

Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Fenomenolojik Bir Yaklaşım

Structural Strengthening of Teachers Phenomenological Approach

Süleyman Umar¹, Hamit Özen²

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yapısal güçlendirme ile ilgili algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma nitel araştırma yönteminde olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Araştırmaya 2018-2019 öğretim yılı birinci döneminde, Konya-Merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 10 devlet okulunda ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 10 öğretmenin katılmıştır. Araştırma verileri görüşme yöntemi uygulanarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Toplanmış olan verilerin betimsel olarak analizleri yapılmış ve temalandırılmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları okullardaki yapısal güçlendirme düzeyine ilişkin algılarına göre bulgular şöyledir. Okulların kişisel gelişime fırsat vermede, görevlendirmelerde görüş almada yetersiz olduğu ifade edilebilir. Kurumun işleyişi ile ilgili her türlü bilgiyi öğrenmede şeffaf olmadıkları, iyi çalışmalara ve yenilikçi çalışmalara çoğunlukla destek vermedikleri ifade edilebilir. Planlamalarda öğretmenlerin görüşlerinin alınmasında, okulların yarısı görüş almaya açıkken diğer yarısının görüş almaya kapalı olduğunu anlaşılabılır. Başarılı öğretmenlerin resmi ödül almasında okullarda standart bir uygulama olmadığı, öğretim programlarında öğretmenlerin düzenleme esnekliğinin olmadığı, alınan kararları öğretmenlerin sorgulayamadığı, okul yönetimine iletilen sorunlar çözümünde, kişiye veya sorunun türüne göre durumsal yaklaşım gösterdikleri ifade edilebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yapısal olarak güçlendirilmelerinde tam bir destek bulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yapısal güçlendirme, öğretmen, okul, nitel araştırma

Abstract

The aim of this study is to reveal the perceptions of teachers about structural strengthening in schools where they work. The research was conducted with phenomenological pattern in qualitative research method. The study group of the study was determined according to maximum diversity and criteria sampling from purposeful sampling methods. In the first period of 2018-2019 academic year, 10 teachers who are teaching at 10 different government secondary and high schools in Konya city centre participated into the survey. The collection of research data was obtained by using interview method and semi-structured interview forms. The collected data were descriptively analyzed and themed. According to the perceptions of the participants about the structural strengthening level in the schools where they work, the findings are as follows. It can be stated that schools are insufficient to provide opportunities for personal development and to get opinions in assignments. It can be said that they are not transparent in learning all kinds of information about the functioning of the institution and they do not support the good works and innovative studies. In the planning of the opinions of the teachers, it is understandable that half of the schools are open to receiving opinions while the other half is closed to receiving opinions. It can be stated that successful teachers are not of a standard practice in schools to receive official awards, teachers do not have the flexibility to regulate the curriculum, teachers cannot question the decisions taken, and they display a situational approach according to the type of person or the problem in the solution of the problems conveyed to the school administration. According to the findings, it was concluded that teachers could not find complete support in structural strengthening in schools where they work.

Keywords: Structural empowerment, teacher, school, qualitative research

Gönderim Tarihi (Received): 15/06/2019

Kabul Tarihi (Accepted): 29/09/2019

¹ Doktora Öğrencisi, Millî Eğitim Bakanlığı, umarsn@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4398-3249

² Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hamitozen@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7604-5967

Giriş

Öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlarında etkili ve verimli bir şekilde çalışması milli eğitimin hedeflerine ulaşması bakımından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin şu anki durumuna bakıldığında, görev yaptıkları kurumlarda zamanla durağanlaştıkları, tükenmişlik hissettikleri ve çalışma biçimlerinin monoton bir hale geldiği görülmektedir. Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenen hedefe ulaşmasında bir engel oluşturmaktadır. Sosyolojik bir kurum olan okulların varlıklarını sürdürmeleri ve hedeflerine ulaşma konusunda beklenen başarıları üst seviyeye çıkarmaları öğretmenlere bağlıdır. Eğitim öğretimin sağlıklı bir şekilde yapılması, okulların hedeflerine ulaşması, kalitenin yükseltilmesi ve daha sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi öğretmenlerin ellerindedir.

Okulların bu hedeflere ulaşabilmesini sağlayacak olan öğretmenlerdir ve bu bağlamda öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenler, kendilerinin desteklendiğini, çalışma ortamları ve iklimi kendileri için daha iyi hale getirildiğini gördükleri zaman, kurumun varlığının sürdürülmesi için daha çok gayret etmeleri öngörülebilir bir sonuç olacaktır. Kurumlarda çalışanlar çalışma koşullarının iyileştirilmesini, her bireye eşit davranılmasını isterlerken (Rousseau, 1990; 2004; Rousseau ve Parks, 1993) öte yandan örgüt yönetimi de çalışanlarından yüksek bir performans göstermelerini, örgütün bütün kurallarına uymalarını vatandaşlık davranışları sergilemelerini (Robinson ve Morrison, 1995) beklemektedirler.

Türkiye’de 54.040 resmi, 12.809 özel toplam 66.849 kurum bulunmaktadır. Resmi okullarda 907.567, özel okullarda 169.740 olmak üzere toplam 1.077.307 kişi öğretmen olarak görev yapmaktadır. Resmi okullarda 16.668.283, özel okullarda 1.440.577 olmak üzere toplam 18.108.860 öğrenci okullarda eğitim görmektedir (MEB, 2019). Bu sayılara baktığımız zaman öğretmenin etki alanının ne kadar büyük bir sayıya tekabül ettiği görülmektedir. Bunun çarpan etkisi düşünüldüğünde ve yükseköğretimin de buraya dahil edilmesi durumunda bu sayı daha da artacaktır. Bu kadar büyük bir kitleye sahip olan öğretmenlerin yapısal bakımdan güçlendirilmesi durumunda, öğretmenler daha yüksek bir performansla çalışacak ve eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkili olacaktır.

Bu açıdan bakılınca ülkemizin gelişen dünya ile rekabet edebilmesi, yenilenebilmesi ve gelişebilmesinde öğretmenler büyük bir öneme sahiptir. Yapısal bakımdan güçlendirilen bir öğretmenin ülkemizin gelişmesinde büyük bir katkı sunacağı bir gerçektir.

Bir örgüt çalışanı olan öğretmenlerin güçlendirilmesiyle, entelektüel düzeyleri yükselecek, daha çok gayretli olacak, mesleki bilgi ve deneyimleri daha da gelişecek ve karar alma süreçlerine katılımları artacaktır (Boglerve ve Nir, 2012). Bolin (1989)’e göre örgüt çalışanı olan öğretmenlerin yetkilendirilmesi, performanslarının artışına sebep olmaktadır. Güçlendirilen örgüt çalışanı kendine daha çok güven duyacak, daha olumlu çalışmalar sergileyecek ve kendisini geliştirmek için sürekli arayış içerisinde olacaktır (Kimwarey, Chirure ve Omondı, 2014). Ayrıca öğretmenin güçlendirilmesi eğitim öğretimin daha kaliteli olmasına, beklentileri karşılmasına ve öğretmenin daha güçlü bir kişiliğe sahip olmasına imkân verecektir (Kirby, Wimpelberg ve Keaster 1992). Öğretmenlerin motivasyonları, çalışma iklimleri, işlerine bağlılık düzeyleri örgüt başarısı açısından önemlidir. Geleceğimizin teminatı olan iyi insanlar yetiştirebilmek, dünya devletleriyle rekabet edebilmek için öğretmenlerin güçlendirilmesi çok büyük bir öneme sahiptir.

Yapısal Güçlendirme

Kanter’ın (1977) “Şirketin Erkekleri ve Kadınları” isimli kitabı güçlendirmenin ilk olarak ele alındığı bir çalışmadır (Seibert, Wang ve Courtright, 2011; Spreitzer, 2007). Bu çalışmanın etkisiyle güçlendirme ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Güçlendirme, çalışanların örgütsel başarıyı elde etmek amacıyla desteklenmesi ve bunu sağlamak için yönlendirilmesi, çalışma ortamlarında kendilerini daha güçlü hissetmesi ve daha esnek davranarak bu gücü kullanabilmeleri anlamına gelmektedir (Moorhead ve Griffin, 1995; Oudtshoornve Thomas, 1995). Yapısal güçlendirme üst yönetim basamaklarından alt yönetim basamaklarına güç devri, güç paylaşımıdır. Örgüt personelinin kendilerini kuruma ait hissetmeleri, kendi mesleklerine karşı daha fazla güvene sahip olmaları olarak açıklanabilir

(Koçel, 2005). Genel anlamıyla güçlendirme terimi, gücün paylaşımı anlamında, yetki verme, gücün üstlerden astlara verilmesi anlamına gelmektedir (Arslantaş, 2008). Kanter (1979)'e göre yapısal güçlendirmenin boyutları; Fırsat, Bilgi, Destek, Kaynak, Biçimsel Güç, Biçimsel Olmayan Güçten oluşmaktadır.

Fırsat, bir şeyin yapılması için uygun durum veya zamandır. Öğretmen için fırsat kendini geliştirme imkanlarına ulaşabilmesi ve mesleki yaşantısında karşılaşılabileceği risklerden olumlu yönler ve kazanımlar çıkarabilmesidir. Yapısal güçlendirme adına öğretmenler karşılarına çıkabilecek fırsatlara hazırlıklı olmalı ve bu fırsatları yapısal olarak güçlenmelerini sağlayacak şekilde değerlendirmelidir. Ayrıca kısaca açıklamak gerekirse

Bilgi, işleri istenildiği şekilde yapabilmek için gerekli olan bilgilerdir. Destek, çalışanın amirlerinden, çalışma arkadaşlarından, astlarından almış olduğu dönüt, rehberlik ve yardımlardır. Kaynak, çalışanın işini kaliteli bir biçimde yapabilmesi için gerekli olan her şeydir (Laschinger vd., 2010; O'Brien, 2010; Wagner vd., 2010). Armstrong ve Laschinger, (2006)' e göre, Biçimsel güç, karar verme yetkisini devretmede kullanılan güçtür. Biçimsel olmayan güç ise örgüt içerisindeki bireyin, üstleri, çalışma arkadaşları ve diğer örgüt üyeleri ile kurduğu iletişimden oluşan güçtür.

Bu boyutlardan yola çıkarak yapısal güçlendirme, çalışanların kendilerini geliştirme imkânına sahip olması, desteklenmeleri, çalışmalarında ihtiyaç duydukları kaynaklara sahip olmaları, öğrenmeleri ve gelişmeleri için fırsata sahip olmaları anlamına gelmektedir. Yapısal güçlendirme kuramına göre örgüt idaresi, yapısal şartlarının etkinliğini sağlamaktan ve bu şartların oluşturulmasından sorumludur. İdare, çalışanlara bilgi, destek, fırsat vb. güç yapılarını oluşturmalı, bu sebeple çalışanlarının işlerinde daha başarılı olabilmelerini sağlayacak bu imkânları çalışanlarına sunmalıdır (Laschinger, Gilbert, Smith, ve Leslie, 2010).

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ile ilgili çalışmalara 1980'lerin sonunda rastlanmaya başlanmıştır (Edwards, Green ve Lyons, 2002). Veisia, Azizifara, Gowharya ve Jamalinesaria (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmeleri durumunda öz yeterliklerinin de arttığı görülmüştür. Yine Bogler ve Somech (2004) tarafından yapılan çalışmada yapısal olarak güçlendirilen öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Ayrıca Kutzcher (1994) tarafından yapılan bir çalışmada ise yapısal olarak güçlendirilen öğretmenlerin karara katılımlarında yükselme olduğu belirtilmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmuştur. Güçlendirme ile örgütsel bağlılık (Hamid, Nordin, Adnan ve Sirun, 2013; Wu ve Short, 1996; Odabaş, 2014), karara katılım (Gruber ve Trickett, 1987; White, 1992), işdoymu (Rinehart ve Short, 1994) aralarındaki ilişkiler çalışma yapılmış olan konular arasındadır.

Alanyazın tarandığında yapısal güçlendirme çalışmalarının genellikle işletmelerde, fabrikalarda yapıldığı görülmüştür. Ancak eğitim-öğretim örgütleri özelinde yapısal güçlendirme ilgili çalışmaların çok sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Okullarda öğretmenlerin gelişimine fırsat vermede yaşanan problemlerin tespiti ve kurumların öğretmen güçlendirmesinde en önemli faktör olan şeffaflığa yönelik eksikliklerin giderilmesi amacıyla bu çalışma planlanmış ve bu yönü ile alana katkı yapacağı düşünülmüştür. Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesinin önündeki engellerle ilgili algılarının kendi doğası içerisinde araştırılması, mevcut engellerin ortaya çıkarılarak karar vericilere çözüm için ışık tutması hedeflenmektedir. Ayrıca ileride yapılacak çalışmalara temel oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmelerinin örgüt başarısına etkisini incelemektir.

Yöntem

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile ilgili görüşlerinin ve deneyimlerinin alınması amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın deseni Fenomenoloji (olgubilim) olarak seçilmiştir.

Fenomenoloji deseni, fark ettiğimiz fakat detayını bilmediğimiz olgulara odaklanan bir yöntemdir. Olgular, deneyim, dünyada yaşamış olduğumuz olay, algı, durum, kavram şeklinde karşımıza gelebilmektedir. Tam olarak kavrayamadığımız fakat aşına olduğumuz olayları açıklamakta fenomenoloji (olgubilim) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel yöntemle yürütülen araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden biri de görüşmedir (Mason, 2005). Bu araştırma yöntemi çerçevesinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının herhangi bir düzeyinde öğretmenlik yapan gönüllü kişilerden oluşmuştur. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim döneminde Konya şehir merkezinde bulunan 10 farklı okulda görev yapmakta olan 10 öğretmenin görüşmeye katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve branş durumları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Sıra	Cinsiyet	Yaşı	Mezun Olduğu Fakülte	Görev Yaptığı Branş
K1	Erkek	52	İlahiyat Fakültesi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
K2	Erkek	37	Eğitim Fakültesi	İngilizce
K3	Erkek	55	Teknik Eğitim Fakültesi	Makine Teknolojisi
K4	Erkek	46	Eğitim Fakültesi	Beden Eğitimi
K5	Erkek	47	Eğitim Fakültesi	Almanca
K6	Erkek	37	Eğitim Fakültesi	Türkçe
K7	Erkek	43	Eğitim Fakültesi	Fizik
K8	Erkek	42	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler
K9	Erkek	33	Eğitim Fakültesi	Matematik
K10	Erkek	37	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler

Tablo 1’de görüldüğü gibi ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan farklı branşlardan görüşmeye katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 42,9’dur. Bütün katılımcılar öğretmen yetiştiren fakültelerden mezun olmuşlardır. Katılımcılardan 1’i (%10) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1’i (%10)

İngilizce, 1'i (%10) Makine Teknolojisi, 1'i (%10) Beden Eğitimi, 1'i (%10) Almanca, 1'i (%10) Türkçe, 1'i (%10) Fizik, 2'i (%20) Sosyal Bilgiler, 1'i (%10) Matematik alanında görev yapmaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Okullarda görev yapan öğretmenlerin, yapısal bakımdan güçlendirilmelerine yönelik algılarının öğrenilmesine yönelik ilk olarak literatür taranmıştır. Daha sonra araştırmanın amacına uygun olan yöntem karar verilmiştir. Literatür taraması sonunda görüşme formu yaklaşımı uygun görülmüştür. Nitel araştırmada veri toplama olarak en çok kullanılan görüşme yöntemidir (Mason, 2005). Nitel yöntemlerden, olgubilim araştırmasında başlıca verilerin toplanmasında aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yaklaşım, araştırmacı hazırlamış olduğu soruları sormasının yanı sıra konu hakkında daha çok bilgi sahibi olabilmek için ilave soru sorabilmesine imkân veren bir esnekliğe sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Öğretmenlerin yapısal bakımdan güçlendirilmelerine yönelik okullardaki algılarını, öğrenmeye yönelik okullarda yapılan çalışmalara yönelik görüşlerin neler olduğunu ve ne gibi problemlerin yaşandığını anlamak için taslak sorular hazırlanmıştır. Araştırmacının hazırladığı bu taslak formun geçerliliğini sağlayabilmek için bu alanda uzman olan dört kişiden görüş alınmış ve formun son şekli oluşturulmuştur. Daha sonra bu sorularla beş pilot görüşme yapılmış ve soruların amaca uygun olup olmadığı test edilmiştir.

Pilot görüşmelerden sonra uzman görüşleri tekrar alınarak amaca uygun olmayan bir soru formdan çıkartılmış ve bazı sorular ise güncellenmiştir. Yine beş kişiye uygulanan pilot görüşme sırasında, ses kayıt cihazının konuşmacıya mikrofon gibi tutulmasının katılımcıda tedirginlik oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu sebeple esas görüşmeler sırasında kayıt cihazı masanın üzerine sabit bir noktaya konulmuş ve katılımcının görüşme kaydının katılımcıyı tedirgin etmeden alınması sağlanmıştır. Her bir görüşme 20-30 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler yapılmış, katılımcıların tüm soruları anladıkları ve samimiyetler cevap verdikleri varsayılmıştır.

Bu araştırmanın amacına ulaşabilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalıştığımız kurum sizin gelişiminize fırsat veriyor mu?
2. Çalıştığımız kurum, görevlendirmelerde sizin görüşünüzü alır mı?
3. Çalıştığımız kurumun işleyişi ile ilgili her türlü bilgiyi öğrenebilir misiniz?
4. Çalıştığımız kurumda müdürüne kolayca ulaşabilir misiniz?
5. Çalıştığımız kurumda, iyi çalışmalarınıza ve yenilikçi çalışmalarınıza destek verilir mi?
6. Çalıştığımız kurumda okula ilişkin planlamalarda öğretmenlerin görüşleri alınır mı?
7. Çalıştığımız kurumda çalışmalarda göstermiş oldukları başarılarından dolayı öğretmenler resmi ödül alabilirler mi?
8. Çalıştığımız kurumda, öğretim programlarında düzenleme esnekliğiniz var mıdır?
9. Çalıştığımız kurumda alınan kararları öğretmenler sorgulayabilir mi?
10. Çalıştığımız kurumda, okul yönetimine iletilen sorunlar en kısa sürede çözülür mü?

Geçerlik ve Güvenirlilik

Yıldırım ve Şimşek, (2008)'e göre geçerlilik nitel araştırmada üzerinde çalışılan olguyu tarafsız olarak gözlemlemesi anlamına gelir. Nitel araştırma, araştırmacının esnekliğe sahip olmasına imkân verir. Araştırmayı yapan kişinin araştırma konusunda bilgi sahibi olması, yüz yüze görüşme ile detaylı veri toplayabilmesi, araştırılan olayın bağlamına girebilmesi ayrıca bilgi toplama imkanının oluşturulması geçerliliği sağlayan faktörlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada araştırmacı görüşmeler sırasında içerik ve süre konusunda esneklik göstermiştir. Alanyazında öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleriyle ilgili geçmiş çalışmaların bulunması ve sonuçların bu çalışma ile benzerlik göstermesi geçerlilik yönünden önemli faktörlerdendir.

Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcı güvenilirliği yöntemi kullanılmıştır (Stemler, 2001). Buna göre aynı verileri kullanan farklı kodlayıcılar birbirine yakın sonuçlar almaları güvenilirliğin olduğu anlamında kabul edilmektedir. Kodlayıcıların aralarındaki uyum oranının fazla olması, yüksek ölçüm güvenilirliği olduğunu göstermiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların kendi onayları dâhilinde oluşturulan ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Katılımcıların kişisel bilgilerinin korunması için ses kayıtlarında adı, soyadı, görev yaptığı okul gibi herhangi bir bilgidan bahsedilmemiştir. Ses kayıtlarının yazılı metinlere dönüştürülmesinin akabinde veriler kodlara dönüştürülerek tablolaştırılmıştır.

Araştırmada katılımcıların, öğretmenlerin yapısal bakımdan güçlendirilmelerine yönelik algılarını, detaylı bir biçimde bütünsel olarak incelemek ve araştırmaya katılan her bir katılımcının sorulara vermiş oldukları cevapların benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkarabilmek için bu betimsel yöntem uygulanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analizde, doğrudan alıntılara kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu analizde tespit edilen bulgular düzenlenerek ve yorumlanarak okuyana sunulması amaçlanmaktadır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen sorulara göre kodlar 10 temaya ayrılmıştır. Bu temalar: Öğretmenlerin yapısal bakımdan güçlendirilmeleri ile ilgili olarak, çalışılan kurumun; kişinin gelişimine fırsat vermesi, görevlendirmelerde kişinin görüşünü alması, işleyişle ilgili her türlü bilgiyi sunması, okul müdürüne kolayca ulaşılabilmesi, iyi çalışmalara ve yenilikçi çalışmalara destek vermesi, işleri daha iyi yapmak için kaynaklara ve yardıma ulaşım imkânı, okula ilişkin planlamalarda öğretmenlerin görüşlerini alma, çalışmalarda gösterilmiş olan başarılarından dolayı resmi ödül alma, öğretim programlarında düzenleme esnekliğine sahip olma, alınan kararları öğretmenlerin sorgulayabilmeleri, okul yönetimine iletilen sorunların en kısa sürede çözüme ulaştırılmasıdır.

1. Kişisel Gelişime Fırsat Vermeye İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel gelişime fırsat vermeye ilişkin görüşleri Tablo 2’de özetle şöyledir.

Tablo 2. Kişisel Gelişime Fırsat Verme

Gelişime Fırsat Verme	Katılımcı	f	%
Gelişime açık	K1, K3,K5,K8,K9,K10	6	60
Gelişime kapalı	K2, K4,K6,K7	4	40
Toplam		10	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerden altısı (%60) kişisel gelişime kurumlarında fırsat verildiğini ifade etmişlerdir.

“Çalıştığım kurum beni gerektiğinde mesleki gelişmeler ile ilgili hizmet içi kurslara yönlendiriyor. Eğer herhangi bir eksik varsa, hizmet içi kurslara gitmem de tavsiye ediliyor.” (K1).

“Destek veriliyor. Bir sıkıntı yok bu konuda. Yani sadece benim için değil tüm öğretmen arkadaşlarımız için de bu geçerli.” (K3).

“Öğretmenin isteği doğrultusunda yeteneği doğrultusunda fırsatlar sunuluyor.”(K5).

Öğretmenlerin çoğunluğunun, gelişimleri için kurumlarında fırsatları olduğu görülmektedir. Bu fırsata bütün öğretmenlerin sahip oldukları vurgulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki olarak bir eksiklikleri olduğu zaman kurumları tarafından hizmet içi kurslara gitmesi için yönlendirme yapıldığı bulgular arasındadır. Burada ifade edilenlere göre öğretmenler kişisel gelişme açık okullarda çalıştıkları zaman, gerekli olan gelişim alanlarında kendilerini geliştirme imkânı bulabildikleri söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden dördü %40 kişisel gelişime kurumlarında fırsat verilmediğini ifade etmişlerdir.

“Ben çok emin olarak fırsat verdiğini söyleyemeyeceğim.” (K4).

“...engeller çıkıyor bu da tabii ki birincisi insanın hevesi kırılıyor. İkincisi ülkenin eğitimine katkı sağlayamıyorsunuz.”(K5).

“Benim gelişimime çok fırsat tanındığını düşünmüyorum... Hizmetiçi kurslarda çok az kişiye maalesef imkan tanınıyor.”(K7).

Bu gruptaki öğretmenler kişisel gelişimlerine ulaşım imkânlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Kişisel ve mesleki gelişime yönelik açılan hizmet içi kursların çok yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca okulların öğretmenlerin kişisel gelişime yönelik engeller çıkardığı ve bu sebeple ülkenin eğitimine katkı sağlayamadıklarını dile getirmişlerdir. İfade edilenlere göre gelişime kapalı okullarda öğretmenler kendilerini geliştiremedikleri anlaşılabilir. Sonuçta kişisel gelişme yönelik hizmetiçi kursların yetersiz olduğu, engeller çıkarıldığı, kişisel gelişim desteği bulamayan öğretmenlerin heveslerinin kırıldığı bu nedenle ülkenin eğitimine katkı sağlayamadıkları söylenebilir.

2. Görevlendirmelerde Görüş Almaya İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görevlendirmelerde görüş almaya ilişkin görüşleri Tablo 3’de özetle şöyledir.

Tablo 3. Görevlendirmelerde Kişinin Görüşünü Alma

Görevlendirmelerde Görüş Alma	Katılımcı	f	%
Karara katılıma açık	K1,K2,K9,K10	4	40
Karara katılıma kapalı	K3,K4,K5,K6	4	40
Durumsal	K7, K8	2	20
Toplam		10	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerden dört tanesi (%40) görevlendirmelerde kişinin görüşünün alındığını ifade etmişlerdir.

“Evet kesinlikle görüşümüz alınıyor.” (K1).

“Onay alınması, verimli olmamızı, performansımızın daha yüksek olmasını kesinlikle etkiler... Görevlendirmelerde düşüncemiz alınıyor.” (K5).

“Elbette görüşümüz alıyor. Hiç kimseye zorla bir görev verilmiyor. Görüşüm alındığı zaman da benim motivasyonunun artacağını düşünüyorum.” (K9).

Bu gruptaki öğretmenler görevlendirmelerde görüşlerinin alındığı söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler görüşleri alındığı zaman, daha verimli olacaklarını, performanslarının yükseleceğini ve motivasyonlarının artacağını vurgulamışlardır. Burada ifadelerden, öğretmenlerin, görüşlerinin

alınmasını önemsedikleri anlaşılabilir. Görevlendirmede onayı alınan öğretmenlerin daha verimli olacakları ve daha yüksek performans gösterebilecekleri sonucuna varılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden dört tanesi (%40) görevlendirmelerde kişinin görüşünün alınmadığını ifade etmişlerdir.

“Evet kendi açımdan öyle yaşadığım birkaç olay var. Mesela Ankara’da bir takım Avrupa birliği ile ilgili toplantılar oluyor. Bu toplantılara benim haberim olmadan izinler alınıyor. Daha sonra bana diyorlar ki hocam sizin Ankara’da toplantınız var. Bilgilendirme toplantısı, onunla ilgili biz hayır demiyoruz.” (K3).

“Görevlendirmelerde görüş alınmıyor, bence alınmalı... Karar vericinize itaat etmiyorsanız bu söylediğiniz her bir şeyden mahrumsunuz.”(K4).

“Sordukları zamanlar oluyor ama sordukları zamanlar sormadıkları zamanlardan daha azdır... görüşüm alındığı zaman kararı benimsemiş olurum, sahiplenmiş olurum.” (K6).

Öğretmen ifadelerine göre görevlendirmelerde görüş almaya kapalı kurumlarda, öğretmenler görüşleri alınmadan görevlendirildiklerini söylemişlerdir. Görüş almaya kapalı kurumlarda görev yapan öğretmenler; bazen kendilerine sorularak görev verildiğini fakat daha çok sorulmadığını, kendilerine verilen bir görevi sorgulamadan, itiraz etmeden, sadece o görevi yerine getirmiş olmak için yaptıklarını vurgulamışlardır. Buradaki ifadelere göre öğretmenlerin görüşleri alınmadan görevlendirildikleri zaman itiraz etmeden emre uyduklarını, karar vericilere uymadıkları zaman her şeyden mahrum kalacakları düşüncesinde oldukları sonucuna varılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden iki tanesi (%20) görevlendirmelerde durumsal davranış gösterildiğini ifade etmişlerdir.

“Faydası olabilecek öğretmeni seçersiniz.” (K8).

“Genellikle okula ilişkin planlamalarda fiziki ortamlarla ilgili planlamalarda öğretmenlerin görüşleri alınıyor ama diğer planlamalarda öğretmenlerin görüşünün alındığını çok düşünmüyorum.” (K7).

Öğretmenlerin aktardıklarına göre görevlendirmelerde faydalı olabileceği düşünülen kişilere görev verildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca fiziki planlamalarda öğretmenin görüşü alınabilirken diğer planlamalarda öğretmenin görüşünün alınmadığını söylemişlerdir. Bu ifadelerden idarenin görevlendirmelerde faydalı olabileceği düşünülen kişiyi seçebildiği, okula ilişkin planlamalarda öğretmenlerin görüşlerini alabilirken farklı planlamalarda görüş almadan görevlendirme yapabildikleri anlaşılmaktadır.

3. Kurumun İşleyişi İle İlgili Her Türlü Bilgiyi Öğrenmeye İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kurumun işleyişi ile ilgili her türlü bilgiyi öğrenme ilişkin görüşleri Tablo 4’de özetle şöyledir.

Tablo 4. Kurumun İşleyişi İle İlgili Her Türlü Bilgiyi Öğrenme

Bilgi öğrenme	Katılımcı	f	%
Şeffaf değil	K2,K3,K4,K6;K7	5	50
Şeffaf	K1,K9,K10	3	30
Şeffaf olmaya gerek yok	K5,K8	2	20

Toplam**10****100**

Çalışmaya katılan öğretmenlerden beşi (%50) kurumun işleyişi ile ilgili her türlü bilgi öğrenmede şeffaf olunmadığını ifade etmişlerdir.

“Öğrenemezsiniz. Bu mümkün değil yani. Hepsini kastederek söylüyorum. Öğrenebileceğiniz bilgiler var. Siz idareciye gittiğiniz zaman dediniz ki işte sizin içeride yaptığınız şu harcama ile ilgili ben bir belge istiyorum dediniz. Küt kafayı duvara vurursunuz veya dediniz ki ders programı yapılıyor ders programı bana gösterin dediniz okula. Yarın bu tamamen başınıza sıkıntı olabilir, olacak. Bu size açılmaz yani.” (K4).

“Çalıştığımız kurumun işleyişi ile ilgili her türlü bilgiye öğrenemiyoruz.” (K7).

Katılımcı öğretmenlerin yarısı kurumlarıyla ilgili her türlü bilgiyi bilmek istediklerini ve bu konuda kurumlarının şeffaf olmadığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler bazen kurumun işleyişi ile ilgili bir bilgi almak için okul idaresine başvurmaları durumunda, bunun kendilerine sıkıntı olacağını ve idare tarafından kendisine cephe alınacağını düşünmektedirler. Burada anlatılanlara göre öğretmenler kurumun işleyişi ile ilgili her türlü bilgiyi öğrenemediklerini, bu konuda idareden bir talepleri olması durumunda bunun kendisine sıkıntı olacağını düşünmeleri sebebiyle bu kurumların şeffaf olmadıkları sonucuna varılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden üçü (%30) kurumun işleyişi ile ilgili her türlü bilgi öğrenmede şeffaf olduğunu ifade etmişlerdir.

“Bu konuda herhangi bir problem yaşamadım.” (K9).

“Resmi ve gayri resmi bütün kanallardan bilgi veriliyor bunlardan hiç bir problem yok... bilmemiz gereken her şeyi biliyoruz.” (K10).

Öğretmenlerin üçü, okullarda ihtiyaç duyabilecekleri konuda bilgiye ulaşmaları bakımından herhangi bir sıkıntı olmadığını dile getirmişlerdir. Bu konuda okullarının şeffaf olduğunu söylemişlerdir. Burada ifade edilenlere göre öğretmenlerin kurumun işleyişi ile bilgileri resmi ve gayri resmi yollardan öğrenebilmeleri, bilmeleri gereken her şeyi bilebilmeleri, bu konuda problem yaşamamalarından dolayı kurumlarının şeffaf olduğu sonucu çıkarılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden ikisi (%20) kurumun işleyişi ile ilgili her türlü bilgi öğrenmeye ihtiyaç olmadığını ifade etmişlerdir.

“Kurumun işleyişi ile ilgili çok bilgi var... Yani kurumumuzla ilgili her bilgiyi bilmeye gerek yok... Genelde mesleki anlamda kendimize ilgilendiren kısmı bilmek zorundayız diye düşünüyorum.” (K5).

“Bence buna hiç gerek yok.” (K8).

Bu gruptaki öğretmenler kurumun işleyişi ile ilgili her türlü bilginin bilinmesine gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Kurumun işleyişi ile ilgili çok çeşitli ve çok fazla bilgi olduğunu ve bu bilgilerin hepsini bilmelerine gerek olmadığını, diğer taraftan kendileri ile ilgili bilgileri bilmelerinin yeterli olacağını ifade etmişlerdir. Buradaki ifadelerle göre, öğretmenlerin her türlü bilgiyi bilmelerine ihtiyaçlarının olmadığı, kurum içerisinde çok bilgi olması sebebiyle sadece mesleki alandaki kendileri ile alakalı bilgileri bilmek istediklerini bunun bir zorunluluk olduğunu düşündükleri anlaşılabilir.

4. Kurumda Okul Müdürüne Kolayca Ulaşabilmeye İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerine ulaşabilmeye ilişkin görüşleri Tablo 5’de özetle şöyledir.

Tablo 5. Kurumda Okul Müdürüne Kolayca Ulaşabilme

Okul müdürüne ulaşabilme	Katılımcı	f	%
Kolayca ulaşılabilir	K1,K2,K3,K5,K6,K7,K8,K9,K10	9	90
Kolayca ulaşılabilir	K4	1	10
Toplam		10	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerden büyük çoğunluğu (%90) kurumda okul müdürüne kolayca ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

“Teknolojik gelişmeler sayesinde artık okul müdürlerine ulaşım son derece basitleşti. WhatsApp grupları sayesinde anlık iletişim sağlanabiliyor ve mesai sonrasında dahi okul müdürüne ve idarecilerine ulaşılabilir.” (K1).

“Eskiden insanlara ulaşmak zordu. Fakat 2019 yılında iletişim çok rahat, ortak WhatsApp grupları var ya da herkesin mail adresi var herkesin telefonu var.” (K9).

“Kesinlikle bu artık eskisi gibi değil artık sadece telefonlarımıza da gerek yok WhatsApp’tan ulaşabiliyorsunuz veya farklı kanallardan ulaşabiliyorsunuz.” (K8).

“Kesinlikle çok hızlı ulaşabiliyoruz... Okul müdürünün görünür olması motivasyonunuzu etkiler mi? %100 etkiler.”(K10).

Bu gruptaki öğretmenler internetteki gelişmelerle okul müdürlerine anlık ulaşım sağlayabildiklerini ve bu konuda problem olmadığını dile getirmişlerdir. Okul müdürlerine kolay ulaşılabilmenin kendileri açısından son derece önemli olduğunu, motivasyonlarını çok olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden birisi (%10) kurumda okul müdürüne kolayca ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

“Türkiye’deki yerel yapı içerisinde siz insanlara bir makam ve mevki verdiğiniz zaman bütün dağları ve yeryüzünü insanlar yarattığı için birçok noktada ulaşmanız zor...Okul müdürüne ulaşmak isteyen bir sıkıntısı vardır. Mutlaka çok özel bir isteği vardır veya mutlaka taşıması gereken veya ulaştırması gereken bir problem vardı.”(K4).

Bu grupta bir öğretmen okul müdürlerinin makam sahibi oldukları zaman kendilerini ulaşamaz bir hale getirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürüne ulaşmak isteyen öğretmenlerin mutlaka ona aktarmak istediği bir konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Buradaki ifadeye göre öğretmen okul müdürüne aktarmak istediği bir isteği, bir problemi olması sebebiyle ulaşmak istediği fakat ulaşmasının zor olduğu anlaşılabilir.

5. İyi Çalışmalara ve Yenilikçi Çalışmalara Destek Vermeye İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerine ulaşabilmeye ilişkin görüşleri Tablo 6’de özetle şöyledir.

Tablo 6. İyi Çalışmalara Ve Yenilikçi Çalışmalara Destek Verme

Destek verme	Katılımcı	f	%
Durumsal	K2,K6,K7,K8,K10	5	50
Yeniliklere destek veren	K1,K3,K5,K9	4	40
Desteğe kapalı	K4	1	10
Toplam		10	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı (%50) iyi çalışmalara ve yenilikçi çalışmalara desteğin duruma göre değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir.

“Bir öğretmen gerçekten güzel bir uygulama yapmıştır, başarı yapmıştır. Ama sırf anlayamadığı için ya da ne bileyim görüşü farklı olduğu için ona destek verilmeye bilmiyor.” (K2).

“Bazen destek veriliyor bazen destek verilmiyor. Ben mesela proje yapmak istediğim fakat yapamadığım zamanlar oldu. Bazı çalışmalarda bazen şartırtıcı şekilde izin veriliyor bazen de şartırtıcı şekilde izin verilmiyor yani kısmen destek veriliyor. Bazen destek verilmiyor.” (K6).

“Evet destek verilir. Ama şöyle yenilikçi ve iyi çalışmaların şöyle söyleyeyim bunların öncelikle idare tarafından kabul görmesi gerekiyor.” (K7).

“İyi çalışmalarımıza ve yenilikçi çalışmalarımıza destek veriliyor. Fakat bu destek bir noktadan sonra tıkanıyor. Bürokrasi devreye giriyor bazı şartları yerine getirmeniz gerekiyor.” (K10).

Katılımcı öğretmenlerin yarısı iyi ve yenilikçi çalışmalara desteğin duruma göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu desteği okul müdürünün kişiyle anlayamaması ve farklı görüşte olması durumunda vermediğini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler desteğin değişkenlik gösterdiğini, bazen verilir bazen vermediğini bununda öğretmeni şartırttığını ifade etmişlerdir. İyi ya da yenilikçi çalışmalara desteğin verildiğini ve bu desteğin bürokrasi sebebiyle tıkanmış olduğunu dile getirmişlerdir. Burada ifade edilenlere göre İyi çalışmalara ve yenilikçi çalışmalara desteğin durumsallık gösterdiği anlaşılabilmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden dördü (%40) iyi çalışmalara ve yenilikçi çalışmalara destek verildiğini ifade etmişlerdir.

“Herhangi bir sıkıntı olmuyor. Bilakis teşvik veriliyor. Herhangi bir sıkıntı çektiğimizi düşünmüyorum.” (K1).

“Bununla ilgili biz tamamen idareden destek alarak yaptık. Kendi başımıza yapacağımız çok şey yoktu. Yani idarenin desteğiyle biz projeleri gerçekleştirdik.” (K3).

“Evet iyi çalışmalarımıza örnek çalışmalarımıza destek verilir.” (K5).

Öğretmenlerin yarıya yakını iyi ve yenilikçi çalışmalara destek verildiğini bu konuda bir problem olmadığını dile getirmişlerdir. Burada öğretmenler iyi ve yenilikçi çalışmalarına desteğin yanı sıra bu çalışmaları yapmaları yönünde teşvik gördüklerini söylemişlerdir. Buradaki ifadeler göre iyi ve yenilikçi çalışmalara okul idareleri tarafından destek vermede bir sıkıntı çekilmediği hatta bu çalışmalar için öğretmenlerin teşvik edildiği söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri (%10) iyi çalışmalara ve yenilikçi çalışmalara destek verilmediğini ifade etmişlerdir.

“Yani destek verir mi Türkiye’de hayır. Bu en iyi okulda en iyi ortamlarda bile siz biraz farklı işler veya iyi işler yapmaya başladığınız zaman okul müdürü işte benim önüme geçer mi, farklı

bir şey yapar mı, gölgesi bana kalır mı veya ben gölgede mi kalırım diye birçok şeyde bunun yargılaması yaptığı için sıkıntı olacağını düşünüyorum.” (K4).

Bu gruptaki bir öğretmen yenilikçi çalışmalara destek verilmediğini ifade etmişlerdir. Buradaki ifadeden okul müdürünün yapılan işle öğretmenin kendi önüne geçeceği, farklı bir şey yapılacağı ve bunun kendisine gölge düşüreceği kaygısıyla destek verilmediği anlaşılabilir.

6. Planlamalarda Öğretmenlerin Görüşleri Alınmasına İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin planlamalarda öğretmenlerin görüşleri alınmasına ilişkin bilgiler Tablo 7’de özetle şöyledir.

Tablo 7. Planlamalarda Öğretmenlerin Görüşleri Alınması

Görüş alma	Katılımcı	f	%
Görüşlere açık	K1,K3,K8,K9,K10	5	50
Görüşlere Kapalı	K2,K4,K5,K7	4	40
Durumsal	K6	1	10
Toplam		10	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı (%50) planlamalarda öğretmenlerin görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir.

“Evet alınır. Öğretmenler kurul toplantısında konular tartışılır ve oylama yapılarak kararlar alınır. Bu konuda bir problem olduğunu düşünmüyorum.” (K1).

“Birçok konuda görüş alınıyor, şöyle söyleyeyim planlamalarda derken okulla ilgili mesela çevre düzenlemesi yapılacak okul idaresi kendi kafasına göre yapmıyor.” (K3).

“Yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin görünüşü öğretmenlerin görüşleri alınır mı alınır.” (K8).

“Bizler artık öğretmenler olarak karar alma sürecinde daha yetkiniz. Çünkü sahadaki en etkili elemanlar bizleriz. Bu konuda kurumum bize destek veriyor.” (K9).

“Kesinlikle alınır. Çünkü öğretmenin kafası rahat olursa, stres olmazsa isteği ile gelip giderse verimli olacağını düşünüyorum ve okul idaresi öğretmenlerin üzerinde uzlaşacağı programlar hazırlıyor bu çok önemli.” (K10).

Bu gruptaki öğretmenlerin yarısı planlamalarda kendilerinin görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir. Öğretmen kurul toplantısında kararların oyulama yapılarak alındığını, okul idaresinin çevre düzenlemesi yapacağı zaman dahi görüş aldığını, öğretmenler dile getirmişlerdir. Öğretmenler yapılacak çalışmalarda görüşlerinin alındığını, kendilerinin karar alma sürecinde daha yetkin olduklarını, sahada etkili olan kişilerin kendileri olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler görüşleri alındığında stressiz olacağını ve daha verimli çalışacağı vurgulamışlardır. Okul idaresinin ders programlarını hazırlarken öğretmenlerin görüşlerini alıp uzlaştıklarını ve bunun kendileri için çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Buradaki ifadelerle göre planlamalarda öğretmenlerin görüşlerinin alındığı düşünülebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden üçü (%30) planlamalarda öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığını ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlerin genel olarak görüşleri alındığını sanmıyorum.” (K2).

“Alınmaz. Çünkü bizim merkezi bir yönetim sistemimiz var oradan alınan karar veya işte il yönetim kurullarından alınan kararlar okullara gönderilir. Okul müdürü de o çerçevede hiçbir yere bulaşmadan hızlı bir şekilde kararını verir geçer gider.” (K4).

“Buna da çok fazla evet diyemeyeceğim.” (K5).

“...planlamalarda öğretmenlerin görüşlerinin alındığını çok düşünmüyorum... buda bizi inanılmaz etkiliyor yani öğretmen kendisini değersiz hissediyor ve görüş alınmadığı zaman kendini memur gibi hissediyor. Hiçbir şekilde görüşü alınmayan kendisine hiçbir şey sorulmayan birisi işte o gün geldi dersine girdi gitti mi gitti tamam bu kadar.” (K7).

Bu gruptaki öğretmenler kurumlarında görüşlerinin alınmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler merkezi bir yönetim sistemi olduğunu ve orada alınan kararları okul müdürünün uyguladığını söylemişlerdir. Öğretmenler görüşleri alınmadığı zaman çok etkilendiklerini, kendilerini değersiz hissettiklerini sadece derse girip çıktıklarını belirtmişlerdir. Burada anlatılanlara göre planlamalarda öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığı anlaşılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri (%10) planlamalarda öğretmenlerin görüşlerinin duruma göre değiştiğini ifade etmişlerdir.

“Kimi zaman alınır kimi zaman alınmaz.” (K6).

Bu grupta bir öğretmen planlamalarda öğretmenlerin görüşlerinin bazen alınıp bazen alınmadığını söylemiştir. Buradaki ifadeye göre planlamada öğretmenin görüşünü almada bir tutarlılığın olmadığı düşünülebilir.

7. Başarılı Öğretmenlerin Resmi Ödül Almasına İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, başarılı öğretmenlerin resmi ödül almasına ilişkin görüşleri Tablo 8’de özetle şöyledir.

Tablo 8. Başarılı Öğretmenlerin Resmi Ödül Alması

Resmi ödül alma	Katılımcı	f	%
Çalışanı ödüllendiren	K3,K5,K6,K8,K9,K10	6	60
Ödül vermede adalet beklentisi	K2,K7	2	20
Çalışana ödül vermeyen	K4	1	10
Resmi ödül alma beklentisi	K1	1	10
Toplam		10	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı beşi (%50) başarılı öğretmenlerin resmi ödül alabildiğini ifade etmişlerdir.

“Öğretmenler okul idaresi ilçe ya da il tarafından ödüle layık görülüyorsa o şekilde ödüller alınıyor... resmi ödül alan öğretmenin motivasyonu kesinlikle artıyor.” (K5).

“Resmi ödül alabilir. Alınmaz diye bir şey yok.” (K8).

“Resmi ödül alabilirler mi aslında alabilirler.” (K9).

Bu gruptaki öğretmenler çalışmalarından dolayı resmi ödül alabileceklerini belirtmişler. Alınan resmi ödüllerin öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde artıracaklarını ifade etmişlerdir. Bu

ifadelere göre başarılı öğretmenlerin resmi ödül alabildikleri, ödül alan öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden ikisi (%20) başarılı öğretmenlerin resmi ödül alamazken hiç alakasız kişilerin ödül alabildiği belirtilmiştir. Burada anlatılanlara göre öğretmenlere ödül vermede okul idarelerinin objektif ve adaletli olmadıkları anlaşılabilir.

“... maalesef hep aynı öğretmenlere ödül veriliyor burada idarenin objektif olması gerektiğini düşünüyorum.” (K2).

“Bu çok da olan bir şey değil. Yani çünkü baktığımız zaman hiç alakasız insanlar ödül alırken çalışan insanlar çok da fazla ödül alamıyor.” (K7).

Burada öğretmenler ödülleri hep aynı öğretmenlere verildiğini bu konuda idarenin objektif olmasının gerektiğini söylemişlerdir. Başka bir ifadeyle çalışan kişiler ödül alamazken hiç alakasız kişilerin ödül alabildiği belirtilmiştir. Burada anlatılanlara göre öğretmenlere ödül vermede okul idarelerinin objektif ve adaletli olmadıkları anlaşılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri (%10) başarılı öğretmenlerin resmi ödül alamayacağını ifade etmişlerdir.

“Şu an bu mümkün değil.” (K4).

Öğretmenler çalışmalarından dolayı ödül alamayacaklarını ifade etmişlerdir. Buradaki ifadeye göre başarılı öğretmenin resmi ödül almasının mümkün olmadığı anlaşılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri (%10) başarılı öğretmenlerin resmi ödül alabilme beklentisi içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

“Çoğu zaman ödül beklemeden çalışıyoruz çünkü bu bir hak vazife ödev dolayısıyla bir karşılık bekleyerek değil bir fedakârlık yaparak bunu yapmaya çalışıyoruz... fedakârlık ve özveriyle çalışırken birilerinin takdir etmesi, ödüllendirmesi elbette güzel bir şey.” (K1).

Bu grupta bir öğretmen karşılık beklemeden hak ve vazife olarak fedakârca çalıştıklarını bu özverili çalışmaları birilerinin ödüllendirmesinin iyi olacağını belirtmiştir. Bu ifadeye göre öğretmenlerin yaptıkları çalışmalarının karşılığında ödül alma beklentisinde oldukları anlaşılabilir.

8. Öğretim Programlarında Düzenleme Esnekliğine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretim programlarında düzenleme esnekliğine ilişkin görüşleri Tablo 9’de özetle şöyledir.

Tablo 9. Öğretim Programlarında Düzenleme Esnekliği

Esneklik	Katılımcı	f	%
Programda esnekliğe kapalı	K2,K4,K5,K6,K7,K9	6	60
Programda esnekliğe açık	K1,K3,K8,K10	4	40
Toplam		10	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerden yarıdan fazlası (%60) öğretim programlarında düzenleme esnekliğinin olmadığını ifade etmişlerdir.

“Hiç yok olacağını da zannetmiyorum.” (K4).

“Yok, yoktur. Öğretim programları bakanlık tarafından yapılıp gönderilir. O programlarda herhangi bir değişiklik yapamayız.” (K6).

“Maalesef yok çalıştığımız kurumda öğretim programları esnekliğimiz mümkün değil.” (K7).

“Bizde böyle bir esneklik yok açıkçası.” (K9)

Bu gruptaki öğretmenler öğretim programlarında hiçbir esneklik yapma durumlarının olmadığını söylemişlerdir. Öğretmenler öğretim programlarının bakanlık tarafından yapıldığını o program üzerinde herhangi bir değişiklik yapamayacaklarını söylemişlerdir. Burada anlatılanlara göre öğretmenlerin öğretim programlarında düzenleme esnekliklerinin olmadığı anlaşılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden dördü (%40) öğretim programlarında düzenleme esnekliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

“Böyle bir esnekliğimiz var.” (K3).

“Planlardaki esneklik özelliğinden faydalaniyoruz. Hemen hemen her yıl bunu yapıyoruz.” (K10).

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğretim programlarında düzenleme esnekliklerinin olduğunu, bunu öğretim planlarında her yıl yaptıklarını dile getirmişlerdir. Buradan öğretmenlerin öğretim programlarında düzenleme esnekliklerinin olduğu söylenebilir.

9. Alınan Kararları Öğretmenler Sorgulayabilmesine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, alınan kararları öğretmenler sorgulayabilmesi ilişkin görüşleri Tablo 10’de özetle şöyledir.

Tablo 10. Alınan Kararları Öğretmenler Sorgulayabilmesi

Kararları sorgulama	Katılımcı	f	%
Sorgulamayan	K2,K4,K5,K7,K9	5	50
Sorgulayan	K1,K3, ,K6, K10	4	40
Durumsal	K8	1	10
Toplam		10	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerden yarısı (%50) alınan kararları öğretmenlerin sorgulayamadığını ifade etmişlerdir.

“Açıkçası alınan kararların öğretmenler tarafından sorgulanabildiğini düşünmüyorum.” (K2).

“Çalıştığımız kurumdan alınan kararların öğretmenlerimiz sorgulamazlar, sorgulayamazlar.” (K7).

Çalışmada öğretmenlerimiz alınan kararları sorgulamadıklarını ve sorgulayamayacaklarını söylemişlerdir. Bu ifadeler göre okullarda alınan kararları öğretmenlerin sorgulayamadıkları düşünülebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden dördü (%40) alınan kararları öğretmenlerin sorgulayabildiğini ifade etmişlerdir.

“İllaki sorguluyorlar. Zaman zaman öğretmenler kurul toplantısı yapılıyor. Sene başında veya her dönemin başında bütün alınan kararlar öğretmenler kurulunda dile getiriliyor, sorgulanabiliyor.

Buna da okul idaresi rahatlıkla cevap veriyor.”(K3).

“Evet sorulabilir ama değiştirebilir mi hayır. Çoğu zaman değiştiremez.”(K6).

“Sorgular. Zaten olması gereken de bu.” (K10).

Bu grupta öğretmenler alınan kararları sorgulayabildiklerini söylemişlerdir. Buradaki ifadelerden öğretmenlerin alınan kararları sorgulayabildikleri, öğretmenler kurul toplantısında bütün kararların dile getirildiğini, sorulan cevaplara idarenin cevap verdiği bazense kararların tartışılabilmesine rağmen sonucun değişmediği görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri (%10) alınan kararları öğretmenlerin duruma göre sorgulayabileceğini ifade etmişlerdir.

“Bazı kararlar tartışılabilir. Fakat bazı kararların tartışılacak bir boyutu yoktur.”(K8).

Bu grupta olan bir öğretmen alınan kararları sorgulamanın karara göre değişiklik göstereceğini belirtmiştir. Buradaki ifadeden bazı kararların sorgulamaya açık olduğunu bazı kararların ise hiçbir şekilde sorgulanamayacağı bu sebeple kararın çeşidine göre sorgulamanın durumsallık gösterdiği anlaşılmaktadır.

10. Okul Yönetimine İletilen Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, okul yönetimine iletilen sorunların çözümüne ilişkin görüşleri Tablo 11’de özetle şöyledir.

Tablo 11. Okul Yönetimine İletilen Sorunlar Çözümü

Sorunların Çözümü	Katılımcı	f	%
Durumsal	K2,K3,K4,K6,K7,K8	6	60
Çözüm odaklı	K1,K5,K9,K10	4	40
Toplam		10	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerden altısı (%60) okul yönetimine iletilen sorunların çözümünün durumsal olduğunu ifade etmişlerdir.

“Bu sorunların niteliğine bağlı bazı sorunlar var ki kolayca çözebilir.”(K2).

“Ferdî olarak yapılan olayları çoğu zaman göz ardı ediyor. Yani eğer tüm öğretmenlerin menfaatine olan şey ise kazanırsa idare bunu değerlendiriyor ve yapmaya çalışıyor.”(K3).

“Çözülür mü çözülmezse niye çözülmez sizin yönetimle veya idare ile olan kişisel ilişkilerinize bakar.” (K4).

“Eğer talimat yukarı yönetimden geliyorsa sorunuz hemen çözülüyor. Ama sorun aşağıdan geliyorsa... o zaman sorunu çözümü uzun süre olabiliyor.” (K6).

“...öğretmen idareci ilişkisi ile ilgili...”(K8).

Buradaki öğretmenlere göre okul yönetimine iletilen sorunların niteliğine göre çözümün değişeceğini, bireysel sorunlardan ziyade bütün öğretmenlerin menfaatine bir durum olduğu zaman idarenin bunu yapmaya çalıştığını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise sorunun çözümünün kişinin okul idaresi ile olan ikili ilişkisinin durumuna bağlı olduğunu beyan etmişlerdir.

Bir sorunun çözülmesi için üst yönetimden bir istek geldiği zaman sorunun hemen çözüldüğü fakat bu sorunun aşağıdan gelmesi durumunda bu sorunun çözümünün uzun zaman olabileceğini öğretmenler söylemişlerdir. Buradaki ifadelerden okul yönetimine iletilen bir sorun sorunun niteliğine göre, kişisellikten ziyade tüm öğretmenleri ilgilendirmesi durumuna, kişinin idareye yakınlığına ve gelen sorunun geldiği kaynağa göre çözüm bulunduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden dördü (%40) okul yönetimine iletilen sorunların çözümünün yapıldığını ifade etmişlerdir.

“İnceleniyor araştırılıyor ve o noktada karşılıklı bir diyalogla işbirliğiyle sorun çözülüyor .” (K1).

“...okul idaresinin çözebileceği türde bir sorunsu ve ona iletildi ise idare bu konuyu en kısa sürede çözüme ulaştırıyor.”(K5).

“Evet, çözülür.”(K9).

“Eğer çözüm varsa kesinlikle çözülür.”(K10).

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı okul idaresine iletilen sorunların çözüm buluşunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin aktardıklarına göre okul idaresine aktarılan bir sorun okul idaresinin çözebileceği türdeyse karşılıklı işbirliği ve diyalogla çözülebileceği anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet 10 devlet okulunda ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile ilgili görüşlerinin ve deneyimlerinin alınması amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıda başlıklar halinde sunulmuş ve tartışılmıştır:

Kişisel Gelişime Fırsat Verme

Araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük bir kısmının, çalıştıkları kurumlarda kendi gelişim imkanlarına sahip oldukları görülmektedir. Buna karşılık araştırmaya katılan diğer öğretmenlerin kurumlarında mesleki gelişime fırsatlarının olmadığı görülmüştür. Öğretmenler kişisel gelişmelerden uzak kalmayı ülke eğitimine katkıda bulunamamak olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır.

Özdemir (2016)'e göre; çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının kendilerinin mesleki gelişimlerinde desteklenmediklerini, diğer kalan yarısı ise göstermelik bir şekilde desteklendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenin gelişimine katkı verme ile ilgili çıkan sonuçla Özdemir (2016) tarafından yapılan çalışmanın benzer sonuçlar verdiği söylenebilir.

Görevlendirmelerde Görüş Alma

Yapılan bu araştırmaya göre öğretmenlerden bir kısmı görevlendirmeler için alınan kararlarda kendilerinin kararlara ortak edildiklerini ifade etmişlerdir. Bu gruptaki bazı öğretmenler de görevlendirmeler için alınan kararlara ortak edilmediklerini ve görüşleri alınmadan görevler verildiğini, idareyle karşı karşıya gelmemek için kararı sorgulamadan uyguladıklarını söylemişlerdir.

Bursalıoğlu (1994)'na göre; kararı uygulayacak kişiler ne ölçüde karar alma sürecine katılırlarsa alınan kararın uygulanmasına da o ölçüde katılırlar. Bir kararın alınmasında çalışanlar ile yönetim kararı beraber alırlarsa söz konusu alınan kararlar çok daha fazla benimsenmekte ve destek görmektedir (Adalı, 1986). Bu çalışmalara göre çalışanların karara katılmaları son derece önem teşkil etmektedir. Çalışanların alınan kararı sahiplenmesi kararın başarısını artıracaktır. Bu duruma farklı açıdan bakmakta mümkündür.

Hicks'e (1977) göre; okul yönetici öğretmenlerden; bir görevin yerine getirilmesini isteme hakkına sahiptir. Aynı şekilde okul yöneticisi karar verip ve astlarını harekete geçirme veya örgütsel amaçlara ulaşmak için belli görevleri yaptırma hakkına sahiptir (Can, 1994). Bu gruptaki öğretmenlerin okul müdürünün yetkisini kullanarak almış olduğu kararı uymakla yükümlü oldukları görülmektedir.

Kurumun İşleyişi İle İlgili Her Türlü Bilgiyi Öğrenme

Bu çalışmada öğretmenlerin yarısı kurum ile ilgili her türlü bilgiyi öğrenemeyeceklerini belirtmişler ve bunu da okul yönetimlerinin şeffaf olmamasına bağlamışlardır. Şeffaf olmayan okullarda, idareciler okula ilişkin bilgileri şeffaf bir şekilde paylaşmaması durumunda öğretmenlerde okula olan güvenlerinin kırılmasına sebep olacaktır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011).

Okuluna ait güveni kırılan öğretmenin motivasyonu düşebilecektir. Öğretmenlerden bir kısmı ise kurumlarından her türlü bilgiyi alabildiklerini ifade etmişlerdir. Özgan'ın (2011) eğitim kurumlarında şeffaflık ile ilgili çalışmasına göre okulların şeffaf olmasının öğretmenlerin idareye güven duymasını motivasyonlarının yükselmesini, çalıştıkları okula olan performans ve bağlılıklarının artırması gibi olumlu etkiye sahiptir.

Kurumda Okul Müdürüne Kolayca Ulaşabilme

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda okul müdürlerine gelişen teknoloji sayesinde çok rahat ulaşabildikleri görülmüştür. Helvacı ve Aydoğan'a (2011) göre okul müdürü ile öğretmenler arasında iyi bir iletişim olması uyum sağlamada etkili olacaktır. Özden (2013) de okul idarecisinin kurumunda önemli konulardan bir tanesinin de sağlıklı iletişim olması, iletişim kanallarının çalışanlara sürekli açık olması, kurumda pek çok problemin belirlenmesine ve çözüme kavuşturulmasına katkı sağlayacağını vurgulamaktadır.

Diğer taraftan iletişim kanallarının çalışana kapanması ve iletişimin düzgün işlememesi; kurum içerisinde öldürücü bir tesiri olduğunu söylemektedir (Özden, 2013).

Doğan ve Koçak (2014) yaptıkları bir çalışmada okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri arttıkça öğretmenlerin motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

İyi Çalışmalara ve Yenilikçi Çalışmalara Destek Verme

Çalışmada katılımcıların büyük bir çoğunluğu iyi ve yenilikçi çalışmalara desteğin durumsal olarak verildiğini ifade etmişlerdir. Okul müdürü destek verirken kişiyle anlaşılabilirliğine, farklı görüşe sahip olmasına, desteğin bazen verilir bazen verilmemesine, konunun kendisi tarafından kabul görmesine, bürokratik bazı şartlara göre verilmesi durumsal olarak ifade edilmiştir. Burada okul müdürlerinin durumsal bir yaklaşımı tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumsal yaklaşım öğretmenlerin yenilikçi çalışmalarına engel teşkil edebilmektedir.

Kurumlarda yenilikçi bir ortamın oluşturulabilmesi için yaratıcı fikirlerin olduğu, üretildiği ve bunların desteklendiği bir yapıya ihtiyaç vardır (Barker, 2001). Kurumda gelişme ve yenilikler oluşturmak için gelen isteklerin, dile getirilmesi ve uygulamaya girebilmesini sağlayan, bu yenilikçi çalışmaları misyon yapacak olan kişiler yöneticilerdir (İmai,1999). Görüldüğü gibi araştırmanın sonuçları ile literatür örtüşmektedir. Yöneticilerin durumsal yaklaşımdan ziyade herkese eşit mesafede olması gerekmektedir.

Planlamalarda Öğretmenlerin Görüşleri Alınması

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çalışmaya katılanlardan yarısı kurumlarında görüşlerinin alındığını dile getirirken diğer yarısı görüşlerinin ya hiç alınmadığını ya da durumsal olarak değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Okul yönetiminin kararlarına katılmayan öğretmenler, şahsi fikrinin, yapmış oldukları işlerin, dahası kendilerinin çalıştıkları okul için önemsiz ve değersiz olduğunu düşünerek, özgüven eksikliği duyabiliyorlar (Can, Serençelik, 2017).

Özgan ve Aslan (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine önem verilmemesi ve kararlara katılmamasının öğretmenlerde değersiz görülme, araç olarak kullanılma hissi yarattığı sonucunu elde etmişlerdir.

Başarılı Öğretmenlerin Resmi Ödül Alması

Çalışmalarda gösterilen başarılarla ilgili ödül alma konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu resmi ödül alabildiklerini ifade etmişlerdir. Rowley (1996), araştırmasında çalışanın motivasyonuna en fazla etki eden unsurlardan bir tanesinin ekonomik ödüllerin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu sebeple öğretmenlerin resmi ödül almaları motivasyonları açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı ise yapmış oldukları çalışmalarda başarılı olmaları durumunda resmi ödül alabileceklerini diğerleri ise alamayacaklarını veya bunun durumsal olduğunu dile getirmişlerdir. Ödül almada öğretmenlerin örgütsel adalet ve eşitlik beklentisi gösterdikleri anlaşılmıştır.

Çalışmaya katılan on okuldan dördünde okul müdürlerinin objektif olmadıkları gözlemlenmiştir. Çalık ve Şehitoğlu (2006) Tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin öğretmenleri alınan kararlara katmakta ve ödül ve cezanın objektif olarak verilmesinde yetersizlik gösterdikleri ifade etmişlerdir.

Öğretim Programlarında Düzenleme Esnekliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim programlarında düzenleme esneklikleri olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin merkezden gelen öğretim programlarına uygulamakla yükümlü oldukları anlaşılmıştır. Daha önceki yapılan araştırmalara göre (Akpinar ve Özer, 2006, 2008; Boyacı, 2009; Yıldırım, 2003) öğretmenin öğretim programı hazırlanma noktasında, katılımının sınırlı olması problemini çok net ve detaylı bir şekilde göz önüne getirmiştir. Başka bir çalışmada öğretmenin öğretim programları oluşturmasında tercihlerinin ve istedikleri yönde kararlarının etkisinin çok az olduğu anlaşılmıştır (Öztürk, 2012).

Alınan Kararları Öğretmenlerin Sorgulayabilmesi

Bu araştırmada öğretmenlerin yarısı okullarda idare tarafından alınan kararları öğretmenlerin sorgulayamadıklarını söylemişlerdir. Altın (2016) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin sessiz kalma sebepleri, izin almada, nöbette, haftalık ders programında problem yaşamama, idareyle karşı karşıya gelmeme, kendisinin idareye karşı dikkat çekmemesi olarak görülmüştür.

Okul Yönetimine İletilen Sorunlar Çözümü

Çalışmadan çıkan bulgulara göre öğretmenlerin çoğu okul idaresine iletilen sorunların çözümünde durumsal bir yaklaşım olduğunu vurgulamışlardır. Durumsal yaklaşımdan kastedilen sorunu ileten kişinin idare ile olan ilişkilerine, sorunun niteliğine, tüm öğretmenleri kapsamasına ve sorunun geliş kaynağına göre çözümün değişiklik gösterebilmesidir.

Karadağ'ın (2011) yapmış olduğu araştırmada okul müdürünün özelliklerine ilişkin öğretmenlerin en çok ifade ettikleri kelimelerden bir tanesi adalet kavramıdır. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin adalet beklentileri açık olarak görülmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştiren öneriler;

- 1- Elde edilen sonuçlara göre okulların çoğunluğunda öğretmenlerin kişisel gelişim fırsatları olduğu anlaşılmıştır. Okulların tamamının öğretmenlerin kişisel gelişimine fırsat veren kurumlar olması için planlamalar yapılmalı ve bu planlamalar öğretmenlere duyurularak onların katılımı sağlanmalıdır.
- 2- Okullarımızın yarısından fazlasının görevlendirmelerde kişinin karar mekanizmasına katılımına fırsat verilmediği belirlenmiştir. Okullarımızın görevlendirmelerde kişinin görüşünü almaya yönelik olarak teşvik edilmesi ve bunun kuruma getirebileceği faydalar okul müdürlerine seminerlerde anlatılmalıdır.
- 3- Bu çalışmada okulların yarısının bilgi paylaşımında şeffaf olmadığı görülmüştür. Okul idarelerinin şeffaf olması için okul müdürleri bilgilendirilmelidir.
- 4- Çalışanların yapmış oldukları iyi ve yenilikçi çalışmalar desteklenmeli ve diğer personeline yenilikçi çalışma yapmaları konusunda teşvik edilmeleri okul idareleri tarafından sağlanmalıdır.
- 5- Okullarda öğretmenlerin görüşlerinin alınması yönünde çalışmalar yapılmalı ve okul yöneticileri bu konuda eğitilmelidir.
- 6- Bu çalışmaya katılan okulların büyük çoğunluğun öğretmenlerden olağanüstü gayret ve çalışmaları ile emsallerine göre başarılı görev yapanların ödüllendirdikleri görülmüştür. Bunun bütün okullara yaygınlaştırılmasına yönelik olarak çalışmalar yapılmalıdır.
- 7- Okulların büyük çoğunluğunda öğretmenlerin eğitim programlarında esnekliği olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin daha faydalı olabilmeleri için eğitim programlarında esneklik yapabilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- 8- Alınan her türlü kararı öğretmenin sorgulayabileceği, tartışabileceği okul kültürü oluşturulmalıdır.
- 9- Okul yönetimine iletilen sorunların imkânlar dahilinde hemen çözüme kavuşturulmalı ve bu konuda herkese eşit mesafede yaklaşım gösterilmesi gerektiği okul idarelerine eğitimlerle anlatılmalıdır.

Kaynakça

- Adalı, S. (1986). *Katımlı yönetim*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmalar Yayınları.
- Akpınar, B., ve Özer, B. (2006). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yapılan öğretim planlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 97-119.
- Akpınar, B., ve Özer, B. (2008). Genel ortaöğretimde yapılan öğretim planlarının okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 121-145.
- Altın, A. (2016). *Örgütsel sessizlik davranışının örgütsel ve bireysel etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?*. Ankara: Eyfor, V. Eğitim Yönetimi Forumu, Tam Bildiri Kitabı.
- Armstrong, K. J., ve Laschinger, H. (2006). Structural empowerment, magnet hospital characteristics, and patient safety culture: Making the Link. *Journal of Nursing Care Quality*, 21(2):124-132.
- Arslandaş, C. C. (2008). Yöneticiye duyulan güvenin ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik görgül bir çalışma. *Tisk Akademi*, 1, 101-117.
- Barker, A. (2001). *Yenilikçiliğin Simyası (Çev. Ahmet Kardam)*. İstanbul: MESS Yayınları.
- Barker, R. T., ve Camarata M.R. (1998). The role of communication in creating and maintaining a learning organization. *Preconditions, Indicators, and Disciplines. Journal of Business Communication*, 35(4), 443-467.
- Bogdan, R., ve Biklen, S. K. (2012). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (6th ed.)*. London: Pearson Education.

- Bogler, R. ve Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3):287-306.
- Bogler, R., ve Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277–289.
- Bolin, F. S. (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record*, 19(1), 81-96.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Can E., ve Serençelik G. (2017, 07 04). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi*. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.791> adresinden alındı
- Can, Halil. (1994). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara:Siyasal Kitabevi.
- Conger, J. A., ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Çalık, C., ve Şehitoğlu, E.T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170):94-111.
- Doğan, S., ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (2), 191-216.
- Edwards, J. L., Green, K. E., ve Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- Gruber, J., ve Trickett, E. J. (1987). Can we empower others? The paradox of empowerment in an alternative public high school. *American Journal of Community Psychology*, 15, 353-372.
- Hamid, S. F., Nordin, N., Adnan, A., ve Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of Klang. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 782-787.
- Helvacı M.A., ve Aydoğan İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/2, 41-60.
- Hicks, Herbert G (1977). *Örgütlerin yönetimi*. İstanbul: Alta. Yayını No:21
- Imai, M. (1999). *Kaizen*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kanter, R. M. (1979). Power failure in management circuits. *Harvard Business Review*, 57, 65-75.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin öğretmenlerin oluştukları bilişsel kurgular: Fenomonolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (159), 25-40.
- Kimwary, M. C., Chirure, H. N., ve Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions, IOSR. *Journal of Research ve Method in Education (IOSR-JRME)*, 4(2), 51-56.
- Kirby, P. C., Wimpelberg, R., ve Keaster, R. (1992). Teacher empowerment depends on needs, expectation of principals, schools, districts. *NASSP Bulletin*, 76(540), 89-95.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği. 6.Baskı*. İstanbul: Beta.
- Kutzcher, L. (1994). *Staff Nurses' Perceptions of Power and Degree of Participative Management: A Test of Kanter's Structural Theory of Power*. Unpublished Master's Thesis, University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.
- Laschinger, H.K.S., Gilbert, S., Smith, L.M., ve Leslie, K. (2010). Towards a comprehensive theory of nurse/patient empowerment: Applying kanter's empowerment theory to patient care. *Journal of Nursing Management*, 18:4-13.
- Mason, J. (2005). *Qualitative researching (2nd ed.)*. London: Sage.
- MEB, (2018,2019). *Milli Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06141052_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf adresinden alındı
- Memduhoğlu, H. B., ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.
- Moorhead, G., ve Griffin, R. (1995). *Organizational behavior, managing people and organizations*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- O'Brien, J.L. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers.* (Degree of Doctor of Philosophy). New Jersey, The State University of New Jersey.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma (Yüksek lisans tezi).* İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oudtshoorn, M. V., ve Thomas L. (1995). A management synopsis of empowerment. *Training for Quality, Bradford*, 3(3), pp 25-30.
- Özdemir, S. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2/3 (2016), 233-244.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgan H., ve Aslan N. (2008). Gaziantep Üniversitesi Basımı ISSN: 1303-0094 İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1):190-206 (2008).
- Özgan, H. (2011). Organizational transparency in schools: Effects and obstacles. *The New Educational Review*, 25(3), 116-127.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Rinehart, J. S., ve Short, P. M. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. *Education*, 114(4), 570-580.
- Robinson, S. L., ve Morrison, E. W. (1995). Psychological contracts and OCB: The effect of unfulfilled obligations on civic virtue behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 289-298.
- Rousseau, D. M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligation: A study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 389-400.
- Rousseau, D. M. (2004). Psychological contracts in the workplace: Understanding the ties that motivate. *Academy of Management Executive*, 18, 120-127.
- Rousseau, D. M., ve Parks, J. M. (1993). *The contracts of individuals in organizations. L. L. Cummings ve B. M. Staw (Ed.). Research in organizational behavior.* Greenwich, CT: JAI Press.
- Rousseau, D.M. (1990). New hire perceptions of their own and their employer's obligation: A study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 389-400.
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4 (3): 11-16.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., ve Osborn, R. (1995). *Basic organizational behavior.* New York: John Wiley And Sons.
- Seibert, S. E., Wang, G., ve Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981-1003.
- Spreitzer, G. M. (2007). *Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work.* https://www.researchgate.net/profile/Gretchen_Spreitzer/publication/228624556 adresinden alındı
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment. Research ve Evaluation*, 7(17), 137- 146.
- Tulloch, S. (Ed.). (1993). *The reader's digest Oxford wordfinder.* Oxford: Clarendon.
- Veisia, S., Azizifara, A., Gowharya, H., ve Jamalin, A. (2015). The Relationship between Iranian efl teachers' empowerment and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 185, 437-445.
- Wagner, J., Cummings, G., Smith, D. L., Olson, J., Anderson, L., Warren, S. (2010). The relationship between structural empowerment and psychological empowerment for nurses: A systematic review. *Journal of Nursing Management*, 18:448-462.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Wu, V., ve Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85-89.

- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49 (5), 525-543.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.