güven ve İş Tatmini Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması: Afyonkarahisar'da Bir Araştırma. "İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 13 (3), 95-118.

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenme Durumları ile Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Ahmet Aypay [a], Süleyman Karataş [b], Hatice Güleş [c]

(a) Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

(b) Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

(c) Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Giriş

İnsanların yaşamını devam ettirmelerini sağlayacak tutum, davranış ve faaliyetlerin çoğu öğrenilerek kazanılmaktadır (Yıldırım, 2004). Bireyin doğumuyla birlikte başlayan öğrenme sürecinde pek çok etken yer almaktadır. Bireyin öğrenmesinde yaşam deneyimleri ve gözlemin yanı sıra okullardaki öğretim faaliyetlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrenmenin nihai sonucu olan akademik başarıda ise Watson, McSorley, Foxcroft ve Watson'a (2004) göre bilişsel ve bilişsel olmayan pek çok etken rol oynamaktadır. Bu etkenler arasında bireyin güdülenme durumu ve kullandığı öğrenme stratejileri önemli bir etkiye sahiptir. Tanım olarak güdülenme, bireyin davranışlarını yönlendiren ve bir işi yapmaya istekli kılan iç durumun harekete geçirilmesidir (Güney,2011). Öğrenme stratejisi ise bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerdir (Weinstein ve Mayer, 1986'dan aktaran Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Öğrenme stratejilerinin kullanımı, bireyin aktif bir şekilde bilgiye ulaşmasına olanak sağlamaktadır. Bireye uygun eğitim ve uygulamalar için öğrenme stratejilerinin kullanımında güdülenmeye ihtiyaç duyulur. Bununla ilgili olarak öğrenme ve kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları, öğrenme stratejisinin kullanımında bireyi güdüleyen faktörlerin önemli olduğunu göstermiştir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991b).

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik literatürde pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar arasında öğrencilerin akademik güdülenme durumları ve kullandıkları öğrenme stratejileri üzerine yürütülen araştırma sonuçları, bireyi güdüleyen etkenlerin ve kullanılan öğrenme stratejilerinin akademik başarıda önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Nitekim okulların temel amaçları arasında güdülenme düzeyi yüksek öğrenciler yetiştirebilmek yer almaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin ne şekilde güdülendikleri ve kullandıkları öğrenme stratejileriyle ilgili sahip olunan öngörülerin, karar alıcılar tarafından, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik yeni düzenlemelerin yapılmasında etkin rol oynayacağı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin güdülenme durumları ile öğrenme stratejilerine ilişkin olarak yürütülen bu çalışmada Pintrich ve diğerlerinin (1991a,b) tanımladığı kavramsal yapıdan hareket edilerek, üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda hayat boyu öğrenen bireyler olması istenilen üniversite öğrencilerinin, öğrenmeye yönelik üstün ve zayıf yanlarına ilişkin bir takım kestirimlerde bulunabilmek için çalışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilecek sonuçlara bağlı olarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya yönelik bir takım öneriler sıralanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma evrenini 2012-2013 öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin fakülte ve yüksekokullarında eğitim gören 19012 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilecek bulguların evreni temsil etme gücünü arttırmak için kullanılan tabakalı örnekleme yönteminde, evrenin alt tabakaları belirlendikten sonra her bir tabaka içinden seçkisiz veya sistematik örnekleme yöntemleri kullanarak örneklem oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada tabaka olarak fakülte ve yüksekokul ele alınmıştır. Bu doğrultuda Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu olmak üzere, bu araştırma bir yüksekokul ve dört fakültede yürütülmüştür. Örneklemin yüksekokul ve fakültelere göre dağılımını belirlemek için orantılı dağıtım yaklaşımı esas alınarak, toplam 550 üniversite öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen "Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ" ve Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından uyarlaması yapılan, 81 sorudan oluşan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerin yanında t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Öğrenme, Güdülenme, Öğrenme Stratejisi

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 207-239.
- Güney, S. (2011). *Davranış bilimleri* (6.baskı).Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pintrich,P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J.(1991a). *A manuel for the use of the motivated strategies for learning.* Michigan:School of Education Building, The University of Michigan (ERIC No:ED338122).
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991b). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement.* 53, 801–813.
- Watson, M., McSorley, M., Foxcroft, C., Watson, A.(2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and Management*, *10*(3), 193-207.
- Yıldırım, R. (2004) *Öğrenmeyi öğrenmek.* İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Üniversite ve Eğitim Fakültesi Yönetimlerine İlişkin Bir Profil Çalışması

Adil Çoruk [a], Şefika Melike Çağatay [a], Halime Öztürk [a], Burcu Bilir [a]

(a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale

Giriş

Bir toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında eğitimin rolü çok büyüktür. Eğitimin içerisinden de özellikle üstlendiği görev, fonksiyon ve amaçlar bakımından, yükseköğretimin bir ülke veya toplum hayatında stratejik öneme sahip olduğu söylenebilmektedir (Ertekin 2006). Yükseköğretim bir ülkenin gerek duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bilginin üretilmesinde ve topluma hizmette önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdem 2006). Yükseköğretim kurumları üstlendikleri eğitim misyonuyla yetişmiş insan gücü, araştırma misyonuyla da bilgi üretmektedirler. Dolayısıyla ülkelerin rekabet gücünün ve buna bağlı olarak ekonomik ve sosyal refah düzeyinin artırılması yükseköğretim kurumlarının bu alanda gösterdikleri performansla doğrudan ilişkilidir (Yavuz 2012).

Üniversiteler, toplumsal değişimin öncülüğünü yapan örgütlerin başında gelmekte olup, ekonomi, teknoloji ve sosyal alanlardaki çalışmalarıyla toplumu etkilemektedirler (Çankaya ve Töremen 2010). Türkiye'de üniversitelerin yapısal bir değişim ve dönüşüm ihtiyacı duyduğu, bu bağlamda yükseköğretimle ilgili yasal düzenlemelerin yeniden hazırlanması gerektiği, yükseköğretimde başta rektörler olmak üzere her düzeyde yöneticilerin atanmasıyla ilgili ilkelerin dünya standartlarında objektif ölçütlere göre yeniden oluşturulması gerektiği sürekli tartışılmaktadır (Küçükcan ve Gür 2009).

Türkiye'de üniversitelerin yönetimleri 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunuyla yürütülmektedir. Bu kanuna göre Türkiye'de üniversitelerin yönetimi Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yürütülür (Çankaya ve Töremen 2010). 2547 sayılı kanun üniversite yönetim örgütlenmesinin odağına rektörü yerleştirmiştir. Buna bağlı olarak senato akademik konularda, üniversite yönetim kurulu ise idari işlerde rektöre yardımcı olmakla görevlendirilmiş ve karar alma yetkileri kaldırılmıştır. Rektörün görev tanımı ise, üniversite yönetiminde sahip olduğu merkezi konumu ortaya koymaktadır (Yavuz 2012).

Türkiye'de rektör atamasında, rektör seçimi sonucunda en çok oyu alan altı aday YÖK tarafından üçe indirilerek Cumhurbaşkanı'na gönderilir. Cumhurbaşkanı, üç kişiden birini rektör olarak atar. Yeni kurulan üniversitelerde ise, YÖK üç aday belirlemekte ve Cumhurbaşkanı, üç kişiden birini rektör olarak atamaktadır (Küçükcan ve Gür 2009). Rektörün görev süresi 4 yıldır. Süresi sona erenler aynı yöntemle yeniden atanabilirler. Ancak iki dönemden fazla rektörlük yapılamaz. Rektörler en az üç kişiyi rektör yardımcısı olarak beş yıllığına atar. Rektör üniversitenin en üst düzeydeki yöneticisidir (yok.gov.tr, 2009). Üniversitelerde fakültenin ve birimlerinin temsilcisi olan dekanlar ise rektörün önereceği, üniversite içinden veya dışından üç profesör arasından Yükseköğretim Kurulunca üç yıl süre ile seçilir ve normal usul ile atanır. Süresi biten dekan yeniden atanabilir (Çankaya ve Töremen 2010).

Bu araştırma ile yükseköğretim kurumlarında görev yapan rektörlerin, rektör yardımcılarının ve Eğitim Fakültesi dekanlarının profilleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada öncelikle Eğitim Fakültesi olan üniversiteler tespit edilmiş ve bu üniversitelerde görev yapan rektör ve rektör yardımcılarının profilleri çeşitli değişkenler açısından ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca Eğitim Fakültesi dekanlarının da profilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın yükseköğretimin yönetimine ilişkin bir profil ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Tarama modelinde ele alınan araştırmanın evrenini Eğitim Fakültesi bulunan Vakıf ve Devlet Üniversitelerinde görev yapan rektör, rektör yardımcıları ve Eğitim Fakültesi dekanları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Öncelikle Eğitim Fakültesi bulunan üniversiteler tespit edilmiştir ve ilgili üniversitelerin web sitelerinden rektör, rektör yardımcıları ve Eğitim Fakültesi dekanlarının özgeçmişlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma ilgili öğretim üyelerinin özgeçmişlerinde yer alan bilgilerle sınırlıdır.

Anahtar Kelimeler

Yükseköğretim Yönetimi, Eğitim Fakültesi Yönetimi, Profil Çalışması

Kaynakça

- Çankaya, İ., Töremen, F. (2010). Türkiye, Avrupa Birliği ve Amerika Birleşik Devletleri üniversite yönetimlerinin karşılaştırılması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 7 (13); 151-163.
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 15; 299-314.
- Ertekin, A. (2006). Üniversite yönetimi ve organizasyonu ve Trakya Üniversitesi'nde bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Küçükcan, T., Gür, B. S. (2009). Türkiye'de yükseköğretim. Karşılaştırmalı bir analiz. SETA Yayınları, Ankara.
- Yavuz, M. (2012). Yükseköğretim yönetiminde dönüşüm ve Türkiye için alternatif yönetim modeli önerisi. Planlama Uzmanlığı Tezi. T.C. Kalkınma Bakanlığı, Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü. Yayın No: 2837.

Üniversitelerde Yetenek Yönetimi ve Liderlik için Kariyer Ofislerinin Önemi

Gamze Sart [a]

(a) İstanbul Üniversitesi, Teknoloji Transfer Merkezi, İstanbul

Giriş

Bilgi ve inovayon odaklı gelişimin ve rekabetin bir uzantısı olarak üniversite-sanayi işbirliğinin gittikçe arttığı ortamlarda yetenek yönetimi olarak bilinen kavram sadece artık insan kaynakları yönetiminde değil bizzat üniversitelerin kariyer merkezlerinin de üniversite birinci sınıftan itibaren lisans ve yüksek lisans seviyesinde yürüttüğü bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Green'in belirttiği üzere yetenek yönetimi; insan kaynağını işe alma, tutma, geliştirme ve sonrasında yeniden düzenleme (performans sureci) aşamasından oluşur (2006). Ancak asıl önemli olan yetenek yönetimi bireylerin işe alınmadan önce mesleklerini elde ettikleri üniversite yıllarında şekillenmektedir Hashim & Taib, 2012). Gelecekte potansiyel çalışan olarak öğrencilerin üniversite öncesinde hangi üniversiteyi seçeceklerini, hangi bölümde okuyacaklarını, okudukları bölümlerin hangi alanlarında ihtisaslaşacaklarını, kendi kişiliklerine göre hangi yetenek ve becerilerini geliştireceklerini, nerelerde staj ya da proje geliştirerek liderlik yapabileceklerini belirlemek üzere yetenek yönetiminin yapılması gerekmektedir. Bu sayede çok daha emin olan öğrencilerin üniversite sonrasında seçecekleri mesleklerde ve iş alanlarında daha başarılı ve mutlu olmaları kaçınılmazdır (Guile, 2002)3. Bu nedenle yurtdışındaki iyi üniversitelerdeki örneklerle birlikte Türkiye'de kariyer merkezleri kurulmakta ve kurulan bu merkezler vasıtasıyla öğrencilerin yönlendirmeleri sağlanarak iş dünyası ile körü görevini oluşturmaktadır. Bu araştırma da stratejik yetenek yönetimi ve kariyer danışmanlığı uygulayan kariyer ofisinin uygulamayanlara göre olan etkisi araştırılmak istenmiştir.

Yöntem

Araştırma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde değişik bölümlerde ve değişik sınıflarda okuyan öğrencilerle bir yıllık bir süre içinde yürütülmüştür. Araştırma grubu, üniversite seçimleri sırasında bilinçli olmasa da üniversitede okurken ne yapmak istediğini bilmek isteyen ancak kararsız olan 48 katılımcıdan oluşmaktadır. Kontrol grubu ise; yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey açısından araştırma grubu ile benzer özellikleri olan, daha önce herhangi bir kariyer danışmanlığı almamış 47 katılımcılardan oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Bilgi Toplama Formu, Stratejik Yetenek Yönetimi ve Kariyer Kararlılığı Testi, Duygusal Zeka Testi ve Liderlik Testi kullanılmıştır. Araştırma, bir yıllık bir süre içerisinde yürütülen kariyer danışmanlığı konusundaki eğitimler ve değişik aktiviteler ile devam etmiştir. Özel olarak geliştirilen yetenek yönetimi ve liderlik ağırlıklı bu mentorluk sisteminde öğrencilerin yetenekleri ve becerileri belirlenirken onların hangi küresel anlamda gelişen iş alanlarında başarılı olacakları çıkartılmıştır. Araştırma sonrasında veriler "Statistical Package for Social Sciences (SPSS / PC 19.0)" paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Verilerin analizi iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada; araştırma ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılardan elde edilen sonuçların grup ve cinsiyet anlamında değişkenlik gösterip

gösterilmediğine bakıldı. Bu farklılığı anlamak için Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Grup temel etkisinin değerlendirildiği varyans analizi sonucunda araştırma ve kontrol grup arasında stratejik yetenek yönetimi ve kariyer kararlılığı, duygusal zeka ve liderlik açısından önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan varyans analizi sonucunda cinsiyet temel etkisi tespit edilmemiştir. İkinci aşamada ise; araştırmaya katılan katılımcıların stratejik yetenek yönetimi ve kariyere kararlılığı, duygusal zeka ve liderlik bakımından farklılıkları test etmek amacıyla çalışmada yer alan katılımcıların alt ölçeklerinden aldıkları puanlar Basamaklı Çoklu Regresyon Analizi kullanılarak incelenmiştir. Özellikle kariyer danışmanlığı alan 4. sınıf öğrencilerinin yeteneklerini ve becerilerini anlama farkındalığı ciddi oranda artmıştır. Buna paralel olarak da duygusal zeka ce liderlik test sonuçları ciddi farklılık göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, yetenek yönetimi ve kariyer ile ilgili danışmanlık ve mentorluk alan öğrenciler almayanlara göre kendi yeteneklerini ve becerilerin, anlayarak stratejik yetenek yönetimi ve kariyer kararlılığı testinde kontrol gruba nazaran %87 lik bir başarı göstermiştir. Bu grubun aynı zamanda Duygusal Zeka testi sonuçları da %91 e ulaşmıştır. Liderlik test sonuçları da kontrol gruba nazaran %60 daha iyidir. Alt testlerde de çok önemli farklılara ulaşılmıştır. Stratejik Yetenek Yönetimi açısından katılımcılar %68 kendi alanlarındaki yeteneklerini tespit ederken % 71 oranında becerilerini belirlemiştir. Bu süreçte geliştirmeleri gereken yetenek ve becerileri % 85 oranında fark etmişlerdir. Ayrıca meslekleri ile ilgili alanlarda küresel pazarın ihtiyaçlarına göre hangi alanlarda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini %71 oranında tespit ederek ilk önceki sonuçlarına nazaran % 87 kariyer seçimlerinde daha net oldukları anlaşılmıştır. Özellikle katılımcıların kişilerarası zekaları içsel zeka sonuçlarına göre %12 lik bir farklılık göstermiş ve katılımcıların bulundukları ortama adapte olma ve empati becerilerinde eğitim öncesine göre % 41 lik fark tespit edilmiştir. Aynı farklılık liderlik becerileri için de geçerli olup eğitim öncesine göre liderlik becerilerinde %17 lik bir farklılık gözlenmiştir. Özellikle bu 4. Sınıflarda diğer sınıflara göre %4 daha iyidir.

Sonuç ve Öneriler

Kariyer merkezlerine sahip olup etkin olarak çalışan üniversitelerin gerek teknoloji transferinde, gerekse teknoparklarda mezunlarının iyi iş bulmalarının ötesinde üniversite ve iş dünyası arasında önemli bir köprü görevi üstlendiği açıktır (Green, 2006). İş dünyasındaki rekabetin artı, kaliteli yeteneklerin tespit edilmesi açısından kariyer merkezleri günümüzde özellikle çok daha önemli bir yere sahip olacaktır (Benner, 2002). Ancak bu merkezlerin özellikle üniversite yönetimi açısından iyi şekilde yönetilmeleri gerekmektedir. Bu ofislerin yetenek yönetimi ve kariyer kararlılığı konusunda düzgün programlar ve testler kullanmasında büyük fayda olacaktır.

Anahtar Kelimeler

Stratejik Yetenek Yönetimi, Kariyer Merkezleri, Kariyer Danışmanlığı

Kaynakça

- Benner, C. (2002). Work in the New Economy: Flexible Labor Markets in Silicon Valley. Malden: Blackwell, 2002.
- Green, F. (2006). Demanding Work: The Paradox of Job Quality in the Affluent Economy (Princeton: Princeton University Press).

- Guile, D. (2002). Work, Skill, and Work Experience in the European Knowledge Economy. Journal of Education and Work. 15/1: 25-76.
- Hashim, L. B., & Taib, K. M. (2012). Training and development for knowledge workers – malaysian scene. International Journal of Business, Humanities and Technology , 2(2), 138-146.

Velilere Göre Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler

İbrahim Hakan Karataş [a], Zehra Şaşmaz [b]

(a) Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

(b) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul

Giriş

Okul yöneticiliğinin bir meslek olarak tanımlanması ve nitelikli bir okul yöneticisi yetiştirme programı geliştirilmesinin yolu okul yöneticiliği meslek yeterliliklerinin belirlenmesinden geçmektedir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından iki yılı aşkın bir süredir yürütülmekte olan Türkiye için okul yöneticisi meslek yeterlilikleri belirleme çalışmaları çerçevesinde, okul yöneticiliği meslek ilkeleri (Karataş, Şaşmaz ve Seyratlı, 2013) ve okul yöneticileri için meslek standartları (Karataş, 2013) belirlenmiştir. Tamamlanan çalışmalarda okul yöneticileri, öğretmenler, eğitim yöneticileri, eğitim denetmenleri ve alanda çalışma yapan akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmada velilere göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliliklerin neler olduğunun saptanması ve önceki çalışmalarda belirlenmiş olan ilke ve standartların velilerin beklentileri ile ne düzeyde uyuştuğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel sorusu ¨Velilere göre Türkiye'deki ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan okul yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler nelerdir?¨ şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada aşağıdaki alt soruların cevapları aranmıştır:

1. Velilere göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken mesleki nitelikler nelerdir?
2. Velilere göre okul yöneticileri bu mesleki yeterliliklere ne düzeyde sahiptirler?
3. Velilere göre Karataş, Şaşmaz ve Seyratlı (2013) tarafından belirlenen okul yöneticiliği meslek ilkeleri ne düzeyde uygundur?
4. Velilere göre Karataş (2013) tarafından belirlenen okul yöneticileri için meslek standartları ne düzeyde uygundur?

Bu araştırma sayesinde okul yöneticiliği mesleğinin tanımlanması ve standartlarının oluşturulması sürecinde velilerin de görüşleri alınmış olacaktır. Böylece son yıllarda eğitim yöneticiliği ile ilgili alan yazında daha fazla yer tutan okul-çevre, okul-toplum, okul-veli ilişkileri ile eğitim yöneticileri için hesap verebilirlik sürecinin Türkiye'deki durumuna ilişkin bir tespit de yapılmış olacaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılacaktır. Velilere göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliliklerin belirlenmesi amacıyla İstanbul'da ilkokul, ortaokul ve veya lise düzeyinde öğrencisi olan 30 veli ile yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler yapılacaktır. Velilerin, yukarıda sözü edilen araştırmalarla belirlenmiş ilke ve standartlara ilişkin görüşleri ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş likert tipi anket aracılığıyla toplanacaktır. Anket ilkokul, ortaokul veya lisede öğrencisi olan 100 veliye

uygulanacaktır. Nitel veriler içerik analizi tekniğiyle, nicel veriler ise ortalama ve standart sapma puanları ile analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler

Okul Yöneticiliği, Meslek İlkeleri, Meslek Standartları, Veli

Kaynakça

- Karatas, I. H., Şaşmaz, Z., & Seyratlı, E. (2013). Professional principles of school principalship. *II. Kamu Etiği Kongresi'nde sunulan bildiri* (27-28 Mart 2013), TODAİE, Ankara, Türkiye. Paper presented at *II. Public Ethics Congress* (March 27-28, 2013), TODAIE, Ankara, Turkey.
- Karatas, I. H., (2013). *Professional standards for school principals*. Post-doctoral research conducted in Turkey.

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerinin Yönetişim Düzeylerine İlişkin Görüşleri: Şanlıurfa İli Örneği

Refik Balay [a], Ahmet Kaya [b], Mehmet Sait Aslan [c]

(a) Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(b) Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa

(c) Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD., Şanlıurfa

Giriş

Bugün, küreselleşmenin etkisiyle yönetim anlayışı önemli ölçüde değişmiştir. Güçlü merkeziyetçi yapıdan daha esnek yönetime, dışa kapalılıktan şeffaf yönetime, hantal bürokratik yapıdan etkileşimli ve işlevsel yapıya, yurttaşı dışarıda bırakan karar alma süreçlerinden katılımcı uygulamaların yaygınlaştırılmasına önemli anlayış değişimleri yaşanmaktadır. Bu bağlamda yönetimden yönetişime geçiş hızlandığını söyleyebiliriz. Bu nedenle eğitim örgütlerindeki yönetişimin uygulanma düzeylerini tespit etmek bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı eğitim örgütlerinde yönetişim düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarını incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve yöneticilerin eğitim örgütlerinde yönetişim düzeyleri hakkındaki görüşleri nasıldır?
2. Öğretmen ve yöneticilerin eğitim örgütlerinde yönetişim düzeyleri hakkındaki görüşleri cinsiyet, yaş, mezuniyet, görev, okul türü, branş, mezun olunan fakülte, okulun yönetim stili ve sendikaya üyelik değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen ve yöneticilerin eğitim örgütlerinde yönetişim düzeyleri hakkındaki görüşleri alt boyutlar bağlamında farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Şanlıurfa ili merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmen ve yöneticilerin eğitim örgütlerinde yönetişim düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Şanlıurfa il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 7.839 öğretmen ve 911 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, yönetişim alanında Gündoğan (2000) tarafından oluşturulan ve daha sonra eğitim örgütlerinde yönetişim düzeylerini tespit etmek için araştırmacılar tarafından uyarlanan yönetişim anketi kullanılarak elde edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin eğitim örgütlerinde yönetişim düzeylerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, mezun olunan fakülte, görev ve sendikaya üyelik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde t-Testi; yaş, okul türü, mezuniyet, branş, okulun yönetim stili değişkenlerinde ise tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda fark çıkan gruplarda, farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda; öğretmen ve yöneticilerin eğitim örgütlerinin yönetişim düzeylerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okullarda herhangi bir sendikaya üyelik

değişkenine göre öğretmen ve yöneticilerde anlamlı fark bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin eğitim örgütlerinde yönetişim düzeylerine ilişkin görüşleri onların görevlerine göre de anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde yönetişim düzeylerine ilişkin algı düzeyleri öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin okulun yönetim stili değişkenine göre görüşlerinde de anlamlı bir fark bulunmuştur. Okullarda yönetişimle beraber okul içi demokrasinin geliştiği ve buna paralel olarak okul yönetiminin hiyerarşik yönünün azaldığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Empirik kısımları devam eden çalışmanın; tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin yazım süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Yönetişim, Eğitim Örgütleri, Yönetici, Öğretmen

Kaynakça

- Aktan, C. Can, (2003) "İyi Yönetişim ve Demokrasi", www.canaktan.org
- Biçer, T. (2006). *Yüksek Öğretimde Yönetişim (Governance) ve Türkiye İçin Öneriler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bozkurt, Ö. , Ergun, T. ve Sezen, S. (1998). Kamu Yönetimi Sözlüğü, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012) . Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çukurçayır, A.(2003), "Çok Boyutlu Bir Kavram Olarak Yönetişim", Çağdaş Kamu Yönetimi-I, (Editörler: M, Acar. ve H, Özgür.) Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- DPT, (2000), Kamu Yönetiminin İyileştirilmesi ve Yeniden Yapılandırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Yayın no: DPT: 2507- ÖİK: 527, Ankara.
- Elisabeth, B. ve Bernard, T.(2007). Okulların Demokratik Yönetişimi, Avrupa Konseyi Yayınları.
- Gündoğan, E. (2007). Katılımcı Demokrasi Bağlamında Yönetişim ve Bağcılar Belediye Örneği.
- HABİTAT II ,(2000). İstanbul 5 Ülke Raporu, Yönetişim Alt Bölümü, İstanbul.
- Karaman, Toprak, Z. (2000). "Yönetim Stratejilerindeki Gelişmeler", *Türk İdare Dergisi*, 72(426), 5-42.
- Maliye Bakanlığı,(2003.I). İyi Yönetişimin Temel Unsurları, Ankara.
- Merriam-Webster's, (1987). New Collegiate Dictionary 9th Ed sprinfield, MA.
- Palabıyık, H. (2004). "Yönetimden Yönetişime Geçiş ve Ötesi Üzerine Kavramsal Açıklamalar", *Amme İdaresi Dergisi,* TODAİE, 37(1), 63-85.
- Parr, S. F. ve Ponzio, R. (2002). Governance: Past, Present, Future setting the Governan Agenda for the Millennium Declaration, Background Paper for the Human DevelopmentReport 2002: Deepening Democracy in a Fragmented World.

- Şaylan, G, 2000, "Kamu Yönetimi Disiplininde Bunalım ve Yeni Açılımlar Üzerine Düşünceler", *Amme İdaresi Dergisi*, 33(2), 1-21.
- Tekeli, İ. (1996). "Yönetim Kavramı Yanı sıra Yönetişim Kavramının Gelişmesinin Nedenleri Üzerine", *Sosyal Demokrat Değişim*, (3), 45-54.
- UNDP (1995), Public Sector Management, Governance and Sustainable Human Development, Discussion Paper.
- UNDP (1997), Public Sector Management, Governance and Sustainable Human Development, Discussion Paper.
- Yalçındağ, S. (1995). "Saydam ve Dürüst Belediyecilik", Çağdaş Yerel Yönetimler, 4(1), 917.
- Yıldırım, İ. (2004). Demokrasi, Sivil Toplum Kuruluşları ve Yönetişim, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksel, M. (2000). "Yönetişim Kavramı Üzerine", *Ankara Barosu Dergisi*, 58(3), 145-159.75.

Yönetici - Öğretmen Arasındaki Etkileşimin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yusuf Cerit [a], Nuri Akgün [a], Kaya Yıldız [a], Tuncay Özdemir [a]

(a) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu

Giriş

Liderlik konusunda yapılmış çalışmaların birçoğu lider üzerinde odaklanmakta ve lideri etkili kılacak özellikleri ve davranışları araştırmaktadır (Schyns, Paul, Mohr and Blank, 2005). Liderin özelliklerinin ve davranışlarının astları üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışma, tüm astların benzer olduğunu başka bir deyişle liderin tüm astlarına benzer şekilde davrandığını varsaymışlardır. Oysa etkili liderliğin lider ve astlar arasındaki iyi ilişkilere de bağlı olduğu açıktır (Schyns and Wolfram, 2008). Liderin astları üzerindeki etkisini anlamanın alternatif bir yaklaşımı da lider ve her bir astı arasındaki dikey ikili ilişkilere odaklanmaktır. LMX yaklaşımı, liderin her bir astı ile oluşturduğu ikili ilişkiler üzerine odaklanması nedeniyle diğer liderlik yaklaşımlarından farklılaşmaktadır (Van Breukelen et al., 2006). Alan yazında yönetici ile çalışanlar arasındaki etkileşimin niteliğini incelemede lider-üye etkileşim teorisi kullanılmış ve bu teori son zamanlarda araştırmacılar tarafından yaygın şekilde incelenen konular arasında yer almıştır.

Liderliği etkileşimsel bir çerçeve içinde ele alan lider-üye etkileşim teorisi (Özutku, 2007) liderler ile izleyenleri arasındaki kişilerarası ilişkilere odaklanmıştır (Shiva & Suar, 2010). Lider-üye etkileşimi; liderliği bir süreç olarak kabul eden, lider ile üyeler arasındaki ilişkilere ve etkileşime odaklanan bir teoridir (Van Bruekelen et al., 2006)

Bu teorinin temelinde, liderin izleyicilerle gerçekleştirdiği etkileşimin niteliği ve kalitesi yer almaktadır. Bu etkileşimin hem lider hem de izleyici açısından önemli sonuçları bulunmaktadır (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Örneğin, etkileşimin kalitesi liderle izleyici arasındaki ilişkileri olumlu yönde geliştirirken, izleyicilerle aktif etkileşime giren liderler onların desteğini ve güvenini elde ederler, cesaretinden ve düşüncelerinden faydalanma imkanı bulurlar (Dienesch and Liden, 1986). Tersine, lider-izleyici etkileşimindeki olumsuzluklar karşılıklı güvensizlik, liderin istediği desteği alamaması gibi sonuçlara neden olabilir (Dienesch and Liden, 1986). Bunun yansı sıra, düşük kalitedeki lider-izleyici etkileşimi, izleyicilerin adalet algılamalarını da olumsuz etkileyebilir (Erkuş, 2011).

Alan yazındaki birçok araştırma lider-üye etkileşiminin niteliğinin hem çalışanlar hem de örgütler açısından birçok olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu nedenle lider-üye etkileşiminin niteliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi, yönetici-öğretmen arasındaki etkileşiminin araştırılmasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini ortaya çıkarması açısından önemlidir. Cevrioğlu (2007) lider-üye etkileşiminin niteliğinde demografik özelliklerin etkili olduğunu ve demografik özelliklerin lider-üye ilişkisine katkısını netleştirmek için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ileri sürmüştür. Lider-üye etkileşiminin niteliğini etkileyen faktörler arasında demografik değişkenlerde yer almaktadır. Alan yazında lider-üye etkileşiminin niteliği ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve yönetici ile çalışanların birbirleriyle çalışma süreleri arasında ilişki olduğu ileri sürülmüştür.

Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, yönetici ve çalışanların birlikte çalışma süreleri gibi demografik değişkenlerin lider-üye etkileşimi ile ilişkisini inceleyen çalışmalarda birbiriyle uyumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, yönetici ve çalışanların birlikte çalışma süreleri göre yöneticileri ile etkileşimlerinin değişip değişmediğini incelenerek alan yazında bulunan bu tutarsızlığın giderilmesine katkı sağlanmak istenmiştir.

Problem

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri ile etkileşim kurma düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve birlikte çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri ile etkileşim kurma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri ile etkileşim kurma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri ile etkileşim kurma düzeylerine ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri ile etkileşim kurma düzeylerine ilişkin görüşleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri ile etkileşim kurma düzeylerine ilişkin görüşleri müdürler ile birlikte çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri ile etkileşim kurma düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve birlikte çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Bu çalışmanın evrenini Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 22 ilköğretim okulunda görev yapan 480 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmada evrene ulaşma olanağı bulunduğundan örneklem alınmamış, evrenden veriler elde edilmiştir. Veri toplama araçları 40 öğretmene ulaşma olanağı bulunamadığından 440 öğretmene dağıtılmış, ancak 335 öğretmenden geri dönmüştür. Toplanan veri toplama aracındaki bazı maddelerin doldurulmaması ve maddelerin okunmadan cevaplandırıldığına ilişkin algının oluşmasından dolayı 245 veri toplama aracı değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada yönetici-öğretmen arasındaki etkileşiminin niteliğini belirlemek için Graen ve Uhl-bien (1995) tarafından geliştirilen 7 maddeden oluşan lider-üye etkileşim ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek farklı ülkelerde bir çok çalışmada yaygın olarak kullanılmış ve lider-üye etkileşiminin niteliğini ölçmede kullanılabilecek olan geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir (Moss et al., 2009). Bu nedenle bu çalışmada Graen ve Uhl-bien (1995) lider-üye etkileşim ölçeği kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Lider-üye etkileşimi, sınıf öğretmen, okul müdürü

Kaynakça

- Cevrioğlu, E. (2007). Lider-Üye Etkileşimi ile Bireysel ve Örgütsel Sonuçlar Arasındaki İlişki: Ampirik Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Afyonkarahisar Üniv. Sosyal Bil. Ens.*
- Dienesch, R.M., Liden, R.C. (1986). Leader-Member Exchange Model of Leadership: A Critique and Further Development. *Academy of Management Review*, 11, 618-634.
- Erkuş, A. (2011). Çok boyutlu lider-izleyici etkileşiminde kişilik özelliklerinin ve güç kaynaklarının rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (1), 127-152.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *Leadership Quarterly***,** 6, 219–247.
- Moss, S.E., Juan I. Sanchez, J.I., Brumbaugh, A.M. & Borkowski, N. (2009). The Mediating Role of Feedback Avoidance Behavior in the LMX–Performance Relationship. *Group & Organization Management,* 34(6) 645– 664.
- Özutku, H. (2007). Yönetici-ast etkileşimi ile iş tatmini arasındaki ilişki. *Amme İdaresi Dergisi*, 40(2),79-98.
- Schyns, B., Paul, T., Mohr, G. & Blank, H. (2005). Comparing antecedents and consequences of leader – member exchange in a German working context to findings in the US. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14 (1), 1–22.
- Schyns, B. & Wolfram, H-J. (2008). The Relationship Between Leader-Member Exchange and Outcomes as Rated By Leaders and Followers. *Leadership & Organization Development Journal*, 29 (7), 631-646.
- Shiva, M. & Suar, D. (2010). Leadershıp, LMX, Commitment and Ngo Effectiveness: Transformational Leadership, Leader-Member Exchange, Organizational Commitment, Organizational Effectiveness and Programme Outcomes in Non-Governmental Organizations*. International Journal of Rural Management*, 6(1), 117–150.
- Van Breukelen, W., Schyns, B. and Blanc, P.L. (2006). Leader-Member Exchange Theory and Research: Accomplishments and Future Challenges. *Leadership*, 2(3), 295-316.

Yükseköğretimde Okulda Tutma (Retention) ve Okul Terki (Drop Out)

İbrahim Bıçak [a]

(a) Öğrenci, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet

Türkiye'de üniversite sayısı 178 olduğu bir zamanda Türkiye'nin "Yükseköğretim Eğitim Politikası" açısından en önemli konuların başında üniversiteye kayıt yaptıran öğrencilerin üniversiteye devam etmesini sağlamaktır. Ösym 2012 verilerine göre üniversiteye kayıt yaptıran öğrencilerin 244 bini ilk yılı sınava tekrar girdi. Mezun olup sınava girenlerin sayısıysa 246 bin. Sadece bu verilere göre diyebiliriz ki; yükseköğretimdeki öğrenci sayısının 4 milyonu geçtiği düşünülürse öğrencileri okulda tutma (retention) ve öğrencilerin okuldan ayrılmalarının (drop out) önüne geçmek için çalışmaların üzerinde önemle durmamamız gerekmektedir.

Amerikan yükseköğretim sisteminin şu an Dünya'nın en iyisi olduğu tartışmasız bir gerçektir. Amerikada yükseköğretime baktığımızda okulda tutma ve okuldan ayrılmaların önüne geçmek için 1970'lerde akademik bağlamda çalışmalar yaptığını görüyoruz. Okul terki olgusunu anlamak için geliştirilen; tutum-davranış, çatışmalarla başa çıkma, özyeterlik, yükleme (Bean ve Eaton, 2000), çatışma (Clark, 1960; Akt. Chen, 2008), sosyal yeniden üretim (Bourdieu, 1973, 1977; Akt. Chen, 2008), sosyal erişim (Duncan vd.,1972; Akt. Chen, 2008), etkileşim (Spady,1970; Tinto,1975) gibi kuramlar psikoloji, sosyoloji, antropoloji, ekonomiyi de içeren sosyal bilimlerden gelmekte ve okul terki ile ilgili birçok özel faktörü tanımlamaktadır (Bruinsma, 2003). Bu konuda birçok akademisyen farklı farklı "model"ler geliştirmiş ve bu modeller farklı eyaletlerde uygulanıp denenmiştir. Şimdiyse birçok üniversitede kurumsal yapı içerisinde "retention" birimleri kurulup bu mesele uygulama sahasında ele alınmaya başlanmıştır.

Türkiye'de akademik bağlamda yükseköğretimde okulda tutma "retention" konusu üzerine çalışmaların çok sınırlı olduğunu görüyoruz ki uygulama sahasında zaten yok. Biz de yapacağımız bu çalışmada Amerika da yapılan çalışmaların değerlendirmesini yapıp Türkiye'ye uyarlanabilirliğini araştırmak istiyoruz. Her ülkenin kendine ait kültürel özelliklerini de dikkate alarak bu konudaki tarihi tecrübelerden faydalanabileceğimizi düşünüyoruz.

KATILIMCILAR

(Özetlerdeki yazar adlarına göre alfabetik olarak sıralanmıştır)

Arif Cem Topuz
Arif Dede
Arslan Bayram
Asım Özdemir
Asiye Toker Gökçe
Aslı Ağıroğlu Bakır
Avni Ünal
Ayça İrem Yılmaz
Aydın Balyer
Aygül Oktay
Ayhan Tokcan
Aykar Tekin Bozkurt
Aylin İlden Koçkar
Aylin Kirişçi Sarıkaya
Aysel Namlı
Aysun Akçay Güngör
Ayşe Çelikbaş
Ayşe Kazancı Tınmaz
Ayşe Negiş Işık
Ayşegül Kadı
Ayşen Bakioğlu
Ayşen Özerem
Aytül Kasapoğlu
B. Ünal İbret
Bağdat Baımukhanbetov
Bahaddin Acat
Bahar Doğan
Barış Uslu
Berrin Burgaz
Betül Balkar
Bilal Aygün
Bilal Yıldırım
Bilsen Arıkan Çeper
Burcu Altun
Burcu Bilir
Burhanettin Dönmez
Bünyamin Ağalday
Bünyamin Bavlı
Canan Madenoğlu
Celal Gülşen
Celal Teyyar Uğurlu
Cemalettin İpek
Cengiz Akçay
Cevdet Canpolat
Cihad Şentürk
Cihan Uğur
Coşkun Bayrak
Çetin Tan
Çiğdem Çakır
Deniz Ay
Didem Koşar
Dilek Özgül
Dilek Pekince
Durdağı Akan
Durmuş Günay
Duygu Çoban
Duygu Özen Kılıç
Ebru Demircioğlu
Elif Aydoğdu Özoğlu
Elif Daşçı
Elif Yazıcı
Emel Doğan
Emine Babaoğlan
Emine Dağlı
Emine Gümüş
Emine Önder
Emre Er
Enes Gök
Engin Karadağ
Eray Demirçelik
Erdal Toprakçı
Ergün Recepoğlu
Erkan Kayabaşı
Erkan Özkan
Erol Süzük
Ersin Soylu
Ertuğ Can
Esra Seyratlı
Esra Yazıcı
Evrim Burcu Fındıklı
Fahri Nergiz
Faruk Levent
Fatih Bektaş
Fatih Bozbayındır
Fatih Demir
Fatih Şahin
Fatma Kalkan
Fatma Kesik
Fatma Köybaşı
Ferhat Pamukcu
Ferudun Sezgin
Feyza Gün
Filiz Meşeci Gıorgettı
Gamze Sart
Gamze Şöfor Takımcı
Ganime Aydın
Gökçe Gökalp
Gökçe Özdemir
Gökçe Özyılmaz
Gönül Şayir
Gönül Şener
Gözdem Özdemir
Gülbahar Melik
Gülenaz Selçuk
Gülin Sevi Genç
Güliz Çelikel
Gülşen Yılmaz
Gündüz Güngör
Habib Özgan
Halim Güner
Halime Öztürk
Hamdi Karaman
Hamit Özen
Handan Erikan
Hasan Arslan
Hasan Basri Gündüz
Hasan Basri Memduhoğlu
Hasan Burak Altınsoy
Hasan Demirtaş
Hasan Hüseyin Selvi
Hasan Yücel Ertem
Hatice Güleş
Hayri Güzel
Heinz-Dieter Meyer
Hızır Zorlu
Hilal Bakırtaş
Hilal Büyükgöze
Huriye Oktay
Hüseyin Kıran
Hüseyin Kocaman
İ. Bakır Arabacı
İbrahim Berk

İbrahim Bıçak
İbrahim Gül
İbrahim Habacı
İbrahim Hakan Karataş
İbrahim Halil Uçar
İbrahim Kocabaş
İbrahim Yavuz
İdris Şahin
İlker Köstereliođlu
İlknur Şentürk
İnci Balcı
İnci Duygu Baytun
İnci Öztürk
İsmail Hakkı Elmas
K. Gamze Alçekiç Yaman
Kadir Beycioğlu
Kamile Demir
Kaya Yıldız
Kenan Işık
Köksal Banoğlu
Leyla Yılmaz Fındık
M. Cevat Yıldırım
M. Emin Türkoğlu
M. Feyzi Öz
M. Mehmet Mazlum
Mahire Aslan
Mahmut Kalman
Mahmut Sağır
Mahmut Turan Ektiren
Mehmet Akif Erdener
Mehmet Çayır
Mehmet Durdu Karslı
Mehmet Fatih Karacabey
Mehmet Karakuş
Mehmet Kemal Aydın
Mehmet Koç
Mehmet Korkmaz
Mehmet Nezir Çevik
Mehmet Özbaş
Mehmet Sait Aslan
Mehmet Sincar
Mehmet Şahin
Mehmet Şeren
Mehmet Şükrü Bellibaş
Mehmet Terzi
Mehmet Ulutaş
Mehmet Zeki Aydın
Melike Cömert
Meltem Akın Köstereliođlu
Merve Akyol Kılıç
Meryem Uçan
Mesut Sağnak
Mete Sipahioğlu
Metin Kırbaç
Metin Özkan
Mikail Yalçın
Mithat Korumaz
Muhammed Öz
Muhammed Turhan
Muhyettin Acar
Mukadder Boydak Özan
Mukaddes Örs
Murad Karasoy
Murat Arslan
Murat Gürkan Gülcan
Murat Özdemir
Murat Polat
Mustafa Aydın Başar
Mustafa Cüneyt Arslan
Mustafa Kale
Mustafa Nazman
Mustafa Otrar
Mustafa Özcan
Mustafa Tercan
Mustafa Toprak
Mücahit Ayra
Mücella Savaş
Münevver Başman
Münevver Yalçınkaya
Nagihan Tepe
Nazım Çoğaltay
Nazife Karadağ
Nazmi Ekren
Nazmiye Çelebi Kükey
Necati Cemaloğlu
Necdet Konan
Nedim Özdemir
Neriman Öztürk
Nesrin Özarslan
Nezahat Güçlü
Nidan Oyman
Nilgün Müjdeci
Niyazi Gökkaya
Niyazi Özer
Nuray Kısa
Nuray Sevinç
Nurhayat Çelebi
Nuri Akgün
Nuri Baloğlu
Nuriye Akkul
Nurtaç Üstündağ
Okan Diş
Onur Bütüner
Orhan Kaya
Orkun Şen
Osman Düzgün
Osman Sarı
Ömer Rıfkı Önder
Özden Ölmez Ceylan
Özge Nur Atik
Özkan Küçük
Pınar Ulutaş
Pınar Yengin Sarpkaya
R. Şamil Tatık
Rabia Can Çap
Ramazan Cansoy
Ramazan Yirci
Rasim Tösten
Recep Aksoy
Recep Aydın
Refik Balay
Safa Özgürler
Salih Çörtük
Salih Yılmaz
Seçil Eda Kartal
Seda Gündüzalp
Seda Yılmaz
Sedat Gümüş
Selahattin Turan
Selcan İyi Altınsoy
Selçuk Doğan
Semiha Şahin
Serap Akduman Yetim
Serdal Özgözgü
Serdan Kervan
Serhat Sezek
Serkan Koşar
Serkan Soyvural
Serpil Kalkan
Servet Atik
Servet Özdemir
Seval Erden İmamoğlu
Seval Koçak
Sevde Şimşek
Sevilay Şahin
Sezen Dincel
Sıdıka Gizir

Sibel Çatar
Sinan Özer
Sinan Tümtürk
Soner Doğan
Songül Karabatak
Songül Tınaz
Süleyman Avcı
Süleyman Göksoy
Süleyman Karataş
Şayma Duman
Şefika Melike Çağatay
Şenay Sezgin Nartgün
Şengül Uysal
Şennur Gegeoğlu
Şenol Sezer
Şenyurt Yenipınar
Şerafettin Gedik
Şeyma Nur Didin
Şüheyda Göktürk
Tarık Soydan
Temel Çalık
Tokay Gedikoğlu
Tuba Aydın
Tuba Gören
Tuba Yavaş
Tufan Aytaç
Tufan Koçak
Tuncay Akıncı
Tuncay Özdemir
Tuncay Yavuz Özdemir
Turgut Uslu
Türkan Argon
Ülkü Tosun
Ümit Bahçetepe
Ümit Demir
Ümran Aslan
Vehbi Çelik
Veysel Yıldız
Vuslat Oğuz
W. James Jacob
Yar Ali Mete
Yasin Keklik
Yaşar Kondakçı
Yavuz Cansız
Yavuz Erdoğan
Yeşim Girgin
Yunus Emre Ömür
Yusuf Cerit
Yüksel Kavak
Zafer Sever
Zakir Elçiçek
Zehra Deniz Özal
Zehra Şaşmaz
Zeki Öğdem
Zeynel Ersin Özcan
Zeynep Demirci
Zeynep Gökkaya
Zuhal İnce
Zübeyde Yaraş
Zübeyir Çelik
Zülfü Demirtaş

Kongremizi Destekleyenler