

Owner

On Behalf of İnönü University
Graduate School of Education
Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

Editors

Res. Asst. Metin KIRBAÇ
Res. Asst. Onur BALI

Advisory Board

Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER
Assoc. Prof. Dr. Ahmet KARA
Asst. Prof. Dr. Betül KARAGÖZ
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Prof. Cemal YURGA
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Feridon MERTER
Prof. Dr. Bilal ALTAY
Asst. Prof. Dr. Metin KAPIDERE

Language Editor

Res. Asst. Onur BALI

Design

Res. Asst. Metin KIRBAÇ
Res. Asst. Onur BALI

Contact

İnönü University Graduate School of
Education 44280 - MALATYA /
TURKEY
Phone: +90 422 377 44 77
Fax: +90 422 341 05 06
Web: <http://dergipark.gov.tr/inujgse>

Abstracted & Indexed in

I2OR
Türk Eğitim İndeksi
DRJI
ResearchBib
JournalTOCS
Journal Factor

International Scientific Board

Abdurrahman GÜZEL, Başkent University - Turkey
Akmatali ALİMBEKOV, Kyrgyz-Turkish Manas University - Kyrgyzstan
Alim KAYA, Mersin University - Turkey
Ayperli SİĞİRTMAÇ, Çukurova University - Turkey
Bilal GENÇ, İnönü University - Turkey
Burhanettin DÖNMEZ, İnönü University - Turkey
Coşkun BAYRAK, Anadolu University - Turkey
Dilek İNAL, İstanbul University - Turkey
Eman AL-ZBOON, Hashemite University - Jordan
Gürer GÜLSEVİN, İnönü University - Turkey
Halil IŞIK, Van Yüzüncü Yıl University - Turkey
Hüseyin KIRAN, Pamukkale University - Turkey
Iuliana MARCHİS, Babeş-Bolyai University - Romania
İmam Bakır ARABACI, Fırat University - Turkey
Kakoma LUNETE, University of Johannesburg - Republic of South Africa
Khalid ARAR, The Center for Academic Studies, Israil
Meral ATICI, Çukurova University - Turkey
Mesut AYDIN, İnönü University - Turkey
Mualla AKSU, Akdeniz University - Turkey
Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat University - Turkey
Murat TUNCER, Fırat University - Turkey
Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University - Turkey
Mustafa KUTLU, İnönü University - Turkey
Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe University - Turkey
Nesrin SİS, İnönü University - Turkey
Nevzat BAYRI, İnönü University - Turkey
Olgun Adem KAYA, İnönü University - Turkey
Osman TİTREK, Sakarya University - Turkey
Ozan Deniz YALÇINKAYA, Dicle University - Turkey
Özcan SEZER, İnönü University - Turkey
Recep DÜNDAR, İnönü University - Turkey
Ruhan KARADAĞ, Adıyaman University - Turkey
Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent University - Turkey
Selma YEL, Gazi University - Turkey
Serap NAZLI, Ankara University - Turkey
Sibel KAHRAMAN, İnönü University - Turkey
Songül TAŞ, İnönü University - Turkey
Songül TÜMKAYA, Çukurova University - Turkey
Süleyman DOĞAN, Ege University - Turkey
Süleyman Nihat ŞAD, İnönü University - Turkey
Tuncer CAN, İstanbul University - Turkey
Turan SAĞER, Yıldız Technical University - Turkey
Yaşare AKTAŞ ARNAS, Çukurova University - Turkey
Zaid AL-SHAMMARİ, Kuwait University - Kuwait
Zülfü DEMİRTAŞ, Fırat University - Turkey



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

- Eğitim Çalışanlarının Bilgi Uçurma Davranışının Nedenlerine İlişkin Görüşleri
The Opinions of Education Employees in Relation to Reasons for Whistleblowing
Ali BALTACI 1 - 28
- Öğretmen Üzerliğine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması
Analysis of Teacher Leadership Studies: A Content Analysis Study
Didem KOŞAR, Emre ER, Ali Çağatay KILINÇ, Serkan KOŞAR 29 - 46
- İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki
The Relationship Between Elementary School Teachers' Perceptions of Organizational
Justice and Job Satisfaction
Osman Tayyar ÇELİK, Musa GÜRSEL 47 - 56
- Eğitim Sisteminde Geri Bildirim ile İlgili Öğretmen Görüşleri
Teachers' Opinions about Feedback in the Education System
Metin KIRBAÇ, Onur BALI, Esra MACİT 57 - 74



The Opinions of Education Employees in Relation to Reasons for Whistleblowing: A Phenomenological Approach

Ali BALTACI

Ministry of National Education-TURKEY

Article History

Submitted: 02.10.2017

Accepted: 09.10.2017

Published Online: 12.03.2017

Keywords

Whistleblowing
Reasons for Whistleblowing
Education Employees

Abstract

Purpose: The purpose of this research is to determine the reasons for whistleblowing, in the light of the views of teachers, school administrators, and the inspectors.

Design & Methodology: The study was designed with a phenomenology approach to qualitative research. The sample includes 39 participants (20 teachers, 12 school administrators and 7 inspectors) from the public and private elementary schools in Ankara. The data was obtained by a semi-structured interview form which was developed by the researchers. In face to face interviews handled with participating employees was voice recorded. Repeated interviews were used to ensure suitable data was collected. The collected data were analyzed by content analysis.

Findings: According to content analysis, socio-cultural and economic theme are collected in seven categories. Among the categories that make up this theme are: 'provision of justice', 'citizenship task' and 'prevention of crime'. The individual-psychological theme is gathered in nine categories. Among these, the three most frequently repeated categories are identified as "conscience", "expectation of reward" and "increase in self-confidence". The organizational theme is assembled in five categories. Among these, the three categories with the highest repetitions in terms of frequency are: "a necessity for the job", "ensuring the organization's internal order" and "preventing the negative influence of my career within the organization". Participant opinions on reasons for not whistleblowing appear to be collected in eleven categories. In terms of frequencies, the three most classified categories are as follows: "It is useless, even if I whistleblow", "fear of individual harm" and "fear of having problems with colleagues".

Implications & Suggestions: As a result of the study, it has been found that there is a wide range of ethical violations in schools. While a small percentage of these violations are reported, the majority are hidden. Teachers and administrators working in private schools prefer to remain silent, while employees in public schools often report. In addition, inspectors tend to whistleblowing. Whistleblowing is not done for a single reason, but rather a combination of different causes in this behavior. Participants are mostly whistleblowing for organizational reasons, besides socio-cultural and economic and individual-psychological reasons are also important for whistleblowers. Education employees are avoiding whistleblowing with various form of fear.



DOI: 10.29129/inujgse.291121

This study is based on part of a doctoral dissertation, "The Opinions of Education Supervisors, Administrators, and Teachers Working in Primary and Middle Schools in Relation to the Behavior of Whistleblowing", prepared under the supervision of Prof. Dr. Ali Balci.

Eğitim Çalışanlarının Bilgi Uçurma Davranışının Nedenlerine İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Yaklaşım

Ali BALTACI

Milli Eğitim Bakanlığı-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 10.02.2017
Kabul: 10.09.2017
Online Yayın:03.12.2017

Anahtar Sözcükler

Bilgi Uçurma
Bilgi Uçurma Nedenleri
Eğitim Çalışanları

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve müfettişlerin görüşleri eşliğinde, bilgi uçurmanın nedenlerini belirlemektir.

Yöntem: Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Örneklem, Ankara'daki kamu ve özel ilköğretim okullarından 39 katılımcıyı (20 öğretmen, 12 okul yöneticisi ve 7 maarif müfettişi) kapsamaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu ile elde edilmiştir. Katılımcı çalışanlarla yapılan yüz yüze görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır. Uygun verilerin toplanmasını sağlamak için tekrarlanan mülakatlar yapılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Bulgular: İçerik analizine göre, sosyokültürel ve ekonomik tema yedi kategoride toplanmaktadır. Bu temayı oluşturan kategoriler arasında "hakkın yerini bulması", "vatandaşlık görevi" ve "suçun önlenmesi" bulunmaktadır. Bireysel-psikolojik tema dokuz kategoride toplanmıştır. Bunlardan en sık tekrarlanan üç kategori "vicdan", "ödül beklentisi" ve "özgüvenin artması" olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel tema beş kategoride toplanmıştır. Bunlardan frekans bakımından en yüksek tekerrürlü üç kategori "işin bir gereği olması", "örgütün iç düzenini sağlama" ve "kariyerimin organizasyon içinde olumsuz etkilenmesini önleme" olarak sıralanmaktadır. Bilgi uçurmama nedenleriyle ilgili katılımcı görüşlerinin on bir kategoride toplandığı görülmektedir. Frekanslar açısından en çok sınıflandırılan üç kategori şu şekildedir: "bildirdiğim halde işe yaramaz", "kişisel zarardan korkma" ve "meslektaşlarımla sorun yaşama korkusu".

Sonuçlar ve Öneriler: Çalışma sonucunda, okullarda etik ihlallerin çok çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Bu ihlallerin küçük bir yüzdesi bildirilirken, çoğunluğu gizli tutulmaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmenler ve yöneticiler sessiz kalmayı tercih ederken, devlet okullarındaki çalışanlar sıklıkla bildirimde bulunmaktadırlar. Bunun yanında maarif müfettişleri de bilgi uçurma eğilimi göstermektedirler. Bilgi uçurma tek bir sebeple değil, farklı nedenlerin birleşimi söz konusudur. Katılımcılar genellikle örgütsel sebeplerden dolayı bilgi uçurmalarının yanı sıra, sosyokültürel ve ekonomik ve bireysel-psikolojik nedenler de bilgi uçuranlar için önemlidir. Eğitim çalışanları, çeşitli korkularla bilgi uçurmaktan kaçınmaktadırlar.



DOI: 10.29129/inujse.291121

Giriş

Kamusal alanda uzun süredir tartışmalara yol açan bir kavram olan bilgi uçurma, sosyal psikolojinin olduğu kadar farklı bilimlerin de çalışmalarına konu olmaktadır. Çalışanların farklı güdülerle örgüt sınırlarını veya örgütte yaşanan olumsuzlukları ifşa etmesi yeni bir durum değildir. Ancak bazı bilgilerin örgüte veya çalışanlara önemli etkileri olabileceği göz ardı edilmemelidir. Genel bir ifadeyle Bilgi uçurma, örgütlerde gerçekleşen ve örgüt yöneticilerinin de dâhil olabileceği türden etik ve hukuk değerlere aykırılıkları veya örgüt sınırlarını başkalarına ve çoğu kez medyaya bildirme davranışdır. Toplum içinde genellikle olumsuz bir imajı olan ve bilgi uçuran aleyhine sonuçları olabilen bilgi uçurma kavramı, genelde toplumda ve özelde ise örgütlerde etik değerlerin içselleştirilmesiyle birlikte önem kazanmıştır. Bilgi uçurmaya nelerin sebep olduğu, bu eylemi gerçekleştiren kişinin hangi güdülerle bilgi uçurduğu, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinde araştırmalara konu olmuştur.

Teknolojinin geliştiği ve iletişim imkânlarının yaygınlaştığı günümüzde eğitim örgütlerinin de farklılaştığı görülmektedir. Saydam yönetim anlayışının gelişmesiyle birlikte eğitim kurumlarında kurum içi etkileşimler artmış ve böylelikle gerek öğretmenler ve gerekse yöneticilerin çoğu eylem ve uygulamaları daha görünür olmuştur. Saydamlık beraberinde geçmişte karşılaşılmayan bir eleştirel bakış açısını da getirmiştir. Bilgi uçurma, okullarda sıklıkla karşılaşılan bir durum olmakla beraber alanyazında bilgi uçurma kavramının çoğunlukla nicel ve az sayıda nitel çalışmayla yürütüldüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte alanyazındaki araştırmalar genellikle öğretmenler veya yöneticiler üzerinde yapılmıştır. Alanyazında bilgi uçurma davranışının nedenlerini farklı boyutlarda inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Bu çalışma alanyazındaki söz konusu boşluğa odaklanarak eğitim çalışanlarının neden bilgi uçurduklarını belirleme amacını taşımaktadır. Araştırmada ayrıca bilgi uçurulmama durumuna nelerin sebep olduğu da araştırılmıştır. Bu çalışmada eğitim örgütlerinde gerçekleşen ve bilgi uçurma konusu olan etik dışı durumlar ve bunların bildirilme veya bildirilmeme durumuna ilişkin eğitim çalışanlarının görüşleri yer almaktadır. Nitel bir desene sahip olan bu araştırma, öğretmenler, maarif müfettişleri ve okul yöneticileri üzerinde yürütülen ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Bu çalışmada bilgi uçurma nedenlerini tüm ayrıntılarıyla içeren bir mükemmelliğe sahip olmasa da eğitim örgütlerinde var olan durumu anlama noktasında bilime katkı sağlayacaktır.

Bilgi Uçurma

Rekabetin arttığı ve örgüt yapılarının karmaşıklaştığı örgütlerde, gerek örgüt içinde ve gerekse örgütün bağlı olduğu toplumsal sistemlerde, yönetsel saydamlık ve çalışanlar arası etik farkındalık önem kazanmıştır. Örgütün rakiplerine avantaj sağlayabileceği gizli bilgilerin ifşa edilmesinin yanında, örgüt içinde yaşanan belirli durumlarında açığa çıkarılmasının saydamlıkla veya etik farkındalıkla olan ilişkilerine yönelik artan etik tartışmalar, kamusal alanda yaygın olarak yapılmaktadır. Bununla birlikte örgütün tüm paydaşlarının da örgüt içinde neler olup bittiğiyle ilgili bilgi sahibi olmak istemeleri sonucu formel ve enformel iletişim kanalları önem kazanmıştır.

Esasında örgüt kaynaklı iletişim biçimi olan bilgi uçurma (whistleblowing), örgüte ait bir bilginin üçüncü kişilere bildirilmesidir. Cross ve Tiller (1998), bilgi uçurmayı (whistleblowing), örgüt çalışanlarının yaptığı bilinçli eylemler dizgesi olarak belirlemiş ve örgüt içinde yaşanan etik dışı veya konusu suç teşkil eden durumların, yine bir örgüt çalışanı tarafından bilinçli olarak ortaya çıkarılması olarak tanımlamıştır. Eaton ve Akers (2007) ile Bjorkelo, Einarsen ve Matthiesen (2010) bilgi uçurmayı, bir örgütteki etik dışı durumların, örgüt içi veya dışından üçüncü kişilere iletilmesi olarak tanımlarlar. Eylemin örgüt içindeki işleyişini de içerecek şekilde tanımlayan Jubb (1999) ve Miceli ve Near'a (2002) göre bilgi uçurma, örgütün bir parçası olan bilgileri elinde tutan bir çalışanın, zorunlu bir durum olmadan, bilinçli olarak gerçekleştirdiği eylemlerdir. Bilgi uçurma eylemleri ispat edilebilir veya tekrarlanabilir olmalıdır. Delk (2013) ise çalışanların işyerlerindeki olumsuz durumları fark ederek örgüt içindeki yetkili birimlere, örgütün bağlı olduğu kamu örgütlerine,

medyaya veya sorunu çözebileceklerine inandıkları başka kişilere açıklama, şikâyet ya da ihbar yolu ile bildirmeleri olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalar dikkate alındığında bilgi uçurma eylemi: çalışanların, örgütlerinde yaşanan hukuka veya etik kurallara aykırı her tür eylemi, sorunlara çözüm arama adına örgüt içi veya dışı kişi ve kurumlara bildirmesi olarak tanımlanabilir (Becker, 2014).

Bilgi uçuran, örgüt içinden bir çalışan ya da çalışanlardır (Near ve Miceli, 1985). Taylor ve Curtis'e göre (2010), bilgi uçurma kavramında olayın öznesi olan birey, yani bilgi uçuran, bilgi uçurma eylemine, örgütte şahit olunan davranış ve eylemin örgüt içinde veya dışında başka birey veya örgütleri zarara uğratmaması için başvurmaktadır. Bilgi uçurmada mağdur, bilgi uçuran bireyin kendisi olabileceği gibi, diğer örgüt çalışanları ve bazı durumlarda bütünüyle toplum da olabilmektedir. Ajzen'e göre (1991), bilgi uçuran, şahit olduğu etik dışı olay hakkında önemli bir verinin veya bilginin sahibidir. Bilgiyi elinde bulunduran bilgi uçuran, örgüt içinde halen çalışan veya daha önce çalışmış biri olabilir (Poitras, 2014). Bilgi uçurma, yalnızca çalışanlar tarafından değil, fakat aynı zamanda eski çalışanlar, örgütü denetlemekle yükümlü kurumlar yanında sivil toplum kuruluşları tarafından da yapılabilir (Delmas, 2014; Mesmer-Magnus ve Viswesvaran, 2005). Bu çalışmada bilgi uçurma, Near ve Miceli'nin (1985) tanımı çerçevesinde ele alınmıştır. Buna göre, yürürlükteki yasalara ve toplumun genelince kabul edilmiş etik ilkelere aykırı ve gayrimeşru eylem ve davranışları fark eden örgüt çalışanın; bunları, söz konusu eylem ve davranışlardan etkilenmesi muhtemel ve/veya bu eylem ve davranışları engelleyebilecek örgüt ya da kişilere yaptığı bilinçli duyuru olarak tanımlanmıştır.

Alanyazında bilgi uçurma kavramı, bilgi uçurulan makama göre içsel ve dışsal olarak iki başlıkta incelenmektedir (Micelli ve Near, 1994). İçsel bilgi uçurma, raporun ya da açığa çıkarılması öngörülen bilginin, örgüt içinde birilerine çoğu kere de örgütün yönetimine iletilmesi; dışsal bilgi uçurma ise rapor ya da açığa çıkarılması öngörülen bilginin dış makamlara, örgütlere ve siyasi otoritelere veya medyaya bildirilmesidir (Buchholza ve Rosenthal, 1998; Tsahuridu ve Vandekerckhove, 2008). Örgütte bir çalışan şahit olduğu etik dışı eylemleri örgüt yönetimine ilettiğinde, diğer bir anlatımla söz konusu etik dışı durumu örgüt içinde sonlandırmak istediğinde içsel (DesAutels, 2009; Stansbury ve Bart, 2009); etik dışı duruma ilişkin veriyi örgüt dışındaki bir kişiye veya gruba (basın, kamu yararına çalışan örgütler veya denetleyici örgütler vb.) ilettiğinde ise dışsal bilgi uçurma durumu söz konusu olmaktadır (Becker, 2014; Tsahuridu ve Vandekerckhove, 2008).

Bilgi Uçurmanın Kapsamı

Bilgi uçurma eyleminin temel konusu, hukuka ve etik değerlere aykırı işlem ve eylemlerdir. Hukuka aykırı davranışlar, öncelikle, yasal metinlere olan aykırılıklar veya yasal metinlerin açıkça ihlal edilmesi olarak ele alınabilir. Bu bağlamda, toplumca belirlenen eğitim, sağlık ve güvenlik kurallarına, insanların doğumlarından itibaren veya sonradan sahip oldukları temel hak ve özgürlüklere aykırılık gibi eylemler akla gelebilir (Lachman, 2008; Toker-Gökçe, 2013). Bununla birlikte örgütlerde karşılaşılabilecek etik ihlaller de bilgi uçurmanın kapsamındadır.

Bir örgütteki bir çalışanın etik ve/veya hukuk dışı durumlara şahit olduğunda şu şekillerde davranması muhtemeldir: Kayıtsızlık (sessizlik), söz konusu ihlali diğer çalışanlarla paylaşmak, ihlal durumunu üst yönetime veya örgüt dışı otoritelere bildirmek (Park, Blekinsopp, Ökten ve Ömürgülsen, 2008). Çalışan, etik ihlallerine şahit olduğunda bunları hem örgüt dâhilinde ve hem de örgüt haricinde kullanabilmektedir (Castagnera, 2003; Delmas, 2014; Modesitt, 2013). Etik ihlallerin örgüt içinde ve/veya örgüt dışında duyurulması mümkündür. Çalışan adına her iki durumda da çeşitli sorunların ve tehlikelerin (tehdit edilme, kaynakların kesilmesi, dışlanma, jurnalcilikle suçlanma, darp edilme gibi) yaşanması muhtemeldir. Ne var ki etik ihlalin örgüt dışında bildirilmesi, bilgi uçurma kavramının temelini oluşturur (Ray, 2006). Zira örgüt çevresi ve dış otoriteler, söz konusu etik dışı davranışı düzeltmede örgüte göre daha fazla belirleyici bir güce sahiptir (Park, Blekinsopp, Ökten ve Ömürgülsen, 2008). Bilgi uçurmanın etkililiği bakımından çalışanın şahit olduğu yolsuzluk, hukuk ihlalleri veya ihmâl durumlarını yöneticilerinden çok konuyla ilintili otoritelere ve bazı durumlarda medyaya iletmesi gerekir (Greenwood, 2015; Lee, 2011; Nasu, 2015).

Kişilerarasında kendiliğinden gerçekleşen ve enformel iletişimden kaynaklanan dedikodu kavramı da bilgi uçurma davranışı içerisinde ele alınabilir (Faunce, 2004). Bu noktada çalışanlar örgüt içinde, enformel iletişim yöntemlerine başvurarak bazı etik ihlallerini çevrelerindeki kişilere aktarabilmekte ve bu yolla etik ihlale ilişkin belirgin bir bilgi akışı sağlanabilmektedir (Lawson, 2004). Dedikodu veya çeşitli söylenti biçimlerini kapsayan enformel iletişim, örgüt yapısında etkili iletişimi sağlanmanın önemli bir aracıdır (Alford, 2001). Bilgi uçurma kavramına, rüşvet, hırsızlık ve sahtekârlık gibi açık bir biçimde kanun dışı eylemler ve hatta işe alımda ayrımcılık yapma gibi yasal suçların yanı sıra, ihmalkârlık, kaynakların boşa harcanması, yanlış beyan ve güvenlik ihlalleri gibi durumlar da konu olabilmektedir (Bjorkelo, Einarsen ve Matthiesen, 2010; Miceli ve Near, 2002; Nasu, 2015).

Bilgi Uçurma Nedenleri

Alanyazında bilgi uçurma nedenleri üzerine yapılan tartışmaların genellikle bu davranışın doğasını anlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Farklı nedenlerin bilgi uçurma davranışını nasıl etkilediğine yönelik araştırmalar da söz konusudur. Bu bağlamda çalışanların bireysel özelliklerinin (yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet, özgüven ve cesaret düzeyi) ve örgüt içindeki konumları ve görevleri gibi örgütsel özelliklerinin bilgi uçurma nedenleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çalışanların cinsel tercihleri, siyasi görüşleri, yaşam biçimleri, dini inanışları, ahlaki değerleri ve mesleki etik ilklere bağlılıklar gibi çevresel özelliklerin de bilgi uçurma nedenleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır (Dozier ve Miceli, 1985; Jubb, 1999; Miceli ve Near, 2002).

Alanyazında farklı sınıflandırılmalar yapılsa da Near ve Miceli (1995), bilgi uçurma nedenlerini bireysel, örgütsel ve çevresel-durumsal nedenler olarak incelemişlerdir. Nasu (2015), bilgi uçurma nedenlerinin döngüsel bir yapıya sahip olduğunu, örgütsel ve bireysel nedenlerin, çevresel-durumsal nedenlerden etkilenebileceğini bildirmiştir. Near ve Miceli'nin (1994) sınıflaması farklı türden araştırmalarla desteklenmiş ve bilgi uçurma nedenlerinin örgütsel, bireysel ve çevresel-durumsal nedenlere bağlı olarak değişebileceği belirlenmiştir (Keenan, 2007; Kolodinsky, 2012; Lovell, 2003). Bilgi uçurma nedenlerinin sosyolojik, kültürel, ekonomik, psikolojik ve örgütsel nedenler olarak incelendiği de görülmektedir (Johnson, 2003; Kaptein, 2011; Vandekerchove, 2006). Jones ve Kelly (2014) bilgi uçurma nedenlerini sosyoekonomik, kültürel ve örgütsel nedenler; Henik (2015), kültürel, örgütsel ve psikolojik; Hersh (2002) sosyoekonomik, psikolojik ve örgütsel olarak incelemişlerdir. Kohn (2000) ve Macey (2007) bilgi uçurma nedenlerini: sosyokültürel ve ekonomik, psikolojik ve örgütsel nedenler olmak üzere üç grupta incelemiştir. Manning'in (2013) de belirttiği üzere sosyokültürel nedenler, psikolojik ve örgütsel nedenlere birlikte ele alındığında bilgi uçurma davranışının nedenlerini anlamak kolaylaşmaktadır.

Çalışanın bilgi uçurma nedeninin, temelde bireysel özelliklere dayandığını bildiren Elliston (1982), saygınlık kazanma, terfi alma ve kariyere katkı sağlama, cesaret ve özgüven kazanma gibi güdülerle bilgi uçurulduğunu belirtmiştir. Çalışanın cesaret kazanma (Henderson, 1992), özdenetim sağlama (Fritzsche, 1988), örgüt içinde sosyal destek kazanma (Goodpaster, 1991), çalışma arkadaşlarıyla yakın ilişkiler kurma (Greenberg, 2012) gibi bireysel nedenlerle bilgi uçurdıkları belirlenebilir. Çalışma yaşamını "çıkar çatışmaları alanı" olarak adlandıran Dorasamy (2012), örgüt çalışanları arasında yaşanan en önemli sorunların çıkar çatışmalarına dayandığını bildirmiştir. Bilgi uçurmanın en önemli bireysel nedeninin çıkar çatışması olduğunu bildiren Kaptein (2011), örgüt çalışanlarının diğer çalışanları gözaltında tutarak kendi çıkarlarını korumaya çalıştıklarını ve bu sayede kendi çıkarlarına ters olan durumlarda bilgi uçurdıklarını bildirmiştir.

Alanyazında yapılan çalışmaların büyük ölçüde bireysel-psikolojik özelliklere yönelik olduğu belirlenebilir. Bireysel-psikolojik bilgi uçurma nedenlerini inceleyen araştırmalarda: Etik değer ve yargılar (Mesmer-Magnus ve Viwesvaran, 2005; Toker-Gökçe, 2013a, 2014a), özerk çalışma veya sendika üyeliği (Erkmen, Özsözgün Çalışkan ve Esen, 2014), cinsiyet veya cinsel tercihler (Erkmen, Özsözgün Çalışkan ve Esen, 2014; Mesmer-Magnus ve Viwesvaran, 2005; Sims ve Keenan, 1998; Toker-Gökçe, 2013b, 2014b; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015), baskın veya dışa dönük kişilik (Bjorkelo, Einarsen ve Matthiesen, 2010), eğitim seviyesi

(Mesmer-Magnus ve Viwesvaran, 2005; Sims ve Keenan, 1998; Toker-Gökçe, 2013b, 2014b; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015), karanlık kişilik (Nasu, 2015), yaş veya yaşlılık (Erkmen, Özsözgün Çalışkan ve Esen, 2014; Mesmer-Magnus ve Viwesvaran, 2005; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015) gibi özellikler bilgi uçurmanın bireysel-psikolojik nedenlerine vurgu yapmaktadır.

Örgüt içinde çalışanlar çok çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilmektedirler. Örgütlerde gerek çalışanlara ve gerekse örgütten yararlanan paydaşlara karşı uygulanabilecek kötü muameleler bilgi uçurma konusu olabilmektedir. Vinten (1999), çalışanlara karşı uygulanan kötü uygulama ve davranışların sıklıkla bildirildiğini, çalışanların kendilerine ve iş arkadaşlarına karşı girilen olumsuz davranışlar karşısında bilgi uçurmayı tercih ettiklerini bildirmiştir. Bu noktada Tran (2011), bilgi uçuran kişinin gerek kendisine ve gerekse iş arkadaşına karşı yapılan bu uygulamayı bildirmekle örgüt içinde sosyal destek kazanma, iş arkadaşları arasında kabul görme ve iş arkadaşlarının takdirini kazanmayı amaçladığını bildirmiştir. Stewart (1980), etik farkındalığı yüksek olan çalışanların, kurumdaki etik dışı uygulamaların son bulması, kendilerinin örgüte daha çok bağlanması ve diğer çalışanlarla olumlu ilişkiler kurma gibi nedenlerle bilgi uçurduklarını bildirmiştir.

Örgüt çalışanlarının karşılaştıkları etik ihlal ve olumsuzlukları bildirmesini çevresel ve durumsal nedenlerle açıklayan Gunsalus ve Tina (1998), bilgi uçurma sonunda örgüt içinden veya dışından elde edilecek ödül ve kazancın oldukça önemli olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde, Vandekerchove (2006), ödül alma ve gerek diğer çalışanlarla ve gerek örgüt yöneticileriyle iyi iletişim kurma isteğinin bilgi uçurulmasını sağlayan çevresel nedenlerden olduğunu bildirmiştir. Örgüt çalışanlarının, örgüt içinde yaşadıkları çeşitli ayrımcı uygulamalar bilgi uçurma nedeni olabilmektedir. Hesch (2009), örgütlerde karşılaşılan önemli bir sorunun ırk, dil, din ve cinsiyet ayrımcılığı olduğunu; ayrımcılığın hemen her türünün bilgi uçurma nedenleri arasında önemli bir yeri olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte Kaptein (2011), örgüt içi ayrımcılığın genellikle ötekileştirme ve damgalama gibi uygulamaları da beraberinde getirebileceğini bildirmiştir. Ötekileştirme veya bir çalışana, diğer çalışanlardan farklı muamele uygulama davranışı örgütlerde sıklıkla görülen bir durumdur. Genellikle olumsuz bir ötekileştirme durumu (olumlu hali adam kayırma), bilgi uçurma nedenleri arasındadır.

Örgütlerde bir çalışanın örgüt yönetimine veya diğer bir çalışana veya örgütten yararlanan paydaşlara karşı kayırmacı davranış sergilemesi, yaranması da diğer çalışanların dikkatinden kaçmamaktadır (Baltacı ve Balcı, 2017; Lawson, 2004). Adam kayırma (Nasu, 2015) ve yaranma (King, 2000) çoğunlukla bilgi uçurulan sosyokültürel nedenlerdendir. Bunun yanında örgüt içi ilişkilere ideoloji karıştırma durumu da etik bir ihlal olarak değerlendirilmiştir (Yılmaz ve Altinkurt, 2009). Örgüt içi iletişim kanallarını var olan siyasi konjonktüre, dini inanış ve diğer ayrımcı söylemlerle yürütmeye çalışma durumu da sıklıkla bildirilen nedenler arasındadır (Lui, Liao ve Wei, 2015). Brody, Coulter ve Mihalek (1998) bilgi uçurma davranışının farklı toplumlarda farklı nedenlerle gerçekleştirilebileceğini; toplumu oluşturan kişilerin bireyci ve egoist tutum ve davranışlarının bilgi uçurma davranışına neden olabileceğini bildirmişlerdir.

Bilgi uçurmanın örgütsel nedenleri arasında örgüte olan bağlılık ve örgütün vatandaşymış gibi davranma veya adanmışlık durumunun etkili olduğunu bildiren Nasu (2015), örgütsel nedenlerin temelde çalışanın örgütünün yenileştirme çabasının sonucu olduğunu belirtmiştir. Castagnera (2003), bilgi uçurmayı işin bir gereği ya da yapmak zorunda olduğu bir iş gibi algılayan örgüt çalışanlarının, örgüte adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğunu bildirmiştir. Dorasamy (2012), bilgi uçurma davranışını içselleştiren çalışanların bu durumu işlerinin bir parçası olarak görme eğilimlerinin oldukça yüksek olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte üst yöneticilerin örgütte var olan sorunları çözebileceğine olan inanç ve yöneticilere duyulan güven, olumlu örgüt iklimi ve örgütün imajını koruma ve kurumun etkililiğini artırma amacıyla da bilgi uçurulmaktadır (Alford, 2001; Near ve Miceli, 1995).

Çalışanın örgütten beklentileri olduğu ve bu beklentileri karşılama amacıyla bilgi uçurduğunu belirleyen Baynes (2002), örgütte terfi alma, ödül alma, örgütün pazar payını ve imajını koruma niyetindeki çalışanların bilgi uçurduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde bilgi uçurma davranışını desteklemek için bilgi uçuranlara çeşitli terfi imkânları ve ödüller verilmesinin, bu davranışın sergilenme olasılığını yükselteceğine ilişkin görüşler de söz konusudur (Beller, 2010). Örgütün bilgi uçurma davranışını destekleyici tutumu, çıkarıcı özellikleriyle bilinen veya bilgi uçurma niyetinde olmayan çalışanları bile etkileyebilmektedir (Dalton ve Radtke, 2013). Bilgi uçuranın örgütte var olan durumdan rahatsız olması ve örgütsel bir yenileşme hareketini başlatma adına bilgi uçurması da söz konusudur. Böylesi bir durumda çalışan, örgütsel yenileşmeyi başlatmak için üst yönetime bilgi uçurmaktadır (Bjorkelo, Einarsen ve Matthiesen, 2010). Bunun yanında örgüt içi adalet, iletişim ve kararlara demokratik katılımın artacağına olan inanç sebebiyle de bilgi uçurulmaktadır (Bjorkelo, 2013). Bilgi uçuran, çalışma arkadaşlarında mesleki etik farkındalığı yaratmak (Hesch, 2009), çalışma arkadaşlarının öz denetimli olmasını sağlamak (Bucholza ve Rosenthal, 1998), yöneticilerin adil kararlar almasını sağlamak (DesAutels, 2009) gibi nedenlerle de bilgi uçurabilmektedir.

Örgüt içinde bilgi uçurma nedenlerine yönelik araştırmalar, bilgi uçurulması düşünülen bilgi veya durumun öneminin (Miceli ve Near, 1985) ve bilgi uçurulması düşünülen durumun ispatlanabilir (Manning, 2013) olmasının, bilgi uçurma davranışını artırdığını belirlemiştir. İşin gerektirdiği yetki ve sorumluluklar (Mesmer-Magnus ve Viwesvaran, 2005), işe olan ilgi ve doyum (Mesmer-Magnus ve Viwesvaran, 2005; Sims ve Keenan 1998; Toker-Gökçe, 2013b, 2014b), bireysel ve örgütsel performans (Greenwood, 2015; Mesmer-Magnus ve Viwesvaran, 2005), kadrosuzluk veya işsizlik korkusu (Toker-Gökçe, 2013b; Toker-Gökçe, 2014b), mesleki veya yöneticilik deneyimi (Erkmen, Özsözgün Çalışkan ve Esen, 2014; Mesmer-Magnus ve Viwesvaran, 2005; Sims ve Keenan, 1998; Toker-Gökçe, 2013b; Toker-Gökçe, 2014b; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015), çalışanın veya örgütün kültürel değerleri (Nayır ve Herzig, 2012; Toker-Gökçe, 2013a; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015), çalışanın çıkarıcı veya yararlı tutumu (Dalton ve Radtke, 2013), örgütsel bağlılık (Toker-Gökçe, 2013b, 2014b) ve örgütün kalabalık bir çalışan ve müşteri grubunun olması (Erkmen, Özsözgün Çalışkan ve Esen, 2014) gibi örgütsel nedenlerle de bilgi uçurma davranışı yapılabilmektedir.

Bilgi uçurma davranışının, hangi nedenle gerçekleştirildiğine bağlı olarak bireysel, örgütsel ve toplumsal yararları olabilir. Bu denli öneme sahip olan bilgi uçurma davranışını sergileyebilmek her zaman mümkün olmamaktadır. Çalışanlar bazı durumlarda sessiz kalmakta ve çoğu durumu görmezden gelmektedirler. Bunun yanında bilgi uçurmak, büyük ölçüde onlardaki risk alma yeteneği ve cesaretle ilgilidir. Dasgupta ve Kesharwani (2010) çalışanların en temel bilgi uçurmama nedenlerinin onlara karşı gösterilebilecek misilleme eylem ve davranışları korkusu olduğunu bildirmişlerdir. Örgütlerde bilgi uçuranların damgalanması ve sorun kaynağı olarak görülmesi (Dalton ve Radtke, 2013) ile bilgi uçuranlara karşı sosyal yalıtım uygulanması (Beller, 2010) gibi durumlar, bilgi uçurulmasını engelleyebilmektedir.

Örgütlerde bilgi uçuranlar yoğun tehdit altındadırlar. Bazı durumlarda bilgi uçuranlar yalancı olarak suçlanabilir; onlara iftira atılabilir ve çoğu kez aleyhlerinde kara propagandaya da maruz kalabilirler (Bjorkelo, 2013). Bilgi uçurulmamasının temel nedenlerinden biri de bilgi uçurma niyetindeki kişinin tehdit edilmesidir. Bilgi uçuranların fiziksel şiddete maruz kalabilmesi; kendilerinin veya ailelerinin tehdit edilmesi de sıkça görülmektedir (Kaptein, 2011; Vandekerchove, 2006). Tehdit yoluyla sindirilen çalışanlar, bilgi uçurmaktan çekinmektedirler (Lui, Liao ve Wei, 2015). Bilgi uçuranın daha yoğun denetlenmesi ve hatta denetimler sebebiyle çalışamaz hale getirilmesi de söz konusu olabilmektedir. Bunun yanında bilgi uçuranlara yaptıkları işlerde hata yapmaları için tuzaklar kurulabilir ve psikolojik yıldırma uygulanabilir (Toker-Gökçe, 2013b, 2014b). Bilgi uçurma niyetinde olan çalışanlar, işsiz kalma korkusu ve mahkemeye verilme korkusu gibi durumları da göz önünde bulundurarak bilgi uçurmaktan çekinebilmektedirler (Manning, 2013).

Bilgi uçurmama nedenlerine ilişkin ABD'de gerçekleştirilen bir çalışmada, çalışanların bildirimde bulduklarına kendilerini koruyan mekanizmaların olacağına inanmamaları ve bilgi uçurdıkları zaman bu

durumun gizli kalmayacağını düşünmeleri sebebiyle yaklaşık %44'ünün şahit oldukları olumsuzlukları ifşa etmedikleri belirlenmiştir (Modesitt, 2013). Toker-Gökçe (2013b; 2014b) bilgi uçurma davranışı üzerine yaptığı iki ayrı çalışmada, olumsuz eylem ve davranışlara şahit olan öğretmenlerin %54'ünün ve yine %61'inin bilgi uçurmadıklarını belirlemiştir. Miceli ve Near (2013) çalışmalarında, çalışanların şahit oldukları veya belirledikleri bir olumsuzluk karşısında bilgi uçurma davranışına yönelme ihtimallerinin yüksek olduğunu belirlemiştir.

Eğitim Örgütlerinde Bilgi Uçurma

Toplumsal yapının önemli bir parçası olan eğitim örgütlerinde bilgi uçurma davranışları sıklıkla görülmektedir. Okulların işleyişindeki aksaklıklardan, öğretmenlerin öğretme stillerindeki eksikliklere varıncaya kadar çok çeşitli konularda bilgi uçurulduğu bilinmektedir. Bunun yanında, bilgi uçuranların çoğunlukla müfettişler ile yönetime yakın öğretmenler oldukları, okul yöneticilerinin okullardaki eksiklik ve ihlallerin faili konumunda oldukları durumları saklama eğiliminde oldukları da belirlenen durumlardandır (Baltacı, 2017b; Celep ve Konaklı, 2012; Nayır ve Herzig, 2012; Özaslan ve Ünal, 2016; Toker-Gökçe, 2013a; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015). Eğitim örgütlerinde bilgi uçurmayı inceleyen araştırmalarda bilgi uçurma kavramı çoğunlukla belirli bir durumun sonucunda oluşan bir sonul araç olarak ele alınmıştır (Cho ve Song, 2015). Eğitim örgütlerinde yapı ve işleyiş ile bilgi uçurma davranışı arasındaki ilişkiye ilişkin yaptığı araştırmada King (2000), bilgi uçurmanın belli bir durum sonucunda ortaya çıkan ve belli nedenleri barındıran bir sonul bir süreç olduğunu öne sürmektedir. Bunun yanında eğitim örgütlerinde bilgi uçurma kavramının doğasını anlamaya çalışan öncü araştırmada Tavakoli, Keenan ve Cranjak-Karanovic (2003), eğitim örgütlerinde yaşanan olayların sonucunda bilgi uçurma davranışının görüldüğünü belirlemiştir.

Eğitim Araştırmalarında bilgi uçurma kavramı iletişimsel bir süreç olarak da değerlendirilmiş, bilgi uçurma kavramı okulda yaşanan bir olayın, bu olay hakkında takdir yetkisine sahip kişilere iletilme aracı olarak tanımlanmış ve bu iletişimsel sürece ilişkin çıkarımlar yapılmıştır. Çelebi ve Kaya (2014), okullarda yaşanan bilgi uçurma durumlarının çoğunlukla iletişim eksikliklerinden veya çalışanların birbirlerini yanlış anlamasından kaynaklandığını; Jones ve Kelly (2014) ise bilgi uçuranların, diğer örgütlere göre okullarda farklı davranışlar sergileyebildiklerini, etik dışılığı yapan kişiyle yüzleşebildiklerini bildirmiştir. Vinten (1999), eğitim kurumlarında bilgi uçurma konulu çalışmada, bazı demografik değişkenlere göre bilgi uçurmayı incelemiştir. İlgili araştırmada eğitim durumu, cinsiyet, yaş gibi değişkenlerin bilgi uçurma ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Chiu (2002) eğitim örgütlerinde çalışanların sahip olduğu kontrol odağının bilgi uçurma davranışına etkisini incelemiş ve iç kontrol odağı gelişmiş öğretmenlerin, bilgi uçurmaya daha yatkın olabileceğini bildirmiştir.

Elias (2008) eğitim çalışanlarının mesleki etik muhakeme düzeyleriyle bilgi uçurma davranışları arasındaki ilişkiyi; Toker-Gökçe (2013a; 2014b) ise öğretmenlerin bilgi uçurma durumlarına etki eden temel bireysel değişkenleri araştırmışlardır. Her iki araştırmadan hareketle etik farkındalıkları alt seviyede olan öğretmenlerin bilgi uçurma konusunda daha az istekli olduklarını belirlenmiştir. Liyanarachchi ve Newdick (2009), öğrencilerin bilgi uçurma kavramına ilişkin algılarını belirlemiş ve öğrencilerin, yetişkinlere göre bilgi uçurmaya daha fazla meyilli oldukları sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde, Cohen, Pant ve Sharp (2001), öğrencilerin bilgi uçurma ve etik karar alabilme davranışlarını çeşitli örnek olaylarla araştırmışlar ve öğrencilerin bilgi uçurma ve etik karar almalarında çoğunlukla aile, dini inanç ve akran grubunun etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bunun yanında eğitim araştırmalarında bilgi uçurma iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve vatandaşlık, örgütsel sessizlik, muhalefet ve yolsuzluk gibi durumları ortaya çıkarmak için kullanılan bir ara mekanizma olarak sunulmuştur (Mecca vd., 2014; Toker-Gökçe, 2013a; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015). Rosecrance (1988), bilgi uçurma davranışının örgüte muhalif çalışanlarca yapılabileceğini; Wilkes, Peters, Weaver ve Jackson (2011), örgütlerdeki bağlılık, adanmışlık ve vatandaşlık durumlarının belirlenmesinde bilgi uçurma kavramından yararlanılabileceğini bildirmişlerdir.

Bunun yanında eğitim örgütlerine ilişkin yapılan nitel çalışmalarda, öğretmen ve yöneticiler ile müfettişlerin bilgi uçurma nedenleri ve bilgi uçurma durumları kısmen de olsa ele alınmıştır. Nitel çalışmaların bilgi uçurma kavramını kültürel, ekonomik, psikolojik ve örgütsel temalı bir düzlemde incelediği (Dorasamy, 2012; Miceli ve Near, 2013); çeşitli araştırmalarda sosyoekonomik ve kültürel temaların birlikte incelendiği (Lewis, DeAngelo ve Clark, 2015; Moore, 2012) ancak genellikle sosyokültürel, psikolojik ve örgütsel temalı çalışmaların olduğu dikkate değerdir (Björkelo, 2013; Dasgupta ve Kesharwani, 2010). Bu çalışmalarda okullarda yaşanan kültürel, sosyolojik ve ekonomik sorunlara ilişkin bilgi uçurma durumlarının yanında bireysel ve örgütsel tepkilere de yer verilmiştir.

Eğitim örgütlerinde yaşanan sorunların çoğunlukla örgüt içinde çözümlendiği ve dışsal bilgi uçurma kanallarının kullanılmadığı (Nasu, 2015), bilgi uçuranların çeşitli misillemelerle karşılaştıkları, bilgi uçuranların çoğunlukla kadın, mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerle müfettişler oldukları, okul yöneticilerinin bilgi uçurmaktan çekindikleri belirlense de bir bütün olarak eğitim sisteminde bilgi uçurma davranışının etkileri incelenmemiştir (Henik, 2015; Macey, 2007).

Türk Eğitim Sistemi içinde iş niteliklerinin sürekli gelişmesi, yeni iş alanlarının ortaya çıkması, nitelikli ve sürekli öğrenen yeni çalışan ihtiyaçları, eğitim örgütlerinin çalışma sistemlerinin giderek büyümesi ve karmaşıklaşması, eğitim hizmeti sunan örgütlerde iş görenlerin uyumunu zorlaştırmakta ve iş görenlerin daha etkili etik değerler gözetilerek yönetilmelerini zorunlu kılmaktadır. Eğitim örgütleri, iletişimsel eylem ve sosyokültürel ilişkiler üzerine kurulma amacını taşımalarının yanı sıra örgüt içerisinde bireylerin ekonomik, sosyal ve duygusal olarak da doyuma ulaşma beklentisini taşımaktadırlar (Baltacı, 2017b).

Eğitim örgütleri bireylerin ve toplumun gelişimi üzerinde doğrudan etkilidir. Bu durum maarif müfettişi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin etik davranışları benimsemiş olmalarını gerekli kılmaktadır. Eğitim hizmetinin sunulduğu örgütler olan okullar ve bu okullarda eğitim hizmeti sunan öğretmen ve yöneticiler ile onları denetlemekle yükümlü olan müfettişlerin temel sorumluluğu, her türlü edim ve davranışlarında, öğrencilerin eğitsel değerleri içselleştirmelerini sağlayacak bir eğitim ortamı hazırlamaktır (Özaslan ve Ünal, 2016; Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin ahlak anlayışları ve değer sistemleri gelişmiş bireyler yetiştirme görevi ön plana çıkmaktadır (Toker-Gökçe, 2014b). 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. Bu bağlamda hem okul müdürünün hem de okuldaki diğer çalışanların etik davranışları benimsemeleri önemli bir gerekliliktir (Altınkurt ve Karaköse, 2009).

Eğitim bilimleri alanyazını incelendiğinde, özellikle 20. yüzyıl içerisinde okul örgütü ve okul örgütünün yönetimi üzerine yönelik yaklaşımların daha çok teknik, ekonomik ve sosyal sorunları dikkate aldığı, bilgi uçurma durumuna ilişkin yönelimin son yıllarda arttığı görülmektedir. Günümüz eğitim örgütlerinde bireylerin hangi duygu ve davranışları bildirdiklerinin anlaşılması önemlidir (Aydın, 2011). Bunun yanında bilgi uçuranların duygularını tanımak, bilmek ve duygusal taleplerini yeterince karşılamak ve onları koruyabilmek, örgütler açısından incelenmesi gereken bir konudur.

Türk Eğitim Bilimleri alanyazınında da bilgi uçurma konusu tartışılmıştır. Celep ve Konaklı (2012), eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin bilgi uçurma ve bilgi uçurma nedenlerine ilişkin görüşleri incelemişler ve öğretmenlerin okulun amaçları ve çalışma arkadaşlarının yararını gözettikleri, kadın öğretmenlerin içsel ve dışsal bilgi uçurma eğilimlerinin erkeklere göre daha fazla olduğunu; Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdeme göre ve bilgi uçurma nedenlerininse cinsiyet ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı, bilgi uçurma nedenlerinin okulun amaçları ve çalışanların korunması amacına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Çetin ve Demirkasımoğlu (2015), öğrencilere yapılan kötü muamele, taciz ile fiziksel ve psikolojik şiddetin en çok medya kullanılarak örgüt dışına sızdırıldığını belirlemiştir.

Toker-Gökçe (2013a), öğretmenlerin dışsal bilgi uçurma davranışını tercih ettiklerini; Toker-Gökçe (2013b) öğretmen adayları arasında bilgi uçurma tercihleri arasında farklılıklar bulunmadığını belirlemiştir. Toker-Gökçe (2014a) okullarda iş doyumunu ve bilgi uçurma davranışını incelediği araştırmasında, bilgi uçurmaya konu eylemlerin başında kamu kaynaklarının boşa harcanması, kişisel çıkarlar için makamın kullanılması ve kanunsuz eylemler olarak belirlemiştir; mesleki kıdem artmasının bilgi uçurma davranışını artırdığını, öğretmenlerin içsel bilgi uçurmada üst makamları, dışsal bilgi uçurmada ise velileri tercih ettiklerini belirlemiştir. Toker-Gökçe (2014b), bilgi uçurma tercihlerinin, idealizm ve görecelik etik değerle ilgisinin bulunmadığını, Toker-Gökçe ve Oğuz (2015), öğretmenlerin cinsel taciz, rüşvet ve hırsızlık olaylarıyla karşılaşmaları halinde bu durumu dışsal bilgi uçurma kanallarını kullanarak duyurabileceklerini; öğretmenlerin, toplulukçu kültürel değere sahip olduğunu ve kültürel değerler ile bilgi uçurma tercihlerinin olumlu yönde anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiştir.

Nayir ve Herzig (2012), okul yöneticilerinin bilgi uçurma olasılıklarını inceledikleri çalışmalarında, dışsal bilgi uçurmanın yöneticilerin bireyci davranışlarının sonucu olduğunu ortaya koymuşlardır. Aydın, Alkın-Şahin ve Demirkasimoğlu (2014), etik dışı davranışları, meslek, meslektaşlar, öğrenciler, örgüt ve toplum olarak belirledikleri temalarda incelemişler; etik dışı davranışların temel nedenlerini ekonomik kaygılar, kişisel çıkarlar ve akademik yükselme kaygısı olarak belirlemiştir. Akıllı, Çam, Kılınç ve Kızılboğa (2013), eğitim çalışanlarının ikinci bir işte çalışma durumunu görmezden geldiğini, sosyal dışlanma ve misilleme korkusu sebebiyle bilgi uçurmaktan çekinildiğini belirlemiştir. Altun, Sayer ve Barutçu (2013), çıkar çatışması, hediye alma yaşağına uyulmaması, kamu kaynaklarının kullanımında yaşanan keyfilikler ve diğer yolsuzlukların yeterince bildirilmediğini belirledikleri çalışmalarında, özelde eğitim örgütleri ve genelde tüm kamu yönetiminde etik bir yapılanmanın önemini vurgulamışlardır.

2016 yılında Türkiye’de, Başbakanlık Bilgi İletişim Merkezine (BİMER) eğitim sistemiyle ilgili 12078 başvurunun yapıldığı, bu bildirimlerden 11954’ünün sonuçlandırıldığı, 124 başvurunun henüz devam eden hukuki süreçleri ilgilendirilmesi sebebiyle sonuçlandırılmadığı belirlenmiştir. Söz konusu başvuruların içeriği hakkında belirli bir istatistik veri veya sınıflama bulunmamaktadır.¹ Yine 2014 yılında Eğitimle ilgili konularda Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kuruluna 1057 başvurunun yapıldığı, bu başvuruların tamamının sonuçlandırıldığı belirlenmiştir. Etik Kurul, başvuruların ve bildirimlerin gizliliğini gerekçe göstererek herhangi bir sınıflama veya istatistik veri oluşturulmadığını bildirmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezine (MEBİM – ALO 147) yapılan bildirimlerin 167875 olduğu bu bildirimlerin 102451’inin sonuçlandırıldığı ve 65424 bildirim hakkında halen inceleme ve soruşturma süreçlerinin devam ettiği belirlenmiştir. Söz konusu iletişim merkezine veli ve öğrenci ile toplumun diğer kesimlerinin de başvurabilmesi sebebiyle başvuru sayısı oldukça yüksektir. Bildirimlerin büyük çoğunluğunun öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulamalarıyla okullarda yaşanan etik dışlıkların olduğu belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığında, Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezine (MEBİM – ALO 147) yapılan başvuruların sınıflandırılması çalışmaları yapılmamaktadır.

Bilgi uçurma ile ilgili araştırmaların 1990’lı yıllardan itibaren özellikle ABD’de artış gösterdiği görülmektedir. Genelde Türk eğitim sistemi içerisinde ve özelde okullarda bilgi uçurma davranışı ile ilgili hali hazırda yapılmış çalışmalarda bilgi uçurma davranışının doğası ve sınırları, az sayıda nitel ve genellikle nicel yöntemlerle anlaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte etik dışı davranışlar ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, muhalefet ve psikolojik sözleşme gibi alanlarda yapılan nitel ve karma çalışmalar mevcut olsa da Türk Eğitim Sistemi çalışanlarının bilgi uçurma davranışlarının nedenlerini belirleme noktasında nitel araştırma yöntemlerinin işe koşulduğu karma bir araştırmanın belirgin bir eksikliği bulunmaktadır. Bu doğrultuda nitel

¹ BİMER, Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu ve MEB İletişim Merkezine araştırmacı tarafından şahsen başvurulmuş ve yalnızca metinde geçen istatistiklere ulaşılmıştır.

araştırma yöntemlerinin ayrıntıları belirginleştiren ve fark edilmeyecek detayları ortaya çıkaran doğasından istifade edilmesi, eğitim örgütlerinde bilgi uçurmanın varlığı, kapsamı ve boyutlarının anlaşılabilmesi açısından önemlidir.

Sosyal ve etik norm ve değerlere uygun davranmak adına örgütler var olan hatalı edim ve davranışları engellemek zorundadırlar. Bu bağlamda çalışanlar hatalı edim ve davranışı belirlemede önem arz etmektedir (Kaptein, 2011). Bu nedenle, etik ve etik edim ve davranışlarla ilintili araştırmaların artmasının yanında etik olmayan davranışları bildirenler ve bu kişilerin örgüt ve toplum içinde güvenliğinin sağlanması da önemli bir konudur (Tshuridi ve Vandekerckhove, 2008). Dolayısıyla bilgi uçurma kavramının derinlemesine bir çalışma ile irdelenmesi önemli hale gelmektedir.

Örgütlerin amaçlarına ulaşmalarını engelleyen uygulamaların, yönetimle, diğer örgütlerle, örgüt içindeki meslektaşlarla paylaşarak açığa çıkarılması, bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde önem taşımaktadır. Okul içinde okula, öğretmenlere, öğrencilere, ailelerine ve genel olarak topluma zarar verebilecek olumsuz davranışların önlenmesinde birincil rolü okul yöneticisi üstlenebilmektedir. Ancak bir bütün olarak bakıldığında örgütün amaçlarına ulaşmasında tüm iş görenlerin katkısı olduğu düşünülmelidir. Bu nedenle örgütsel gelişmeye katkısı olduğu ileri sürülen (Gundlach, Douglas ve Martinko, 2003), kişisel ahlak ve erdeme dayalı bir tepki (Greenwood, 2015; Toker-Gökçe, 2014a) olan bilgi uçurma davranışının eğitim örgütlerinde olumsuz eylem ve işlemlerin önlenmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir (Özaslan ve Ünal, 2016).

Bu araştırma ile öğretmenlerin yanında, alanyazında yeterince yer verilmeyen okul yöneticisi ve maarif müfettişlerinin de bilgi uçurma nedenlerine ilişkin görüşlerini alınmış, etik ve kural dışı uygulamaları bildirme ya da bildirmeme veya bildirilen kişi ve makamlar ile tüm bu seçimlerin nedenlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Türk Eğitim Sisteminde bilgi uçurma davranışına ilişkin var olan durumun ne olduğu ortaya konulmuş, bu doğrultuda eğitim çalışanlarının bilgi uçurma davranışına ilişkin farkındalıkları belirlenmiştir. Ayrıca söz konusu araştırma ile okullarda var olan insan ilişkileri ve bu ilişkilerin, bilgi uçurma davranışını ne ölçüde saydamlaştıracağı belirlenmiştir. Böylelikle eğitim kurumlarına ilişkin belirgin bir etik saydamlık çerçevesi çizilmiştir.

Bilgi uçurma nedenlerine ilişkin alanyazında bulunan bir eksikliği kapatma amacını güden bu çalışma, öz itibarıyla kamu ve özel sektördeki okulların yapısal farklılıklarının göz önünde bulundurularak bilgi uçurma nedenlerini eğitim sistemi özelinde görünür kılama iddiası taşımaktadır. Diğer bir deyişle, çalışmada okullarda rastlanılan bilgi uçurma davranışının doğası ve nedenlerinin belirginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkiye için yeni bir araştırma konusu olması nedeniyle bu çalışmanın Türk Eğitim Sistemi'ne ve ilgili alanyazında çalışacak araştırmacılara katkısının olacağı umulmaktadır. Ayrıca araştırma, maarif müfettişi, yöneticisi ve öğretmenlerin bilgi uçurma kavramına ilişkin görüşlerinin karma bir araştırma deseninde çözümlenmesi bakımından yönetim alanyazınındaki öncü ve ender çalışmalardan biri olacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmenler, okul yöneticileri ve maarif müfettişlerinin görüşlerinden hareketle, bilgi uçurma davranışının nedenlerini belirlemek ve eğitim çalışanlarını bilgi uçurmaya özendirerek öneriler geliştirmektir. Araştırma ile aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Katılımcıların "bilgi uçurma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?"
2. Bilgi uçurmama nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?"

Yöntem

Desen

Bu araştırma, araştırılacak konuya daha detaylı odaklanma ve açımlayıcı özelliğe sahip olması nedeniyle nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Nitel araştırmada üzerine odaklanılan konuları detaylı ve derinlemesine imkân verecek bir esnekliğe sahip olan yöntemlerden biri olan olgubilim yaklaşımı esas alınmıştır. Olgubilim, herhangi bir konu hakkında bilinen ancak detaylı bir biçimde belirlenemeyen olguları incelemekte ve ayrıntıları keskinleştirmektedir.

Olgubilim araştırmaları, yaşamın herhangi bir alanında fark edilen ancak detaylı bir biçimde inceleme gereği duyulmayan olguları dikkate almaktadır. Bu araştırmada Edmund Husserl'in bilinç temelli olgubilimsel yaklaşımından farklı olarak Alfred Schutz'un yorumlayıcı olgubilim araştırması deseni kullanılmıştır. Söz konusu desende, sosyal olguların veya bireysel eylem ve davranışların çözümlenebilmesi için bu olay ve olguları deneyimleyen kişilerin tecrübelerinin incelenmesi gereklidir. Yorumlayıcı desende, kişilerin sergiledikleri tutum ve davranışların nedenleri çoğunlukla kişisel çıkarlar ve amaçlar ile sahip olunan dini, ahlaki veya kültürel değer yargılarıdır. Yorumlayıcı desende kişilerin deneyimlerinin anlaşılması, kendine özgü şartlarda beliren olguların doğasının kavranması, çözümlenmesi ve özünün yakalanmasıdır. Söz konusu süreç, araştırma verilerine dikkatli bir odaklanmayı gerektirmektedir (Byrne, 2001; Casey, 2009). Bu araştırma sürecinde üzerine odaklanılan olgu, eğitim çalışanlarının bilgi uçurma davranışının nedenleri hakkındaki düşünceleridir.

Yorumlayıcı olgubilim araştırmasında verilerin yorumlanması, katılımcıların yaşantılarından, anlamlı bilimsel verilerin çıkarılmasına yöneliktir. Bilimsel veriler, olguyu açıklayabilecek düzeyde kavramsal bir çeşitliliğe kavuşmaktadır. Olgubilim araştırmalarında elde edilen sonuçlar betimsel grafiklerle, tablo ve şekillerle raporlaştırılabilir. Olgubilim sunumlarında çoğunlukla katılımcı görüşlerinden doğru alıntılar yapılmaktadır. Doğrudan alıntılar, verilerden anlam çıkarmayı kolaylaştıran bir esneklik ve geçerlikte olmalıdır. Sunumlarda kodlamalar sonunda elde edilen kategoriler ve temalar da yer alabilir (Moustakas, 1994; Polkinghorne, 1989).

Yorumlayıcı olgubilim araştırmalarında genel ve kesin sonuçlara ulaşma hedeflenmemektedir. Bunun yerine, araştırma problemine veya incelenen olguya daha fazla odaklanılmasını sağlayan açıklamalar ve çözümlenmeler yapılmaktadır. Söz konusu çözümlenmeler ile alanyazına yeni bir bakış ve daha önce fark edilmeyen saf bir çalışma alanı yaratılmaktadır. Benzer şekilde yorumlayıcı olgubilim araştırmalarının, olguları açıklayıcı kuramlar geliştirme ve bir kuramı deneyerek kuramın geçerliliğini ve genellenebilirliğini sınama gibi bir amacı bulunmamaktadır (Casey, 2009; Miles ve Huberman, 1994).

Katılımcılar

Araştırma, maarif müfettişleri ile kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örneklem yaklaşımlarından *kolay ulaşılabilir durum örnekleme* kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili metropol ilçelerinde kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 20 öğretmen, 12 okul yöneticisi ve il milli eğitim müdürlüğünde görev yapan 7 maarif müfettişi olmak üzere toplamda 39 katılımcı oluşturmaktadır. Eğitim çalışanlarının seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada her eğitim çalışanı görüşmeyi kabul etmediğinden ulaşılabilirlik de dikkate alınarak görüşmeyi kabul edenler, katılımcı olarak belirlenmiştir. Her katılımcıya araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmayı kabul edenler ile karşılıklı olarak gönüllülük beyan formu doldurulmuştur. Bu araştırma kapsamında hiçbir katılımcının kişisel bilgilerinin kullanılmamasına özen gösterilmiş ve katılımcıların çoğunluğunun isteği üzerine rumuz kullanılmamıştır.

Çalışma grubunu oluşturan maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerle, önceden hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formuna dayalı olarak görüşme yapılmıştır. Tablo 1’de çalışma kapsamında görüşülen katılımcılara ilişkin bilgiler görülmektedir.

Tablo 1

Nitel Araştırma Katılımcılarına İlişkin Veriler

Değişkenler		Görev			Toplam
		Öğretmen	Okul Yöneticisi	Maarif Müfettişi	
Cinsiyet	Erkek	11	8	4	23
	Kadın	9	4	3	16
	Toplam	20	12	7	39
Eğitim Düzeyi	Lisans	12	8	3	23
	Yüksek Lisans	7	4	4	15
	Doktora	1	0	0	1
	Toplam	20	12	7	39
Okul Türü	Kamu	13	7	7	27
	Özel	7	5	0	12
	Toplam	20	12	7	39
Yaş Grupları	26-34	5	5	0	10
	35-43	8	4	3	15
	44-52	5	2	4	11
	53 ve üstü	2	1	0	3
	Toplam	20	12	7	39
	5 ve altı	0	2	0	2
Kıdem Grupları	6-10	3	3	0	6
	11-15	6	3	0	9
	16-20	4	1	2	7
	21-25	3	1	3	7
	26 ve üstü	4	2	2	8
	Toplam	20	12	7	39

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 23’ünün erkek, 16’sının kadın; 23’ünün lisans, 15’inin yüksek lisans ve 1 kişinin doktora düzeyinde eğitim aldıkları ve son olarak katılımcıların; 27’sinin kamuda, 12’sinin özel sektörde çalıştıkları belirlenebilir.

Verilerin Toplanması

Katılımcı görüşlerini belirlemek üzere açık uçlu bir görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak form daha önceden olgubilim araştırmaları yapmış ve nitel araştırma desenlerine aşina olan dört eğitim yönetimi, iki yetişkin eğitimi, iki ölçme ve değerlendirme, iki program geliştirme, bir sosyolog, bir psikolog ve iki dil bilim uzmanına sunulmuş, alınan dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu araştırma grubunda olmayan bir öğretmen, bir yönetici ve bir maarif müfettişiyle görüşme yapılarak sınanmıştır. Görüşme formuyla katılımcılardan; “(1) Çalışma yaşamınız süresince kural dışı durumları, etik ihlalleri ya da uygunsuz davranışları yetkili makamlara bildirme nedeniniz nedir ve (2) kural dışı durumları, etik ihlalleri ya da uygunsuz davranışları bildirmiyorsanız bunun nedeni nedir?” şeklinde görüşlerini sözlü olarak belirtmeleri istenmiş ve cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sorular, katılımcılar tarafından anlaşılmadığı zamanlarda farklı şekillerde sorulmuştur (Shenton, 2004).

Görüşmeler farklı zaman aralıklarında, katılımcıların belirlediği ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan yazılı izin alınmış, ayrıca dikte edilen görüşme formlarını okumaları ve varsa hataları düzeltmeleri istenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 20 farklı okulda gerçekleştirilmiş ve toplamda 11

saat 16 dakika sürmüştür. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler 12 farklı okulda yapılmış ve 6 saat 47 dakika sürmüştür. Maarif müfettişleriyle yapılan görüşmeler ise 10 saat 27 dakika sürmüştür.

Görüşme sırasında sesinin kayda alınmasını ve söylediği bazı cümlelerin araştırmacı tarafından yazıya dökülmesini istemeyen altı öğretmen ile beş özel okul yöneticisinin görüşmeden çekilmesi olumlu karşılanmıştır; araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen ve okul yöneticileri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ayrıca nitel analizin inanılabilirlik koşullarından olan katılımcı teyidi koşulunu karşılamak amacıyla deşifre metinleri katılımcılara okutularak katılımcıların ima ettikleri ile deşifre metinlerinin birbirleriyle eşleşip eşleşmediği ortaya konulmuştur (Shenton, 2004). Bazı katılımcıların aynı soruyla ilgili olarak birden fazla görüş belirttiği görülmüştür. Nitel veriler toplanırken araştırmacı etkisini en aza indirmek için katılımcıları herhangi bir şekilde olumsuz etkileyebilecek veya yönlendirecek tutum ve davranışlar izlenmemiştir. Katılımcıların görüşleri hakkında jest, mimik, yorum veya ima gibi katılımcıların görüşlerini etkileyebilecek davranışların sergilenmemesi için çoğu durumda veriler farklı günlerde tekrarlanan görüşmelerle elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler elektronik dikte programıyla yazıya dökülmüş ayrıca el ile gerekli düzeltmeler yapılmış ve veri kaybı olmamasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Olgubilim çalışmaları, araştırılan olgulara odaklanarak katılımcıların bu olgulara ilişkin çok yönlü görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Olgubilim çalışmalarının detaylara odaklanması, özel bir analiz sürecini de beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada analizler görüşme metinlerinin farklı zamanlarda okunmasıyla başlamıştır. Öncelikle tüm görüşme metinleri okunmuş ve tümdengelsel bir bakış açısıyla katılımcıların bilgi uçurma nedenlerine ilişkin görüşleri kavranmaya çalışılmıştır. Söz konusu görüşler belirli gruplara toplanmıştır. Bu ilk grupta araştırmacı etkisini en aza indirebilmek için araştırmacının konu ile ilgili bilgisi, görüşleri, tutum ve önyargıları sınırlandırılmıştır. Söz konusu sınırlandırmaya olgubilim alanyazınında 'parantezleme' denilmektedir (Byrne, 2001).

Parantezler, araştırmacının incelediği olgulara ilişkin tüm bilgisi, değer ve yönelimlerini içermelidir. Parantezlemeyi sağlayabilmek için araştırmacı tüm metinleri farklı zamanlarda tekrarlı okumalarla yinelemiştir. Analizin diğer aşaması 'olgubilimsel indirgeme'dir. Olgubilimsel indirgeme, nitel verilerin temizlenerek anlam birimleri oluşturulmasıdır. Söz konusu anlam birimleri, verilerin ilk kodlama aşamasından sonra gruplandırılması ve aralarındaki kavramsal birleşim ilkelerinin ilkel formlarının belirlenmesidir. Anlam birimleri arasındaki ilişkilerin ve ilk kodlama sonrası ayak izlerinin belirlenmesi ile olgubilimsel analizin bir sonraki aşaması olan 'imgesel farklılaştırma' yapılmaktadır. İmgesel farklılaştırma, ilk kategorilerin oluşturulduğu aşamadır. Bu ilk kategoriler, farklı kodlamalarla tekrarlı olarak sınanarak ikincil kategorilere indirgenmektedir. Olgubilim analizinin son aşaması 'anlamın belirlenmesi'dir. Anlamın belirlenmesi, olgubilim araştırmalarının yorumcu doğasına vurgu yapmaktadır (Yılmaz ve Şahin, 2016).

Bu araştırma verilerinin analizinde olgubilimsel bir model olan Miles ve Huberman modeli (1994) uygulanmıştır. Söz konusu model, sözel veya yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, özetlenmesi, belirli değişkenler veya kavramlarının ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılması olarak tanımlanabilir (Baltacı ve Balcı, 2017). Görüşme formunda bulunan sorulara verilen cevaplar dört aşamada incelenmiştir: (1) verilerin kodlanması, (2) kategorilerin belirlenmesi, (3) verilerin kod ve kategorilere göre düzenlenmesi ve (4) güvenilirlik ile geçerliğin sağlanmasıdır.

Verilerin Kodlara ve Kategorilere Göre Düzenlenmesi ve Geçerlik ve Güvenirlik Sınaması

Olgubilim araştırma süreci, verilerin kodlara ayrılması, kodlardan ilk düzey kategorilerin oluşturulması ve kategorilerden temaların düzenlenmesini de içeren bir dizi faaliyeti içermektedir. Nitel araştırmalara

yöneltilen eleştirilerin büyük bir bölümünü, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği oluşturmaktadır. Bu durum olgubilim araştırmaları için de geçerlidir. Olgubilim araştırmalarının inandırıcılığı, araştırmanın doğruluğuna ve geçerliğinin sağlanmasına bağlıdır (Casey, 2009; Moustakas, 1994).

Olgubilim araştırmalarının inandırıcı, tekrarlanabilir, aktarılabilir ve doğrulanabilir olması önemlidir (Shenton, 2004). İnanırıcılık, olgubilimsel araştırmada üzerine odaklanılan olguların var olan gerçekliği doğru bir biçimde tasvir etmesidir (Casey, 2009). Tekrarlanabilirlik, farklı zamanlarda veya farklı durumlarda araştırma yeniden yapılırsa, benzer sonuçların garanti edilmesidir. Tekrarlanabilir araştırmalar, her şart ve durumda benzer sonuçları vadedmektedirler (Moustakas, 1994). Aktarılabilirlik, olgubilim araştırmalarının dış geçerliğini belirlemektedir. Araştırma verilerinin toplandığı alanlar ile araştırma sonuçlarının farklı durum ve bağlamlara uygulanabilir olmasıdır (Polkinghorne, 1989). Doğrulanabilirlik, olgubilim araştırmalarının nesnelliğine vurgu yapmaktadır. Doğrulanabilirlik, araştırmacının araştırma üzerindeki öznel etkisinin azaltılmasıdır (Byrne, 2001).

Bu çalışmanın inandırıcılığı, eğitim çalışanlarından elde edilen verilerin değiştirilmeden kullanılması ile sağlanmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen veriler yalnızca dikte edilmiştir. Dikte metinler üzerinde herhangi gramer çalışması yapılmamıştır. Araştırmanın tekrarlanabilir olması için örnekleme alınan öğretmen, okul yöneticisi ve maarif müfettişlerinin kolaylıkla ulaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Bundan sonra bu konuyla ilgili yapılacak farklı çalışmalarda benzer örneklemler seçilebilir olması araştırmanın tekrarlanabilir olduğunun kanıtıdır. Nitel araştırmaların en önemli dezavantajlarından biri veriler üzerindeki araştırmacı etkisidir (Baltacı, 2017a). Bu bağlamda araştırmanın doğrulanabilirliği, araştırmacının öznel etkisinin azaltılması için parantezleme yönteminin kullanılması ve farklı zamanlarda kodlamaların tekrar edilmesiyle sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için araştırmacı dışında üç farklı eğitim yönetimi uzmanıyla eş zamanlı olarak kodlamalar yapılmıştır. Uzmanlar farklı zamanlarda toplanarak kodlamaları kıyaslamış ve kodlama süreci derinleştirilmiştir.

Bu araştırmada veri analizi farklı zamanlarda tekrarlanan bir sürece yayılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler, ayrıştırılarak kodlanmış ve kategorilere göre sınıflandırılmıştır. İlk kodlama sonrası yapılan ilişkilendirme ile birbiriyle ilintili kodlar bir araya getirilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma geçerliliğini arttırmak amacıyla araştırmanın her aşamasında tekrarlı kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacı tekrarlı kodlamalar yaparak öznel etkisini en alt seviyeye ulaştırmaya çalışmıştır. Parantezleme aşamasında araştırmacı, kodlamalara ve veri setine sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmış ve araştırma sorularıyla yapılan görüşmeler arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Bu yolla araştırmacının araştırma verileri üzerinde olabilecek etkisi en az seviyeye indirilmeye çalışılmıştır. Olgubilimsel indirgeme aşamasında, katılımcıların bilgi uçurma nedenlerine ilişkin görüşleri, anlamlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu ikincil kodlama ve kategorilere ayırma aşamasıdır. İmgesel farklılaştırma aşamasında ise, katılımcıların bilgi uçurma davranışının nedenlerine ilişkin görüşlerindeki gizli anlamlar ve sembolik etkileşimler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada anlam birimlerinden kategorilere ve oradan da temaların oluşumuna gidilmiştir. Böylelikle araştırmanın olgubilimsel bir modeli çıkarılmıştır. Analizin son aşamasında, araştırma olgusuna odaklanılmış ve temaların birbiriyle ilişkisi ve alt kategorilerin tutarlılığı belirlenmiştir. Bu son aşama araştırmanın özüdür ve bilgi uçurma nedenlerine ilişkin anlam modellerini içermektedir.

Bu araştırmada *geçerlik*, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen olgubilimsel araştırmalarda geçerlik koşulları temelinde belirlenmiştir. Miles ve Huberman modelinde iç geçerliğin sağlanması için, katılımcıların bilgi uçurma hakkındaki görüşleri öncelikle alıntılanarak kavramsallaştırılmış ve sonra yorumlanmıştır. Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların birbirleriyle ve diğer temalarla tutarlı bir yapı oluşturması koşulu aranmıştır. Yapılan kodlamaların *güvenirliğinin* saptanması amacıyla üç eğitim yönetimi uzmanından görüşme dökümlerini, kodlamaları istenmiştir. Farklı kodlayıcılar tarafından yapılan kodlamalar, Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen uyum yüzdesi formülü kullanılarak karşılaştırılmıştır.

İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada araştırmacı ile kodlayıcılar arası görüş birliği % 82, %84 ve % 86 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu güvenilirlik oranı, Miles ve Huberman'ın (1994) ideal bir görüşme formundaki güvenilirlik katsayısının en az %80 olması hususundaki görüşünden hareketle 'güvenilir' olarak belirlenmiştir. Dış geçerliliğin sağlanması amacıyla araştırmanın yöntemi ve uygulama esasları ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaya çalışılmış ve ayrıca bulgular alanyazınla karşılaştırılarak çeşitlemeye gidilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan görüşme formu ile elde edilen görüşlerin, içerik analizi sonucu ulaşılan bulgularına yer verilmiştir. Bilgi uçurma nedenlerine ilişkin bulgular; sosyokültürel ve ekonomik, bireysel-psikolojik ve örgütsel temalar olmak üzere üç ana temada incelenmiştir.

Sosyokültürel ve Ekonomik Temaya İlişkin Bulgular

Katılımcıların bilgi uçurmanın sosyokültürel ve ekonomik nedenlerine ilişkin görüşleri, Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Sosyokültürel ve Ekonomik Temaya İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	n					Toplam
		Maarif Müfettişi	Okul Yöneticisi		Öğretmen		
			Kamu	Özel	Kamu	Özel	
Sosyokültürel ve Ekonomik	Hakkın Yerini Bulması	5	4	1	8	-	18
	Vatandaşlık Görevi	2	3	-	6	1	12
	Suçun Önlenmesi	2	1	1	6	-	10
	Kültürel, Ahlaki ve Etik Değerlerin Gereği	4	2	-	3	-	9
	Etik Dışı Uygulamaların Son Bulması	1	-	-	7	-	8
	Dini İnançlar	3	1	1	2	-	7
	Toplumsal Düzenin Sağlanması	1	1	-	4	-	6

Tablo 2'de görüleceği üzere katılımcıların bilgi uçurmanın sosyokültürel ve ekonomik nedenlerine ilişkin görüşleri, yedi kategoride toplanmıştır. Bunlar arasında görece frekansları bakımından ilk üç sırada "hakkın yerini bulması" (n=18), "vatandaşlık görevi" (n=12) ve "suçun önlenmesi" (n=10) kategorileri yer almıştır.

Katılımcıların bilgi uçurma nedenlerine ilişkin örgütsel tema kapsamında verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

...Şimdi öncelikle kendimin toplumun verili ahlaki ve etik değerlerinden farklı bir konumda olduğunu söyleyemem... Böyle tavır alırken tüm bunları işe koştum. Şikâyet ederken tek düze düşünmem. Hak yerini bulmalı, adaletsizlik sona ermeli diye düşünürüm. Neden böyle tavır aldım, çünkü dini ve ahlaki inancım bunu gerektiriyordu. (Maarif Müfettişi, Erkek, 57).

...En önemlisi vatandaşlık görevi olduğunu düşünmem. Bildirimde bulunmanın vatandaşlık görevi olduğuna ve kendimin de örgütün bir vatandaşı olduğuna inanıyorum. Belki kurumdaki etkililiğimin artacağına inanmış da olabilirim veya işimin bir gereği olduğunu düşünmüş de olabilirim. Ama çoğunlukla kurumda etik dışı ve hukuk dışı uygulamaların son bulacağına inanıyor olmam veya çalışanlara ve hizmet alanlara dönük kötü muameleleri sona erdireceğini düşünüyor olmam, etkili oldu da diyebilirim. (Özel Okul Öğretmeni, Kadın, 43).

... Öncelikle bildirimde bulunmak dini inançlarımın gereğiymi diyebilirim. Gerçi İslam, açıkları kapatmayı öğütler ama suçun da cezalandırılması gerekir. Suç hiçbir kültür veya dinde meşru görülmez. Bildirimlerimin temelinde çalıştığım kurumlarda yapılan hata ve suçların önlenmesi vardı. Yapılan hataları düzeltmek ve etik dışı durumları bitirmek amacıyla bildirdim diyebilirim. Ancak vicdanım çoğu durumda bildirmemde etkiliydi... (Kamu Okulu Öğretmeni, Erkek, 39).

Bireysel-Psikolojik Temaya İlişkin Bulgular

Katılımcıların bilgi uçurmanın bireysel-psikolojik nedenlerine görüşleri Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Bireysel-Psikolojik Temaya İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori / Alt kategori	n					Toplam	
		Maarif Müfettişi	Okul Yöneticisi Kamu	Özel	Öğretmen Kamu	Özel		
Bireysel-Psikolojik	Vicdani Rahatlama	4	3	-	6	1	14	
	Beklenti	Ödül Beklentisi	1	-	4	-	5	10
		Özgüven Artışı	1	-	3	1	4	9
		Sosyal Destek Beklentisi	1	-	3	-	4	8
		Kişisel İletişimi Artırma	-	-	2	1	4	7
	Kendini Önemli Hissetme	2	1	2	-	1	6	
	Cesaret	2	1	1	1	1	6	
	Koruma Güdüsü	Kendini Koruma	-	1	2	2	-	5
		İş Arkadaşlarını Koruma	-	1	1	3	-	5

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların bilgi uçurmanın bireysel-psikolojik nedenlerine ilişkin görüşlerinin dokuz kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar arasında görece en çok tekrarlanan üç kategori sırasıyla “vicdani rahatlama” (n=14), “ödül beklentisi” (n=10) ve “özgüven artışına ilişkin beklenti” (n=9) olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların bazılarının, bilgi uçurmanın bireysel-psikolojik nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

... Bildirmek için cesaret gerekiyor her şeyden önce. Cesaretliyimdir, kendimce... Kariyerim boyunca etik değerlerim, inançlarım ve ilkelerim benim kim olduğumu belirledi. Bildirimde bulunmamın temel nedeni vicdanımı rahatlatmaktır. Bu da benim kendime olan saygımı artırıyor... (Kamu Okul Yöneticisi, Erkek, 58).

... Bilgi uçurmamın temel sebebi beklentilerimdi. Örgüt içindeki arkadaşlarımın bana saygı göstermesini bekledim. Bu benim özgüvenimi arttıracak sandım. Ama öyle olmadığını fark ettim. Daha sonra kendimi önemli biri hissetme amacım vardı. Sanki bildirdiğimde önemli bir kişilik oluyordum... Sonraları birileri ile iletişim kurmak için bildirimlerde bulundum. Sadece birileriyle yakın ilişki kurmaya çalışmak bile güzeldi ama bu da sonuç vermedi. Şimdi ise kendimi korumaya çalışıyorum, iş yerinde, hayatta... Ve sadece korkularım var artık... (Maarif Müfettişi, Erkek, 45).

... Tamam, cesurum, bildireyim dedim. Bildirmesem elime ne geçecekti ki. Sonra ürktüm... Korktum... Yani, şöyle düşündüm, ya senden başkası bildirirse ve önemli bir getiri sağlarsa... Çıkarıcı veya egoist miyim, bilmiyorum... Ben sanırım biraz çıkarıcı düşündüm ve maaş veya diğer ödül alabileceğim ümidiyle bildirimde bulundum. (Özel Okul Yöneticisi, Kadın, 37).

... Sosyal açıdan yalnızlık çekiyordum. Kurumdaki olumsuz olaylara tanık oldum ve bunları bildirdim. Bildirme nedenim sadece birilerinin benimle arkadaş olmasını sağlamaktı... (Kamu Okulu Öğretmeni, Erkek, 39).

Örgütsel Temaya İlişkin Bulgular

Katılımcıların bilgi uçurmanın örgütsel nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te özet olarak gösterilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Örgütsel Temaya İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	n					Toplam
		Maarif Müfettişi	Okul Yöneticisi		Öğretmen		
			Kamu	Özel	Kamu	Özel	
Örgütsel	İşin bir gereği olması	5	3	-	7	1	16
	Örgüt içi düzenin sağlanması	1	4	-	8	-	13
	Örgüt içinde kariyerimin olumsuz etkilenmesini engelleme	-	-	4	3	5	12
	Örgütün imajını koruma	-	-	2	1	4	7

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların bilgi uçurmanın örgütsel nedenlerine ilişkin görüşlerinin beş kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar arasında frekansları bakımından görece en yüksek üç kategori sırasıyla; "işin bir gereği olması" (n=16), "örgüt içi düzenin sağlanması" (n=13) ve "örgüt içinde kariyerimin olumsuz etkilenmesini engelleme" (n= 12) olarak belirlenmiştir.

Katılımcılardan bazılarının bilgi uçurmanın örgütsel nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

... Hem iş ahlakını yüceltmek istiyorum ve hem de örgütü korumak istiyorum ki örgütün imajı bozulmasın, zarar görmesin. Okulun iklimi ve düzeninin bozulmasını istemediğim de oldu elbette... Bazen örgüt içindeki kariyerimi koruma amacıyla da bildirimde bulunduğum olmuştur. (Kamu Okul Yöneticisi, Kadın, 45).

... İşimin gereği olduğu için böyle bir tavır aldım. Yani benim işim eğitim kurumlarında yaşanan sorunlar hakkında incelemeler yapmak ve gerekli önlemlerin alınması için bildirimde bulunmak... (Maarif Müfettişi, Kadın, 56).

... Açıkçası bildirimde bulunmamda kariyerimi ve geleceğimi düşünmem söz konusuydu. Gelecekteki planlarımı düşündüğüm için bildirimde buldum diyebilirim. Kariyerime olumlu etki sağlayabildiği gibi olumsuz da etkileyebilir; çünkü bilgi uçuranlar ispiyoncudurlar... (Kamu Okulu Öğretmeni, Erkek, 39).

...Öncelikle şunu belirteyim, bilgi uçurmak ahlaken çok önemli ve ben de gördüğüm durumları bildiriyorum. Keşke böyle şeylerle az karşılaşsak ama talihsizlik işte! Nereye gidersem gideyim, her yerde bir olumsuzluğa şahit oluyorum. Şu ara okulumun imajını korumak ve bazen de öğretmenlik mesleğinin imajını korumak için bildiriyorum. Malum mesleki itibarımız her geçen gün kötüleşiyor... (Kamu Okul Yöneticisi, Erkek, 58).

... Bilgi uçurmak cidden cesaret gerektiriyor. Özel okullarda öyle hemen her şeyi bildiremezsiniz. Çok düşünmek az konuşmak ve susmak gerekiyor özel okullarda... Öncelikle bildirsanız işsiz kalabilirsiniz. Ama ben cesur davrandım ve evet ben özel bir okulda çalışıyorum ve para kazanmak için okulun öğrenci bulması gerekiyor. Bunların tamamının farkındayım ama vicdanen ve aklen bildirmem gerekiyordu. Okulun imajını korumak ve kendi imajımı ve güvenilirliğimi hem okul yöneticileri ve hem de veliler gözünde düşürmemem gerekiyor. Yani okulun imajının düzgün olması gereklidir ki biz de maaş alabilelim. İşte bunu düşünerek yani örgütün imajını korumak için bildirimde buldum... (Özel Okul Yöneticisi, Erkek, 42).

Bilgi Uçurmama Nedenlerine İlişkin Nitel Bulgular

Katılımcıların bilgi uçurmama nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te yer almıştır.

Tablo 5
Katılımcıların Bilgi Uçurmama Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori / Alt kategori	n					Toplam
	Maarif Müfettişi	Okul Yöneticisi		Öğretmen		
		Kamu	Özel	Kamu	Özel	
Beyan etme yasağı	1	-	2	1	3	7
Bildirsem de işe yaramaz düşüncesi	6	6	2	11	6	31
İş arkadaşımı korumak	3	3	2	7	3	18
İşimi Kaybetme Korkusu	5	2	4	2	2	15
İş ve Aile düzenimin Bozulması Korkusu	2	3	2	4	2	13
Korku İş arkadaşlarımla sorun yaşama korkusu	5	3	3	5	3	19
Ceza alma korkusu	2	2	1	7	2	14
Misilleme Korkusu	4	1	3	5	-	13
Bireysel olarak zarar görme korkusu	3	2	2	7	6	20
İspatlayamayacağım Düşüncesi	1	1	1	1	-	4

Tablo 5 incelendiğinde bilgi uçurmama nedenlerine ilişkin görüşlerin 11 kategoride toplandığı görülmektedir. Frekansları bakımından görece en yüksek üç kategori sırasıyla “bildirsem de işe yaramaz düşüncesi” (n=31), “bireysel olarak zarar görme korkusu” (n=20) ve “iş arkadaşlarıyla sorun yaşama korkusu” (n=19) olarak sıralanmıştır. Katılımcıların bilgi uçurmama nedenine ilişkin verdikleri görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

... Memurlara beyan yasağı var. Yani beyan ettiğimiz şeylere dikkat etmek gerek...Aslında konuşarak çözümlenebileceğimiz olayları bildirme gereği duymadım. Bunun dışında sorunun bir parçası olmamak adına bildirmedim durumlar var. Bunları bildirmedim, bildirsem de sonuç alamazdım (Kamu Okul Yöneticisi, Erkek, 53).

Korktum, endişe duydum, kaygılandım... İşimi kaybetmekten korktum... Aile saadetimin bozulacağını düşündüm... Kariyerime zarar gelmesinden de endişelendim. Şu da var: bildirimde bulunmak vatandaşlık görevi olabilir ve korkunun ecele faydası yok ama bildirim yaptığı için tehdit almak veya rahatsız edilmek de kimsenin yaşamayı istemeyeceği şeyler (Özel Okul Yöneticisi, Erkek, 42).

... Misilleme korkusu diyelim, yani okuldaki arkadaşlarım bana misillemede bulunabilirdi. İspatlayamayabilirdim... İşimi kaybedebilirdim. Bildirmedim, pişman mıyım? Evet, çok pişmanım (Özel Okul Öğretmeni, Erkek, 36).

... Bildirsem de işe yaramaz ki zaten, yani sistemin bize sunduğu bir koruma yok. İfade yasağı var... Ceza almamak için bildirmedim diyebilirim ama genellikle iş arkadaşlarımla sorunlar yaşamak, misilleme, iş ve aile düzenimin bozulacağı gibi nedenlerle bilgi uçurmaktan çekindiğim olmuştur... (Kamu Okul Öğretmeni, Erkek, 35).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, eğitim çalışanlarının bilgi uçurma ve uçurmama nedenlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bilgi uçurma davranışının nedenleri; sosyokültürel ve ekonomik, bireysel ve psikolojik ile örgütsel olmak üzere üç temada incelenmiş, ayrıca katılımcıların bilgi uçurmama nedenleri de belirlenmiştir. Araştırma sonucunda bilgi uçurmanın yalnızca tek bir nedenle değil, farklı nedenlerin bir bileşimi ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Thomas Kuhn'un (1957) sosyal olguları sadece bir nedene bağlamanın

mümkün olmadığı ve böylesi bir durumun sosyal bilimin doğasına aykırı olacağı görüşünden hareketle, bilgi uçurma nedenlerinin birbiri ile güçlü ilişkileri olan karmaşık bir yapıda olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte çalışanlar sosyokültürel ve ekonomik nedenler ile örgütsel nedenleri, bireysel-psikolojik nedenlere göre daha fazla tercih etmektedirler. Böylesi bir durum, çalışanın örgüte olan bağlılığı ve örgütle özdeşleşme düzeyi ile açıklanabilir. Bunun yanında çalışanın örgüte ve topluma yarar sağlama düşüncesinin de bilgi uçurma davranışına neden olabileceği sonucuna varılmıştır. Ancak çalışanların örgütlerinden ödül ve terfi gibi çeşitli beklentiler içinde oldukları bulgusu da önemlidir. Bu bulgu Toker-Gökçe (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada Toker-Gökçe (2015), bilgi uçuranların çoğunlukla dışsal bilgi uçurma mekanizmalarını tercih ettiklerini ve yararçı-faydacı bir etik güdüyle hareket ettiklerini belirlemiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, eğitim örgütlerinde bilgi uçuranların sosyokültürel ve ekonomik nedenlerinin; hakkın yerini bulması, suçun önlenmesi ve bilgi uçurmayı bir vatandaşlık görevi olarak görmesi olarak sıralandığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçların alanyazındaki ilgili araştırmaları desteklediği ifade edilebilir. Schmidt (2005), çalışmasında, bilgi uçurmanın bir etik erdem olduğunu ve bilgi uçuranların bir çeşit örgütsel vatandaşlık görevlerini yerine getirdiğini, bilgi uçurulmasının temel nedeninin suçun önlenmesi olduğunu belirlemiştir. Wilkes, Peters, Weaver ve Jackson, (2011), bilgi uçurmanın nedenlerini; hakkın yerini bulması, dini inançlar, mesleki etik değerler, kültürel değerler olarak saptamışlardır. Yine, Villena ve Villena (2010) toplumsal ve örgütsel düzenin sağlanması, etik dışı uygulamaların son bulması ve ayrımcılık ile ötekileştirmenin önlenmesi amacıyla bilgi uçurulduğunu; ancak en önemli neden, örgüt üyelerinin bilgi uçurmayı bir vatandaşlık görevi olarak belirlemiş olmasıdır. Çalışmanın bu sonucu ayrıca Akıllı, Çam, Kılınç ve Kızılboğa (2013), Eren ve Orhan (2013), Toker-Gökçe (2013a; 2015), Saygan ve Bedük (2013), Celep ve Konaklı (2012), Dönmez ve Karausta (2011)'nin araştırmalarını da desteklemektedir.

Bilgi uçurma sosyokültürel ve ekonomik nedenlere bağlı olarak sergilenebileceği gibi çalışanın bireysel-psikolojik özellikleri de önemlidir. Kişinin bilgi uçurması önemli ölçüde risk alma davranışı ve cesaret gerektirmektedir. Bununla birlikte kişinin cinsiyeti, yaşı ve diğer kişisel özellikleri de bilgi uçurma nedenlerini etkileyebilmektedir. Mesmer-Magnus ve Viwesvaran (2005), yaşlı çalışanların gençlere göre daha fazla bilgi uçurma niyetinde olduklarını; Toker-Gökçe ve Oğuz (2015) ise genç öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere göre bilgi uçurmayı daha fazla tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Kişinin demografik özellikleri önemli olsa da bu çalışmada yaş, cinsiyet ve medeni durum gibi demografik değişkenlerin etkileri incelenmemiştir. Buna karşın nitel araştırmanın ayrıntıları belirginleştiren doğasından istifade edilerek bilgi uçuranların bireysel-psikolojik yönelimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda çalışanların koruma, beklenti ve değer kazanma gibi bireysel-psikolojik motiflerle bilgi uçurdıkları belirlenmiştir. Bu noktada, bilgi uçurmanın bireysel-psikolojik nedenleri; vicdani rahatlama, beklenti ve koruma güdülleri şeklindedir. Elde edilen bulguların alanyazındaki Saygan ve Bedük (2013) ile Toker-Gökçe, (2013a, 2014a) ile Seçkin ve Karasoy (2012)'un araştırma bulgularını desteklediği ifade edilebilir. Toker-Gökçe (2015) ve Jackson ve diğ., (2010), sosyal destek beklentisi ile ödül beklentisinin bilgi uçurma davranışını olumlu yönde etkilediği sonucunu ulaşımlardır. Modesitt (2013), koruma güdüsünün önemine değinmiş ve kişinin kendini, ailesini ve işini korumak amacıyla bilgi uçurma yapabileceğini bildirmiştir. Ohnishi, Hayama, Asai ve Kosugi (2008) bilgi uçuranların bilgi uçurma davranışlarının olumlu yönde sonuçlanmasının ardından yüksek ölçüde vicdani rahatlama hissettikleri, büyük ölçüde psikolojik rahatlama ve mutluluk duygusu içinde oldukları sonucuna ulaşımlardır. Öte yandan McDonald ve Ahern (2000) bilgi uçuranların örgütlerine karşı misilleme davranışına sıklıkla başvurduklarını; buna karşılık örgütün de bilgi uçuranlara karşı çeşitli yollar ile misilleme yaptığı, çalışanların çoğunlukla sosyal destek sağlamak veya kendilerini korumak amacıyla bildirimde buldukları sonucuna varmışlardır. Araştırma sonuçları Celep ve Konaklı (2012) ile Dönmez ve Karausta (2011)'nin araştırma bulgularıyla benzerlikler göstermektedir.

Bilgi uçurmanın örgütsel nedenleri, işin bir gereği olması, örgüt içi düzenin sağlanması ve örgüt içinde kariyerimin olumsuz etkilenmesini engelleme olarak belirlenmiştir. Bu bulgu alanyazındaki Dönmez ve

Karausta (2011) ile Eren ve Orhan (2013)'in çalışmalarını desteklemektedir. Celep ve Konaklı (2012: 77), öğretmenlerin çoğunlukla örgütsel çıkar ve yarar ile ahlaki ve mesleki değer yargıları nedeniyle bilgi uçurduklarını belirlemiştir. Elde edilen bulguların alanyazındaki Nayır ve Herzig (2012) ile Özaslan ve Ünal (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Aydın, Alkın-Şahin ve Demirkasimoğlu (2014), akademisyenlerin etik davranmama nedenleri olarak; ekonomik kaygıların bilimsel düşünmenin önüne geçmesi; akademik yükselme kaygısı; kişisel çıkarlar; etik eğitimi almamış olma ve olumsuz kişilik özellikleri ve psikolojik sorunlar başta olmak zere çok çeşitli nedenleri saptamışlardır. Hesch (2009), bildirimde bulunsalar da örgüt içinde herhangi bir değişme olmayacağı inancının bildirimde bulunmama nedeni olarak önemli olduğunu bulmuş, örgüt çalışanlarının sessizliklerini korumalarının örgütte bir yenileşme olmayacağı yönündeki yaygın kanaatten ileri geldiğini savunmuşlardır. Lachman (2008), örgütlerde bilgi uçurma davranışının önlenmesi ve kriz durumlarının yönetilmesi için etik değerlerin temel alındığı ve olumlu bir örgütsel iletişimin sağlandığı bir örgüt kültürünün olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu araştırma sonuçlarını destekleyen Nam ve Lemak (2007)'in çalışmasında, bilgi uçurma davranışını Chester Barnard'ın etik kuramı temelinde incelenmiş ve bilgi uçurmanın kişisel etik ve ahlaki öğretiler, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık, enformel örgüt yapısı ve örgütteki bulunan liderlik tipleri ile ilişkili olduğu bildirilmiştir. Yine araştırma sonuçlarını destekleyen, Delk (2013), bilgi uçuranların bu davranışı, işlerinin bir parçası olduğu gerekçesi ile yaptıklarını, ayrıca örgüt içi düzenin sağlanması ve kariyerlerinin olumsuz etkilenmemesi gibi sebeplerle bilgi uçurduklarını saptamıştır. Bu çalışmayı destekleyen başka bir çalışma Vandekerckhove (2006) tarafından yapılmıştır. Vandekerckhove (2006), bilgi uçuranların üst bir etik farkındalık durumunda olduklarını, bilgi uçurmayı işlerinin bir gereği olarak gördüklerini, örgüt içi düzenin sağlanması ve örgütün imajını korunmasına yönelik kaygının bildirimde bulunmayı tetiklediğini bildirmiştir. Sonuç olarak araştırmanın bulgularının alanyazınla örtüşmesi ve katılımcıların bilgi uçurmanın örgütsel nedenleri olarak işin gereği olması, örgüt içi düzenin sağlanması ve örgüt içindeki kariyerin olumsuz etkilenmesini göstermeleri anlamlı görülmektedir.

Bu araştırma sonucunda, eğitim örgütlerinde bilgi uçurulmamasının başlıca nedenleri, bildirsem de işe yaramaz düşüncesi, iş arkadaşını koruma güdüsü, işini kaybetme korkusu, iş ve aile düzeninin bozulması korkusu, iş arkadaşlarıyla sorun yaşama korkusu, ceza alma korkusu, misilleme korkusu ve bireysel olarak zarar görme korkusudur. Araştırma bulguları alanyazındaki Toker-Gökçe'nin (2014a) ve Toker-Gökçe ve Oğuz'un (2015) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Toker Gökçe'ye (2014a) göre, öğretmenler bilgi uçurduklarında okul yönetimi tarafından çeşitli cezalara çarptırılacaklarına inandıklarından bilgi uçurmamaktadırlar. Bununla birlikte, Greenberg (2012), bilgi uçuranların, bildirimde buldukları durumda bile bir gelişme olmayacağına olan inançları sebebiyle bilgi uçurmadıklarını; bunun yanında çoğunlukla kişisel ilişkilerle veya iletişimle çözülebilecek durumları bildirmekten çekindiklerini; bu çekincenin ana sebebinse kendilerini ve örgütteki pozisyonlarını korumak olduğunu saptamıştır. Moberly (2007), örgüt çalışanlarının bilgi uçurmamasındaki temel nedenlerin bireysel korunma güdüsü olduğunu, çeşitli korkular (İşini Kaybetme Korkusu, İş ve Aile düzeninin Bozulması Korkusu, İş arkadaşlarıyla sorun yaşama korkusu, Ceza alma korkusu, Misilleme Korkusu, Bireysel olarak zarar görme korkusu vb.) gerekçe gösterilerek bildirimde bulunmaktan vazgeçildiğini bildirmiştir.

Araştırma kapsamında eğitim çalışanlarının bilgi uçurmama nedenlerinde yaşadıkları toplumun, sessizliği özendirici ve açıkları kapatmayı destekleyici değerlerinin de olduğu belirlenmiştir. Bilgi uçurma niyetinde olan çalışan örgütten veya toplumdaki kendisine yöneltilebilecek muhtemel eleştirilerden çekinmektedir. Çalışanın bilgi uçurma davranışını etkileyen böylesi bir durum, sessizliği özendiren kültürel bir olgunun varlığını keskinleştirmektedir. Türk toplumsal yapısı, bireyseliği ön plana çıkaran batı kültürel norm ve değerlerinden farklı olarak daha kolektivist norm ve değerlere sahiptir. Bireyci kültürel özelliklerin bilgi uçurma davranışını arttırdığına yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Brody, Coulter ve Mihalek, 1998; Park, Blekinsopp, Ökten ve Ömürgülsen, 2008; Toker-Gökçe, 2015). Buna karşın, kolektivist kültürel norm ve değerlere sahip kişilerin, genellikle örgüt dışı otoritelere ulaşarak bir yandan etik davrandıkları diğer yandan

kimliklerini gizleyerek kendilerini örgüt ve toplum içinde korumaya çalıştıklarına ilişkin araştırmalar da söz konusudur (Toker-Gökçe, 2013a; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015). Nayir ve Herzig (2012), hangi kültürel değerlere sahip olursa olsun bilgi uçuranlar için kimliklerinin ifşa edilmemesinin önemli olduğunu bildirmektedirler. Kimliğin açığa çıkması durumunda bilgi uçuranlar çok çeşitli bedel ödemek zorunda kalabilmektedirler. Bilgi uçurma eğiliminde olanlar böylesi bir kaygı ile bilgi uçurmaktan çekinmektedirler.

Araştırma sonucunda çalışanın bildirimde bulunmasını engelleyecek ve onun cesaretini kırarak çok sayıda etken (misilleme, damgalama, işini kaybetme vb.) de belirlenmiştir. Çalışanların içinde buldukları ekonomik zorluklar, toplumsal ve örgütsel durumlar ile maneviyatları ve ruh halleri bilgi uçurma nedenlerini etkileyebilmektedir. Bunun yanında çalışan bildirimde bulunmak istese bile örgüt içi ve dışındaki yasal engellemeler söz konusu olabilmektedir. Türkiye örneğinde, kamu görevlisinin basına ve diğer mercilere beyanatta bulunması, cezaya sebebiyet veren bir suç olarak belirlenmiştir. Eğitim çalışanları böylesi cezaları almaktan çekindikleri için karşılaştıkları çoğu durumu beyan etmemektedirler. Araştırmanın bu sonucu, Özaslan ve Ünal (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunu desteklemektedir.

Bilgi uçurmama nedenlerine ilişkin araştırma sonuçları, alanyazında farklı araştırmalarla desteklenmektedir. Kaptein (2011) ise örgütlerin %30'unda bilgi uçuranları karşılaştıkları tepkilerden koruyacak herhangi bir destek personelinin olmadığı bulunmuştur. Bilgi uçuranlar desteğin büyük çoğunluğunu herhangi bir yönetsel programdan değil, iş arkadaşlarından, ailelerinden, diğer arkadaşlarından ve aynı işyerinde çalışmayan kıdemli meslektaşlarından almaktadırlar. Kaptein'e göre (2011), çalışanlar arası iletişim ve sosyal desteğin olmaması bilgi uçurma davranışının gerçekleştirilmesini etkileyebilmektedir. Bowen, Andrew ve Rajgopal (2010), bilgi uçuranlara verilen tepkilerin rapor edilmediği ve kayıt altına alınmadığı bulunmuş ve bunun nedeni olarak yeterli delillerin olmaması gösterilmiştir. Stewart (1980), örgütlerde bilgi uçurulmasının önündeki en önemli engelin "bildirsem de bir işe yaramaz" düşüncesi olduğunu bildirmiş, bu düşüncüyü iş arkadaşlarını ve kendini koruma düşüncesinin takip ettiğini belirlemiştir. Beller (2010), bilgi uçurulmama nedenlerinin başında bilgi uçuranın, örgütte karşılaştığı durumu "çözülebilir" olarak görmesi ve "bildirimim işe yaramayacağı inancı"nın geldiğini belirlemiştir.

Araştırmanın önemli bir sonucu olarak eğitim çalışanlarının bilgi uçurmama davranışlarının nedeninin çeşitli korku durumları olduğudur. Korku güdüsü bilgi uçurmayı değil örgütsel sessizliği tetiklemektedir. Türkiye'de kamu sektöründe çalışanlar gördükleri ihlaller karşısında çoğu zaman sesiz kalmayı tercih etmektedirler (Seçkin & Karasoy, 2012). Araştırma sonuçlarından hareketle söz konusu sessizliğin iki nedeni belirlenmiştir. Birincisi, tanık olunan olumsuzluklar karşısında herhangi bir şey yapılamayacağına olan inanıştır. İkincisi, bilgi uçurmanın toplumda kötü bir davranış olarak adlandırılması (ispiyonculuk) ve genellikle bilgi uçuranlara misilleme yapılacağı düşüncesidir (Toker Gökçe, 2014a; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015).

Araştırmanın sonuçlarından aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Çalışma sonucunda eğitim çalışanlarının bilgi uçurmasına neden olan çok çeşitli etik ihlallerin olduğu görülmüştür. Özellikle okul yöneticilerinin, kurum sahibi ve öğretmenlerin etik ve hukuk dışı uygulamalar yaptıkları ve bazı örgüt çalışanlarının da bu durumlarda bilgi uçurdıkları çalışmada belirlenmiş bulunmaktadır. Bu bağlamda okullarda etik ihlali ve hukuki aykırılıkların en aza indirilmesi ve bilgi uçurma davranışının yaşanma sıklığının artırılması için çalışanların yerel ve merkezi düzeylerde etik eğitimlere katılımı sağlanabilir. Politika yapıcılara yönelik bir öneri olarak: Örgüt içi standartlar, kurallar, değerler, normlar ve adaletli ödül sistemini içeren saydam bir yönetim felsefesinin örgütlerde oluşturulması ile bilgi uçurma davranışı meşru bir zemine oturtulması için farklı türden çalıştaylar düzenlenebilir. Ancak toplum içinde bilgi uçuranların kötü imajının düzeltilmesi belki de en önemli hedef olmalıdır. Bu durumda yine yasa yapıcılar bir öneri olarak: Gerek örgüt içinde ve gerekse toplumda bilgi uçuranları koruyucu yasal düzenlemelere gidilmesi için yasal koruma mekanizmaları oluşturulmalıdır. Bu amaçla toplumun her seviyesinde ve özellikle örgütlerde şikâyet ve öneri mekanizmalarını arttırıcı iletişim kanalları

oluşturulmalıdır. Bunun yanında bilgi uçuranların örgüt içinde yaşayabilecekleri sosyal yalıtım vb. olumsuzluklara karşı koruyucu önlemler (sosyal destek, olumlu iletişim ortamının desteklenmesi vb.) alınması önerilebilir.

Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim örgütlerinde çalışanlar arasındaki yanlış anlamalar ve diğer iletişim kaynaklı durumların çözülmesi ve etik farkındalık oluşturulması amacıyla okul içi iletişimin kalitesi geliştirilmeli, iyi örnekler belirlenmeli ve okullardaki iyi uygulamaların teşvik edilmesi, koçluk ve mentorluk gibi uygulamalarla iletişim kanallarının desteklenmesi sağlanmalıdır. Çalışmada bilgi uçurma davranışının her durumda yapılamadığı, çoğu durumda bilgi uçuranın korktuğu veya kaygılandığı ve ilgili etik ihlali gizlediği saptanmıştır. Örgüt çalışanlarının bu şekilde davranmalarının önüne geçebilmek amacıyla örgüt ikliminin yeniden düzenlenmesi ve yaşanan durumların açıkça ifade edilebileceği örgüt geliştirme yaklaşımlarının işe koşulması önemlidir. Bu noktada okul iklimini iyileştirmek amacıyla okul içinde çalışanların arası ilişkileri arttıracak sosyal etkinlikler düzenlenebilir ve hatta etik danışma hizmeti sunan uzmanlardan yardım alınabilir.

Gelecekte bilgi uçurma konusuna yönelecek araştırmalara ışık tutmak için bu araştırmanın bulgularına dayalı yeni çalışma alanları ve öneriler şunlardır: Farklı türden sektörlerden katılımcıların demografik ve kültürel özellikleri, kültürel zekâları ve kişisel erdem gibi edinimleri ile bilgi uçurma davranışının aracılık ve moderatör etkileri belirlenebilir. Bilgi uçurma sürecinin örgütlerde nasıl yönetileceği veya örgüt yöneticileri ile çalışanlarının bilgi uçuranlara karşı tutumları araştırılmalıdır. Özellikle bilgi uçurma ile psikolojik yıldırma, ötekileştirme, itibarsızlaştırma, damgalama gibi negatif örgütsel davranışlar ile bağlılık, sosyalleşme, özdeşleşme, vatandaşlık gibi pozitif davranışların etkileri farklı türden nicel ve nitel araştırmalarla denenmelidir. Ancak belki de en önemlisi bilgi uçuranların yaşadığı süreçlerin tasvir edilmesidir. Özellikle eylem araştırmaları ve hikâye analizleriyle bilgi uçuranların yaşadıkları süreçler görünür hale getirilmelidir. Kavramın araştırılmasının bu çerçevede veri toplanması ve ölçülmesinin diğer yönetim bilimleri kavramlarına göre nispeten zorluklar içermesi sebebiyle sonraki araştırmaların karma araştırma veya nitel araştırma teknikleri kullanılarak yürütülmesi önerilebilir.

Araştırma, Ankara İline bağlı metropol ilçelerdeki kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticiler ile bu kurumları denetlemekle görevli maarif müfettişlerinin görüşme formuna ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Toplumsal, sosyal ve ekonomik değişiklikler ile eğitim sisteminde oluşabilecek beklenmedik durumlar, bilgi uçurma davranışının nedenlerine ilişkin görüşlerin değişmesine neden olabilir ve araştırmanın güncelliğini geçersiz kılabilir. Bu sebeple araştırmanın farklı yıllarda çok yönlü çalışmalarla sınanması ve bu araştırmanın geçerliğinin tespit edilmesi önemli görülebilir.

Kaynakça

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Akıllı, H. S., Çam, S., Kılınc, S., & Kızıloğuş, R. (2013). Kamu Personelinin Etik İhlallerine Verdikleri Önem Derecesi ve Etik İhlallerin Bildirimi Konusundaki Görüşleri. *Journal of Turkish Court of Accounts/Sayıstay Dergisi*, (89).
- Alford, F.C. (2001). *Whistleblowers, Broken Lives and Organizational Power*. Ithaca: Cornell University Press.
- Altinkurt, Y. & Karaköse, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 269-80.
- Altun, M., Sayer, A. & Barutçu, A. (2013). Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kararları Işığında Kamuda Görülen Etik Dışı Davranışlar ve Yolsuzluklar. *Journal of Turkish Court of Accounts/Sayıstay Dergisi*, (91).
- Baltacı, A., & Balcı, A. (2017). Complexity Leadership: A Theoretical Perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 30-58.

- Baltacı, A. (2017a). Relations between Prejudice, Cultural Intelligence and Level of Entrepreneurship: A Study of School Principals. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3).
- Baltacı, A. (2017b). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 15-27.
- Baynes, L. M. (2002). Just Pucker and Blow: An analysis of corporate whistleblowers, the duty of care, the duty of loyalty, and the Sarbanes-Oxley Act. . *John's L. Rev.*, 76, 875.
- Becker, E. (2014). Calling Foul: Deficiencies in Approaches to Environmental Whistleblowers and Suggested Reforms. *Washington and Lee Journal of Energy, Climate, and the Environment*, 6(1), 65.
- Beller, R. (2010). Whistleblower Protection Legislation of the East and West: Can It Really Reduce Corporate Fraud and Improve Corporate Governance-A Study of the Successes and Failures of Whistleblower Protection Legislation in the US and China. *NYUJL & Bus.*, 7, 873.
- Bjørkelo, B., S. Einarsen & S.B. Matthiesen, (2010), Predicting proactive behaviour at work: Exploring the role of personality as an antecedent of whistleblowing. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 371-394.
- Bjørkelo, B. (2013). Workplace bullying after whistleblowing: future research and implications. *Journal of Managerial Psychology*, 28(3), 306-323.
- Bowen, R.M, C.C. Andrew & S. Rajgopal, (2010), Whistle-blowing: Target firm characteristics and economic consequences. *The Accounting Review* 85, 1239-1271.
- Brody, R. G., Coulter, J. M., & Mihalek, P. H. (1998). Whistle-blowing: A cross-cultural comparison of ethical perceptions of US and Japanese accounting students. *American Business Review*, 16(2), 14-21.
- Buchholza, R. & Rosenthal, B.S.(1998). *Business Ethics*. NJ: Prentice Hall.
- Byrne, M. M. (2001). Understanding life experiences through a phenomenological approach to research. *Association of Operating Room Nurses. AORN Journal*, 73(4), 830.
- Casey, E. S. (2009). *Remembering: A phenomenological study*. Indiana University Press.
- Castagnera, J. O. (2003). The Rise of the Whistleblower and the Death of Privacy: Impact of 9/11 and Enron ". *Labor Law Journal*, 54(1), 54-65.
- Celep, C., & Konaklı, T. (2012). Bilgi Uçurma: Eğitim Örgütlerinde Etik ve Kural Dışı Uygulamalara Yönelik Bir Tepki/Whistleblowing: A Response to Unethical and Illegitimate Practices in Educational Organizations. *e-international journal of educational research*, 3(4).
- Chiu, R.K. (2003). Ethical Judgement and Whistleblowing Intention: Examining The Moderating Role of Locus of Control. *Journal of Business Ethics*, 43(1/2), 65-74.
- Cho, Y. J., & Song, H. J. (2015). Determinants of Whistleblowing Within Government Agencies. *Public Personnel Management*, 44(4), 450-472.
- Cohen, J. R., Pant, L. W., & Sharp, D. J. (2001). An examination of differences in ethical decision-making between Canadian business students and accounting professionals. *Journal of Business Ethics*, 30(4), 319-336.
- Cross, F. B. & Tiller, E. H. (1998). Judicial partisanship and obedience to legal doctrine: Whistleblowing on the federal courts of appeals. *Yale Law Journal*, 2155-2176.
- Çelebi, N., & Kaya, G. T. (2014). Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Mobbing (Yıldırma): Nitel Bir Araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama*, 1(9), 43-67.
- Çetin, S. K., & Demirkasımoğlu, N. (2015). Öğretmen ve Yöneticilerin Etik ve Etik Dışı Davranışlarının Basına Yansımaları. *Mugla Sitki Kocman University Journal of Social Sciences*, 34.
- Dalton, D., & Radtke, R. R. (2013). The joint effects of machiavellianism and ethical environment on whistleblowing. *Journal of business ethics*, 117(1), 153-172.
- Dasgupta, S., & Kesharwani, A. (2010). Whistleblowing: A survey of literature. *The IUP Journal of Corporate Governance*, 9(4), 57-70.
- Delk, K. L. (2013). Whistleblowing—Is it Really Worth the Consequences?. *Workplace health & safety*, 61(2).
- Delmas, C. (2014). The Ethics of Government Whistleblowing. *Social Theory and Practice*, 41(1), 77-105.
- DesAutels, P. (2009). Resisting organizational power. In *Feminist Ethics and Social and Political Philosophy: Theorizing the Non-Ideal* (pp. 223-236). Amsterdam: Springer Netherlands.

- Dorasamy, N. (2012). Institutionalising a Whistle blowing Culture within Higher Education Institutions: Policy and Procedure Underpinning Good Governance at the Durban University of Technology. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 4(9), 505.
- Dozier, J. B., & Miceli, M. P. (1985). Potential predictors of whistle-blowing: A prosocial behavior perspective. *Academy of Management Review*, 10(4), 823-836.
- Dönmez, A., & Karausta, T. (2011). Çalışanların Mesleki Hile Algısı ve İhbar Hattı Kullanarak Rapor Etme Eğilimleri Üzerine Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesinde Yapılan Bir Araştırma. *Mali Çözüm Dergisi*, 104, 17-42.
- Eaton, T. V., & Akers, M. D. (2007). Whistleblowing and good governance. *The CPA Journal*, 77(6), 66.
- Elias, R. (2008) "Auditing Students" Professional Commitment And Anticipatory Socialization And Their Relationship To Whistleblowing", *Managerial Auditing Journal*, 23 (3), 283-294.
- Elliston, F. A. (1982). Civil disobedience and whistleblowing: A comparative appraisal of two forms of dissent. *Journal of Business Ethics*, 1(1), 23-28.
- Eren, V., & Orhan, U. (2013). Kurumsal Sosyal Sorumluluğun Çalışanların Kötü Yönetimi İfşa Düzeylerine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(2), 455-468.
- Erkmen, T., Özsoğün Çalışkan, A., & Esen, E. (2014). An empirical research about whistleblowing behavior in accounting context. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 10(2), 229-243.
- Faunce, T. A. (2004). Three Australian whistleblowing sagas: lessons for internal and external regulation. *Medical Journal of Australia*, 181(1), 44-47.
- Fritzsche, D. J. (1988). An examination of marketing ethics: Role of the decision maker, consequences of the decision, management position, and sex of the respondent. *Journal of Macromarketing*, 8(2), 29-39.
- Goodpaster, K. E. (1991). Business ethics and stakeholder analysis. *Business ethics quarterly*, 1(01), 53-73.
- Greenberg, A. (2012). *This machine kills secrets: Julian Assange, the Cypherpunks, and their fight to empower whistleblowers*. New York: Penguin Books.
- Greenwood, C. A. (2015). Whistleblowing in the Fortune 1000: What practitioners told us about wrongdoing in corporations in a pilot study. *Public Relations Review*, 41(4), 490-500.
- Gundlach, M. J., Douglas, S. C. & Martinko, M. J. (2003). The Decision to Blow the Whistle: A Social Information Processing Framework. *Academy of Management Review*, 28 (1), 107-123.
- Gunsalus, C. & Tina K. (1998). Preventing the need for whistleblowing: practical advice for university administrators. *Science and Engineering Ethics*, 4, 75-94.
- Henderson, V. E. (1992). *What's ethical in business?* New York, NY: McGraw-Hill.
- Henik, E. (2015). Understanding whistle-blowing: a set-theoretic approach. *Journal of Business Research*, 68(2), 442-450.
- Hersh, M. A. (2002). Whistleblowers—heroes or traitors?: Individual and collective responsibility for ethical behaviour. *Annual Reviews in Control*, 26(2), 243-262.
- Hesch, J. (2009). *Whistleblowing: A guide to government reward programs*. London: Goshen Press.
- Jackson, D., Peters, K., Andrew, S., Edenborough, M., Halcomb, E., Luck, L., ... & Wilkes, L. (2010). Trial and retribution: A qualitative study of whistleblowing and workplace relationships in nursing. *Contemporary nurse*, 36(1-2), 34-44.
- Johnson, R. A. (2003). *Whistleblowing: When it Works--and why*. New York: Lynne Rienner Publishers.
- Jones, A., & Kelly, D. (2014). Whistle-blowing and workplace culture in older peoples' care: qualitative insights from the healthcare and social care workforce. *Sociology of health & illness*, 36(7), 986-1002.
- Jubb, P. B. (1999). Whistleblowing: A restrictive definition and interpretation. *Journal of Business Ethics*, 21(1), 77-94.
- Kaptein, M. (2011). From inaction to external whistleblowing: The influence of the ethical culture of organizations on employee responses to observed wrongdoing. *Journal of Business Ethics*, 98(3), 513-530.

- Keenan, J. P. (2007). comparing chinese and american managers on whistleblowing. *Managers, Employee Responsibilities and Rights Journal*, 19, 85–94.
- King, G. (2000). The implications of differences in cultural attitudes and styles of communication on peer reporting behaviour. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 7(2), 11-17.
- Kohn, S.M. (2000). *Concepts and Procedures in Whistleblower Law*. New York: Quorum Books.
- Kolodinsky, R. W. (2012). Debra R. Comer and Gina Vega (eds.): Moral Courage in Organizations: Doing the Right Thing at Work. *Journal of Business Ethics*, 107(4), 547-550.
- Kuhn, T. S. (1957). *The Copernican revolution: Planetary astronomy in the development of Western thought* (Vol. 16). Harvard University Press.
- Lachman, V. D. (2008). Whistleblowers: Troublemakers or virtuous nurses. *Medsurg Nursing*, 17(2), 126-128.
- Lawson, R. A. (2004). Business students' willingness to engage in academic dishonesty and whistleblowing. *Research on Professional Responsibility and Ethics in Accounting*, 9, 1-19.
- Lee, J. (2011). Corporate Corruption & The New Gold Mine: How the Dodd-Frank Act Overincentivizes Whistleblowing. *Brook. L. Rev.*, 77, 303.
- Lewis, D., D'Angelo, A., & Clarke, L. (2015). Industrial relations and the management of whistleblowing after the Francis report: what can be learned from the evidence?. *Industrial Relations Journal*, 46(4), 312-327.
- Liu, S. M., Liao, J. Q., & Wei, H. (2015). Authentic Leadership and Whistleblowing: Mediating Roles of Psychological Safety and Personal Identification. *Journal of Business Ethics*, 1-13.
- Liyanarachchi, G., & Newdick, C. (2009). The impact of moral reasoning and retaliation on whistle-blowing: New Zealand evidence. *Journal of Business Ethics*, 89(1), 37-57.
- Lovell, A. (2003). The enduring phenomenon of moral muteness: suppressed whistleblowing. *Public Integrity*, 5, 187-204.
- Macey, J. (2007). Getting the word out about fraud: a theoretical analysis of whistleblowing and insider trading. *Michigan law review*, 1899-1940.
- Manning, B. (2013). Individual whistleblowers and international drug companies. In *141st APHA Annual Meeting and Exposition (November 2-November 6, 2013)*, APHA.
- Mecca, J. T., Giorgini, V., Medeiros, K., Gibson, C., Devenport, L., Connelly, S., & Mumford, M. (2014). Perspectives on Whistleblowing: Faculty Member Viewpoints and Suggestions for Organizational Change. *Accountability in research*, 21(3), 159-175.
- McDonald, S., & Ahern, K. (2000). The professional consequences of whistleblowing by nurses. *Journal of Professional Nursing*, 16(6), 313-321.
- Mesmer-Magnus, J. R., & Viswesvaran, C. (2005). Whistleblowing in organizations: An examination of correlates of whistleblowing intentions, actions, and retaliation. *Journal of Business Ethics*, 62(3), 277-297.
- Miceli, P. M. & Near, J.P. (1994). Whistle-blowing: reaping the benefits. *Academy of Management Executives*, 8, 3, 65-72.
- Miceli, M. P. & J. P. Near. (2002). What makes whistle-blowers effective? three field studies. *Human Relations*. 55(4), 455–479.
- Miceli, M. P., & Near, J. P. (2013). An international comparison of the incidence of public sector whistleblowing and the prediction of retaliation: Australia, Norway, and the US. *Australian Journal of Public Administration*, 72(4), 433-446.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. (Second edition). California: Sage Publications.
- Moberly, R. (2006). Sarbanes-Oxley's structural model to encourage corporate whistleblowers. *Brigham Young University Law Review*, 1107.
- Modesitt, N. M. (2013). Why Whistleblowers Lose: An Empirical and Qualitative Analysis of State Court Cases. *University of Kansas Law Review*, 62(1), 165-194.
- Moore, A. (2012). Whistleblowing. Culture shock. *The Health service journal*, 122 (6309), 1-15.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. New York: Sage.

- Nam Dae-il & D.J. Nepak (2007). The whistleblowing zone: applying barnard's insights to a modern ethical dilemma. *Journal of Management History*, 13 (1), 27-45.
- Nasu, H. (2015). State Secrets Law and National Security. *International and Comparative Law Quarterly*, 64(02), 365-404.
- Nayir, D. Z., & Herzig, C. (2012). Value orientations as determinants of preference for external and anonymous whistleblowing. *Journal of business ethics*, 107(2), 197-213.
- Near, J.P. & Miceli, M.P., (1985). Organizational dissidence: the case of whistle-blowing. *Journal of Business Ethics*. 4, 1-16.
- Ohnishi, K., Hayama, Y., Asai, A., & Kosugi, S. (2008). The process of whistleblowing in a Japanese psychiatric hospital. *Nursing ethics*, 15(5), 631-642.
- Özaslan, G., & Ünal, A. (2016). Öğretmenlerde Açığa Çıkarma Davranışı: Mevcut Durum ve Öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 321-350.
- Park, H., Blenkinsopp, J., Oktem, M. K., & Omurgonulsen, U. (2008). Cultural orientation and attitudes toward different forms of whistleblowing: A comparison of South Korea, Turkey, and the UK. *Journal of Business Ethics*, 82(4), 929-939.
- Poitras, L. (2014). Citizenfour. *Praxis Films. Film*. <https://citizenfourfilm.com>.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (pp. 41-60). Springer US.
- Ray, S. L. (2006). Whistleblowing and organizational ethics. *Nursing ethics*, 13(4), 438-445.
- Rosecrance, J. (1988). Whistleblowing in probation departments. *Journal of Criminal Justice*, 16(2), 99-109.
- Saygan, S., & Bedük, A. (2013) "Ahlaki Olmayan Davranışların Duyurulması (Whistleblowing) ve Etik İklimi İlişkisi Üzerine Bir Uygulama", Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 28(1), 1-23.
- Schmidt, M. (2005). "Whistle Blowing" regulation and accounting standards enforcement in Germany and Europe—An economic perspective. *International Review of Law and Economics*, 25(2), 143-168.
- Seçkin, Z. & Karasoy, H. A. (2012). A conceptual study on the relationship between the importance of whistleblowing and organizational citizenship behavior. *International Journal of Information Technology and Business Management*, 6(1), 50-58.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63- 75.
- Sims, R. L., & Keenan, J. P. (1998). Predictors of external whistleblowing: Organizational and intrapersonal variables. *Journal of Business Ethics*, 17(4), 411-421.
- Stansbury, J.M. & Bart,V. (2009). Whistleblowing among young employees: a life course perspective. *Journal of Business Ethics*, 85, 281-299.
- Stewart, L. P. (1980). "Whistle blowing": Implications for organizational communication. *Journal of Communication*, 30(4), 90-101.
- Tavakoli, A. A., Keenan, J. P., & Cranjak-Karanovic, B. (2003). Culture and whistleblowing an empirical study of Croatian and United States managers utilizing Hofstede's cultural dimensions. *Journal of Business Ethics*, 43(1-2), 49-64.
- Taylor, E.Z. & Curtis, M.B. (2010). An examination of the layers of workplace influences in ethical judgments: whistleblowing likelihood and perseverance in public accounting. *Journal of Business Ethics*, 93, 21–37.
- Toker-Gökçe, A. (2013a). Teachers' value orientations as determinants of preference for external and anonymous whistleblowing. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(4), 163-173.
- Toker-Gökçe, A. (2013b). Relationship between whistle-blowing and job satisfaction and organizational loyalty at schools in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8(14), 1186-1197.
- Toker-Gökçe, A. (2014a). Öğretmenlerin farklı bilgi uçurma tercihlerinde belirleyici olan değer yönelimleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-11.
- Toker-Gökçe, A. (2014b). Okullarda bilgi uçurma: İş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 261-282.

- Toker Gokce, A. (2015). Relating teachers' whistleblowing tendency and personal features: Machiavellianism, religiosity, and utilitarianism. *Issues in Educational Research*, 25(4), 517-534.
- Toker-Gökçe, A. & Oğuz, E. (2015). Öğretmenlerin bilgi uçurma tercihleri ile kültürel değerleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),51-64.
- Tran, C. K. (2011). *An Ethnographic Analysis of the Current Whistleblowing Landscape in the Canadian Public Service* (Doctoral dissertation, Carleton University Ottawa).
- Tsahuridu, E. & Vandekerckhove, W.(2008). Organisational whistleblowing policies: making employees responsible or liable? *Journal of Business Ethics*, 82 (1), 107-118.
- Vandekerckhove, W. (2006). *Whistleblowing and Organizational Social Responsibility*. Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Villena, M. G., & Villena, M. J. (2010). On the economics of whistle-blowing behavior: the role of incentives.
- Vinten, G. (1999). Whistleblowing–Hong Kong Style. *Public Administration and Policy*, 8(1), 1-19.
- Wilkes, L. M., Peters, K., Weaver, R., & Jackson, D. (2011). Nurses involved in whistleblowing incidents: Sequelae for their families. *Collegian*, 18(3), 101-106.
- Yaman, E., Mermer, E. Ç., & Mutlugil, S. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Etik Davranışlara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Journal of Values Education*, 7(17).
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2), 71-88.
- Yılmaz, K. & Şahin, T . (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44 (44), 143-168.

Analysis of Teacher Leadership Studies: A Content Analysis Study*

Didem KOŞAR

Hacettepe University, Ankara-TURKEY

Emre ER

Gazi University, Ankara-TURKEY

Ali Çağatay KILINÇ

Karabuk University, Karabuk-TURKEY

Serkan KOŞAR

Gazi University, Ankara-TURKEY

Article History

Submitted: 05.31.2017

Accepted: 11.20.2017

Published Online: 12.03.2017

Keywords

Teacher Leadership
Descriptive Content Analysis
Categorical Analysis

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to analyze the studies conducted from 2000 to 2016 from a holistic point of view, to determine the research tendency in teacher leadership studies and to detect the differences and similarities of teacher leadership studies.

Design & Methodology: The populations of the study conducted through descriptive content analysis as one of the content analysis forms and categorical analysis techniques were studies that were indexed about teacher leadership in Council of Higher Education Thesis Center, TUBITAK ULAKBIM Social and Human Sciences Database, Google Scholar, ERIC and EBSCOhost. The sample of the study described through purposeful sampling method consisted of 50 studies (19 thesis - 31 articles) that were conducted in Turkey from 2000 to 2016 and were open to access. The data of the study were gathered through *The Form for Analyzing Studies on Teacher Leadership*.

Findings: The results of the study revealed that the national studies on teacher leadership were conducted mainly between the years 2012 and 2016 and that most of the teacher leadership studies were single-authored and conducted in İstanbul, Mediterranean Region and West Anatolia. The results also mirrored that most of the studies on teacher leadership were articles and conducted in primary education level. Majority of the studies examined demographic variables as independent variables, were designed in quantitative research method, used surveys to gather data and simple random sampling method to choose the participants and descriptive analyses to analyze the data.

Implications & Suggestions: Results of the current study revealed that studies conducted on teacher leadership focused heavily on examining demographic variables as independent variables and designed in quantitative research method in which surveys were used to gather data and simple random sampling method was used to choose the participants and descriptive analyses were used to analyze the data. Therefore, it may be suggested that further studies are required to examine the relationship between teacher leadership and different variables related to organizational behavior.



Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması*

Didem KOŞAR

Hacettepe Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE

Emre ER

Gazi Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE

Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversitesi, Karabük-TÜRKİYE

Serkan KOŞAR

Gazi Üniversitesi, Ankara-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 31.05.2017

Kabul: 20.11.2017

Online Yayın:03.12.2017

Anahtar Sözcükler

Öğretmen Liderliği
Betimsel İçerik Analizi
Kategorik Çözümleme

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2000-2016 yılları arasında öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi, öğretmen liderliği alanındaki eğilimin belirlenmesi ve öğretmen liderliği konusunda yapılmış olan çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya konmasıdır.

Yöntem: İçerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılarak yürütülen mevcut çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik, ERIC ve EBSCOhost veri tabanlarında dizinlenen öğretmen liderliğiyle ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen araştırmanın örneklemini, 2000-2016 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve erişime açık olan toplam 50 (19 tez - 31 makale) çalışma oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırma grubu tarafından geliştirilen *Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu* aracılığıyla toplanmıştır.

Bulgular: Araştırma sonuçları, öğretmen liderliği ile ilgili ulusal çalışmaların daha çok 2012-2016 tarihleri arasında gerçekleştirildiğini, üretilen çalışmaların daha çok tek yazarlı olduğunu, çalışmaların en çok İstanbul, Akdeniz ve Batı Anadolu’da yürütüldüğünü, yapılan çalışmaların yarısından fazlasını makalelerin oluşturduğu, çalışmaların çoğunluğunun ilköğretim kurumunda gerçekleştirildiğini, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmalarda çoğunlukla demografik değişkenlerin bağımsız değişken olarak çalışıldığını, çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle yapıldığı, yapılan çalışmaların yarısından fazlasında veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığını, örneklemelerin genelde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlendiğini ve analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel istatistiklerin kullanıldığını göstermektedir.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma sonuçları öğretmen liderliğine yönelik yapılan çalışmaların daha çok demografik değişkenleri bağımsız değişken olarak alan, nicel araştırma yönteminin, veri toplama aracı olarak anketlerin, örnekleme yöntemi olarak basit seçkisiz örnekleme yönteminin ve verileri analiz etmek için betimsel istatistiklerin kullanıldığı çalışmalar olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen liderliği ile örgütsel davranışa ilişkin farklı değişkenlerin ilişkisini inceleyen araştırmaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.



DOI: 10.29129/inujgse.317712

*Bu çalışma, 20-23 Nisan 2017 tarihleri arasında düzenlenen “26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK 2017)”nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

İnsanlar günümüzde değişen ve çeşitlenen ihtiyaçlarını karşılayabilmek, yaşamlarını idame ettirebilmek ve potansiyellerini kullanabilmek için çeşitli örgütler içerisinde yer almaktadırlar. İnsanların görev yaptığı, üyesi olduğu her örgütün de bir yönetim biçimi ve farklı özelliklere sahip yönetici ve çalışanları bulunmaktadır. Hızlı değişimin yaşandığı çağımızda, tüm örgütlerin diğer kurumlarla rekabette öne çıkmak, fark yaratmak ve başarılı olmak amacıyla iç ve dış paydaşları ile işbirliği yapması bir zorunluluk haline gelmiştir. Farklı yönetici özelliklerinin, yönetim biçimlerinin, örgüt amaçlarının, değişime uyum sağlamada atılan adımların da alan yazında vizyoner, ahlaki, kültürel, sembolik, dönüştürücü, paylaşılan, hizmetkâr, toksik liderlik gibi farklı liderlik biçimleri ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Değişen koşullara uyum sağlama durumunda olan örgütlerden biri de eğitim kurumlarıdır. Bu bağlamda okulların, müdür ve müdür yardımcılarının, öğretmenlerin, öğrencilerin yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlamalarında liderliğin özellikle öğretmen liderliğinin önemi vurgulanmaktadır. Bu açıları ele alındığında, öğretmen liderliği kavramı son zamanlarda eğitim kurumlarında sıkça karşımıza çıkmaktadır.

Yaşanan kültürel, sosyal, politik ve teknolojik değişimler yalnızca öğrencilerin artan isteklerine, beklentilerine, farkındalıklarına etki etmemekte aynı zamanda öğretmenlerin ve eğitim-öğretim ortamlarının niteliklerini de etkilemektedir. Bu nedenle, eğitim-öğretim ortamlarının beklentilere uygun şekilde düzenlenmesi, öğretmen rollerinin de bu bağlamda değişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin uzmanlık güçlerini geliştirerek okulda ve sınıfta liderlik özellikleri göstermeleri beklenmektedir (Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017), çünkü öğretmenlerin liderlik rolleri öğrencilerin davranışlarını yönetmede ve değiştirmede önemli görülmektedir (Uğurlu ve Yiğit, 2014). Öğretmen liderler öncelikli olarak sınıf içindeki öğretim uygulamaları geliştirmek ve öğrencilerine liderlik etmek durumundadırlar. Ayrıca, öğretmen liderliğinin önemli işlevlerinden biri de okuldaki insan kaynağının gelişimine katkı sağlayarak öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin sahip olunan potansiyelin geliştirilmesidir (Kılınc ve Receptoğlu, 2013). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin niteliklerini ve öğrencilerine liderlik etme becerilerini geliştirmeleri okul etkililiği açısından oldukça önemli görülebilir.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların özellikle son yıllarda arttığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmen liderliği ile örgüt kültürü (Öztürk, 2015), örgüt iklimi (Aslan, 2011), okulun liderlik kapasitesinin gelişimi (Özçetin, 2013), sınıf yönetimi (Atman, 2010), örgütsel vatandaşlık (Uğurlu ve Yiğit, 2014) ve öğrenen özerkliği (Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017) arasındaki ilişkilerle birlikte öğretmen liderliğinin gerekliliğinin (Kölükçü, 2011) ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerin (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can, 2007; Kılınc ve Receptoğlu, 2013) ele alınarak incelendiği görülmektedir. Ancak alan yazın taraması kapsamında öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin, çalışmaların benzer ve farklı yönlerini ortaya koyan, elde edilen bilgilerin sistematik ve kapsamlı bir incelemesi yapan çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Özellikle artan öneme sahip öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların bütüncül bir şekilde incelenip ortaya konmasının, öğretmen liderliği ile ilgili çalışma alanlarının belirlenerek bundan sonra yapılacak olan araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen liderliği ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara ve uygulayıcılara genel bir bakış açısı sağlaması adına, konuyla ilgili benzer problemleri açıklamaya çalışan araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ihtiyaç vardır. Mevcut araştırma, 2000'li yıllardan itibaren alanda öğretmen liderliğinin uygulamaya dönük sonuçlarını incelemesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile öğretmen liderliği alanında yapılan araştırmaların betimsel bir sentezi sunulurken bundan sonra yapılacak teorik ve uygulamalı çalışmalara katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında liderlik davranışları sergilemeleri, destekleyici bir okul kültürünün oluşmasına katkı sağlamaları, meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmalarını, etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi için çaba göstermeleri, kendilerini mesleki açıdan sürekli geliştirmeleri olarak ve bu

doğrultuda öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkilemeleri olarak tanımlanmaktadır (Harris ve Muijs, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2009; York-Barr ve Duke, 2004). Wasley (1991) öğretmen liderliği kavramını öğretmenlerin meslektaşlarını değişime ayak uydurabilme noktasında güdülemesi olarak tanımlamıştır. Öte yandan Beycioğlu ve Aslan (2012) ise öğretmen liderliğinin, okulu öğrenen bir örgüte dönüştürme, öğretimi daha etkili hale getirme ve okulu demokratik bir kurum haline getirme ile yakından ilişkili bir kavram olduğunu ifade etmektedir.

Lider öğretmenlerin sergiledikleri belirgin roller olduğunu belirten Harris (2002), bu rolleri öğrencilerin akademik başarısını artırmak, okul gelişimine katkı sağlamak, meslektaşlarını etkilemek ve onlara yardımcı olmak, okulu öğrenen bir örgüt haline getirmek ve okuldaki tüm iş görenlerle açık bir iletişime sahip olmak şeklinde sıralamıştır. Lambert (2003) öğretmen liderlerin okulun amaçlarına ulaşması için etkili bir biçimde görev yaptıklarını aynı zamanda bu amaçları okuldaki diğer iş görenlere de benimsetmeye çalıştıklarını, okulun değişim ve gelişimi için gönüllü olarak görev aldıklarını, öğrenmenin elverişli bir ortamda gerçekleşebilmesi için çalıştıklarını belirtmektedir. Katzenmeyer ve Moller'a (2009) göre, öğretmen liderlerin temel rolleri öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek, öğrenme odaklı ve demokratik bir okul yapısı oluşturulmasında etkili bir biçimde çalışmak, meslektaşlarına bilgi, beceri ve deneyimlerini aktarma yoluyla rehberlik yapmak ve okul kapasitesini geliştirmektir. Murphy (2005) lider öğretmenlerin en önemli rollerinin öğretim sürecinin daha etkili bir hale getirilmesi ve diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek olduğunu ifade etmiştir. Conley'e (1993) göre lider öğretmenlerin başlıca rolleri ise müfredatın oluşturulmasına katkıda bulunmak, mesleki gelişimini sürdürebilmek amacıyla alanındaki güncel gelişmeleri izlemek ve meslektaşlarını bu yönde teşvik etmektir. Bu ifadeyi destekler nitelikte Harris (2002) öğretmen liderliği rollerini, okulun kurumsal gelişime katkıda bulunmak, meslektaşlarını desteklemek ve onları etkilemek, okulda öğrenen örgüt kültürü oluşturmak için çaba göstermek ve okul toplumunun üyeleriyle etkili bir iletişim kurmak olduğunu belirtmiştir. Lambert (2003) lider öğretmenlerin okulun amaçlarına ulaşması için etkili bir biçimde görev yaptıklarını aynı zamanda bu amaçları okuldaki diğer üyelerin de benimsemeleri için çaba gösterdiklerini, okulun değişim ve gelişimi için istekli olduklarını ve uygun öğrenme ortamları oluşturmak için çabaladıklarını belirtmektedir. Harris ve Muijs'e (2005) göre öğretmen liderliği, okulda görev yapan öğretmenler tarafından öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacak öğretim uygulamalarının geliştirilmesi, bunların işlevsel hale getirilmesi ve okuldaki diğer öğretmenlerin de profesyonel anlamda gelişimine katkıda bulunmayı gerektiren davranışlardan oluşmaktadır. Harris ve Lambert (2003) ise öğretmen liderliğini okuldaki tüm paydaşlar arasında iş birliğinin sağlanması, okulun çevresindeki değişimlere ayak uydurması ve örgütsel kapasitenin geliştirilmesi hususlarında katkı sağladığını belirtmektedir. Harris ve Muijs (2003a) lider öğretmenlerin sergiledikleri rolleri; öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak, okul ile ilgili alınan karar süreçlerine etkin katılım sağlamak, sorgulayıcı bir okul kültürü oluşturmak için çaba sarf etmek ve meslektaşlarını öğretim süreçlerini daha etkili hale getirme amacıyla etkilemek olarak sıralamıştır.

Öğretmen liderliğinin bir bütün olarak okulda yapılan öğretimin gelişimine önemli katkıları bulunmaktadır. Zira öğretmenler, liderlik davranışları sergiledikleri okullarda yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasına ön ayak olmakta, öğrencilerin akademik başarılarını artırmakta ve meslektaşlarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Leithwood, 2003). Ayrıca lider öğretmenler okuldaki tüm iş görenleri etkileyerek okul kültürü ve okul ikliminin oluşmasında etkili olmaktadır (Danielson, 2006). Bununla birlikte liderlik davranışları sergilemek öğretmenlerin yalnızlık duygusundan kurtulmalarını sağlayarak iş doyumunu artırmada önemli bir faktördür (Barth, 2001). Harris (2005) öğretmen liderliğinin, öğretmenler arasındaki güveni artırdığı, işbirliğine dayalı bir atmosfer meydana getirdiğini, öğrenci başarısına olumlu katkı yaptığını ve okul üyelerine mesleki gelişim fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Çünkü öğretmen liderler sürekli mesleki açıdan kendilerini geliştirmekte ve bu sayede sahip oldukları daha fazla bilgi ve beceriyle okul karar süreçlerine katkı sağlamaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Öğretmen liderliğinin etkin bir mekanizma olarak kullanıldığı okullarda öğretiminin niteliğinin geliştirilmesine yönelik daha sağlıklı ve sürdürülebilir politikaların üretilmesi

ve bunların uygulanarak sonuçlarının değerlendirilmesi önemli görülmektedir (Harris, 2005; York-Barr ve Duke, 2004).

Yukarıda öğretmen liderliğinin kuramsal temellerine ilişkin verilen açıklama ve tanımlamalar, öğretmen liderliğinin okulda yapılan öğretimin niteliğini artırmaya dönük bir kavram olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmen liderliği; öğretmenlerin mesleki gelişimleri, etkili öğretim pratikleri tasarlayıp bunları uygulamaları, meslektaşların öğretimi geliştirme noktasında birbirleriyle etkili bir iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları ve paylaşımında bulunmalarıyla ilişkilidir. Başka bir anlatımla Murphy'nin (2005) de ifade ettiği gibi, öğretmen liderliğinin felsefi temelinde öğretmenlerin okulda liderlik rollerini üstlenmeleriyle öğrenci öğrenmesinin daha üst düzeye çıkarılabileceği fikri yatmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 2000-2016 yılları arasında öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesidir. Bu sayede öğretmen liderliği alanındaki eğilimin belirlenmesi ve öğretmen liderliği konusunda yapılmış olan çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması çalışma açısından önem taşımaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda mevut araştırmada öğretmen liderliği konusunda yapılan araştırmaların; (i) yayım yıllarına, (ii) yazar sayılarına, (iii) örneklem bölgelerine, (iv) yayım türlerine, (v) uygulandığı eğitim kademesine, (vi) çalışma konu alanlarına ve değişken türüne, (vii) araştırma yöntemlerine, (viii) veri toplama araçlarına, (ix) örneklem belirleme yöntemlerine ve (x) analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?" alt amaçlarına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Desen

Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemlerinden biri olarak kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Kategorik çözümleme bir mesajın birimlere bölünerek önceden saptanmış veya inceleme sırasında eklenen ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik, ERIC ve EBSCOhost veri tabanlarında dizinlenen öğretmen liderliğiyle ilgili çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmada hem yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek hem de güncel yayınlarla çalışabilmek için amaçlı örneklem alma yoluna gidilmiştir (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu nedenle, araştırmanın örneklemini 2000-2016 yılları arasında Türkiye'de yapılan ve erişime açık olan toplam 50 (19 tez-31 makale) çalışma oluşturmaktadır. Örneklem grubunun Türkiye ile sınırlandırılması, makaleler için hakemli dergilerde yayınlanmış olması belirlenen diğer ölçütlerdir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda anahtar kelimelere, başlığa ve özet bilgilerine dikkat edilmiş ve bu kapsamdaki çalışmalar araştırma havuzuna dâhil edilmiştir. Tezlerden üretilen makalelerde ise temel araştırmanın tezler olması nedeniyle, tezler çalışmaya dâhil edilmiştir.

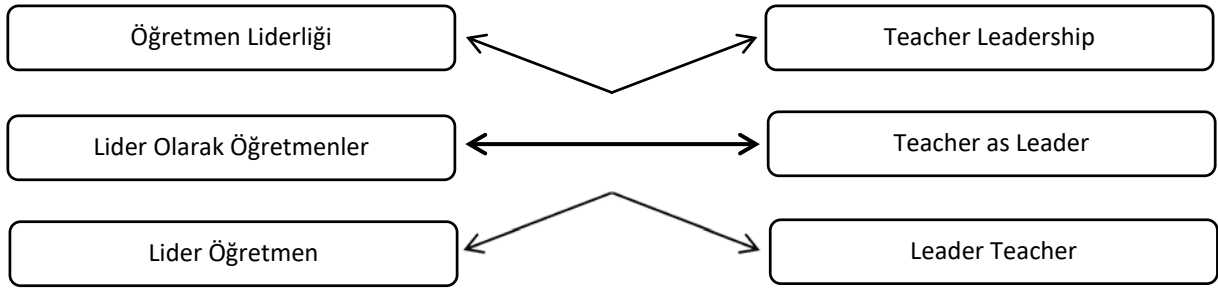
Veri Toplama Aracı

Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla *Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu* hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaların; yayım yılları, yazar sayıları, örneklem bölgeleri, yayım türleri, uygulandığı eğitim kademesi, çalışma konu alanları ve değişken türü, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem belirleme yöntemleri ve analiz yöntemlerinin yer aldığı kutucuklar yer almaktadır. İncelenen çalışmaların sayısı arttıkça ihtiyaçlara göre her bir alt başlığın altında yeni kutucuklara yer verilerek forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından çalışmada yer alacak olan araştırmalara ilişkin bazı ölçütler belirlenmiştir. Bunlar;

- Öncelikle araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik, ERIC ve EBSCOhost veri tabanlarından faydalanılmıştır.
- Araştırmaya dahil edilen çalışmalar için son tarih 1 Mart 2017'dir.
- Örneklem grubunun Türkiye ile sınırlanması, makaleler için hakemli dergilerde yayınlanmış olması ve çalışmaların eğitim yönetimi alanına özgü olması belirlenen diğer ölçütlerdir.
- Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda anahtar kelimelere, başlığa ve özet bilgilerine dikkat edilmiş ve bu kapsamdaki çalışmalar araştırma havuzuna dâhil edilmiştir.
- Araştırma verilerinin toplanmasında belirlenen anahtar kelimeler hem Türkçe hem de İngilizce olarak taramalarda kullanılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Verilerin toplanmasında kullanılan anahtar kelimeler

Verilerin Analizi

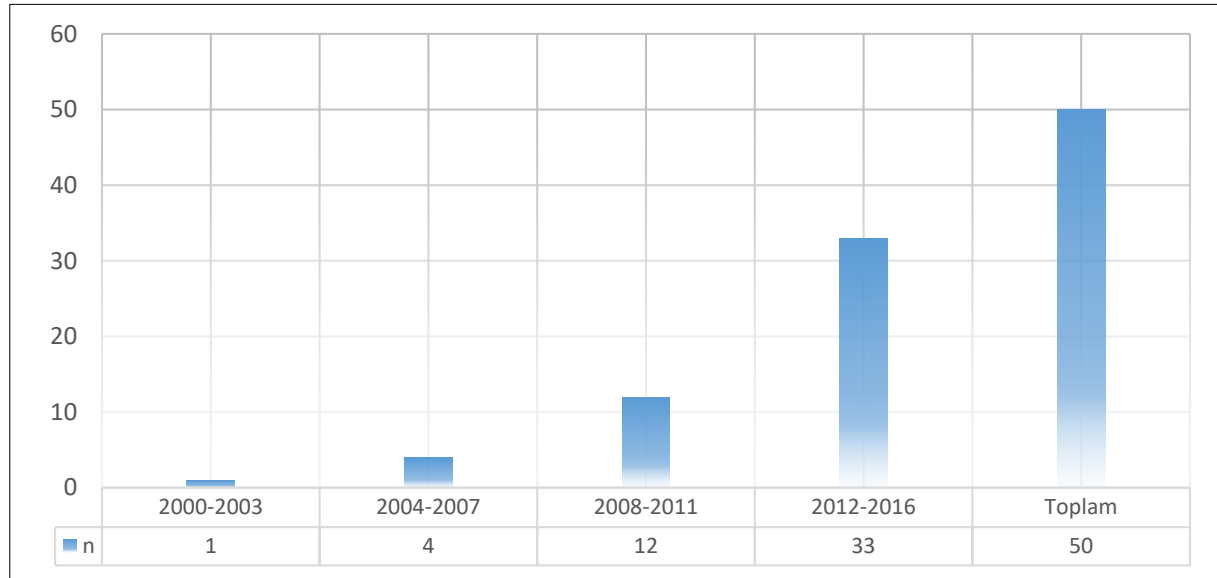
Bu çalışmada yer alan araştırmalara ilişkin aramalar, anahtar kelimeler ve ölçütler doğrultusunda daraltılarak yapılmıştır. Birçok veri tabanından faydalandığı için tekrarlı yayınlar silinmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Kategorik çözümlenelerde yazar/ların çalışmalarıyla ilgili belirtmiş oldukları beyanlar esas alınmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler Excel programına aktarılmış ve özet tablolar kullanılarak analizler yapılmıştır. Elde edilen kategorilerin frekansı ve yüzdeleri verilmiştir. Her bir alt amaca ilişkin veriler Excel programının süzme özelliği kullanılarak grafik haline getirilmiştir. Toplam araştırma sayısı ile örneklem bölgeleri, eğitim kademesi, araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları gibi değişkenler arasındaki toplamlardaki farklılık; bazı araştırmalarda birden çok örneklem bölgesinde veya eğitim kademesinde çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Tezlerden üretilen makalelerde ise temel araştırmanın tezler olması nedeniyle, tezler analizlerde frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik adına yapılanlar ise veri toplanması ve analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak anlatılması, *Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu* adlı kodlama anahtarının çıkarılması, Kodlayıcılar arası tutarlığın (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) hesaplanması, uyum yüzdesinin %89 olarak bulunması ve değerin kabul edilebilir seviyede çıkması şeklindedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Çalışmada belirlenen alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda grafikler halinde sunulmuştur.

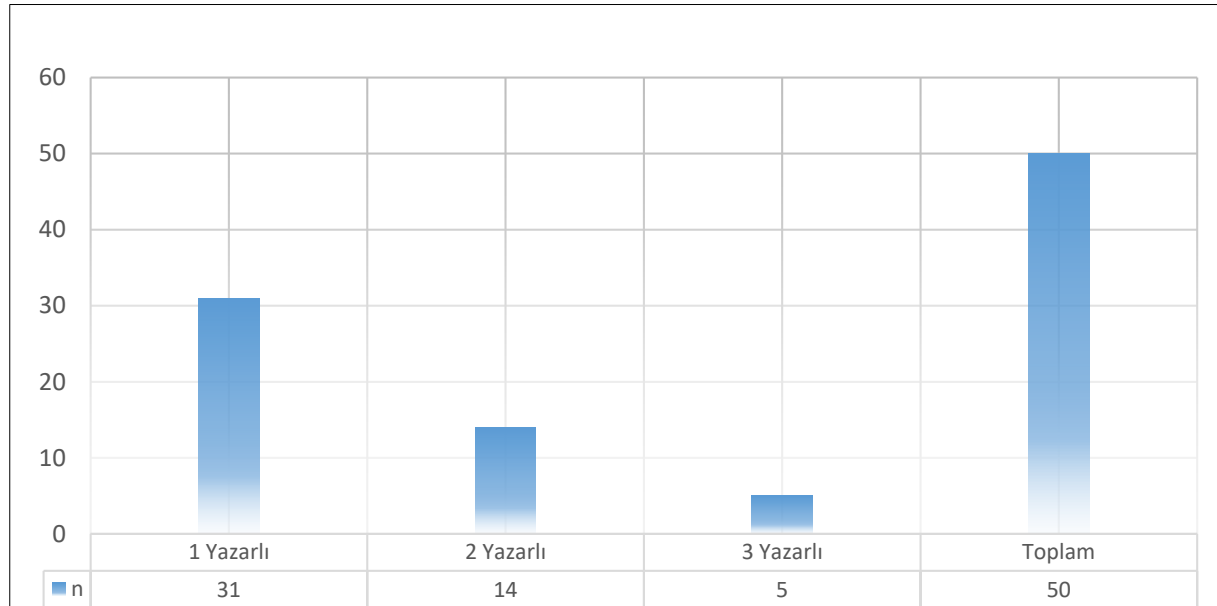
Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı



Grafik 1. Çalışmaların yayım yılları

Grafik 1 incelendiğinde, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların 2012-2016 yılları ($n = 33$, %66) arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Konunun son yıllarda önem kazanması çalışmaların da son yıllarda sayılarının artmasının bir sonucu olarak yorumlanabilmektedir.

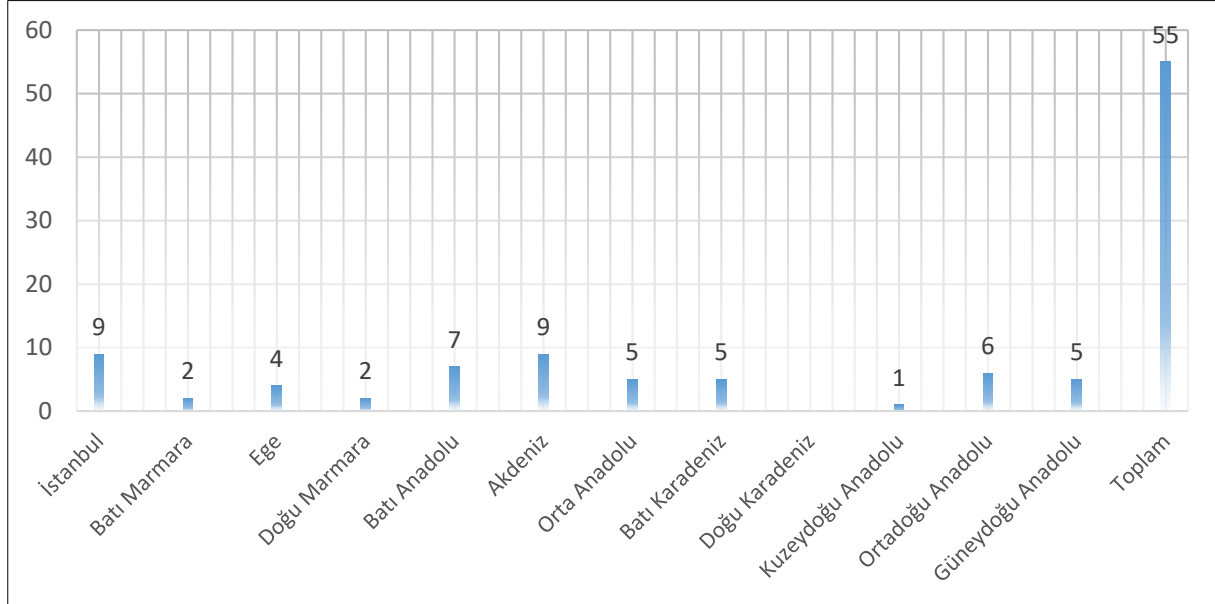
Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmaların Yazar Sayılarına Göre Dağılımı



Grafik 2. Çalışmaların yazar sayıları

Grafik 2 incelendiğinde, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla tek yazarlı ($n = 31$, %62), daha sonra ise iki yazarlı ($n = 14$, %28) olduğu görülmektedir. Buna neden olan durum, öğretmen liderliğine yönelik yapılan çalışmaların yarıya yakınının tezlerden oluşmasından kaynaklanmaktadır.

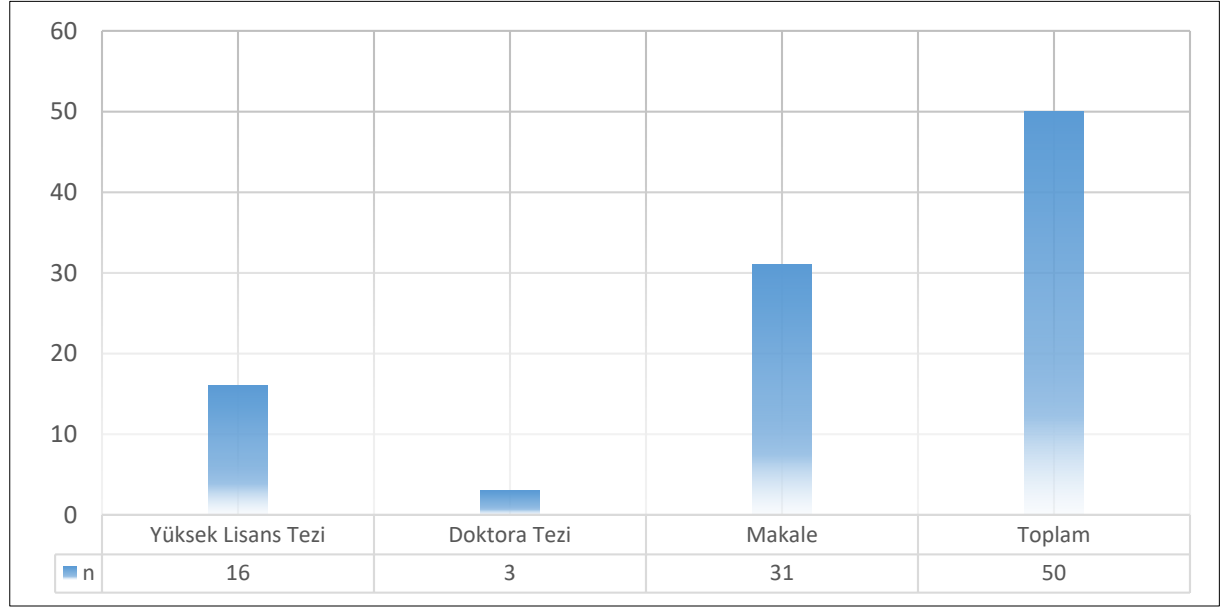
Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Bölgelerine Göre Dağılımı



Grafik 3. Çalışmaların örneklem bölgeleri

Grafik 3'te yer alan örneklem bölgelerinin sınıflandırılmasında *Türkiye İstatistik Kurumu İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması* birinci düzeyi dikkate alınmıştır. Öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların örneklem bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde İstanbul ($n = 9$, %16), Akdeniz ($n = 9$, %16) ve Batı Anadolu ($n = 7$, %13) bölgelerinin sıklıkla örneklem olarak belirlendiği görülmektedir.

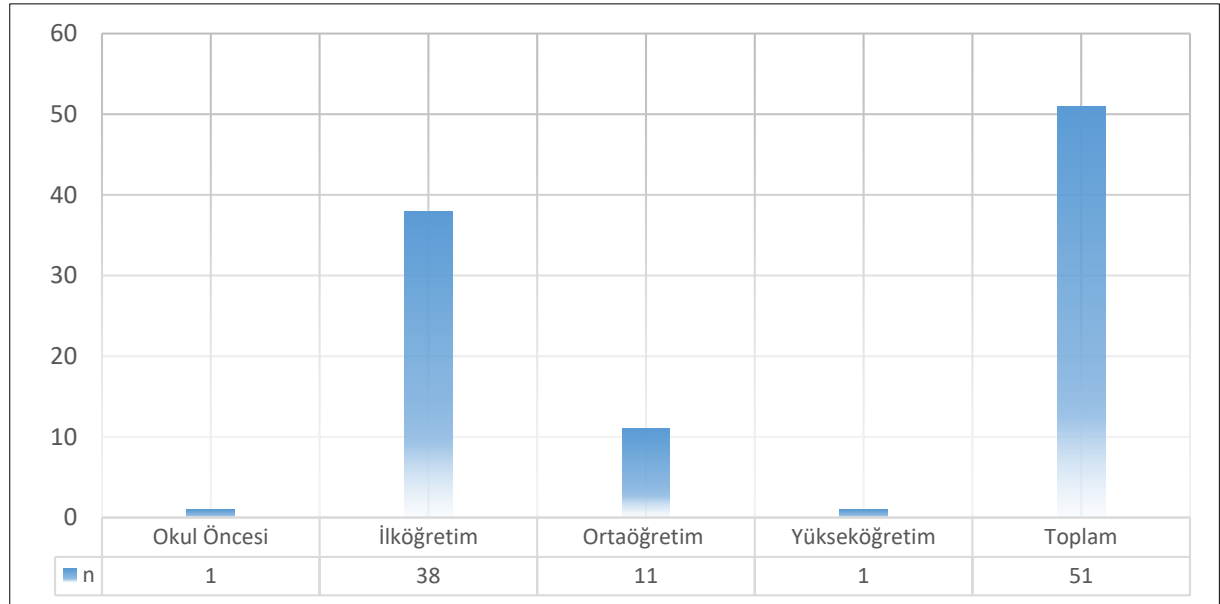
Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmaların Yayım Türlerine Göre Dağılımı



Grafik 4. Çalışmaların yayım türleri

Grafik 4 incelendiğinde, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların yarısından fazlasının makalelerden ($n = 31$, %62) oluştuğu, daha sonra ise yüksek lisans tezlerinde ($n = 16$, %32) bu konunun sıklıkla çalışıldığı görülmektedir.

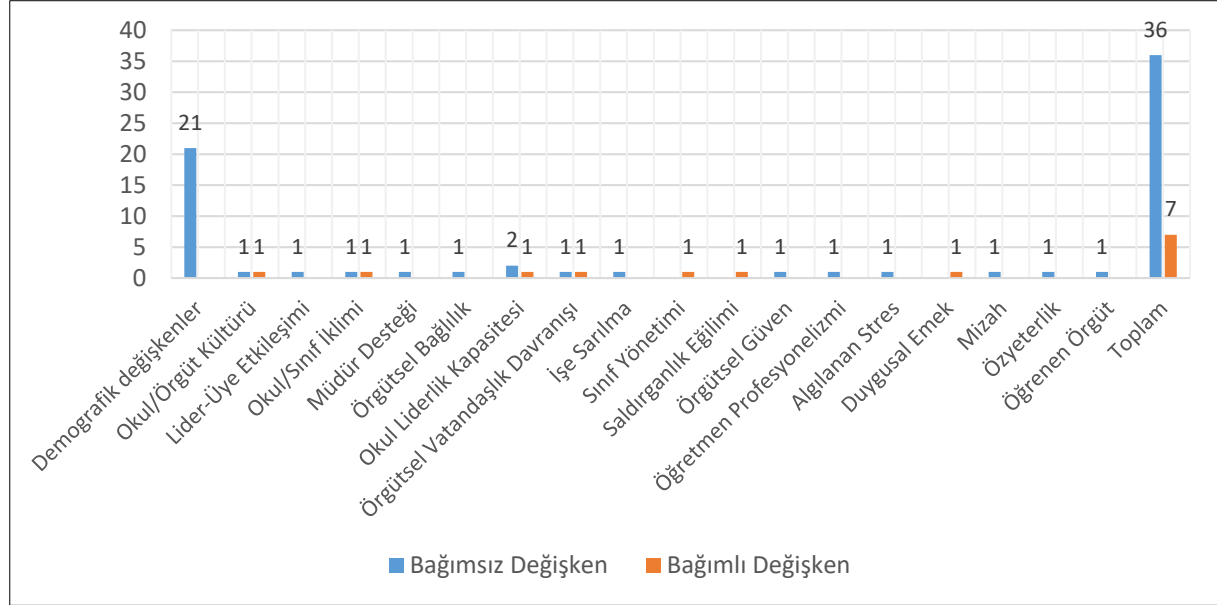
Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmaların Eğitim Kademesine Göre Dağılımı



Grafik 5. Çalışmaların eğitim kademeleri

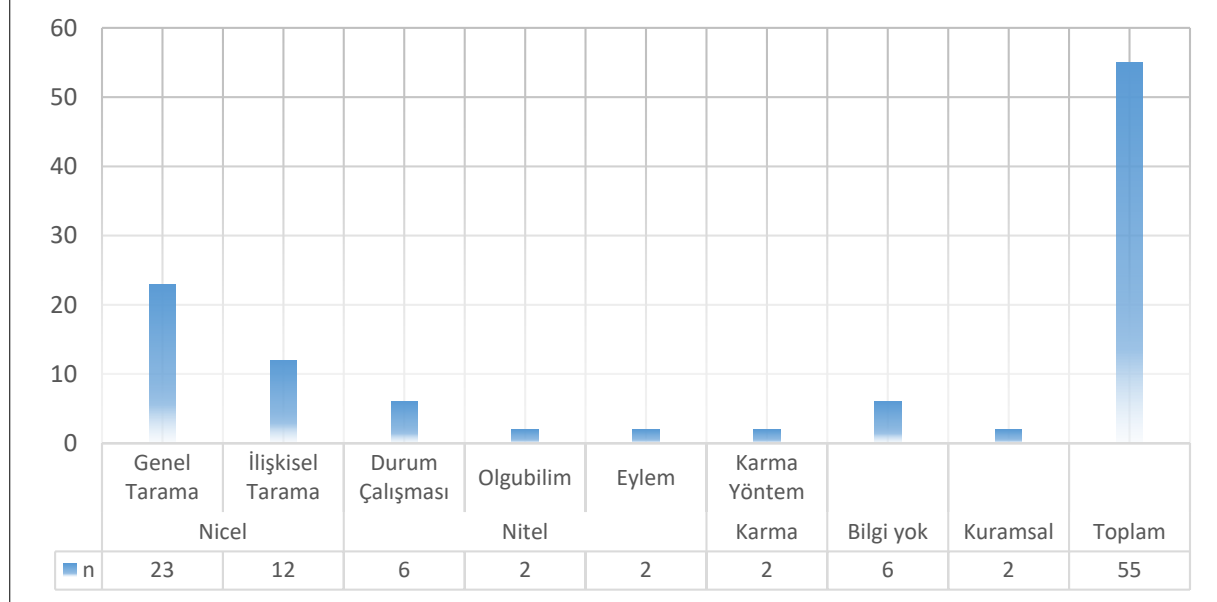
Grafik 5 incelendiğinde, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla ilköğretim kurumunda ($n = 38$, %74) yapıldığı, daha sonra ise ortaöğretim kurumunda ($n = 11$, %22) çalışıldığı görülmektedir. Ancak okulöncesi ($n = 1$, %2) ve yükseköğretim ($n = 1$, %2) kurumlarında ise bu konunun çalışılma sıklığı oldukça düşüktür.

Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmaların Konu Alanlarına ve Değişken Türlerine Göre Dağılımı



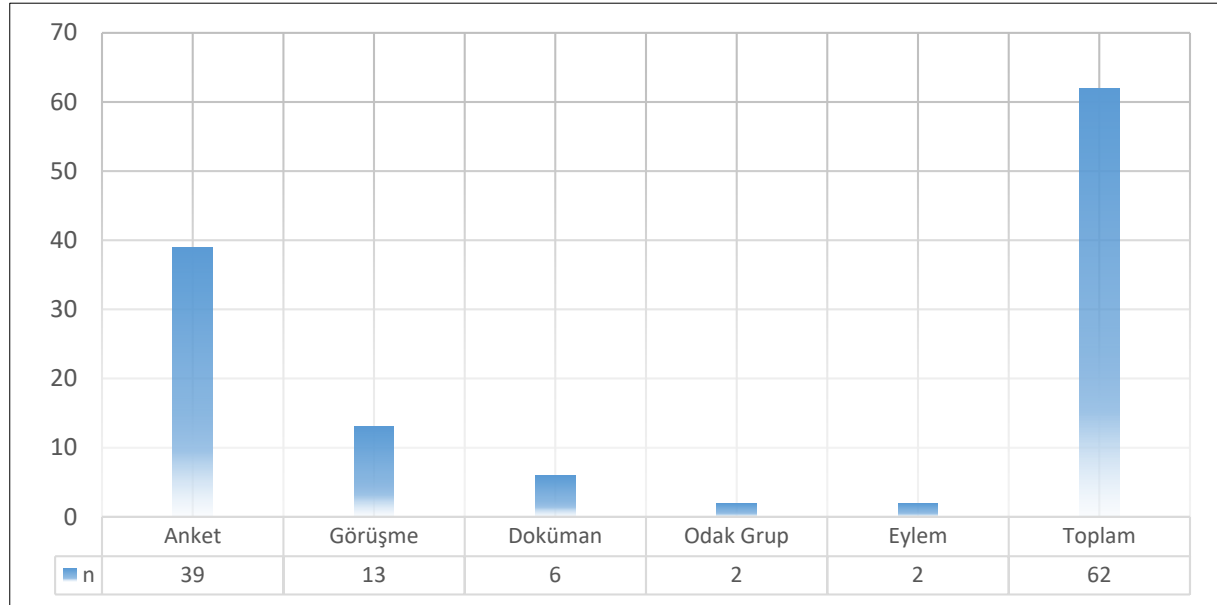
Grafik 6. Çalışmaların konu alanları ve değişken türleri

Grafik 6 incelendiğinde, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmalarda çoğunlukla demografik değişkenlerin ($n = 21$, %58) bağımsız değişken olarak çalışıldığı, öğretmen liderliğinin ise bağımlı değişken olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı


Grafik 7. Çalışmaların araştırma yöntemleri

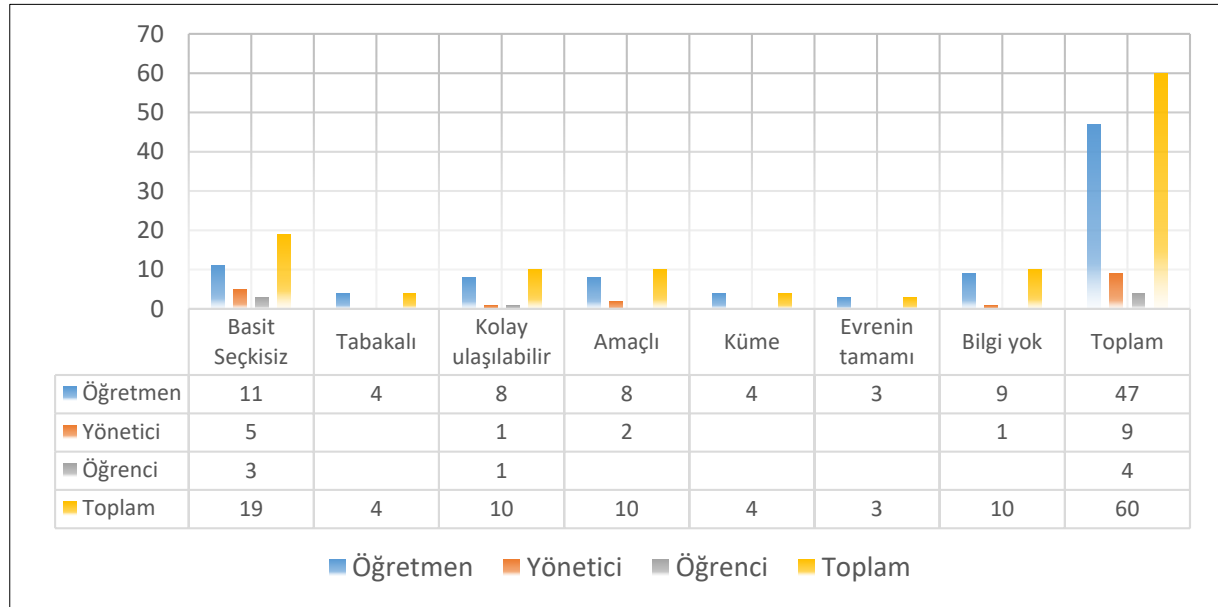
Grafik 7 incelendiğinde, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmalar çoğunlukla nicel yöntemlerle ($n = 35$, %64) yapıldığı, nitel yöntemlerle ($n = 10$, %18) çalışmaların gerçekleştirildiği ve az da olsa karma yöntemle ($n = 2$, %4) de bu konunun araştırıldığı görülmektedir.

Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı


Grafik 8. Çalışmaların veri toplama araçları

Grafik 8 incelendiğinde, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların yarısından fazlasında veri toplama aracı olarak anketin ($n = 39$, %63), daha sonra ise görüşme tekniğinin ($n = 13$, %21) kullanıldığı görülmektedir.

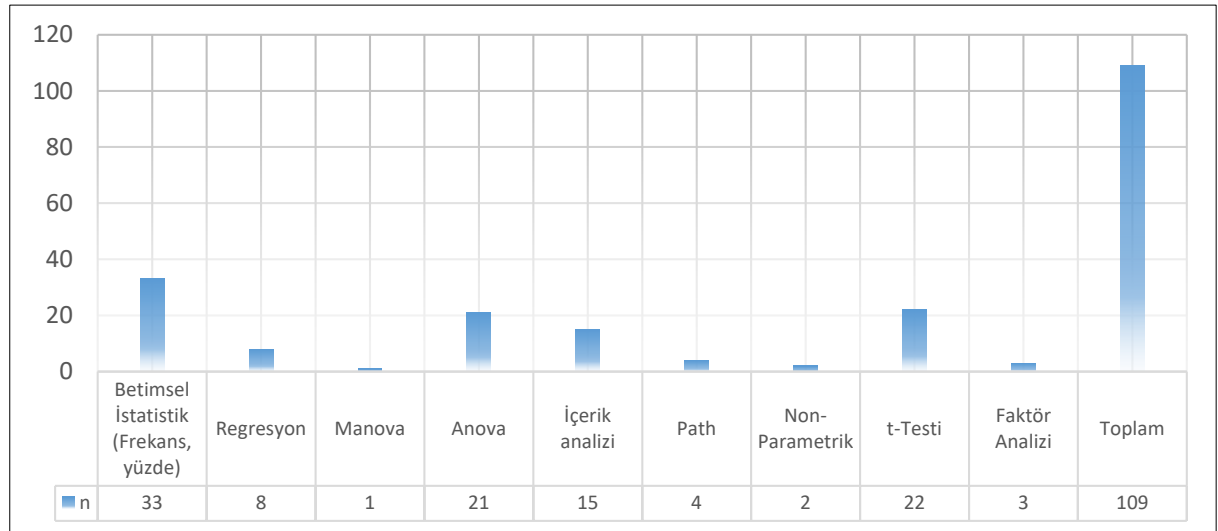
Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmaların Örneklem Belirleme Yöntemlerine Göre Dağılımı



Grafik 9. Çalışmaların örneklem belirleme yöntemleri

Grafik 9 incelendiğinde, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmalarda örneklem genelde basit seçkisiz yöntemlerle ($n = 19$, %32) belirlendiği, daha sonra ise kolay ulaşılabilir ($n = 10$, %17) ve amaçlı ($n = 10$, %17) örnekleme yöntemleriyle örneklemin belirlendiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise örnekleme yönteminin belirtilmemiş ($n = 10$, %17) olması da dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir. Örneklem olarak ise çalışmaların neredeyse tamamına yakınında öğretmenlerden ($n = 47$, %78) veri toplandığı görülmektedir.

Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmaların Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı



Grafik 10. Çalışmaların analiz yöntemleri

Grafik 10 incelendiğinde, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmalarda analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel istatistiklerin ($n = 33$, %30), daha sonra ise t-testi ($n = 22$, %20), Anova ($n = 21$, %19) ve içerik analizinin ($n = 15$, %14) analiz yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde, eğitim yönetimi alanında öğretmen liderliğine yönelik çalışmaların önemli bir yeri olmasına rağmen alan yazındaki çalışmaların birbirine benzer araştırma geleneğiyle yürütüldüğü görülmüştür. Öğretmen liderliğine ilişkin çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde incelenen çalışmaların; 2012-2016 yılları arasında yoğunlaştığı, yarıdan fazlasının tek yazarlı olduğu, örneklem bölgelerinin İstanbul, Akdeniz ve Batı Anadolu bölgelerinde yoğunlaştığı, yarıdan fazlasının makale türünde olduğu, ilköğretim kurumlarında daha fazla çalışıldığı, demografik değişkenlerle öğretmen liderliğinin ilişkisinin yoğun biçimde incelendiği, genel tarama türündeki araştırmalarda yoğun olduğu, veri toplama aracı olarak çoğunlukla anket tekniğinin kullanıldığı, basit seçkisiz, kolay ulaşılabilir ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı, betimsel istatistik, ANOVA ve t-testinin analiz yöntemi olarak yoğun biçimde tespit edilmiştir.

Mevcut araştırmanın ilk bulgusu, öğretmen liderliğine yönelik ulusal ekseninde yapılan ve bu araştırma kapsamında incelenen 50 çalışmanın 33'ünün 2012-2016 yılları arasında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu bulgu, öğretmen liderliğine yönelik ampirik çalışmaların son yıllarda ivme kazandığını göstermektedir. Harris ve Muijs (2005) öğretmen liderliğinin okulda yapılan öğretimin geliştirilmesi ve okulda herkesin öğrenmesine yönelik bir ortamın tesis edilmesiyle ilişkili bir kavram olduğunu, okulda öğretmen liderliğinin geliştirilmesiyle mesleki iş birliğinin artırılmasının, okulun amaçlarına ulaşmasına yönelik sağlıklı planların yapılmasının ve öğretmenlerin yeni öğretim uygulamalarını hayata geçirmeleri yönünde motive edilmelerinin hedeflendiğini bildirmektedir. Bu anlamda okulun teknik özü olan öğretim ve onun niteliğini geliştirmeyle doğrudan ilişkili bir kavram olarak öğretmen liderliğinin ulusal eğitim yönetimi alanında ancak son yıllarda ampirik olarak ele alınıp incelenmeye başlaması geç kalınmış bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmen liderliğine yönelik yapılan çalışmalarda son yıllarda görülen artışta önem bir etken de konuya ilişkin geliştirilen ölçeklerdir. Bunlardan Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olarak isimlendirilen üç alt boyutta toplam 25 maddeden oluşan "Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin" önemli bir yeri bulunmaktadır. Zira ölçeğin geliştirildiği tarihten itibaren yapılan birçok çalışmada (ör. Beycioğlu ve Aslan, 2012; Kılınc, 2014; Kıranlı, 2013; Kölükçü, 2011; Kılınc ve Receptoğlu, 2013; Öztürk, 2015; Savaş, 2016; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013) veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte başka çalışmalarda da öğretmen liderliğine yönelik farklı ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir (Aslan, 2011; Demir, 2014). Bu bağlamda öğretmen liderliğine yönelik yapılan ampirik çalışmaların 2012-2016 yılları arasında artışında konuya yönelik yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmalarda çoğunlukla demografik değişkenlerin bağımsız değişken olarak çalışıldığı, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle yapıldığı, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların yarıdan fazlasında veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı, öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmalarda örneklemelerin genelde basit seçkisiz yöntemlerle belirlendiği, daha sonra ise kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı ve son olarak yapılan çalışmalarda analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel istatistiklerin, daha sonra ise t-testi ve ANOVA gibi istatistiklerin kullanıldığını göstermektedir. Buna göre Türkiye'de öğretmen liderliği çalışmalarında daha çok nicel araştırma yönteminde kurgulandığı ve veri toplama araçlarının ve veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin bu doğrultuda belirlendiği anlaşılmaktadır. Yani araştırmacılar öğretmen liderliğine yönelik öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin algı ya da beklentilerini ve öğretmen liderliği ile farklı kavramların (ör. okul liderlik kapasitesi, mizah, öğretmen

özyeterliği) ilişkisini çoğunlukla nicel araştırma yöntemi ve genel tarama ya da ilişkisel tarama deseninde kurgulanan araştırmalarla incelemektedirler. Bu çalışmalarda nicel araştırma geleneğiyle de uyumlu bir biçimde veriler ölçek/anket aracılığıyla toplanmakta, basit seçkisiz ya da kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri ile katılımcılar belirlenmekte; çoğunlukla betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve regresyon analiziyle veriler analiz edilmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, farklı kavramlara yönelik çalışmaların sistematik olarak değerlendirildiği başka çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Balcı ve Apaydın (2009) Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinde 2000-2006 yılları arasında yayımlanan ampirik araştırma makalelerini değerlendirdikleri çalışmalarında, yapılan çalışmaların daha çok nicel araştırma yöntemi ve tarama modelinde tasarlanmış olduğunu, bu çalışmalarda daha çok temel istatistiksel yöntemlerin kullanıldığını, veri toplama aracı olarak daha çok anketin kullanıldığını ve ikiden çok değişkenli analizin nadiren kullanıldığını ortaya koymuştur. Gökmen ve diğerleri (2007) tarafından Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimin ortaya çıkarılmasını amaçlayan çalışmalarında ise yapılan tezlerin daha çok yüksek lisans tezi olduğunu, bu tezlerde nicel araştırma yönteminin, tarama modelinin, veri toplama aracı olarak anketin ve örnekleme yöntemi olarak uygun (kazara) örneklemenin daha fazla tercih edildiğini ortaya koymuştur. İlgili alan yazında araştırma konusuna benzer başka çalışmalarda yine benzer bulguların üretildiği görülmektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015; Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dünder, 2014; Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012).

Öğretmen liderliğine yönelik ampirik araştırmalarda nicel araştırma yöntemi ve tarama modelinin kullanılmasında bir diğer etken, diğer araştırma desenlerine göre tarama modelinde planlama ve uygulamanın daha kolay olması olabilir. Zira tarama modelinde kurgulanan çalışmalarda bir defa sahaya inip veri toplamak araştırmanın sonlandırılması için yeterli olabilmekteyken deneysel desende kurgulanan çalışmalarda veri toplama süreci daha karmaşık olabilmektedir. Benzer biçimde nitel araştırma yönteminde veri toplama için ise çoğu zaman görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi gibi teknikler kullanılmakta, hatta bazı durumlarda bunların bir arada kullanılması gerekmekte ve bu da çalışmanın tamamlanması için harcanması gereken emek, para ve zamanı artırmaktadır. Nitekim Büyüköztürk ve diğerleri (2012) nicel araştırmaların nitel araştırmalara göre araştırmacılara zaman ve kolaylık sağladığını belirtmektedir. Benzer biçimde Akaydın ve Çeçen (2015) de nitel araştırmaların derinlemesine bir araştırma gerektirmesi ve gerek veri toplamanın gerekse verileri analiz etmenin daha zor olması gibi nedenlerin, araştırmacıları nicel araştırmalara iten unsurlar arasında olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmen liderliğine ilişkin çalışmalarda nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması, fenomenoloji ya da kuram oluşturma gibi desenler daha sınırlı düzeyde kullanılmış olabilir. Öte yandan bu durum Türkiye’de pozitivist paradigma ve onun uzantısı olan nicel araştırma geleneğini araştırma alanında güçlü bir biçimde varlığını sürdürmeye devam ettiği biçiminde de yorumlanabilir. Başka bir anlatımla her ne kadar son yıllarda post-pozitivist (yorumlayıcı/yorumsamacı/yapıbozucu) paradigma ve onun uzantısı olarak nitel ya da karma model araştırmaların sayısında ciddi bir biçimde bir artış gözlense de pozitivist paradigma Türkiye’de eğitim alanında yapılan çalışmalarda etkililiğini korumaya devam etmektedir. Bu durum da yapılan çalışmalarda nicel araştırma yöntemi ve bu yöntemeye uygun örnekleme yöntemlerinin, veri toplama araçlarının ve veri analizlerinin kullanımını beraberinde getirmektedir.

Bu araştırmada göze çarpan bir diğer önemli bulgu, incelenen ampirik çalışmaların önemli bir kısmında araştırma yönteminin ve örneklem belirleme yönteminin belirtilmemiş olmasıdır. Bu bulgu ile Gökmen ve diğerlerinin (2017) ve Akaydın ve Çeçen’in (2015) araştırma bulguları örtüşmektedir. Nitekim Gökmen ve diğerleri inceledikleri birçok uzaktan eğitim tezinde araştırma yönteminin ve örnekleme yönteminin ifade edilmediğini belirtmektedir. Balcı ve Apaydın (2009) ise eğitim yönetimi alanında yapılan ampirik araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, araştırmaların evren ve örneklem kalitesini orta düzeyde bulduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda, araştırmanın bu bulgusunun alan yazında başka çalışmaların bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan araştırmanın bu bulgusu araştırmacıların yöntemsel açıdan eksik olduklarını da düşündürmektedir. Bir akademik araştırmada yöntem araştırmanın en temel

unsurlarından birini oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak yürütülebilmesi ve bilimsel açıdan sağlıklı sonuçların ortaya konabilmesi için araştırmanın amacına uygun bir yöntemin seçilmesi, bu yöntemin felsefesi temellerinin bilinmesi ve temel ilkelerine uygun hareket edilmesi oldukça önemli bir unsurdur. Bu açıdan bakıldığında incelenen araştırmaların bir kısmında yöntemin belirtilmemesi, araştırmaların niteliği açısından önemli bir sorun olarak görülebilir. Öte yandan nicel araştırmalarda evreni temsil edecek bir örneklemin seçilmesi, araştırma sonuçlarının evrene genellenebilmesi için önemli bir unsurken nitel araştırmalarda temel amaç derinlemesine ve ayrıntılı veri toplamak olduğu için katılımcıların araştırmacının amaçlarına uygun olarak özenle seçilmesi gerekmektedir. Bu sebeple gerek nicel gerekse nitel ya da karma yöntemde gerçekleştirilen çalışmalarda örnekleme yönteminden söz edilmemesi ciddi bir eksiklik olarak görülebilir.

Araştırma bulguları kapsamında tartışmaya açılması gereken bir diğer önemli nokta, öğretmen liderliğine yönelik yapılan çalışmaların konu alanları ve ele alınan değişkenlerle ilgilidir. Zira araştırma sonuçları, Türkiye’de öğretmen liderliğine yönelik yapılan ampirik araştırmalarda kavramın daha çok demografik değişkenlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğretmen liderliğine ilişkin yapılan araştırmaların hemen hemen yarısına yakın bir kısmında okul müdürü ya da öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları cinsiyet, yaş, kıdem ya da aynı okulda çalışma süresi gibi demografik değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bununla birlikte araştırma bulguları öğretmen liderliği ile örgüt kültürü, lider-üye etkileşimi, müdür desteği, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven, öğretmen profesyoneli, algılanan stres, okul liderlik kapasitesi, işe sarılma ve özyeterlik gibi daha çok örgütsel davranışla ilişkili kavramlarla ilişkilendirildiğini ancak bu çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. Zira bu kavramlardan öğretmen liderliğinin iki ayrı çalışmada ilişkilendirildiği tek kavram okul liderlik kapasitesi olmuştur. Diğer kavramlarla öğretmen liderliği yalnızca birer çalışmada ilişkilendirilmiştir. Öğretmen liderliğinin demografik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalardan elde edilen bulgular da kuşkusuz alan yazına katkı sağlamaktadır. Ancak araştırmanın bu bulgusu, öğretmen liderliğine yönelik yapılan çalışmalar sonucu oluşan alan yazında önemli bir boşluğa da işaret etmektedir. Zira öğretmen liderliği okul kültürü, okul iklimi, öğretmenler arasındaki iş birliği, öğretmenlerin profesyonel davranışları ve mesleki gelişimleriyle yakından ilişkili bir kavram olarak örgütsel davranış alanına göndermede bulunmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2009; Muijs ve Harris, 2006, 2007; Murphy, 2005). Bu açıdan bakıldığında araştırma bulgularına dayalı olarak ulusal alan yazın açısından öğretmen liderliği ile örgütsel davranışın farklı boyutlarının incelendiği ardıl çalışmalara ihtiyaç duyulduğu biçiminde bir çıkarsama yapılabilir. Öte yandan öğretmen liderliğine yönelik uluslararası alan yazın incelendiğinde, öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı (Leithwood ve Jantzi, 2000) ve okul etkililiği ile ilişkisinin (Hook, 2006) incelendiği ampirik araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Oysa öğretmen liderliğine ilişkin ulusal alan yazında bu tür çalışmalara rastlanmamaktadır. York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderliğinin okulda yapılan öğretimin niteliğini artırma potansiyeline sahip önemli bir değişken olduğunu ve bu nedenle öğretmen liderliğine yönelik yapılacak ampirik araştırmaların öğretmen liderlerin üstlenecekleri formal ve informal rollerin sınıf ve okul gelişimine etkisine odaklanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sebeple, öğretmen liderliğine ilişkin ulusal alan yazının öğretmen liderliğinin sınıfta ve bir bütün olarak okulda yapılan öğretimin niteliği ile ilişkisinin irdelenmesi noktasında oldukça sınırlı olduğu ve bu konuda yapılacak çalışmaların alan yazına önemli katkı sağlama potansiyeli taşıdığı ileri sürülebilir.

Yukarıda yapılan tartışma, araştırmanın farklı bir bulgusundan hareketle derinleştirilebilir. Buna göre mevcut araştırmanın bulguları, araştırma örneklemine giren çalışmalar içinde öğretmen liderliğini kuramsal açıdan ele alan ve kavramın temel yapısını çözümlenmeyi amaçlayan çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Buna karşın öğretmen liderliğine ilişkin uluslararası alan yazın dikkatli bir biçimde incelendiğinde, öğretmen liderliğini kuramsal olarak ele alarak inceleyen bir dizi çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmen liderliği ile okul gelişimi (Harris ve Muijs, 2003b; Harris ve Muijs 2005; Murphy, 2005), mesleki bir öğrenme topluluğu olarak okul olgusu (Harris, 2003) ve örgüt yapısı ve kültürü arasındaki ilişkilerin (Frost ve Harris, 2003) kuramsal olarak ele alınıp incelendiği ve yapılacak ardıl

çalışmalar için bir takım önerilerin sunulduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, bu kuramsal çalışmalarla öğretmen liderliğine yönelik yapılan ampirik çalışmalar için gerekli teorik zemin oluşturulmuş ve bu kuramsal çalışmalar yapılan ampirik çalışmalar için önemli bir referans noktasını teşkil etmiştir. Buna karşın, öğretmen liderliğine ilişkin ulusal alan yazında kavrama yönelik bu tür bir teorik zemin oluşturma kaygısı güdülmemiş, kavram teorik olarak ele alınıp farklı boyutlarıyla etraflıca tartışmaya açılmadan ampirik bulgular üretilmeye başlanmıştır. Bu noktadan hareketle ulusal alan yazında öğretmen liderliğinin teorik olarak ele alındığı ve Türk eğitim sistemi bağlamında özellikle okul gelişimi ile ilişkilendirildiği kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın diğer önemli bulguları; öğretmen liderliğinin oldukça sınırlı sayıda doktora tezine konu edilmiş olması, özellikle Doğu Karadeniz ve Kuzey Doğu Anadolu gibi bölgelerden örneklem alınmaması ya da çok sınırlı düzeyde alınması, öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların büyük bir kısmının ilköğretim kurumu düzeyinde gerçekleştirilmiş olması ve yapılan çalışmaların büyük bir kısmının tek yazarlı olmasıdır. Öğretmen liderliği gibi okulda yapılan öğretiminin niteliğini artırma potansiyeli güçlü olan bir kavramın (Katzenmeyer ve Moller, 2009) sınırlı sayıda doktora tezine konu edilmiş olması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Zira doğası gereği kapsamı yüksek lisans tezlerine göre çok daha geniş olan doktora tezlerinde öğretmen liderliğinin ampirik olarak çalışılması, zaten sınırlı bulgunun üretildiği alana önemli bir katkı sağlayabilir. Yine bazı bölgelerden hemen hemen hiç örneklem alınmamasına, yapılan çalışmaların çoğunluğunun tek yazarlı olmasına ve öğretmen liderliğinin şimdiki kadar sınırlı sayıda doktora tezine konu edilmiş olmasına ilişkin araştırma bulguları, öğretmen liderliğinin henüz son yıllarda ampirik araştırmalara konu edilmeye başlanmasıyla açıklanabilir. Bu bağlamda özellikle 2012-2016 yılları arasında öğretmen liderliğine yönelik yapılan ampirik çalışmaların ivme kazanmasıyla birlikte önümüzdeki yıllarda öğretmen liderliğinin daha fazla doktora tezine konu edilmesi ve yapılan ampirik araştırmaların sayısındaki olası artışa paralel olarak Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen örneklem üzerinde çalışmalar yapılması beklenebilir. Öte yandan, öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların büyük bir kısmının ilköğretim kurumu düzeyinde gerçekleştirilmiş olması araştırmacı tercihleriyle ilişkili olabilir. Bu noktada araştırmacılar ilköğretim kurumu düzeyindeki okullarda daha kolay veri toplayabileceklerini ve daha fazla öğretmene ulaşabileceklerini düşünmüş olabilirler. Bu durum alan yazının, özellikle okul öncesi ve ortaöğretim kurumunda öğretmen liderliğine yönelik yapılacak araştırmalardan elde edilecek bulgulara ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Zira okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının genel amaçları birbirinden farklılaşmaktadır ve bu durum kademeler itibarıyla farklı öğretmen liderliği rollerinin ortaya çıkmasına ya da öğretmen liderlerden beklenen rol ve sorumlulukların farklılaşmasına neden olabilir.

Bu çalışmada, Türkiye'de 2000-2016 yılları arasında öğretmen liderliği konusunda yapılan ampirik çalışmaların kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi suretiyle öğretmen liderliği alanındaki eğilimin belirlenmesi ve sayede konuya ilişkin yapılacak ardıl çalışmalar için sağlıklı bir yörünge sağlanması hedeflenmiştir. Bu araştırmanın bulguları, bundan sonra öğretmen liderliğine ilişkin çalışma yapacak araştırmacılara alan yazındaki boşluğu görme ve çalışmalarını buna göre planlama olanağı sağlayabilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmen liderliğine yönelik yapılacak ardıl araştırmalarda örneklem bölgelerinin çeşitlendirilmesi, okul tür ve kademelerinde çeşitliliğe gidilmesi, veri toplama araçlarında çeşitliliğin sağlanması, analiz yöntemi olarak üst düzey analizlerin tercih edilmesi, araştırmanın birçok aşamasında çeşitlenmeye gidilmesi, öğretmen liderliğinin örgütsel davranışın farklı boyutlarıyla olduğu kadar okul gelişimi ve öğrenci başarısı gibi farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi ve öğretmen liderliğine yönelik kuramsal çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir. Bununla birlikte öğretmen liderliğine yönelik nitel ve karma yöntemde araştırmaların gerçekleştirilmesi ve ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Atman, R. B. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliğinin sınıf yönetme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Barth, R. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Conley, D. T. (1993). *Roadmap to restructuring: Policies, practices and the emerging visions of schooling*. Oregon: ERIC.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria VA: ASCD.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 13(2), 334-344.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kirksekiz, A., Güvendi, G. M. ve Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yönetsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25.
- Harris, A. (2002). Improving schools through teacher leadership. *Education Journal*, 59, 22-23.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University.
- Harris, A., & Muijs, B. (2003b). Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 16(2), 39-42.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003a). *Teacher leadership: Principles and practice*. London, UK: National College for School Leadership.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Philadelphia: Open University.
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3219160)
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin.
- Kılınc, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1729-1742.

- Kılınc, A. Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194.
- Kölküçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Virginia: ASCD
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development, and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp. 103-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership* 35(1), 111-134.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., ve Seferoğlu, S. S. (2012, Şubat). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1-3 Şubat 2012, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Uğurlu, C. T. ve Yiğit, Y. (2014). Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 36-56.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. NY: Teachers College.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (doi numarası almış makale). doi: 10.16986/HUJE.2016016394
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.



The Relationship Between Elementary School Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Job Satisfaction

Osman Tayyar ÇELİK

Pamukkale University, Denizli-TURKEY

Musa GÜRSEL

Retired Professor

Article History

Submitted: 10.30.2017

Accepted: 11.14.2017

Published Online: 12.03.2017

Keywords

Organizational Justice
Job Satisfaction
Teacher

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to examine the relationship between primary school teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction.

Design & Methodology: This research was conducted in a relational screening model to determine the relationship between primary school teachers' perceptions of organizational justice and job satisfaction. The sample of the research is composed of 542 teachers selected by proportionate cluster sampling method from the teachers working in the central districts of Mersin (Mezitli, Toroslar, Yenişehir, Akdeniz). Information about perceptions of organizational justice of Elementary School Teachers' were collected with "Organizational Justice Scale", Information about Job Satisfaction of Elementary School Teachers' were collected with "Minnesota Job Satisfaction Scale".

Findings: It has been found out that teachers in the survey are above the middle level of organizational justice perceptions and job satisfaction averages. As a result of the multiple linear regression analysis related to the job satisfaction of organizational justice perception; teachers' perceptions of distributional justice and procedural justice contributed significantly to the teachers' sense of job satisfaction, and perception of interaction justice did not provide meaningful contribution to the model

Implications & Suggestions: As a result of the multiple linear regression analysis carried out to determine the relationship between organizational justice and job satisfaction. It is determined that perception of distributional justice and procedural justice are significant predictors of job satisfaction and perception of interactional justice has not significant effect on job satisfaction. When standardized regression coefficients prioritized according to the effect on job satisfaction, it is perception of distributional justice, perception of procedural justice respectively. Also it has been determined that 18% of the variance of teachers' job satisfaction is explained by organizational justice perceptions.



İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki

Osman Tayyar ÇELİK

Pamukkale Üniversitesi, Denizli-TÜRKİYE

Musa GÜRSEL

Emekli Öğretim Üyesi

Makale Geçmişi

Geliş: 30.10.2017

Kabul: 14.11.2017

Online Yayın: 03.12.2017

Anahtar Sözcükler

Örgütsel Adalet
İş Doyumu
Öğretmen

Öz

Amaç: Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem: Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırma verileri, Mersin'in merkez ilçelerinde (Mezitli, Toroslar, Yenişehir, Akdeniz) görev yapan öğretmenlerden oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 542 öğretmene Niehoff ve Moorman (1996) tarafından geliştirilen Polat (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Adalet Ölçeği" ve çalışanların iş doyumunu belirlemek amacıyla alan yazında yaygın şekilde kullanılan "Minnesota İş Doyum Ölçeği" uygulanarak toplanmıştır.

Bulgular: Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ortalamalarının ve iş doyumları ortalamalarının $X = 3,59$ olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adalet algısının iş doyumunu yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş doyumlarını anlamlı şekilde yordadığı, öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ($p = ,000 < .05$) ve işlemsel adalet algıları ($p = ,034 < .05$) modele anlamlı katkı sağlarken etkileşimsel adalet algılarının ($p = ,112 > .05$) modele anlamlı katkı sağlamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının iş doyumlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş doyumlarındaki varyansın %18'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.



GİRİŞ

1900'lü yılların başında Taylor'un öncülük ettiği "bilimsel yönetim" yaklaşımı ile örgütte verimliliği arttırmak için bir takım yöntem, teknik ve araçlar geliştirilmiştir. İnsanı işin mekanik bir parçası olarak gören bu yaklaşım başta insan ilişkileri okulu olmak üzere birçokları tarafından eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin özünde, Taylorizm hareketinin, işçilere ücret artışının dışında fazla bir yenilik getirmediği ve sosyopsikolojik sorunlarına hiç eğilmediği görüşü vardır (Gürsel, 2006). Sonraki süreçte Henri Fayol günümüzde de geçerli olan klasik yönetim ilkelerini belirlese de düşündükleri ve kurdukları yönetim sistemi insan için davranışsal bir sorun kaynağı olmuş, başarıya ulaşamamış ve ne insanın mutluluğuna, ne de yönetimin etkinliğine katkıda bulunamamıştır (Eren, 2006).

İnsan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip, ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Bursalioğlu, 2005). Elton Mayo'nun "insan ilişkileri" yaklaşımı ile birlikte örgütteki insan unsuru ön plana çıkmış ve örgütsel verimin artışında insan ve sosyal davranışları önemli bir yer tutmuştur. Araştırmacılar insan davranışları üzerinde durmuş ve performansı etkilediği düşünülen güdü, moral, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, iş doymu kavramları üzerinde durmuşlardır. Örgütsel adalet de bu kavramlardan biridir.

Adalet, sosyal yaşamın ve örgütlerin en önemli ilkelerinden biridir. Bir toplumdaki adalet ilkeleri, toplumda kimin ve niçin ödüllendireceğini belirlemek, bireylerin haklarını, toplumla karşılıklı sorumluluklarını belirlemeye yardım eder (Stevens ve Wood, 1995). Bireylere nasıl davranıldığının ahlaki uygunluk algısı olan örgütsel adalet ise insanların etkili bir şekilde birbirleriyle çalışmalarına izin veren birleştiricidir. Adalet bireylerle işverenin ilişkilerinin özünü belirler aksine adaletsizlik ise topluluk içindeki bağları çözebilen bir çözücü gibidir (Cropanzono, Bowen ve Gilliland, 2007). Günümüzde örgütlerin başarısı bireysel başarılarla dayalı bir performansa değil, kollektif bir iş anlayışıyla birbirine sıkı bir şekilde kenetlenmiş örgüt çalışanlarıyla mümkün olmaktadır. Bir işyerinde çalışanların adalet algısına sahip olması, örgütün etkin bir şekilde işleyebilmesi açısından önemlidir (Greenberg, 1990).

Adalet, tatmin, bağlılık gibi kavramların nesnel ölçütlerini bulmak kolay değildir. Bu nedenle adalet, tatmin ve sadakat bir algı sorunudur. Buna göre önemli olan adaletsizliğin olup olmamasından çok, çalışanların yönetim faaliyet (işlem)lerini nasıl algıladıklarıdır. Algılamının doğru ve sağlıklı olması ise, etkin bir örgütsel iletişime, saydam ve katılamalı (demokratik) bir yönetim anlayışına ve genel olarak etkileşimli yönetime bağlıdır (Ardahan, 2010).

Örgütsel adalet, örgütsel kaynakların (ödül, ceza) dağıtımının, bu dağıtım kararlarını belirlemede kullanılan prosedürlerin ve bu prosedürlerin yürütülmesi sırasında gerçekleşen kişiler arası davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili kurallar ve sosyal normlar bütünüdür (Çakmak, 2005). Örgütsel adalet, işinde ve çevresiyle ilişkilerinde sürekli bir adalet arayışı içinde olan bireyin performansını ve verimini etkilemesi bakımından okul örgütlerinde de ayrı bir öneme sahiptir. Okul eğitim hizmetlerinin üretilip sunulduğu bir yerdir (Şişman ve Turan, 2004). İçerisinde adil uygulamaların bulunmadığı bir okulda çalışanların birbirlerine ve okula güven duyması beklenemez. Öğretmen çalıştığı okula güvenmezse bilgi ve birikimini okul adına kullanmaz. Küskünlerden oluşan bir okul topluluğunun, kollektif bir çaba göstermesi beklenemez (Çelik, 2009).

Eğitim sisteminin bekleneni yerine getirebilmesi için, sisteme giren madde ve insan kaynaklarının en uygun biçimde kullanılması gerekir (Gürsel, 2005). Bu noktada en büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir. Şişman ve Turan (2004)'a göre okul yöneticisi, okulun bütün işlerini yürütmeye, düzenlemeye ve denetlemeye yetkili olup okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur. Kaynakların dağıtıcısı konumunda bulunan okul yöneticileri, yapmış oldukları adil olan/olmayan uygulamalarla ortak ve katılımcı bir örgüt ortamının oluşup oluşmamasına hizmet ederler.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, kaynakların üreticisi ve tüketicisi olarak okulun gelecekteki istendik durumuna ulaşmada ortak çalışması gerekmektedir (Aytaç, 2003).

Adaletin dağıtıcısı konumunda bulunan okul yöneticileri, kaynakların dağıtımında, ödül ceza uygulamalarında, karşılıklı ilişkilerde uygulama ve davranışlarıyla okul çalışanlarının okuldaki adalete ilişkin algılarını etkileyebilmektedir. Göstermiş olduğu performans gereği takdir edilen veya ödüllendirilen bir personel bazen bu uygulamayı dahi adil olarak değerlendirmeyebilir. Çünkü bugün “hak” olarak algılanan, yarın hiç de öyle algılanmayabilir (Tevrüz, Artan ve Bozkurt, 1999).

Örgütsel adalet algılarının örgüt ortamında birçok değişkenle ilişkisinin olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel performans bunlardan bazılarıdır. Yapılan araştırmalarda, birey boyutunda adaletsiz algılamaların bireylerde strese, tükenmişliğe sebep olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Örgütsel adalet algılarından etkilendiği düşünülen diğer bir değişkende iş doyumudur.

“iş doyumunu”, çalışanların kişisel olarak işlerine ve iş yerlerine karşı mutluluk tutumları yansıtan genel bir kavram olarak kullanılmaktadır (Özgüven, 2003). Bıçakçılar (2002)’a göre iş doyumunu, iş ve meslek yaşamından elde edilen doyum, bireyin mesleki yeterlilik, yetenek ve kapasitesine ilişkin algılarına; istekleri ve elde ettikleri arasındaki farka; mesleğin geleceğine ilişkin optimizme; benzeri kişilerle yaptığı karşılaştırmalara ve genel memnuniyet düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan bilimsel bir değerlendirme tepkisidir. Bireylerin iş doyumunun temel belirleyicisi ihtiyaçları ve karşılama derecesi olmaktadır. Her birey, bir örgüte girerken, bazı ihtiyaçlar ile beklentilerin etkisi altında davranır. Bu ihtiyaçlar karşılanmaz ve beklentiler gerçekleşmezse, o örgütün üyesi olarak, morali bozulur ve verimi düşer.

Motivasyon ve iş doyumunu kavramları benzer kavramlar olduğu için bu alanlara ait teorik çerçeve aynı başlıklar altında incelenmiştir. Folger ve Cropanzano’ya (1998) göre yazının büyük bir kısmı, “adaletin önemli bir isteklendirme (motivasyon) aracı olduğunu, bireyler adaletsizlik hissettiklerinde morallerinin düştüğünü, işlerini bırakmalarının daha olası hale geldiğini ve hatta örgüte karşı misilleme yapabileceklerini belirtmektedir.

Okul ortamında yöneticilerin ve öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen birçok örgütsel ve bireysel etmenler vardır. Bunları: işin niteliği, ücret, kıdem ve terfi, yaş, cinsiyet, bireyler arası ilişkiler, denetim, ödül, cezalar ve adalet algıları olarak sıralamak mümkündür. Bu faktörlerin bireyler açısından güdüleyici olarak görev yapmaları bireylerin sahip olduğu değerlere bağlı olarak değişmektedir. Değerleri etkileyen birçok etmen olduğundan bireylerin aynı olgulara yüklediği değerler farklı olabilmektedir. Açlık hali yemeğe değer vermemizi sağlarken, bir tehdit durumu da güvenliğe değer vermemizi sağlayacaktır (Hodginson, 2008). İnsanları güdülemede formal kurallar yetersiz kalmaktadır. Daha da önemlisi formal kurallar iş görenler üzerinde bir coşku oluşturmamaktadır (Çelik, 2009). Okul yöneticileri, çalışanlarını iyi tanıyarak öğretmenlerin değer verdikleri isteklendiricileri belirleyip bu ihtiyaçlarını karşılayarak iş doyumlarına yardımcı olabilirler.

Sosyal hayatı ve toplumu düzenleyen en önemli örgütlerden birisi olan okullardaki iş görenlerin yani öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş doyumları ve memnuniyetlerinin sağlanması, dolayısıyla işten ayrılma eğilimlerinin en aza indirgenmesi örgütlerin verimliliği açısından önemli olduğu söylenebilir. Ellerindeki hammaddenin ülkenin geleceğini oluşturacak olan öğrenciler, daha genel boyutuyla insan olduğu düşünüldüğünde belki de iş gören memnuniyetin sağlanmasının en gerekli olduğu kurumların eğitim kurumları olduğu söylenebilir (Selekler, 2007).

Buna bağlı olarak eğitim örgütlerinde adil uygulamaların sağlanması, bu sayede çalışan memnuniyetinin sağlanarak iş performansının artırılması, örgütsel hedefleri gerçekleştirme açısından önemlidir.

Yapılan yazın taraması ve incelemeler sonucunda örgütsel adalet algısı ve iş doyumunu ile ilgili çalışmaların Türkiye’de de yurt dışındakine benzer biçimde arttığı görülmüştür. Ancak, değişen ve genişleyen olgular olması sebebiyle sözü edilen değişkenlerin ve değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Toplumun geleceğine yön veren ilköğretim okullarının sağlıklı işleyişi, olumsuz algılamalara yol açmayacak örgüt içi işleyişe ve işlerini yapmaktan zevk alan bireylerin varlığına bağlıdır. Bu sebeple örgüt ortamını ve bireyi etkilediği düşünülen örgütsel davranışların ve sonuçlarının araştırılması önem kazanmaktadır.

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin adalet algıları ve iş doyumları üzerine yapılan bu araştırmadan elde edilecek sonuçların okul çalışanlarına ve bu alanda çalışma yapan akademisyenlere yol göstereceği umulmaktadır. Birçok örgütsel davranış değişkeniyle ilişkili olan örgütsel adalet algısının iş doyumuyla da ilişkili olduğu düşünülmektedir. Söz konusu değişkenler arasında ilişki olup olmadığı varsa düzeyinin ne olduğu bu araştırmayla ortaya konmaya çalışılacaktır.

YÖNTEM

Desen

Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik genel tarama modellerinden ilişki tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Mersin’in merkez ilçelerinde (Mezitli, Yenişehir, Akdeniz, Toroslar) bulunan 170 ilköğretim okulunda çalışan 5513 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Mersin’in merkez ilçelerinde (Mezitli, Yenişehir, Akdeniz, Toroslar) görev yapan oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 542 öğretmen oluşturmaktadır. Oranlı küme örnekleme yapılırken her bir merkez ilçe küme kabul edilmiş ve her kümeden kaç tane öğretmen alınacağını bulmak için tabaka ağırlığı= örneklem büyüklüğü/evren büyüklüğü formülünden yararlanılmıştır. Örneklem hacmi belirlenirken ise örneklem büyüklüğünü saptamak için $\{n= N. t2. p.q / d2.(N-1) + t2.p .q\}$ (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007) formülü kullanılmıştır.

Bu durumda örnekleme alınacak öğretmenlerin merkez ilçelere dağılımı aşağıdaki gibi olmuştur.

Tablo 1

Örnekleme Alınan Yönetici ve Öğretmenlerin Merkez İlçelere Dağılımı

Merkez İlçeler	Evren	Örneklem
Akdeniz	1858	182
Mezitli	657	65
Toroslar	1715	169
Yenişehir	1283	126
Toplam	5513	542

Örnekleme alınan öğretmenlerin %34'ü Akdeniz, %12'si Mezitli, %31'i Toroslar ve %23'ü Yenişehir ilçesindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri örnekleme alınan öğretmenlere uygulanan üç adet ölçme aracıyla elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini içeren “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin adalet algılarını ölçmek amacıyla “Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği” ve iş doyumlarını ölçmek amacıyla “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır.

Örgütsel Adalet Ölçeği: Niehoff ve Moorman (1996) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Likert tipli veri toplama aracında maddeler: “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, ile (5) Tamamen Katılıyorum” arasında beş aralıklı olarak derecelendirilmiştir.

Minnesota İş Doyum Ölçeği (MSQ): Dünyada birçok araştırmacı tarafından uygulanan bu ölçek Türkiye’de de birçok araştırmacı tarafından kullanılmış ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Karakuş (2008)’in yapmış olduğu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .78 bu araştırmada ise .91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada örneklem grubundan elde edilen veriler SPSS 17 programına aktarılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde; betimsel istatistiklerden ve regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumlarına ilişkin betimsel analiz sonuçlarına, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş doyumlarını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algılarına ve İş Doyumlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırma Değişkenleri	X	SS
Dağıtımsal Adalet	3,54	0,87
İşlemsel (Prosedürel) Adalet	3,55	0,85
Etkileşimsel Adalet	3,77	0,89
Genel Adalet	3,59	0,82
İçsel Doyum	3,40	,599
Dışsal Doyum	3,37	,709
Genel İş Doyumu	3,39	,593

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin genel adalet algıları ortalamalarının ($X=3,59$) orta düzeyin üzerinde olduğu, alt boyutlarda ise öğretmenlerin algı ortalamalarının dağıtımsal adalet boyutunda ($X=3,54$)

ortalamayla en düşük düzeyde, etkileşimsel adalet boyutunda ($X=3,77$) ortalamayla en yüksek düzeyde ve işlemsel adalet boyutunda ($X=3,55$) olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerin genel iş doyumları ortalamalarının ($X=3,39$) orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. İş doyumları alt boyutlarında ise dışsal doyum ortalamalarının ($X=3,37$), içsel doyum ortalamalarının ($X=3,40$) olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Örgütsel Adaletin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	St. Hat.	β	t	p
Sabit	47,76	2,213	-	21,582	.000
Dağıtimsal Adalet	0,517	0,147	0,215	3,521	.000
İşlemsel Adalet	0,245	0,115	0,151	2,129	0,034
Etkileşimsel Adalet	0,351	0,22	0,100	1,592	0,112
R= 0,428	R ² = 0,183				
F(3-539)= 42,564	p=,000				

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($R=0,428$, $R^2=0,183$, $p<.05$). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin algıları iş doyumlarının %18'ini açıklamaktadır. Dağıtimsal adalet ($p=,000<.05$) ve işlemsel adalet ($p=,034<.05$) modele anlamlı bir katkı sağlarken etkileşimsel adalet ($p=,112>.05$) modele anlamlı bir katkı sağlamamaktadır. Öğretmenlerin iş doyumlarındaki açıklanan varyansa en büyük katkıyı dağıtimsal adalet algıları yapmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Örgütsel adalet algısının öncülü ve sonucu olan birçok kişisel ve örgütsel değişken vardır. Örgütsel adalet algısının çeşitli değişkenler üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırmalarda örgütsel adalet ile iş doyumları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karakuş, 2008; Yavuz, 2010). Örgütlerde insan kaynaklarının verimli ve etkin olabilmesi için, çalışanların örgütsel adalet algılarının iş tatminin ve duygusal bağlılıklarının sağlanması gerekir. Aksi halde çalışanlar, örgütlerde tayin, terfi, nakil ve örgütsel fiziksel kaynakların paylaşımı yetki ve sorumluluk verme gibi herhangi bir işlemden dolayı adaletsizlik algıladıkları zaman iş doyumları bulamazlar, işe karşı istek ve motivasyonlarını kaybederler (Tutar, 2007).

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarıyla iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiş ve regresyon analizi ile değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla paylaşılmış ve tartışılmıştır.

İlk olarak betimsel analiz sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma da öğretmenlerin genel adalet algıları ortalamaları $X=3,59$ olarak bulunurken Polat (2007) öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algıları ortalamasını ($X=3,66$), Yılmaz ve Altinkurt (2010) öğretmenlerin adalet algılarını ($X=3,89$) olarak, Atalay (2005) ise öğretmenlerin adalet algılarını ($X=3,62$) olarak bulmuştur. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin adalet algıları ortalamalarının

birbirine yakın düzeyde olduğu, bu araştırma sonucuna da dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir.

Alt boyutlara ilişkin ortalamaları karşılaştırdığında öğretmenler, etkileşimsel adalet alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahipken en düşük ortalamalar ise dağıtımsal adalet boyutundadır. Selekler (2007) ve Polat (2007)'in araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının düşük düzeyde olması ilköğretim okulları öğretmenlerinin ödüllendirilmesinde geçerli kriterlerin, sağlıklı bir şekilde işleyen ödüllendirme sisteminin olmamasına böyle bir sistemin yokluğunda gerek öğretmenlerin sözlü takdir edilmesinde, gerek maddi kaynakların dağıtımında gerekse de ödüllendirilecek öğretmenlerin teklifinde okul yöneticilerinin davranmamasına bağlanabilir. Okul yöneticileri böylesi bir durumda tercihlerini yaparken adil dağıtım ölçütü olarak öğretmenlerin performanslarını göz önüne almak yerine ölçüt olarak ya kıdemi göz önüne alıp diğer öğretmenleri küstürmemeye çalışmakta ya da kendi arkadaşlarına, aynı sendikadan olan öğretmenlere taraflı davranabilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin dağıtım adaletinde ilişkin algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Betimsel analiz sonucunda elde edilen diğer bir sonuç da öğretmenlerin iş doyumuna ilişkindir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel iş doyumlarının orta düzeyin üzerinde olduğu içsel doyumlarının dışsal doyumlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Eves, 2008; Çankaya, 2010; İzgar, 2008, Yılmaz ve Murat, 2008). Öğretmenlik mesleğine toplumca yüklenen anlam ve öğretmenlerin yapmış oldukları işin önemine ilişkin algıları içsel doyumlarının yüksek olmasına sebep olabilir. Ancak mesleğin birey, toplum ve ülke için önemi ortadayken, öğretmenlere sunulan maddi olanakların, okulların fiziki şartlarının yetersiz olması dışsal doyumlarını düşürüyor olabilir.

Son olarak araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş doyumlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dağıtımsal ve işlemsel adalet algıları modele anlamlı katkı sağlarken etkileşim adaletine ilişkin algılarının modele katkısının anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin iş doyumlarındaki varyansın dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarındaki değişimle açıklanabildiği söylenebilir.

Bu alanda yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Eker (2006) yapmış olduğu araştırmada örgütsel adalet boyutlarından kişiler arası adalet ve dağıtım adaletinin iş doyumunu üzerinde anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları dağıtım adaleti algılarının iş doyumunu üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Ancak, kişiler arası adalet algılarının iş doyumunu üzerindeki etkisi dağıtım adaletinin etkisinden daha yüksek çıkmıştır. Yurtdışı araştırmaların birçoğunda da dağıtımsal adalet algılarının iş doyumunu üzerinde daha yüksek etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cropanzano vd., 1987; Folger ve Konovsky, 1989; McFarlin ve Sweeney, 1992).

Söyük (2007) tarafından yapılan araştırmada, çalışanların dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının iş doyumlarını anlamlı bir şekilde etkilediği, bu değişkenlerin iş doyumunu üzerindeki görece önem sırasının sırasıyla, etkileşim adaleti, prosedür adaleti ve dağıtım adaleti şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2010) ise araştırmasında dağıtımsal adaletin iş doyumunu daha çok etkilediğini saptamıştır. Karaköse, Altınkurt ve Yılmaz, (2009) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada, adalet alt boyutlarının iş doyumunu alt boyutlarına etkisi ayrı ayrı incelenmiş ve örgütsel adalet boyutlarının (amirlerle ilişkiler ve çalışanlarla ilişkiler) iş doyumunu boyutlarından iç doyum boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı diğer alt boyutların tümünde ise anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel adalet alt boyutlarının iş doyumunu üzerine etkisine yönelik araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının sebebi olarak araştırma yapılan sektörlerin farklılığı, araştırma grubunun sosyo-kültürel farklılıkları ve bireylerin işin değer verdiği yönlerinin farklılığı gösterilebilir. Özgan ve Bozbayındır (2011) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin öğretmenlere işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet boyutlarında adil olmadıkları; yöneticilerin ödüllendirme, ders programı, karar alma sürecine katılma,

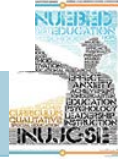
görevlendirme, kurallar ve cezalar, nöbet yerleri, ilişkiler, sevk ve izin ve sicil notu vermede adil olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Adil olmayan bu uygulamalar karşısında öğretmenlerin işlerinden daha az doyum sağlamaları ya da adil uygulamalar karşısında daha yüksek iş doyumuna sahip olmaları olasıdır.

- Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve araştırmaya dönük aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.
- Örgütsel adalet algısı iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu için yönetici ve öğretmenlerin yüksek örgütsel adalet algısına sahip olmaları iş doyumlarını da arttıracaktır. Bu amaçla MEB okullardaki adil uygulamaları geliştirici gerekli önlemleri alabilir.
- Okullarda adaletin dağıtıcısı konumunda bulunan okul yöneticileri örgütsel adalet ve etkilerine yönelik hizmet içi eğitim veya bilimsel yayınlarla bilgilendirilebilir.
- Özellikle ödül ve cezaların dağıtımına ilişkin öğretmenler düşük düzeyde adalet algısına sahiptir. Bu durumu düzeltmek amacıyla ödül ve ceza uygulamalarına yönelik kanun ve yönetmeliklerde gerekli düzenlemelere gidilebilir.
- Çalışanların iş doyumları çalışma ortamındaki sosyal ilişkilerden ve bireysel ihtiyaçlardan önemli derecede etkilenmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri, çalışanlar arası bağları güçlendirecek, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek gerekli uygulamalara gidebilirler.
- Öğretmen ve yöneticilerin iş doyumlarını ve örgütsel adalet algılarını etkileyen durumların daha sağlıklı bir şekilde tespit edilmesi amacıyla nitel bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 463-485.
- Ardahan, F. (2010). Hizmet üretiminde serbest muhasebeci ve mali müşavirlerin mesleki problemleri, mesleği algılama biçimleri ve iş tatmin düzeyleri. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(19), 101-139.
- Aytaç, T. (2003). Okul vizyonu nedir? Nasıl geliştirilir?. C. Elma, K. Demir (Ed.). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar (uygulamalar ve sorunlar)* (s. 1-15). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bıçakçılar, F. (2002). Liselerin ve yöneticilerinin özellikleri ile iş doyum düzeyleri (İzmir ili örneği), yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE, İzmir.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Çakmak, K. (2005). *Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olaya çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çankaya, İ. (2010). *Okul güvenliğinin ilköğretim okulu öğretmenlerinin, kaygı, motivasyon ve iş doyum düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi SBE, Elazığ.
- Çelik, V. (2009). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem A.
- Eren, E. (2006). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. Beta Yayınları: İstanbul.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyum üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eves, S. (2008). *Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi SBE, Tokat.
- Folger, R. and Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. London: Sage Publications.
- Greenberg, J. (1990). Looking fair versus being fair: managing impressions of organizational justice. *Research in Organizational Behavior*, 12(1), 11-157. London: Sage Publications.
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri (endüstri meslek lisesi yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma)*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürsel, M. (2006). *Eğitimde yönetim ve sisteme ilişkin çeşitlemeler*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Özgülven, İ. E. (2003). *Endüstri psikolojisi*. PDREM Yayınları: Ankara.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim Ferlşefesi (Örgütsel Yaşamda Değerler ve Motivasyon)* (İ. Anıl, B. Doğan, Çev. (Ed.)), İstanbul: Beta Yayınları.
- Izgar, H. (2003). İş doyumunu. H. Izgar (Ed.). *Endüstri ve örgüt psikolojisi* (s. 125-158). Eğitim Kitabevi: Konya.
- Karaköse, T.; Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2009). Örgütsel adaletin öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkileri. *5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, 1-3 Ekim 2009 Edirne.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- McFarlin, D. B. and Sweeney, P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35(3), 626-637.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Selekler, Z.O. (2007). *Öğretmenlerde örgütsel adalet ve psikolojik sözleşme ihlal algısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi SBE, Kocaeli.
- Stevens, E. and Wood, G. H. (1995). *Justice, ideology, and education*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Söyük, S. (2007). *Örgütsel adaletin iş taminin üzerine etkisi ve İstanbul ilinde çalışan özel hastanelerde çalışan hemşirelere yönelik bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Yüksel Özden (Edt). *Eğitim ve okul yöneticiliği el Kitabı* (ss. 99–145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tevrüz, S.; Artan, İ. ve Bozkurt, T. (1999). *Davranışlarımızdan Seçmeler*. Beta Yayınları: İstanbul.
- Tutar, H. (2007). Erzurum’da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), s. 97- 120.
- Yavuz, S. (2010). *Örgütsel adaletin iş tatminine etkisi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. ve Murat, M. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 203-222.



Teachers' Opinions About Feedback In the Education System*

Metin KIRBAÇ

Inonu University, Malatya-TURKEY

Onur BALI**

Inonu University, Malatya-TURKEY

Esra MACİT

Inonu University, Malatya-TURKEY

Article History

Submitted: 11.05.2017

Accepted: 12.07.2017

Published Online: 12.08.2017

Keywords

Feedback
Education System
Teacher



DOI: 10.29129/inujgse.361869

Abstract

Purpose: In this study, the feedback in the educational system was aimed to be examined based on teacher opinions.

Design & Methodology: The study was carried out within the context of phenomenological design by adopting qualitative research method. Convenience sampling method was used. In this context, the participants of the study consist of 20 primary and secondary school teachers working in the central districts of Malatya and voluntarily agreed to participate in the study. The data of the study were collected with semi-structured interviews. In the analysis of the data, content analysis technique was used.

Findings: It has been found that most of the participants pointed that feedback is needed in the educational processes. By most of the participants it was told that feedback should be given individually throughout the academic year and at the end of the academic year. Also it was found that most of the participants want that the feedback should be given by the "school principal".

Implications & Suggestions: It is stated that the feedback in the system is insufficient. The feedback mechanism directly affects motivation and the feedback processes needs to be used actively in system and new feedback mechanisms should be formed to eliminate the deficiencies.

* This study is the extended version of the presentation presented in the 26th International Congress on Educational Sciences (ICES-UEBK 2017) in 20-23 of April 2017.

** Corresponding Author, İnönü University, Malatya-TURKEY, E-mail: onur.bali@inonu.edu.tr, Phone: +904223774477

Eğitim Sisteminde Geri Bildirim ile İlgili Öğretmen Görüşleri*

Metin KIRBAÇ

İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE

Onur BALI**

İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE

Esra MACİT

İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş:05.11.2017

Kabul: 07.12.2017

Online Yayın:08.12.2017

Anahtar Sözcükler

Geri Bildirim
Eğitim Sistemi
Öğretmen



DOI: 10.29129/inujse.361869

Öz

Amaç: Bu çalışmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak eğitim sisteminde geri bildirim incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi benimsenerek olgu bilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın katılımcılarını Malatya ili Merkez ilçelerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 20 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular: Katılımcıların çoğu eğitim sürecinde geribildirime ihtiyaç olduğunu, geribildirim bireysel olarak verilmesi gerektiğini belirtirken geribildirim zamanı konusunda çoğu öğretim yılı içerisinde veya öğretim yılı sonunda olması gerektiğini ve geribildirim okul müdürleri tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuçlar ve Öneriler: Sistem içerisinde geribildirim yetersiz olduğu belirtilmiştir. Motivasyonu doğrudan etkileyen geribildirim mekanizmasının sistemde aktif bir şekilde kullanılması ve eksikleri gidermek amacıyla yeni geribildirim mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir.

* Bu çalışma, 20-23 Nisan 2017 tarihleri arasında düzenlenen "26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK 2017)"nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** Sorumlu yazar, İnönü Üniversitesi, Malatya-TÜRKİYE, E-posta: onur.bali@inonu.edu.tr Tel: +904223774477

GİRİŞ

Günümüzde örgütlerin, başarıya ulaşabilmeleri ve gerek iç pazarda gerekse dünya pazarında rekabet edebilmeleri için en yüksek verimlilik düzeyinde çalışmaları zorunluluk haline gelmiştir. Bu gerçeği göz ardı etmeyen örgütlerin insan kaynakları yönetiminde de büyük değişimler yaşanmıştır. 1980'li yıllardan itibaren insan kaynakları yönetimi, işletmenin ikincil unsurlarından biri olarak değil, işletme yönetiminin en önemli fonksiyonlarından biri olarak görülmeye başlanmıştır. Sürekli değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde, diğer örgütlerle rekabet edebilmenin, yönetsel etkinliğin ve örgütsel verimliliğin anahtar kelimesinin "insan" olduğu gerçeğinin farkına varılmıştır. Örgütlerin bu doğrultuda iç müşteri memnuniyetini de göz ardı etmeden, iyi eğitilmiş, örgüt kültürüne bağlı, motive edilmiş çalışanlara sahip olması gerekmektedir.

Bu özelliklere sahip çalışan kadrosu, gerek bireysel, gerekse örgütsel etkinliği ve verimliliği artırma amacını güden, her kesim tarafından kabul edilen ve destek verilen bir performans yönetim sisteminin kurulması ile sağlanabilir. Performans değerlendirme, insan kaynakları yönetimi sürecinin önemli bir aşamasıdır. Çünkü performans değerlendirme süreci, personelin istihdamı, eğitim ihtiyaçlarının tespiti, kariyer basamaklarındaki yeri, örgütün genel başarı durumu, kurumun stratejik planlaması gibi birçok değişken üzerinde geri bildirim sağlamaktadır (Baydar, 2007: 1). Sağlanan bu geri bildirim, çalışanların beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı, dolayısıyla yöneticinin etkililiği hakkında da bir bilgi kaynağı olmaktadır (Kaya, 2015).

Geri bildirim, değerlendirme süreci içerisinde yer aldığından dolayı, açık sistem teorisi, iletişim kavramı, gömülü teori gibi birçok kuramda, kavramda ve alanda ele alınmıştır. Bu çalışmada geri bildirim, sistemdeki mevcut değerlendirme eyleminden daha geniş bir şekilde ele alınmıştır.

Geri bildirim teriminin alanyazında birçok farklı tanımı mevcuttur. Ramaprasad (1983)'in geri bildirim tanımı eğitim alanyazında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ramaprasad, geri bildirimini bir sistem parametresinin gerçek seviyesi ile referans seviyesi arasındaki boşluğu kapatmak için sağlanan bilgi olarak tanımlamıştır. Sadler (1989) eğitimsel amaçlar için Ramaprasad (1983)'ün tanımını revize ederek geri bildirimini arzulanan ve gerçek performans seviyesi arasındaki boşluğu kapatmaya yönelik verilen ve gelişmeyi sağlayan bilgi olarak tanımlamıştır. Bir diğer deyişle, bireyin performansı ve belli bir referans noktası arasındaki boşluğu kapatmak için bireye spesifik olarak sağlanan bilgi şeklinde tanımlamıştır. Geri bildirim faydalı olması için bireyin standartlar veya amaçlarla ilgili genel düşünceye sahip olması, bu amaçla kendi performansını karşılaştırarak aradaki farkı kapatması gerekmektedir. Yani bireyin ulaşmayı hedeflediği standartlarla (amaç veya referans seviyesine) ilgili bir kavrama sahip olmayı, bu standart ile mevcut performans seviyesini karşılaştırmak ve mevcut performans seviyesi ile referans seviyesi arasındaki boşluğu kapatmaya çalışmasını gerektirmektedir (Clarke, 2000). Ramaprasad (1983) ve Sadler (1989)'ün aksine Askew ve Lodge (2000) geri bildirim daha geniş bir tanımını yapmışlardır. Onlar, hem formal hem de informal durumlarda öğrenmeyi destekleyen alıcı ile verici arasındaki her türlü diyalogu geri bildirim olarak tanımlamışlardır. Carlson (1979) ise geri bildirimini örgütün amaçlarına ulaşmada bireylere yardım edecek ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde yapmış oldukları çalışmalarını güçlendirecek veya ufak tefek değişiklikler yapmalarını sağlamak amacıyla otorite tarafından verilen performansla ilgili bilgi şeklinde tanımlamıştır. Gil (1987; Akt. Köğçe, 2012: 12)'e göre geri bildirim ve değerlendirme birbirleriyle ilişkili süreçlerdir, fakat mutlak olarak bir birinin aynısı değildirler. Geri bildirimle ilgili başka bir tanım ise bilişsel ve davranış seviyesinde değişim oluşturmak ve öğrenmeyi arttırmak için verilen performans bilgisidir (Mory, 1992).

Öğretmenlere sunulan geri bildirim çerçevesi ve temel özellikleri 1980'de Van Houten tarafından belirlenmiştir (Akt. Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Buna göre, geri bildirim doğası (içeriği ve aracı),

zamanı (hemen ya da gecikmeli) ve performansı sunan kişi (meslektaşlar, araştırmacılar, uzmanlar ya da danışmanlar) olmak üzere üç temel özelliği bulunmaktadır.

Geri bildirim içerik açısından ele alındığında yazılı, sözlü, görsel materyallerle vb. sunulabildiği, bu sunum yapılırken de formal ya da informal bir yol izlenebildiği alanyazında ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalar, geri bildirim içeriği açısından incelendiğinde, sınıf içinde eğitim ve uygulama yapılmaksızın sunulan sözlü ya da yazılı yönergeler yoluyla verilen geri bildirim etkisinin sınırlı olduğunu (Gilbertson, Witt, Singletary ve VanDerHeyden, 2007) ancak, grafiksel geri bildirim (görsel geri bildirim) (Mesa, Lewis-Palmer ve Reinke, 2005) ya da sayısal verilerle sosyal ödülün birlikte kullanıldığı grafiksel ve sözel geri bildirim yönteminin daha etkili olduğunu göstermektedir (Sanetti, Luiselli ve Handler, 2007).

Geri bildirim zamanlaması noktasında, hemen-gecikmeli, uzun aralıklarla-sık aralıklarla, süreç içerisinde-süreç sonunda gibi zamanlama biçimleri bulunmaktadır. Geri bildirim zamanlaması konusunda hangi zamanının tercih edileceği, geri bildirim verileceği durum, örgüt ve kişilere göre değişmektedir.

Geri bildirim kaynağının kim olması gerektiği geri bildirim alıcısının kim olduğuna ve amacına bağlı olarak değişmektedir. Öğrencinin sınıf içerisindeki başarısı ise geri bildirim öğretmen tarafından verilmesi uygunken, öğretmenin okul içerisinde başarısı ise yöneticiler, veliler, denetmenler, MEB yetkilileri, uzmanlar, akademisyenler vb. tarafından verilmesi daha uygun görülebilir.

Okulların ve eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşması, o kurumlarda yer alan öğretme etkinliklerine bağlıdır. Toplumda etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan okullar sayesinde gelecekte doğru düşünen, etkili kararlar verebilen, çeşitliliği hoşgörüsüyle karşılayan, doğal ve toplum sorunlarına duyarlı bireylerden oluşan bir toplum yaratılabilir. Bu toplumun yaratılabilmesi için okuldaki öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve bunun olabilmesi için de öğretmenlerin verimli çalışabilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere sağlanacak sağlıklı ve verimli çalışan bir geri bildirim mekanizmasının öğretmen motivasyonuna büyük ölçüde katkıda bulunacağı açık bir şekilde görülmektedir (Ayar, 2009).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlerin başarısını artırmak için onların öğrendikleri şeyler ve bunları nasıl öğrendiklerine odaklanmanın yanında süreç içerisinde yöneticilerin, velilerin, denetmenlerin vb. nasıl araya girdikleri üzerine de odaklanmak gerekir. Geri bildirim, bu süreçte araya girmenin önemli bir bileşenidir. Çünkü öğretmen geri bildirimlerinin niteliği öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yüzden, geri bildirim öğrenmenin merkezi bir yönünü oluşturmaktadır. MacDonald (1991) geri bildirim anlamayı geliştirmek için pratikte kullanılmadığını belirlemiştir. MacDonald bunun sebebinin ise öğretmenlere verilen geri bildirimlerin genelde yüzeysel olması ve öğretmenlerin verilen geri bildirimleri anlayamamaları olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, meta analiz çalışmalarının çoğu geri bildirim öğretmen performanslarının özünü oluşturduğunu (Hattie ve diğ., 1996; Black ve Wiliam, 1998; Hattie ve Jaeger, 1998), öğretmenlerin geri bildirim almak istedikleri, geri bildirime değer verdikleri ve yöneticilerinden, velilerden ve denetmenlerden kendilerinin gelişimi için faydalı olacak geri bildirimler bekledikleri belirtilmektedir (Higgins, Hartley ve Skelton 2002; Weaver, 2006).

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak eğitim sisteminde geri bildirim incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim sisteminde geri bildirim yeri nedir?
2. Eğitim sisteminde geri bildirim nasıl kullanılmaktadır?
3. Eğitim sisteminde geri bildirim ne zaman kullanılmaktadır?
4. Eğitim sisteminde geri bildirim kim tarafından verilmektedir?

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim ile desenlenmiştir. Olgubilim deseni, günlük hayatımızda çeşitli şekillerde karşımıza çıkan, aşına olduğumuz fakat detaylı bir şekilde bilgi sahibi olmadığımız olguları incelemeye önem vermektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, geri bildirim olgusu ayrıntılı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar. Araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda çalışmanın katılımcılarını Malatya ili Merkez ilçelerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 20 ilkököl ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1
Çalışmanın Katılımcıları

	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Öğrenim Düzeyi
Ö-1	K	Sınıf	18	Lisans
Ö-2	K	Sınıf	12	Lisans
Ö-3	K	Sınıf	18	Lisans
Ö-4	K	Sınıf	10	Lisans
Ö-5	E	Sınıf	13	Lisans
Ö-6	E	Sınıf	20	Lisans
Ö-7	E	Sınıf	18	Lisans
Ö-8	E	Sınıf	18	Lisans
Ö-9	K	Sınıf	18	Lisans
Ö-10	K	Sınıf	3	Lisans
Ö-11	K	İngilizce	3	Lisans
Ö-12	K	Türkçe	14	Lisans
Ö-13	E	Böte	12	Lisans
Ö-14	E	İngilizce	9	Lisans
Ö-15	K	Beden Eğitimi	21	Lisans
Ö-16	E	Matematik	22	Lisans
Ö-17	E	Böte	8	Yüksek Lisans
Ö-18	K	Rehberlik	4	Yüksek Lisans
Ö-19	E	Fen Bilgisi	14	Lisans
Ö-20	K	Rehberlik	9	Lisans

Verilerin Toplanması

Bir olguyla ilgili katılımcıların günlük yaşantılarını algılama şekillerini açığa çıkarmayı amaçlayan çalışmalarda uzun görüşmeler yapmak en uygun yöntemlerden biridir. Çalışma kapsamında katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında detaylı incelemeler yapabilmek amacıyla, katılımcılardan yazılı izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin avantajlarından biri, araştırmacının sorulacak soruların sırasını değiştirebilmesi veya sondalar yardımı ile soruların kapsamını genişletebilmesidir (McMillan ve Schumacher, 2006).

Verilerin Analizi

Verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesini amaçlar ve daha önce ortaya çıkan veya çıkmayan temaların açığa çıkarılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda çalışmada toplanan veriler öncelikle yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve dilbilgisi açısından kontrol edilmiştir. Bilgisayar ortamındaki verilerden öncelikle kodlar çıkarılmış, ardından kodların sıklık ve konularına göre temalar oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan temalar tablolaştırılarak, katılımcılardan doğrudan alıntılar yardımıyla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak amacıyla, görüşme formunun hazırlanma sürecinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalından iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca oluşturulan kodlar ve temalar Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalından iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve oluşturulan kodların farklı uzmanlar tarafından da benzer şekilde temalandırılabilmesinin kontrolü sağlanmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman'ın (1994) öne sürdüğü yüzdelik hesaplama kullanılmıştır. Buna göre: Güvenirlik = Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bu hesaplama kapsamında güvenirlilik yaklaşık olarak .87 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, oluşturulan temaların güvenilirliğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

BULGULAR

Gerri Bildirimin Eğitim Sürecindeki Yerine İlişkin Bulgular

Bu alt amaca ilişkin öğretmen görüşleri 3 soruyla toplanmıştır. Bu sorularda eğitim sürecinde gerri bildirim yeri (ihtiyaç duyma-varlığı), önemi ve işlevi temaları işlenmiştir. Bu temalara ilişkin sorular ve yanıtları içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu alt problemin temaları tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2
Eğitim Sürecinde Gerri Bildirimin Yeri

Temalar	n
Gerri bildirim ihtiyacı duyma	
<i>İhtiyacı duyuyorum</i>	20
<i>İhtiyacı duymuyorum</i>	-
Gerri bildirim varlığı	
<i>Bulunmaktadır</i>	17
<i>Bulunmamaktadır</i>	3
Gerri bildirim önemi	
<i>Önemli görüyorum</i>	20
<i>Önemli görmüyorum</i>	-
Gerri bildirim işlevi	
<i>Eksikleri görme</i>	7
<i>Motivasyon sağlama</i>	5
<i>Farkında olma</i>	4
<i>Verimli çalışma</i>	3

Gerri Bildirimin Varlığı ve Gerekliliği: Bu konudaki öğretmen görüşlerine bakıldığında geri bildirim ihtiyacı duyduğunu belirten öğretmenler kendileri açısından bunun önemli bir veri kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, özellikle öğrencilerin sınıfta öğretilenleri anlayıp anlamadıklarını tespit etmek için geri bildirim ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir. Eğer öğrenci öğretmenin dersteki amaçlarına ulaştıysa, bu geri bildirim öğretmen için motive edici bir bilgiyken, bu süreçte görülen eksikler varsa, bu eksiklerin giderilebilmesi için ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir (Ö-7, Ö-9, Ö-11).

Öğretmenler, geri bildirim performansı arttırdığı için buna ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Dışarıdan yapılan değerlendirmenin öğretmen açısından faydalı olduğu düşünölmekte olup, bu geri bildirim güvenilir olduğunda bireysel olarak sorumluluk bilincini de geliştirebileceğine inanılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların görölmemesinin öğretmenin performansını arttıracakđı düşünöldüğu için geri bildirim ihtiyacı duyulduğu belirtilmiştir (Ö-14, Ö-16).

Gerri bildirim bir denetleme mekanizması çerçevesinde verilmemesi gerektiği yönünde görüş bildiren öğretmenler ise; müfredatta ne yapılacağına zaten çok açık olduğunu düşünmektedir. Bir derse giren müfettişin öğretmenin performansını anlayamayacakđı ve derste izlenildiği zaman verimli olmayacakđı düşöndüğu için denetlenme taraftarı olmadıklarını; geri bildirim sonucu bir not verilmesinden sadece bilgi mahiyetinde bir geri bildirim sağlanması yeterli olacağını belirtmişlerdir (Ö-1, Ö-2, Ö-6).

Şu an sistemde herhangi bir geri bildirim mekanizması bulunup bulunmadığına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (Ö-1, Ö-2, Ö-4, Ö-6, Ö-7, Ö-8, Ö-10, Ö-11, Ö-12, Ö-13, Ö-14, Ö-15, Ö-16, Ö-17, Ö-18, Ö-19, Ö-20) bulunmaktadır cevabını verirken, az sayıdaki öğretmen (Ö-3, Ö-5, Ö-9) sistemde geri bildirim mekanizmasının olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler, var olan sistemde okul müdürünün eğitim-öğretim yılı içerisinde bir kez derse girmesinin verimli olmadığını, çünkü ellerine bir geri bildirim ulaşmadığını belirtmişlerdir (Ö-6, Ö-11, Ö-17). MEBBİS'te otomasyon sisteminde de bir geri bildirim mekanizması olduğunu belirten öğretmenler ise (Ö-13, Ö-17), değerlendirme butonlarının aktif olmadığını, bu şekilde yapılan değerlendirmenin sadece kâğıt üzerinde kaldığını belirtmişlerdir. Gerri bildirim mekanizmasının yeterli olmadığını belirten öğretmenler sadece veli ve öğrencilerden geri bildirim aldıklarını dile getirmişlerdir (Ö-4, Ö-12, Ö-14). Bir diğer katılımcı ise (Ö-20) "Öğrenci ve velinin bir problemleri olduğunda yanıma gelmeleri, problemi çözmek için istekli olmaları, seminerlere ve etkinliklere katılım benim için bir geri bildirimdir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle ilgili durumlardan beni haberdar etmesi, idarenin eğitim sürecine rehberlik servisini dâhil etmesi de bana güvendiklerini gösterdiği için geri bildirimdir." demiştir.

Gerri bildirim mekanizması olmadığını düşönen öğretmenler ise, öğrencilere uyguladıkları testlerle, verilen notlarla, e-okulda doldurulan formlarla geri bildirim sağladıklarını belirtmişlerdir (Ö-3, Ö-5, Ö-9).

Gerri bildirim ihtiyacı duyup duymadıkları hakkında görüş bildiren öğretmenlerin tümü ihtiyacı duyduklarını ifade ederken bir kısmı öğretmen için önemli bir veri kaynağı olabileceğini, bir kısmı güvenilir olduğunda verimli olacağını, bir kısmı da geri bildirim bir denetleme mekanizması içerisinde yer almasından rahatsızlık duyacaklarını ifade etmişlerdir. Sistemde geri bildirim mekanizmasının bulunup bulunmadığına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu geri bildirim mekanizmasının olduğunu ancak yeterli olmadığını, az sayıdaki öğretmen ise geri bildirim mekanizmasının olmadığını ifade etmiştir.

Gerri Bildirimin Önemi: Gerri bildirimini özellikle mesleki anlamda artı ve eksilerini görebilmek açısından önemli bulan öğretmenler, böylelikle verdikleri eğitimin kalitesini anlamış olup kendilerine güvenlerinin bu şekilde arttığını belirtmişlerdir. Eksikleri, yenilikleri ve teknolojiyi yakından takip etmek için gerri bildirimini önemli bulan öğretmenler, bu şekilde yeterli olup olmadıklarını anlayıp yetersiz oldukları noktalarda kendilerini geliştirme yoluna gidip eksik veya hatalı noktaların tespit edilmesiyle eğitim kalitelerini arttıracaklarını düşünmektedirler (Ö-5, Ö-10, Ö-12, Ö-14, Ö-16, Ö-17, Ö-19, Ö-20).

Öğretmenler, öğrencilerin verilen konuyu anlayıp anlamadıklarını, ne kadarını anladıklarını, ders işlenirken kullanılan tekniğin verimli olup olmadığını iyi işleyen bir gerri bildirim mekanizması ile tespit edebileceklerini belirtmişlerdir (Ö-4, Ö-7, Ö-9, Ö-11).

Öğretmenler ayrıca, yaptıkları iş karşılığında takdir edilmek istediklerini, gerri bildirim sonucu olumlu olduğu zaman mesleki doyum ve motivasyon kazandıklarını dile getirmişlerdir (Ö-3, Ö-8, Ö-13).

Gerri bildirimini önemli görüp görmedikleri hakkında farklı görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö-6) “Önemli görüyorum. Her sene sonunda kendimi değerlendiririm, benim için en önemli olan budur” diyerek, gerri bildirim sayesinde kendini değerlendirebileceğini ifade ederken, bir diğer katılımcı ise (Ö-15) “Bunu önemli görüyorum tabii ki. Bu süreç eğer amir tarafından yapılacaksa amirin de eğitimle okulla süreçle ne kadar ilgili olduğunu gösterir bence diye düşünüyorum” diyerek, gerri bildirim sürecinin okul yönetimi tarafından yapılmasının daha faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Gerri Bildirimin İşlevi: Gerri bildirim işlevi hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çoğu eksikleri görmeye (Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-9, Ö-15, Ö-17, Ö-19) yaradığını ifade ederken katılımcıların bir kısmı motivasyon sağlamaya (Ö-1, Ö-8, Ö-10, Ö-12, Ö-17), farkında olmaya (Ö-3, Ö-11, Ö-13- Ö-17) ve verimli çalışmaya (Ö-2, Ö-14, Ö-19) yaradığını ifade etmişlerdir.

Gerri bildirim eksikleri görmeye yaradığını söyleyen öğretmenlerden biri (Ö-4) “Hatalarımı, eksiklerimi görmüş olurum. Eksik yanlarımı kapatmaya çalışacağım, bir nevi yama olacak benim için” diyerek gerri bildirim bir yama görevi göreceğini belirtirken, bir diğer katılımcı ise (Ö-5) “Performansımıza yönelik eksiklerimizi görünce öğrencilerimizi üst seviyeye hazırlamış oluruz” diyerek gerri bildirim sayesinde kendi eksiklerini görerek öğrencileri de geliştirebileceğini ifade etmiştir.

Gerri bildirim bir motivasyon kaynağı olabileceğini ifade eden katılımcılardan biri (Ö-12) “Ben gerri bildirim sayesinde geride kaldığımı düşünürsem kendimi hizmet içi eğitimlerle, kendi imkânlarımla gittiğim eğitimlerle açığımı kapatabilirim. Gerri bildirim bir motivasyon kaynağı olabilir” diyerek, öğretmenin gerri bildirim sayesinde durumunu fark edip kendisine bir motivasyon kaynağı olabileceğini ifade etmiştir.

Gerri bildirim bir farkındalık yaratacağı yönünde görüş belirten öğretmenlerden biri (Ö-13) “Gerri bildirim almadığım için ne yapmış olduğumu bilemiyorum” diyerek, gerri bildirim olmadığı için öğretmenin öğretim sürecinde yaptığı işlerin sonuçlarının ne olduğunu tam olarak bilmediğini ifade ederken, bir diğer katılımcı ise (Ö-11) “Gerri bildirim işlevi, yenilenmektir, farkındalık sağlamaktır. Bir tutumun, bir davranışın, bir hareketin işe yarayıp yaramadığını ya da doğru olup olmadığını karşınızdakinde nasıl bir etki bırakıp bırakmadığını gerri bildirimle anlayabilirsiniz, kendinizin farkına varırsınız” diyerek yapılan işlerin ne derece doğru olduğunu bilmek için gerri bildirim şart olduğunu ifade etmiştir.

Gerri bildirim verimli çalışmayı sağlayacağı yönünde görüş bildiren bir öğretmen (Ö-14) “Kişisel gelişime büyük katkıda bulunacaktır daha verimli çalışacağıma inanıyorum bu da gittikçe gruplara sonra sisteme yansıtacaktır” diyerek, gerri bildirim işlevinin verimli çalışmayı sağlama olduğunu daha sonrasında da tüm sistemde bu etkiyi yaratacağını belirtmiştir.

Geri bildirim işlevi hakkında farklı görüş belirten öğretmenlerden biri (Ö-20) “Öğretmenlerin geri bildirim alması bazen olumlu bazen de olumsuz sonuçları neden olabilir. Çünkü olumsuz geri bildirim bazen öğretmenlerde ters bir algı yaratmakta olup motivasyonun düşmesini sağlayabilmektedir. Bazen de tam tersi öğretmen geri bildirim sayesinde motive olur. Öğretmenin karakterine göre geri bildirim algısının değişeceğini düşünüyorum” diyerek, geri bildirim öğretmenin karakterine göre işlev kazanacağını kişiden kişiye geri bildirim işlevinin değişeceğini ifade etmiştir.

Geri bildirim işlevi hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çoğu eksikleri görmeye yaradığını böylece öğrencilerine ve okula daha faydalı olabileceğini ifade ederken katılımcıların bir kısmı motivasyon sağlamaya, farkında olmaya ve verimli çalışmaya yaradığını ifade etmişlerdir.

Geri Bildirimin Nasıl Kullanıldığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt amaca ilişkin öğretmen görüşleri 3 soruyla toplanmıştır. Bu sorularda eğitim sürecinde geri bildirim şekli (şekli-aracı), türü ve bireysel ya da grup olarak verilmesi temaları işlenmiştir. Bu temalara ilişkin sorular ve yanıtları içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu alt problemin temaları tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3
Geri Bildirimin İçeriği ve Yöntemi

Temalar	n
Geri bildirim şekli	
<i>Yazılı</i>	9
<i>Sözlü</i>	4
<i>Görsel materyaller-Sayısal verilerle</i>	3
Geri bildirim aracı	
<i>Formal</i>	9
<i>İnformal</i>	9
Geri bildirim türü	
<i>Doğrulayıcı</i>	-
<i>Düzeltilici</i>	3
<i>Tanılayıcı</i>	9
<i>Açıklayıcı</i>	11
Geri bildirim bireysel ya da grup olarak verilmesi	
<i>Bireysel</i>	13
<i>Grup</i>	3

Geri Bildirimin Şekli ve Aracı: Geri bildirim şeklinin nasıl olması gerektiği hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çoğu içerik açısından yazılı (Ö-1, Ö-6, Ö-7, Ö-8, Ö-10, Ö-11, Ö-15, Ö-16, Ö-19) olarak verilmesini uygun görürken bir kısmı sözlü (Ö-9, Ö-12, Ö-13, Ö-20) ve görsel materyaller-sayısal veriler ile (Ö-1, Ö-8, Ö-18) verilmesini uygun görmüştür. Ayrıca geri bildirim hangi araçla verilmesi gerektiği hakkında görüş bildiren öğretmenlerin yarısı (Ö-6, Ö-7, Ö-9, Ö-11, Ö-12, Ö-15, Ö-16, Ö-18, Ö-19) formal yollarla, diğer yarısı ise (Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-5, Ö-8, Ö-10, Ö-13, Ö-14, Ö-20) informal yollarla verilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Geri bildirim aracıyla ilgili sorunun cevapları incelendiğinde katılımcıların yarısına yakını geri bildirim informal şekilde verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. İnfomal şekilde verilen geri bildirim daha samimi ve yapıcı olduğunu belirten katılımcılar, resmiyet olunca kişinin kendini çok rahat ifade edemeyeceğini ya da işin içine mecburiyet girince kişinin motivasyonunun düşeceğini savunmuşlardır (Ö-5, Ö-8, Ö-14, Ö-20).

Katılımcıların diğer yarısı ise geri bildirim formal şekilde verilmesini istediklerini dile getirmiştir. İnfomal şekilde verilen geri bildirim okuldaki meslektaşları arasında çatışmaya neden olabileceği, bu yüzden formal şekilde verilen geri bildirim daha sağlıklı ve güvenilir olacağı belirtilmiştir (Ö-11, Ö-15, Ö-16, Ö-18).

Az sayıda katılımcı ise geri bildirim aracı açısından farklı görüşler bildirmişlerdir. Önemli olanın öğretmenin verimli olmasının amaçlanması ve geri bildirim iyi niyetle yapılması olduğunu belirtmişlerdir (Ö-4). Bir diğer katılımcı ise (Ö-17) “Olumlu geri bildirim yazılı olarak verip ödüllendirme yapılmasında fayda var. Ancak sonuç olumsuz ise geri bildirim infomal olarak ikili ilişkiler kapsamında sözlü olarak verilmelidir. Kayıt altına alınan olumsuz geri bildirimler faydadan ziyade zarar verir. İstatistiksel olarak verilen geri bildirimler grup performansını ve geleceğe ilişkin hedef düzeylerini arttıracaktır” diyerek geri bildirim formal olmasının faydadan ziyade zarar vereceğini ifade etmiştir.

Geribildirim şekli ile ilgili olarak, geribildirim yazılı olarak verilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar, bu şekilde yapılan geribildirim daha kalıcı ve verimli olacağını, böylelikle öğretmenlerin de bu geri bildirim ilerde de kullanabilme imkânına sahip olacağını ve çalışmalarını buna göre yapabileceklerini belirtmişlerdir (Ö-7, Ö-10, Ö-11, Ö-16, Ö-19).

Geri bildirim sözlü bir şekilde verilmesi gerektiğini uygun gören katılımcılardan biri; (Ö-20) “İnfomal olmasını isterim. Çünkü kişiler arası ilişkilerde samimiyet benim için ön plandadır. Ayrıca yapıcı bir üslup kullanılmasını tercih ederim. Sözlü olarak geribildirim verilmesi yeterli olacaktır” diyerek yöntem veya içeriğin ne olduğundan çok üslubun kırıcı olmamasını vurgulamıştır.

Geri bildirim sayısal verilerle gerçekleşmesinin daha gerçekçi olacağını savunan katılımcılar ise, bu şekilde verilen geri bildirimlerin grup performansını ve geleceğe ilişkin hedef düzeylerini arttıracığı görüşündedir (Ö-17, Ö-18).

Geribildirim Türü: Geri bildirim türü hakkında görüş belirten öğretmenlerin çoğu açıklayıcı (Ö-2, Ö-3, Ö-4, Ö-5, Ö-8, Ö-9, Ö-10, Ö-12, Ö-14, Ö-15, Ö-17) ve tanılayıcı (Ö-1, Ö-5, Ö-6, Ö-8, Ö-9, Ö-10, Ö-14, Ö-15, Ö-20) geri bildirim türleri üzerinde yoğunlaşırken, az sayıda öğretmen ise düzeltici (Ö-7, Ö-9, Ö-11) geri bildirim türü üzerinde yoğunlaşmıştır. Doğrulayıcı geri bildirim türü hakkında ise görüş bildiren katılımcı olmamıştır. Bir katılımcı ise görüş bildirmemiştir.

Açıklayıcı geri bildirim türünün sistemde bulunmasını uygun gören katılımcılardan biri (Ö-17) “Açıklayıcı geri bildirim daha çok yer verilmelidir. Çünkü bizler artık belli bir olgunluğa erişmiş durumdayız. O yüzden yanlışın direk söylenmesi yerine doğruyu bizim bulmamız daha yararlı olacaktır” diyerek, yanlışın direk söylenmesinden ziyade doğruyu bulmak için çaba sarf etmeye yöneltilmenin daha doğru olacağını ifade ederken; açıklayıcı geri bildirim verilmesinin daha uygun olacağı hakkında görüş bildiren bir kısım öğretmen ise (Ö-2, Ö-3, Ö-4, Ö-5, Ö-8, Ö-9, Ö-10) “Açıklayıcı olmalıdır” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tanılayıcı geri bildirim türünün sistemde bulunmasını uygun gören katılımcılardan biri (Ö-20) “Tanılayıcı geri bildirim türü daha yararlı olacaktır. Böylelikle tecrübesiz öğretmenler bilgi edinmiş olacak, tecrübeli öğretmenlerse eğitimdeki gelişmelerden haberdar olmuş olacaktır” diyerek, tecrübeli öğretmenlerin de tecrübesiz öğretmenlerin de tanılayıcı geribildirim sayesinde verim alabileceğini ifade ederken; tanılayıcı geribildirim verilmesinin daha uygun olacağı hakkında görüş bildiren bir kısım öğretmen ise (Ö-1, Ö-5, Ö-6, Ö-8, Ö-9, Ö-10) “Tanılayıcı olmalıdır” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Düzeltilici geri bildirim türü ile ilgili görüş bildiren katılımcılardan biri (Ö-11) “Düzeltilici geri bildirim olmalıdır. Çünkü eğitim sezgisel olmamalı her şey net olmalıdır. Örneğin öğrenciyi hedeften haberdar etme diye bir şey var. Bunun gibi kişiye de yanlışın ne olduğu gösterilmeli ve doğrusunun ne olduğu söylenmelidir”

diyerek, öğretmenin neyi yanlış yaptığını ve doğrusunun ne olduğunu net bir şekilde söylenmesinin daha etkin bir geri bildirim olacağını ifade etmiştir.

Ger i bildirim in türü hakkında görüş bildiren öğretmenlerden farklı görüşlere sahip olanlardan biri (Ö-16) “Bence hepsi de olabilir. Şeffaf olunmalı. Hepsinde önemli olan geri bildirim yapan sorumlu donanımlı olmalı bireylerin ufkunu açacak kapasitede olmalıdır” diyerek geri bildirim veren kişinin nitelikli olmasının geri bildirim türünden daha fazla önem arz ettiğini belirtmiştir. Ger i bildirim türü hakkında diğer bir görüş ise (Ö-19) “Ger i bildirim verecek olan kişi bu geri bildirim türlerinden hepsini durumdan duruma geçecek şekilde vermelidir” diyerek tüm geri bildirim türlerinin durumdan duruma geçerek kullanılabilceğini ifade etmiştir.

Bu konudaki görüşler, geri bildirim türünün açıklayıcı ve tanılayıcı olmasının öğretmenlerin okullarda daha verimli çalışabilmeleri açısından daha uygun olacağı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Ger i Bildirim in Bireysel ya da Grup Olarak Verilmesi: Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin büyük çoğunluğu geri bildirim in öğretmenlere bireysel olarak verilmesini (Ö-1, Ö-2, Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-7, Ö-9, Ö-11, Ö-12, Ö-13, Ö-14, Ö-16, Ö-19) uygun görürken az sayıda katılımcı ise geri bildirim in grup olarak verilmesini (Ö-8, Ö-10, Ö-20) uygun görmüştür.

Ger i bildirim in bireysel olarak verilmesini uygun gören katılımcılardan biri (Ö-1) “Bireysel olarak verilmelidir. Sınıflarda farklı düzeyler var çünkü. Ama eşitlik olsaydı grupça da verilebilirdi” diyerek, mevcut sistemde sınıfların düzeylerinin eşit olmadığını dolayısıyla da öğretmenlerin eşit şartlarda değerlendirilemeyeceğini ifade etmiştir. Ger i bildirim in bireysel olarak verilmesini uygun gören öğretmenlerin büyük çoğunluğu (Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-7, Ö-11, Ö-12, Ö-13, Ö-14, Ö-19) grup halinde geri bildirim verilirse başarısız olan öğretmenin grup içerisinde rencide olabileceğini dolayısıyla da bireysel olarak geri bildirim verilmesinin daha yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Ger i bildirim in grup halinde verilmesini uygun gören öğretmenlerden biri (Ö-20) “Grup olarak verilmesi daha uygundur. Çünkü ben başarılı bir öğretmen olduğuma inanıyorum. O yüzden de bunun grup içerisinde bildirilmesi sıkıntı yaratmayacaktır. Tam aksine herkesin bilmesi diğer öğretmenleri de çalışmaya teşvik edecektir” diyerek, kendi başarısının diğer öğretmenleri motive edeceğini vurgulamıştır.

Ger i bildirim in verilme şekli hakkında farklı görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö-15) “Aynı branştaki öğretmenlere grup olarak verilmesi daha faydalı olacaktır. Çünkü daha spesifik bir grup olacaktır herkese topluca verilmesi herkesin bilgi alışverişinde bulunmasına neden olacaktır ve herkesin kendi eksiklerini görmesini kolaylaştıracaktır ama tabi yine insani ilişkiler çerçevesinde olmalıdır” diyerek zümre halinde geri bildirim verilmesinin daha faydalı olacağını ifade etmiştir.

Bu konudaki görüşler geri bildirim in bireysel olarak verilmesinin uygun olabileceği, grup halinde verilmesi durumunda öğretmenler arasında bir kıyaslamaya gidileceği ve sonucunda da daha başarısız görünen öğretmenin grup içerisinde rencide olabileceği üzerinde yoğunlaşmıştır. Az sayıda katılımcı ise geri bildirim in öğretmenlere grup halinde verilmesini uygun görürken bunun meslektaşlar arasında bir paylaşım sağlayabileceği ve diğer öğretmenlerinde motive olabileceği üzerinde yoğunlaşmıştır.

Ger i Bildirim in Zamanına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt amaca ilişkin öğretmen görüşleri 2 soruyla toplanmıştır. Bu sorularda eğitim sürecinde geri bildirim in zamanı ve sonuç veya sürece yönelik olma temaları işlenmiştir. Bu temalara ilişkin sorular ve yanıtları içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu alt problemin temaları tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

Geri Bildirimin Zamanı

Temalar	n
Geri bildirim zamanı	
Öğretim dönemi başında	4
Öğretim dönemi ortasında	4
Öğretim dönemi süresince	12
Öğretim dönemi sonunda	12
Geri bildirim sürecine ya da sonuca yönelik olması	
Süreç	10
Sonuç	4
Hem süreç hem sonuç	5

Geride Bildirimin Zamanı: Bu konuda görüş belirten öğretmenlerin çoğu öğretim dönemleri süresince (Ö-2, Ö-7, Ö-8, Ö-9, Ö-10, Ö-11, Ö-14, Ö-16, Ö-17, Ö-18, Ö-19, Ö-20) ve öğretim dönemleri sonunda (Ö-1, Ö-2, Ö-4, Ö-9, Ö-11, Ö-12, Ö-13, Ö-14, Ö-15, Ö-17, Ö-18, Ö-20) geri bildirim verilmesinin uygun olacağını belirtirken; bir kısmı, öğretim dönemlerinin başında (Ö-6, Ö-9, Ö-11, Ö-18) ve ortasında (Ö-1, Ö-4, Ö-5, Ö-9) geri bildirim verilmesinin uygun olacağını ifade etmiştir. Ayrıca geri bildirim sıklığı hakkında da görüş belirten öğretmenlerin çoğu kısa aralıklarla geri bildirim verilmesini ifade ederken, bir kısmı uzun aralıklara verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim dönemlerinin sonunda geri bildirim verilmesini uygun gören öğretmenlerden biri (Ö-15) “Öğretim dönemlerinin sonunda birer kez olması faydalı olur. Çünkü elde edilen veriler üzerinden bir değerlendirme yapılır ve nerede eksiklik olduğunu görüp kendimi ona göre düzeltebilirim” diyerek, verilerin elde edilmesinden sonra daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabileceğini dolayısıyla da eksiklerini daha net görüp düzeltme imkânı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Öğretim dönemi süresince geri bildirim verilmesini uygun gören öğretmenlerden biri ise (Ö-16) “Geri bildirim kısa aralıklarla verilmelidir. Böylece kişi olumlu davranışlarını geliştirebilmeli sürekli hale getirebilmelidir. Olumsuz davranışlarını da kısa sürede bırakabilmelidir. Süreç içerisinde verilmesi daha verimli olur” diyerek, geri bildirim süreci içerisinde kısa aralıklarla verilmesinin olumlu davranışları sürekli hale getireceğini olumsuz davranışları da kısa sürede söndürebileceğini ifade etmiştir.

Öğretim döneminin başında geri bildirim verilmesini gerekli gören öğretmenlerden biri (Ö-6) “Başında olmalıdır. Baştan nasıl başlarsa sonra öyle devam eder” diyerek, geri bildirim dönem başlamadan verilerek geçen dönem yapılan hataların tekrarlanmaması ve eğitim öğretim sürecinin ancak iyi başlayarak iyi bitirilebileceğini belirtmiştir.

Öğretim dönemlerinin ortasında geri bildirim verilmesini uygun gören öğretmenlerden biri (Ö-5) “Eğitim süresince ortada verilmelidir. İki kere verilse yeterlidir” diyerek öğretim dönemlerinin ortasında verilmesinin yeterli olacağını belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise (Ö-4) “Ortasında ve sonunda olmalıdır. Başında verilmesinin bir anlamı yok. Kısa aralıklarla verilmesine gerek yok” diyerek kısa aralıklarla ve başında verilmesinin bir anlamı olmadığını ifade etmiştir.

Geri bildirim sıklığının kısa aralıklarla olmasını uygun gören öğretmenlerden biri (Ö-9) “Süreçte kısa aralıklarla. Öğretim dönemi başında da süresince de sonunda da verilmelidir” diyerek hem başında hem süresince hem de sonunda verilmesi gerektiğini ve süreç içerisinde de kısa aralıklarla verilmesinin verimli olacağını ifade etmiştir.

Ger i bildirim inin sıklığı nın uzun aralıklarla olması gerektiğini uygun gö ren öğretmenlerden biri (Ö-19) “Öğretim dönemi içerisinde uzun aralıklarla verilmelidir” diye görüş belirtmiştir. Ger i bildirim in zamanı ve sıklığı hakkında görüş bildiren öğretmenlerden farklı görüşlere sahip olanlardan biri (Ö-14) “Ger i bildirim in olab ilmesi için bazı veriler elde etmek gerekir dolayısıyla öğretim dönemi başında olması sağlıklı olmayacaktır. Öğretim dönemi süresince ve sonunda olmalı. Kısa aralıklara verilmesi gereken ger i bildirimler de olacaktır, uzun aralıklarla verilmesi gereken ger i bildirimler de olacaktır. Durumdan duruma de ğişir” diyerek, ger i bildirim in sıklığı nın durumdan duruma de ğişeceğini ifade ederken; bir diğ er öğretmen ise (Ö-17) “Sözlü ger i bildirimler vakit kaybetmeden anında verilmeli, yazılı olanlar ise dönem sonlarında verilmelidir” diyerek ger i bildirim in türüne göre zamanının da de ğişeceğini ifade etmiştir.

Bu konudaki görüşler, ger i bildirim in zamanının öğretim dönemleri süresince ve sonunda olmasının uygun olacağı ve ger i bildirim in sıklığı nın kısa aralıklarla olmasının uygun olacağı üzerinde yoğunlaşmıştır.

Ger i Bildirim in Sürece ya da Sonuca Yönelik Olması: Ger i bildirim in sürece yönelik mi yoksa sonuca yönelik mi oldu ğu konusunda görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu sürece yönelik ger i bildirim in (Ö-2, Ö-5, Ö-8, Ö-9, Ö-10, Ö-11, Ö-14, Ö-18, Ö-19, Ö-20) faydalı olabileceğini ifade ederken, bir kısmı sonuca yönelik ger i bildirim in (Ö-4, Ö-7, Ö-12, Ö-13) faydalı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca bir kısım öğretmen ise hem sürece hem sonuca yönelik ger i bildirim in (Ö-1, Ö-3, Ö-15, Ö-16, Ö-17) faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Sürece yönelik ger i bildirim in daha verimli olduğunu savunan katılımcılar buna neden olarak eğitim-öğretim aşamasında eksiklerin giderilmesi daha verimli olacağını, böylelikle yapılması gerekenleri zamanında yapıp hataları düzeltme ve eksikleri tamamlama şansı olduğu için sonuca ulaşmanın da daha kolay olacağını belirtmişlerdir (Ö-5, Ö-8, Ö-14, Ö-19, Ö-20). Katılımcılar, süreçte olanların sonucu etkilediğini düşündüklerini, böylelikle zaman kaybı olmadan yanlışların sonuca yansımada düzeltilebileceğini savunmuşlardır (Ö-11, Ö-14, Ö-18). Ayrıca bir katılımcı bazı öğrencilerden sonuç almak daha uzun sürdüğü için sürece yönelik ger i bildirim i savunurken (Ö-2), başka bir katılımcı ise bunun anasınıfı için daha uygun bulunduğ u için sürece yönelik ger i bildirim i verimli bulunduğ u belirtmiştir (Ö-9).

Sonuca yönelik ger i bildirim i savunan öğretmenler ise süreç içerisinde zaten öğretmen, öğrenci, materyaller olduğu için buna gerek olmadığını (Ö-4), önemli olanın sonuca ulaşmak olduğunu, bu yüzden de sonuca yönelik ger i bildirim in daha anlamlı ve faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir (Ö-7, Ö-12, Ö-13).

Katılımcıların bir kısmı ise, hem sürece hem de sonuca yönelik verilen ger i bildirim in daha verimli olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Sürece göre ger i bildirim le sonuca göre ger i bildirim in birbiriyle bağlantılı olduğunu, süreçte basamak basamak sonuca ulaşıldığını belirten katılımcılar, sadece sonuca odaklanınca sürecin niteliksiz olabileceğini, sadece süreç önemsenince ise ortaya bir ürün çıkmayabileceğini savunmuşlardır (Ö-3, Ö-16, Ö-17). bir katılımcı ise ger i bildirim in öğretmen açısından bakılırsa sürece, eğitim hedefleri açısından bakılırsa sonuca yönelik olması gerektiğini belirtmiştir (Ö-6).

Ger i Bildirim i Kim Tarafından Verilmesi Gerektiğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt amaca ilişkin öğretmen görüşleri 2 soruyla toplanmıştır. Bu sorularda eğitim sürecinde ger i bildirim in kim tarafından verilmesi ve denetmenlerin ger i bildirim vermesi temaları işlenmiştir. Bu temalara ilişkin sorular ve yanıtları içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu alt problemin temaları tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5
Geri Bildirimi Veren Kişi ve Denetmenlerin Geri Bildirim Vermesi

Temalar	n
Geri bildirim veren kişi	
<i>Okul müdürü</i>	9
<i>Alan uzmanı akademisyenler</i>	6
<i>Veliler</i>	4
<i>Öğrenciler</i>	4
<i>Meslektaşlar</i>	1
Denetmenlerin geri bildirim vermesi	
<i>Görüyorum</i>	2
<i>Görmüyorum</i>	14

Geri Bildirimi Veren Kişi: Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu geri bildirim okul müdürü tarafından verilmesi gerektiğini uygun görürken (Ö-1, Ö-2, Ö-4, Ö-7, Ö-8, Ö-10, Ö-12, Ö15, Ö-19), bir kısmı ise alan uzmanı akademisyenlerin geri bildirim vermesinin uygun olacağını (Ö-3, Ö-5, Ö-6, Ö-9, Ö-19, Ö-20) ifade etmiştir. Daha az sayıda öğretmen ise geri bildirim veliler (Ö-2, Ö-9, Ö-14, Ö-17) ve öğrenciler (Ö-2, Ö-11, Ö-14, Ö-17) tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sadece bir katılımcı ise geri bildirim meslektaşları (Ö-19) tarafından verilmesi gerektiğini söylemiştir.

Geri bildirim okul müdürü tarafından verilmesi gerektiğini uygun gören öğretmenlerden biri (Ö-12) “Bence idare yani müdür vermeli veliler veya öğrenciler verirse çok yüz göz olunur işin içinden çıkılmaz. Okulun dışında birinin vermesi de faydalı olmaz en iyisi okulun içinden yani idarecinin vermesi daha doğru olur. Benim nasıl çalıştığımı nasıl bir insan olduğumu en iyi okulun içerisindeki bir insan bilir” diyerek, geri bildirim veren kişinin öğretmeni yakından tanıyan birisinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Geri bildirim okul müdürü tarafından verilmesi gerektiğini uygun gören öğretmenlerin hepsi (Ö-1, Ö-2, Ö-4, Ö-7, Ö-8, Ö-10, Ö-12, Ö15, Ö-19) okul dışından birinin geri bildirim vermesini doğru bulmazken okul içerisinden kendilerini en iyi tanıyan kişinin okul müdürü olabileceğinden dolayı geri bildirim okul müdürü tarafından verilmesinin yararlı olabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Geri bildirim alan uzmanı akademisyenler tarafından verilmesinin uygun olacağını belirten öğretmenlerden biri (Ö-6) “Uzman akademisyenlerce verilmelidir. Bu tip kişiler geldiği zaman yıkıcı değil yapıcı olunuyor. Amaç yanlışını bulmak değil, motive etmek oluyor. Yanlışını öğrenip düzeltmeye daha istekli oluyorsun” diyerek, alanlarında uzman olan kişilerin yıkıcı değil yapıcı değerlendirmeler yaptıklarını ifade etmiştir.

Geri bildirim veliler ve öğrenciler tarafından verilmesi gerektiğini uygun gören öğretmenlerden biri (Ö-17) “Kesinlikle öncelik öğrencilerin sonra velilerin olmalıdır. Daha sonra okul müdürünün de görüşü alınabilir. Çünkü eğitim hizmetlerinin alıcısı öğrencilerdir ve öğrencilerin memnuniyetine önem verilmelidir. Öğrencinin başarısı ve öğrencideki değişimi en etkili gözleyebilen velilerdir” diyerek, eğitimin hizmetinin alıcısının öğrencilerle dolayısıyla da veliler olduğunu ve onlardan alınacak geri bildirim faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Geri bildirim meslektaşları tarafından da verilmesi gerektiğini uygun gören katılımcı (Ö-19) “İdareci, meslektaşlar ve alan uzmanları tarafından verilmelidir. İdareci sürekli okulda ve bizim amirimizdir dolayısıyla bizi en iyi değerlendirecek olan kişi odur. Meslektaşlardan alacağımız geri bildirimler aynı işle uğraştığımız için mesleki gelişimimize faydalı olacaktır paylaşımlarımız. Alan uzmanları ise işin eğitimini de almış olduğundan dolayı teorik olarak bize faydalı olacaklardır” diyerek meslektaşlarıyla paylaşımda bulunmanın daha faydalı olacağını ifade etmiştir.

Geri bildirim kim tarafından verilmesi hakkında farklı görüş bildiren katılımcılardan biri (Ö-13) “Milli Eğitim ile ilgili bir iş yapmışsam Milli Eğitim yetkilisi, eğer sadece okulu ilgilendiren bir iş yapmışsam okul idarecisi geri bildirim vermeli” diyerek yapılan işe göre geri bildirim kim tarafından verileceğinin değişebileceğini belirtirken; bir diğer katılımcı ise (Ö-16) “Bence zaman zaman hepsi tarafından yerine göre verilmelidir. Böylece eğitim öğretimde sağlıklı bir bütünlüğü elde etmiş oluruz” diyerek, sistemdeki herkes tarafından geri bildirim verilmesi gerektiğini böylelikle çeşitliliğin bir bütünlük sağlayacağını ifade etmiştir.

Geri bildirim kim tarafından verilmesi hakkında katılımcılar tarafından belirtilen görüşlerden ortak çıkan bir başka tema ise geri bildirim müfettişler (denetmenler) tarafından verilmemesi gerektiğidir (Ö-3, Ö-4, Ö-14, Ö-20). Bu konuda görüş bildiren katılımcılardan biri (Ö-3) “İşinde uzman akademisyenler verebilir. Daha verimli olur. Müfettiş kesinlikle vermemelidir. Çünkü hiç yapıcı olmadıkları için artık onlara karşı önyargı oluştu gözümüzde” diyerek müfettişlerin yaptıkları değerlendirmelerde yapıcı olmadıklarından dolayı geri bildirim de vermemeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Bu konu hakkındaki görüşlerin çoğunluğu geri bildirim okul müdürü tarafından verilmesi gerektiğini uygun görürken, bir kısım öğretmen ise alan uzmanı akademisyenlerin geri bildirim vermesinin daha yararlı olacağını ifade etmiştir. Daha az sayıdaki katılımcı ise geri bildirim veliler ve öğrenciler tarafından verilmesi gerektiğini savunurken yine az sayıdaki katılımcı müfettişlerin geri bildirim vermemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Denetmenlerin Geri Bildirim Vermesi: Görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu sistemdeki denetim mekanizmasının geri bildirim işlevi görmediğini belirtirken (Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-4, Ö-8, Ö-9, Ö-10, Ö-11, Ö-12, Ö-13, Ö-14, Ö-16, Ö-17, Ö-20), az sayıdaki öğretmen geri bildirim işlevi gördüğünü (Ö-5, Ö-6) ifade etmiştir. Bir katılımcı ise görüş belirtmemiştir (Ö-18).

Sistemdeki denetim mekanizmasının geri bildirim işlevi görmediğini ifade eden öğretmenlerden biri (Ö-1) “Hayır. Bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Bunun sebebi okula çok az gelmeleri ve bizi tanımamaları” diyerek yakın zamana kadar yapılan ders içi denetimlerin bir geri bildirim mekanizması işlevi görmediğini belirtmiştir.

Sistemdeki denetim mekanizmasının geri bildirim işlevi gördüğünü belirten öğretmenlerden biri (Ö-5) “Görmektedir. Hazırladığımız planlar, materyaller bunu sağlar” diyerek, hazırlanan evrakların değerlendirilmesinin bir geri bildirim işlevi gördüğünü ifade ederken, bir diğer katılımcı ise (Ö-6) “Görmektedir çünkü e-okuldan bakılıyor, eksik bir şey varsa geliyor yoksa gerek duymuyor” diyerek, e-okuldan bakılarak gerek duyulduğunda müfettişin geldiğini ve gerek olduğunda geri bildirim yapıldığını belirtmiştir.

Sistemdeki denetim mekanizmasının bir geri bildirim işlevi görüp görmediğine ilişkin farklı görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö-7) “Eğer okul idaresi tarafından yapılırsa görülüyor. Okul idaresi yapıcı bir şekilde eğitim-öğretime katkıda bulunursa denetim geri bildirim işlevi görüyor. Öğretmen de motive olmuş ve eksiklerini görmüş oluyor” diyerek mevcut sistemdeki müdür değerlendirmesinin bir geri bildirim işlevi görebileceğini ifade etmiştir.

Sistemdeki denetim mekanizmasının bir geri bildirim işlevi görüp görmediğine ilişkin öğretmen görüşlerinin büyük çoğunluğu bir geri bildirim işlevi görmediği üzerinde yoğunlaşırken az sayıdaki öğretmen müdürün denetlemesi halinde bir geri bildirim işlevi görebileceğini ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sisteminde geri bildirim; öğrencilere nitelikli bir öğretim sağlamak, öğretmenlere mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar oluşturmak, okulun amaçları ve öğretmenlerin mesleki hedef ve

beklentilerine ilişkin bir iletişim ortamı oluşturmak, öğretmenlerin görevlendirme, terfi ve ödüllendirilmelerinde verilecek kararları destekleyecek güvenilir ve objektif bilgiler sağlamak amacıyla kullanılmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında, birinci alt amaç bağlamında araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının geri bildirim ihtiyacı duyduğunu, katılımcıların çoğunun sistemde geri bildirim mekanizmasının bulunduğunu ancak fazlasıyla yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Geri bildirim önemi hakkında görüş bildiren öğretmenlerin tamamı önemli gördüğünü ifade ederken, Eksikleri, yenilikleri, teknolojiyi yakından takip etmek için geri bildirim önemli bulan öğretmenler, bu şekilde yeterli olup olmadıklarını anlayıp yetersiz oldukları noktalarda kendilerini geliştirme yoluna gidip eksik veya hatalı noktaların tespit edilmesiyle eğitim kalitelerini arttıracaklarını düşünmektedirler. Geri bildirim işlevi hakkında görüş bildiren öğretmenlerin çoğunun eksikleri görmeye, bir kısmının motivasyon sağlamaya, farkında olmaya ve verim sağlamaya çalışmaya yaradığını ifade etmişlerdir. Geri bildirim hakkında alanyazın incelendiğinde bu bulguya benzer şekilde geri bildirim motivasyonu etkilediği ifade edilmiştir (Çelen, 2010; Scheeler vd., 2004; Bourget, 1999).

İkinci alt amaç kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun geri bildirim yazılı olarak verilmesini isterken bu şekilde yapılan geri bildirim daha kalıcı ve verimli olacağını, böylelikle öğretmenlerin de bu geri bildirim ile de kullanabilme imkânına sahip olacağını ve çalışmalarını buna göre yapabileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı sözlü ve görsel materyaller veya sayısal verilerle geri bildirim verilmesinin daha etkin olacağını ifade etmişlerdir. Ancak yapılan çalışmalar geri bildirim içeriği açısından incelendiğinde sözlü ya da yazılı yönergeler yoluyla verilen geri bildirim etkisinin sınırlı olduğunu (Gilbertson, Witt, Sinletary ve Van Der Heyden, 2007) grafiksel (Mesa, Lewis-Palmer ve Reinke, 2005) ya da sayısal verilerle (Sanetti, Luiselli ve Handler, 2007) verilen geri bildirim daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların yarısı formal yollarla geri bildirim verilmesinin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak öğretmenlerin idarecilerinden aldıkları geri bildirimlerin formal yollarla ellerine ulaşması halinde ciddiye aldıkları diğer türlü kendileri için pek bir anlam ifade etmediğini belirtmişlerdir (Bourget, 1999). Geri bildirim türü kapsamında, katılımcıların çoğu açıklayıcı ve tanılayıcı geri bildirim türünün daha etkin olabileceğini, yanlışlarının nedenlerini bilmelerinin ve doğruya kendilerinin ulaşmalarının kendi gelişimleri için daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu geri bildirim bireysel olarak verilmesinin daha doğru olacağını, böylelikle başarısız olan öğretmenin grup içerisinde rencide olmayacağını belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında katılımcıların çoğu geri bildirim öğretme dönemleri süresince verilmesi gerektiğini böylelikle yanlış yapılmışsa sonucu etkilemeden düzeltilebileceğini ifade etmişlerdir. Yine benzer nedenlerle katılımcıların çoğu Geri bildirim sürecine ya da sonuca yönelik olması hakkında sürece yönelik olmasının uygun olacağını ön görmüşlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında katılımcıların büyük çoğunluğu geri bildirim okul müdürü tarafından verilmesi gerektiğini, okul dışından birinin geri bildirim vermesinin faydalı olmayacağını okul içerisinden de en uygun kişinin okul müdürü olacağını ifade ederken bir kısmı da alan uzmanı akademisyenlerin yıkıcı değil yapıcı tutuma sahip olabileceklerini ayrıca öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri en iyi bilen kişilerin akademisyenler olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim sistemindeki denetim mekanizmasının öğretmenlere geri bildirim sağlamasına ilişkin olarak, öğretmenlerin çoğu mevcut uygulamanın geri bildirim sağlamadığını ifade etmiştir. Yakın zamana kadar devam eden ders içi denetimler de dâhil olmak üzere şu an sistemdeki denetim mekanizmasının müfettişlerin okula çok az sayıda uğradığı, çoğunun alan uzmanlıklarının bulunmadığı ve evrakları inceledikleri gibi sebeplerden ötürü geri bildirim işlevi görmediğini belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Öğretmenler için eksikleri görme, motivasyon sağlama, verimli çalışma ve farkındalık sağlama fırsatı sağlayacak olan geri bildirim, mevcut denetim mekanizmasından bağımsız, güvenilir ve sağlıklı veri sağlayan bir sistem haline getirilmesi gerekmektedir.
- Eğitim sürecinde öğretmenlere geri bildirim yazılı olarak verilmesinin kalıcı olması nedeniyle ve öğretmenin ileride kullanabilmesi açısından faydalı olacağı söylenebilir. Geri bildirim aracının informal ya da formal olmasından çok geri bildirim verilirken üslubun yıkıcı değil yapıcı olması gerekmektedir. Geri bildirim informal olarak verilmesinin samimiyet içermesinden, formal yolla verilmesinin ise daha ciddiye alınmasından dolayı geri bildirim verilirken her iki yolun da kullanılması gerektiği önerilebilir.
- Eğitim sürecinde geri bildirim türlerinden açıklayıcı ve tanılayıcı geri bildirim, öğretmene sadece yanlısını değil yanlısının nedenini de anlama şansı verecek olması ve doğruyu bulması için belli bir çaba göstermeye sevk edecek olmasından dolayı geri bildirim mekanizması kapsamında kullanılması fayda sağlayabilir. Ancak tüm geri bildirim türleri durumdan duruma değişecek şekilde kullanılabilir.
- Eğitim sürecinde geri bildirim hem gruplar halinde hem de bireysel olarak verilmesi yararlı olabilir.
- Eğitim sürecinde öğretmenlere geri bildirim sağlama konusunda nicel çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Konuyu daha kapsamlı ele alabilme amacıyla nicel yöntemli bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırmaya benzer nitelikteki araştırmalar farklı örneklemeler üzerinde yürütülebilir.
- Denetmenlerin verdiği dönütlerin geri bildirim olarak görülmemesinin nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Askew, S. & Lodge, C. (2000). *Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning*. In Askew, S. (Ed.), *Feedback for Learning*. London: Routledge.
- Ayar, T. (2009). *Öğretme-Öğrenme Sürecinde Geri bildirim: Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sınıfta Geri bildirim Kullanımının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Baydar, H. (2007). 360 Derece Geri bildirim Sistemi ve İlköğretim Okullarında Uygulama Örnekleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning: *Assessment in education: Principles, Policy and Practice*. 5(1): 7-74.
- Bourget, B. E. (1999). *Use Of Feedback By More Reflective and Less Reflective*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Üniversitesi, ABD.
- Carlson, C. R. (1979). *Feedback for Learning*. In Milton, O. (Eds.), *On College Training*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Clarke, S. (2000). Closing the Gap Through Feedback in Formative Assessment: Effective Distance Marking in Elementary Schools in England. AERA conference 2000 New Orleans Symposium-Classroom Assessment, Learning and teaching Research from Elementary Schools in The UK.
- Çelen, B. (2010). *Sanal Alıştırma Ortamlarında Doğrulayıcı Geri Bildirim Kullanılmasının Motivasyona, Akademik Başarıya ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gilbertson, D., Witt, J. C., Singletary, L. L., & VanDerHeyden, A. (2007) Supporting teacher use of interventions: effects of response dependent performance feedback on teacher implementation of a math intervention. *Journal of Behavioral Education, 16*(4), 311-326.
- Hattie, J. & Jaeger, R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. 5*(1), 111- 122.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects on learning skills intervention on student learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research. 66*(2), 99-136.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education. 21*(1), 53-63.
- Kaya, F. (2015). Kutadgu Bilig'e Göre Liderlik Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Köğçe, D. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Geri bildirim Verme Biçimlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Köğçe, D., Yıldız, C., & Aydın, M. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Geri bildirim Davranışları: Öğretmen Adayları Açısından, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. 1-3 Mayıs Çanakkale /TÜRKİYE.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Mesa, J., Lewis-Palmer, T., & Reinke, W. M. (2005). Providing teachers with performance feedback on praise to reduce student problem behavior. *Beyond Behavior, Fall*, 45-55.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data*. California: Sage Publication.
- Mory, E. H. (1992). The use of informational feedback in instruction: Implications for future research. *Educational Technology Research and Development, 40*(3), 5– 20.
- Ramaprasad, A. (1983) On the definition of feedback. *Behavioural Science. 28*, 4-13.
- MacDonald, R. B. (1991). Developmental students' processing of teacher feedback in composition instruction. *Review of Research in Developmental Education. 8*(5), 2-8.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science. 18*(2), 119-144.
- Sanetti, L. M. H., Luiselli, J., & Handler, M. (2007). Effects of verbal and graphic performance feedback on behavior support plan implementation in an inclusion classroom. *Behavior Modification, 31*, 454-465.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education, 27*, 396 - 407.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Students perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education. 31*(3), 379-394.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.