



e-ISSN 2651-2696

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP
STUDIES: THEORY AND PRACTICE

Cilt / Volume: 1

Sayı / Issue: 2

Aralık / December

2018



ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA
INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP STUDIES: THEORY AND PRACTICE

Cilt / Volume: 1

Sayı / Issue: 2

Aralık / December 2018

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Editör / Editor

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Editör Yardımcıları / Vice Editors

Şuay Nilhan AÇIKALIN

Mehmet KÜÇÜKÇENE

Her Hakkı Saklıdır. Dergide yer alan yazılar kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlara aittir. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

Haberleşme / Information

ijleadership@gmail.com

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA HAKKINDA BİLGİ

1. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama dört ayda bir olmak üzere yılda üç kez yayınlanan hakemli ve bilimsel bir dergidir.
2. Yönetim ve liderlik alanına katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlar.
3. Yayın politikamız gereği, yayınlanan tüm makaleler intihal engelleme programları ile kontrol edilmektedir. Uygun bulunmayan aday makale, yazarlarına iade edilir ya da gerekli düzeltmelerin yapılması için tekrar yazara/yazarlarına gönderilir.
4. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir yere söz verilmemiş olma şartı aranır.
5. Makaleler çağdaş Türkçe ya da İngilizce yazılmış olarak gönderilebilir.
6. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre yayın kurulu karar verir.
7. Yazımda, özel durumlar dışında, TDK Yazım Kılavuzu esas alınır.
8. <http://dergipark.gov.tr/ijls> sitesinde olan sistemimize yazarların üye olup, çalışmalarını sisteme yüklemesi gereklidir.

DANIŞMA KURULU / ADVISOR BOARD

Prof. Dr. Elife KILIÇ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Emine ORHANER	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Gandolfo DOMINICI	Palermo University
Prof. Dr. Gediz AKDENİZ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan TATLIPINAR	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAĞCI	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. John KANTOR	Allient International University
Prof. Dr. Kadisha SHALGYNBAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University
Prof. Dr. Kaliyabanu KERTAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University
Prof. Dr. Manuel Albert M. FERREIRA	SCTE-IUL
Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŐ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Necla TURANLI	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Oktay TANRISEVER	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Purnima Mehta BHATT	Hood College Frederick MD
Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOğLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur BERBEROğLU	Ankara Onkoloji Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Prof. Dr. Zekai ÖZTÜRK	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Zhumabekova Fatima NIYAZBEKOVNA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University
Doç. Dr. Binali TUNÇ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. G. Çiğdem YALÇIN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Murat BEYAZYÜZ	Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri ÇELİK	Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup ALBAYRAK	Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Akbar Rahimi ALISHAH	Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Arzu GÜLER	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melek KÖRÜKÇÜ	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nihan POTAS	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilanjan RAY	Adamas University
Dr. Öğr. Üyesi Selim KANAT	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şükrü Anıl TOYGAR	Selçuk Üniversitesi
Dr. Elif Gamze ÖZCAN	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Esra Soydaş AKYOL	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. İnci ÖZTÜRK FİDAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Joan Pere PLAZA	Escola Superior de Comerç Internacional University
Dr. Manuela PISCITELLI	Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli
Dr. Mehmet DURNALI	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Mina ABBASIYANNEJAD	UPM
Dr. Nilay NEYİŞCİ	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nursel YARDİBİ	International Science Association
Dr. Tuncer FİDAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Wassim ALOULOU	Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University

2. SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF 2nd ISSUE

Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Zekai ÖZTÜRK	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selim KANAT	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şükrü Anıl TOYGAR	Selçuk Üniversitesi
Dr. Elif Gamze ÖZCAN	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. İnci ÖZTÜRK FİDAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Mehmet DURNALI	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Nilay NEYİŞCİ	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Tuncer FİDAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Hizmetkâr Liderlik: Gandhi Örneği

Servant Leadership: Gandhi Example

Kevser KÜÇÜK & Ercan YAVUZ.....81

Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz

Participation of the Students, Parents, and Staff in Decision Process in School Management:

An Analysis for Shared Leadership

Mustafa ÖZMUSUL.....94

Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri

School Principals' Levels of Displaying Quantum Leadership Behaviours

Şefika Şule ERÇETİN & Mehmet Sabir ÇEVİK & Methi ÇELİK.....109

Relation between Job Satisfaction of Primary School Teachers and Levels of the Occupational Burnout

Sınıf Öğretmenlerin İş Doyumları ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Gamze TUTİ.....125

Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Bakanlarının Çalışmalarına İlişkin Bir Analiz

An Analysis into the Studies of Ministers of National Education from the Foundation of Turkish Republic to Present

Methi ÇELİK & Gökhan SAVAŞ & Hazal TAKMAK & Gamze TUTİ.....136

Editör'den

Yayın hayatına Ağustos 2018 sayısı ile başlayan *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*'nın ikinci sayısını **Siz**, değerli okurlarımıza sunmaktan büyük heyecan ve mutluluk duymaktayız.

Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, her zaman uluslararası bilimsel ve akademik standartları esas alan bir yayın politikası benimsemektedir. Bu bağlamda, özgün makalelerin ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlamaya devam edecektir.

Dergimizin ikinci sayısında liderlik alanında kaleme alınmış birbirinden değerli beş makale yer almaktadır. Bu ve gelecek sayılarımızdaki makaleler ve diğer çalışmalarla birlikte dergimiz, liderlik ve yönetim alanyazınına özgün ve bilimsel katkılar sunacaktır.

Dergimiz için değerli katkılarda bulunan danışma kurulu, hakem kurulu ve yazarlara teşekkürü bir borç biliriz. Bir sonraki sayımızda görüşene kadar her daim sevgi ve sağlıklı kalmanızı dilerim...

Aralık 2018

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

HİZMETKÂR LİDERLİK: GANDHİ ÖRNEĞİ

Kevser KÜÇÜK¹ & Ercan YAVUZ²

Öz

Hizmetkâr liderlik, özellikle son yıllarda birçok araştırmaya konu olan modern bir liderlik yaklaşımıdır. Hizmetkâr lider, çıkarıcı bir liderin aksine, çalışanları önemsemekte, onların refahını ve gelişmesini teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra çalışanların, müşterilerin ve toplumun çıkarlarını göz önüne alması gerektiğini ileri sürmektedir. Hizmetkâr liderliğin en bilinen örneklerinden biri de Gandhi'dir. Gandhi adı dünyada hemen hemen herkes tarafından bilinmektedir. Gandhi hem emperyalizme hem de sömürgeciliğe karşı direniş denildiğinde akla ilk gelen direniş liderlerinden biridir. Bu çalışmada; savaş karşıtı aktivist ve Hindistan Bağımsızlık Hareketi'nin öncü lideri, dünyayı etkilemiş olan sivil itaatsizlik formunun mimarı olan Gandhi, hizmetkâr liderlik yaklaşımı ışığında ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Hizmetkâr Lider, Gandhi.

Servant Leadership: Gandhi Example

Abstract

Servant leadership is a modern leadership approach that has been subject to many researches in recent years. The servant leader, unlike the leader, is the one who cares about employees and encourages their prosperity and development. In addition, it considers that the interests of employees, customers and society should be taken into account. One of the best-known examples is Gandhi. Gandhi name is known by almost everyone in the world, who is one of the leaders who come to mind when it comes to resistance to both imperialism and colonialism. In this study; Gandhi, the anti-war activist and the pioneer leader of the Indian Independence Movement, the architect of the civil disobedience form that has influenced the world, has been dealt with in the light of the servant leadership approach

Keywords: Leadership, Servant Leadership, Gandhi.

¹ Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon yönetimi, E-posta:kevserkk2@gmail.com

² Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Rekreasyon yönetimi, E-posta:eyavuz@gazi.edu.tr

Giriş

Günümüzde güç kullanarak otorite kurmaya çalışan liderlerin çağ dışı kaldığı ve bu liderlik anlayışının anlamını yitirdiği söylenebilir. Farklı bir bakış açısına sahip olan, gönüllü olarak insanlara fayda sağlamaya çalışan liderlere olan gereksinim gittikçe artmaya başlamıştır. Hizmetkâr liderlik yaklaşımı, bu noktada insani değerlere odaklanan önemli bir çıkış noktası olarak görülmektedir (Fındıkçı, 2012, s.5). Liderler, takipçilere duygusal açıdan destek sağlamaya yardımcı olmaya öncelik verdiklerinde, takipçiler lideri bir rol modeli olarak benimsemektedir. Takipçiler, lideri zorlama yoluyla değil; kendi özgür iradeleri yoluyla izlemektedir (Greenleaf, 1977). Hizmetkâr liderlik, liderin kurumdaki tüm insanlara hizmet ettiği hizmetkâr liderlik tipidir. Aslında hizmetkâr liderliğin temel unsuru, liderin tüm çalışanlarla ilgilenmesi gerekliliğidir. Greenleaf (1977), liderliğin her bireyin inisiyatifinden gelmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca, Greenleaf, hizmetkâr liderliğin, insanların diğer insanlara hizmet etme istediğinden geldiğini belirtmektedir. Bu ek olarak lider tutum ve karizmasıyla diğer insanları değiştirebilmelidir. Diğer liderlik türleriyle hizmetkâr liderlik arasındaki temel fark, insanları yönlendirmekten ziyade başkalarına hizmet etme hissidir (Andre ve Lantu, 2015).

Örgütsel liderlerin, potansiyellerini harekete geçirerek çalışanlarını geliştirmelerindeki rolü, liderlik çalışmalarının başlıca konularındandır. Bir başka liderlik teorisi içinde bir kavram olarak hizmetkâr liderlik, hizmet eden liderlerin takipçilerin ihtiyaçlarını yerine getirmeye odaklanması bu olayı incelemek için bir kapsam sunmaktadır. Kavramın öncülerinden Greenleaf (1977), hizmetkâr liderlerin, takipçilerin hizmetkâr liderleri taklit etmesini etkileyen güçlü bir hizmet yönlendirmesine sahip olduklarını belirtmektedir (Ghosh ve Khatri, 2017). Takipçilerinin taklit ettiği hizmetkâr lider, takipçilerini yönlendirme gücüne sahiptir (Lord, Brown, Freiberg, 1999). Parolini, Patterson ve Winston (2009), hizmetkâr liderlerin takipçilerine hizmet etmeye öncelik verdiği ileri sürmüşlerdir. Akuchi'ye (1993) göre hizmetkâr liderlik, İncil'den köken almaktadır ve hizmetkâr liderliğin manevi bir boyutu vardır. Öte yandan hizmetkâr liderlik modeli günümüz modern liderlik yaklaşımları içerisinde daha çok manevi ve etik değerler ve dinsel yapılar olarak yer almakta; felsefi bir bakış açısıyla ele almaktadır. Ancak hizmetkâr liderlik her ne kadar bir model olarak adlandırılrsa da bilimsel esaslarla ölçülmesi zordur. Bu sebeple bilimsel çalışmalarla yeterince desteklenmemiş bir yaklaşım olarak kalmıştır. Bir diğer bakış açısına göre ise hizmetkâr liderlik klasik ve modern liderlik teorilerine post modern bir alternatif oluşturmaktadır (Ercan, 2012, s. 266). Küreselleşme olgusuyla birlikte organizasyon yapılarından, iş modellerinden, liderlik anlayışına kadar her yerde bir değişim ve dönüşüm süreci yaşandığı bilinmektedir. Duygusalığın ve insan sevgisinin bulunmadığı elektronik, robotik bir ortamdan, insan ilişkilerinin ve insan sevgisinin ağır bastığı bir ortama doğru hızlı bir geçiş süreci yaşanmaktadır. Bu süreç içinde insan olmayı öğrenmeden başka bir şeyler olmaya çalışmak ve bunun sorumluluğu altında tıpkı akarsuya karşı kürek çekmek gibi ruhun ve evrenin yasalarını reddederek işleri ve insanları yönetmek artık bir sonuç vermeyecektir (Erdemli, 2009). Bu nedenle yöneticilerden birbirini anlayan, iyi iletişim kuran, çalışanların gelişimine katkıda bulunan, onlara hizmet eden liderler olması beklenir.

Hizmetkâr Lider

Hizmetkâr lider, hizmet etme hisleri ile doludur. Hizmetkâr lider, bilinçli bir seçim ile birlikte, liderlik yapmak istemektedir. Bu kişi, güce tapanlardan ya da maddi mal edinme ihtiyacı duyanlardan kesinlikle farklıdır. Aradaki fark, hizmetkâr liderin başkalarının öncelikle ihtiyaçlarına hizmet etmesinde kendini göstermektedir (Frick, 2004, s. 339). Spears (1996) hizmetkâr lideri ekip çalışmasına, başkalarını karar alma sürecine dâhil etmek isteyen, ahlaki bir davranış temeline dayanan, insanların gelişmesini sağlayan biri olarak nitelendirmektedir. Bununla birlikte, Laub (1999), hizmetkâr liderliği, liderin kendi menfaati yerine iyiliği yerleştiren bir liderlik anlayışı ve uygulaması olarak tanımlamaktadır.

Hizmetkâr liderlik, liderlik ve hizmete yönelik gelişen bir yaklaşımdır (Spears, 1996). Hizmetkâr liderlik fikri, Greenleaf'in Hermann Hesse'nin "Doğuya Yolculuk" isimli hikâyesini okumasıyla ileri sürülmüştür. Hikâyede, bir grup insanın efsanevi yolculuğu anlatılmaktadır. Hikâyenin, ana karakteri olan Leo olağanüstü bir varlık olarak hizmetkârlık işlerini yapmakta ve yaşamını sürdürmektedir. Fakat bir gün Leo'nun ortadan kaybolmasıyla üyesi olduğu grupta bir kargaşa yaşanır ve yolculuk ertelenir, hizmetkâr Leo olmadan kimse yolculuğa devam etmek istemez. Bunun üzerine Leo aranmaya başlanır ve bulunur. Grubun lideri, aslında hizmetçi olarak bilinen Leo'nun bir rehberlik ruhu taşıdığını ve grubun asıl lideri olduğunu keşfeder. Greenleaf okuduğu bu hikâyedeki kahraman Leo'dan esinlenerek hizmetkâr liderlik kavramını ileri sürmüştür. Greenleaf'e göre hizmetkâr lider, Leo örneğinde olduğu gibi öncelikle bir hizmetkârdır. Bir kimsede var olan, onun davranışlarına hâkim olan ana duygu öncelikle hizmet etmek olmalıdır. Alışılmadık bir yönlendirici güce sahip olan bu kişiler hizmet etmek için lider olma seçimini yaparlar ve hizmetkârlık ile liderliği birleştirirler(Greenleaf, 1977, s. 21-24).

Ehrhart (2004), hizmetkâr liderlerin ilişkisel, güçlendirici, kapsayıcı, ahlaki ve dengeli olduğunu, başkalarının büyümesi ve başarısı üzerinde odaklandığını ve topluma olduğu kadar örgüte de dikkat ettiğini belirtmektedir. Neubert, Hunter ve Tolentino (2016) ise, doğruluk, alçakgönüllülük, duygusal yönden rahatlama ve maneviyat gibi hizmetçi liderliğinin diğer özelliklerini tespit etmişlerdir. Ancak, hizmetkâr liderliği diğer liderlik biçimlerinden ayıran özellik, diğer merkezli hizmete (ben merkezli olmaması, toplumsal odaklı olması) odaklanmasıdır.

Hizmetkâr liderler, takipçilerinin büyümelerine yardımcı olmak için sürekli olarak ve fedakâr bir biçimde taahhütte/vaatte bulunmaktadır (Giampetro-Meyer, Brown, Browne ve Kubasek, 1998). Greenleaf (1977), hizmetkâr liderlerin, takipçilerin hizmetkâr liderleri taklit etmesini etkileyen güçlü bir hizmet yönlendirmesine sahip olduklarını belirtmektedir. Hizmetkâr liderler, kendi çıkarlarının ötesinde bir iyiliği istedikleri için onların gücü başkalarına hizmet etmek için bir araç haline gelmektedir. Dolayısıyla hem hizmet etmek hem de lider olmak neredeyse değiştirilebilir hale gelmektedir (van Dierendonck, 2011).Hizmetkâr liderlik, takımın ve organizasyonun çıkarları için kendi hedeflerini göz ardı etmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle, hizmetkâr liderler takımın özelliklerinden çoğunu ve en çok arzu edilen unsurlarını bünyesinde barındırmakta; ekibin en önemli ve en çok istenen unsurlarını taşımaktadır (Yoshida, Sendjaya, Hirst, Cooper, 2014). Hizmetkâr liderlik, takipçilerinde en iyiyi ortaya çıkarma temeline dayanmaktadır. Hizmetkâr liderler bu bireylerin yeteneklerini, ihtiyaçlarını, arzularını, hedeflerini ve potansiyellerini anlamak için birebir iletişim kurmaya çalışmaktadır. Liderler, her takipçinin benzersiz özelliklerine ve ilgi alanlarına ilişki bilgi birikimleriyle, takipçilerinin potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu, özgüven oluşturma, bir rol modeli olarak hizmet etme, güven aşılama ve bilgi, geri bildirim ve kaynak sağlamaya yapılmaktadır. Hizmetkâr liderlik, kişisel bütünlüğü vurgulaması ve çalışanlarla güçlü uzun vadeli ilişkiler kurmaya odaklanması nedeniyle geleneksel liderlik yaklaşımlarından farklıdır. Aynı zamanda, hizmetkâr liderlik örgütün dışına uzanması bakımından eşsizdir. Zira hizmetkâr liderler toplulukları ve toplum da dâhil olmak üzere birden fazla menfaat sahibine hizmet etmektedirler (Graham, 1991).Liden, Wayne, Zhao ve Henderson (2008), hizmetkâr liderlerle takipçileri arasında paylaşılan ilişkinin, bu gibi liderler ve takipçiler arasında gerçekleşen dönüşümsel etkiyi anlamada önem taşıdığını tekrarlamaktadır. Bu nedenle, hizmetkâr liderlerin üç ayrı özelliği yukarıdaki tartışmadan ortaya çıkmaktadır. ***Birincisi***, takipçi liderler güçlü bir hizmet yönelimine sahiptirler. ***İkincisi***, hizmetkâr liderlerin önceliği takipçilerinin gelişmesini sağlamaktır. ***Üçüncüsü***, hizmetkâr liderler pozisyonel veya yetkili bir güç kullanmadan örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için takipçilerle duygusal olarak bağlantı kurmaktadır (Ghosh ve Khatri, 2017).

Mevcut hizmetkâr liderlik modelleri arasında, Liden ve arkadaşlarının (2008) çok boyutlu modeli,hizmetkâr bir liderin esas özelliklerini yedi boyutta tanımlamaktadır: duygusal yönden

iyileşme, yetki verme, astların gelişmesine ve başarıya ulaşmasına yardımcı olma, astlarına öncelik verme, toplum için değer yaratma, kavramsal becerilere sahip olma ve etik davranma. İlk boyut olan **duygusal yönden iyileşme**, liderin takipçileri ile ilgilenmesini, takipçilerin kişisel yönden rahatlamasına yönelik duyarlılık göstermesini vurgulamaktadır. İkinci boyut olan **yetkilendirme**, liderin takipçilerinden başkalarının sorumluluğunu alabilmesini; zor durumları kendi yöntemleriyle ele alma becerilerini teşvik etmeyi ve onları kolaylaştırmayı gerektirir. Üçüncüsü, hizmetkâr liderler, **astlarının kariyer gelişimine** ve hedeflerine gerçek bir ilgi göstererek ve astlarına becerilerini geliştirme fırsatını vererek astların gelişmesine ve başarısına yardımcı olmaktadır. Dördüncüsü, hizmetkâr liderlerin **önceliği astlarıdır**. Hizmetkâr liderler kendinden önce astlarının çıkarlarını ve başarılarını önemsemektedirler. **Beşinci boyut olan toplum için değer yaratma**; hizmetkâr liderlerin örgüt dışındaki insanlara nasıl yardım ettiğini ve başkalarını da aynı şeyi yapmaya teşvik etmesini yansıtır. Altıncı, hizmetkâr lider aynı zamanda örgütlenme, hedefleri ve eldeki görevi hakkında tamamen bilgili olma yoluyla **kavramsal becerilerini** sergilemekte ve bu nedenle astlara etkili bir destek sağlayabilmektedir. Kavramsallaştırma, sözel beceriden fazlasını gerektiren bir yetenektir. Greenleaf (1977), onu en önemli liderlik yeteneği olarak adlandırmaktadır. Kavramsallaştırma yeteneğine sahip olan liderler geçmişin ve geleceğin perspektifinde bütünü görme, hedefleri ortaya koyma ve bunları düzenleme, değerlendirebilme, analiz etme ve öngörülemez olayları öngörme yeteneğine sahiptir. Kavramsallaştırıcı, en iyi ihtimalle bir ikna edici ve bir ilişki kurucudur. Buna karşın yönetim, işletmeyi günden güne hedeflerine doğru taşıyabilen ve bu hareketin gerçekleştiği sırada ortaya çıkan sorunları çözebilen uygulamacıların becerileri ile gerçekleştirilmektedir. Kuruluşların hem uygulamacıların hem de kavramsallaştırıcıların becerilerine ihtiyacı vardır (Frick, 2004:342). Son olarak hizmetkâr liderler, başkalarıyla açıkça, adil ve dürüstçe hareket edip etkileşim içerisinde oldukları için etik davranmaktadırlar (Chiniara ve Bentein, 2016). Hizmetkâr liderlik üzerine birçok araştırma ve çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalardaki çeşitli değişkenlerin ampirik olarak geçerliliği, hizmetkâr liderliğin temel özelliklerini tanımlamaya yardımcı olmuştur. Hizmetkâr liderin temel özellikleri şunlardır (Mittal ve Dorfman, 2012):

1. Eşitlik

Hizmetkâr liderliğin önemli bir özelliği, liderlerin diğer örgüt üyelerinden daha üstün oldukları fikrini reddeden eşitlik ilkesidir (Reed ve diğerleri, 2011). Bu özellikte belirtilen, öğrenmenin ve etkinin çok yönlü süreçler olduğudur. Eşitliğe dayalı bir bakış açısı, önceliği astlarına veren (Liden ve diğerleri, 2008) ve başkalarının katılımını sağlayan (Wong ve Davey, 2007) paylaşılan liderlik (Laub, 1999) gibi özellikler ile uyumaktadır.

2. Ahlak Bütünlüğü

Greenleaf (1977), ahlaklı insanın, ahlaklı toplumun ve ahlaki örgütlenmenin önemini vurgulamaktadır. Ahlaki bütünlük, hizmetkâr liderliğin merkezindedir ve yönetici meşruiyetini korumak için önemlidir.

3. Başkalarını Yetkilendirmek ve Geliştirmek

Yetkilendirme, takipçilerin proaktif ve kendine güvenen bir tutum geliştirdikleri bir ortamı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Buda kişisel gelişimlerini kolaylaştırır. Hizmetkâr liderler, katalizör görevi görmektedir. Hizmetkâr liderlerin davranışlarından insanlara değer verildikleri ve kendilerini onların gelişimine adadıkları görülmektedir. Hemen hemen tüm ampirik çalışmalar bu özelliği desteklemektedir (Barbuto ve Wheeler, 2006; Dennis ve Bocarnea, 2005; Liden ve ark., 2008; Reed ve ark., 2011). Yetkilendirme yapılmayan bir liderlik modeli, hizmetkâr liderlik modeli değildir. Yetkilendirme, liderin sahip olduğu gücünü, güvendiği, sevdiği, inandığı ve gelişimini desteklediği

takipçisine teslim etmesidir. Yetki paylaşımı; etkili dinleme, insanlara önemli olduklarını hissettirme, takım çalışmasına önem verme, sevgi ve eşitlik duygularını içermektedir (Russell ve Stone, 2002).

4. Empati

Bu özellik üyeleri dinlemeyi; duygularını ve ihtiyaçlarını anlamayı vurgulamaktadır (Pescosolido, 2002). Merhamet ve empati, etkili bir ruhani liderlik için önemlidir. Ayrıca kişilerarası kabul (Van Dierendonck ve Nuijten, 2011) olarak da adlandırılan bu özellik, hizmetkâr liderlerin örgütte kardeşçe ve şefkatli bir atmosfer yaratmalarına yardımcı olur. Hizmetkâr liderler, kendilerini, yönettiklerinin yerine koyma çabası içindedirler. Birçok durumda, hizmetkâr liderler, takipçilerinin duygu ve düşünceleri kadar onların özellik ve yeteneklerini de onlardan daha iyi bilerek yönlendirmektedirler (Carroll, 2005).

5. Alçakgönüllülük

Alçakgönüllülük genellikle yumuşaklık veya müsaade edilebilirlik olarak görüldüğü için; alçak gönüllüğün, rasyonaliteye aykırı bir kavram olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, alçak gönüllülük, örgütleri içinde kendilerini daha üstün gören için liderler için benimsemeli ve kişinin meşruiyetini aşmamak olarak görülmelidir. Diğer bir ifadeyle, alçakgönüllülük, kişinin kendi başarılarını ve yeteneklerini uygun bir perspektifte sunma kabiliyetini ifade etmektedir (Patterson, 2003). Hizmetkâr liderler, yalnızca örgütsel amaçlara ulaşmak için değil; aynı zamanda gelişmeleri sağlamak için başkalarının katkılarını da dikkate almaktadırlar. Ayrıca, bir lider başkalarının çıkarlarını gözetmediği takdirde alçakgönüllülük göstermiş olacaktır. Hizmetkâr liderler, her soruna cevap veremeyeceklerinin farkındadır. Hizmetkâr bir liderin izleyene verebileceği armağanlardan biri, benliğidir. Hizmetkâr lider izleyenlerine ilgi, saygı ve tevazu göstermektedir (Mittal ve Dorfman, 2012). Dennis ve Bocarnea (2005), Wong ve Davey (2007) ve Van Dierendonck ve Nuijten (2011), hizmetkâr liderliğin bu boyutunu destekleyen ampirik çalışmalar yapmıştır. Wong ve Davey (2007) göre hizmetkâr liderlik, hizmetkâr lider özelliklerine sahip liderlere karşı çalışanların iyimser ve olumlu görüşlerini içeren hümanist bir yaklaşımdır. Hizmetkâr liderler çalışanları öncelikle yaratıcı ve destekleyici bir çalışma ortamı yaratarak motive ederler. Van Dierendonck ve Nuijten (2011) geniş yaptıkları literatür taraması sonucunda hizmetkar liderlikle ilgili 99 madde tespit etmişlerdir. Hollanda ve İngiltere’de 1571 kişi üzerinde anket uygulamış ve sekiz boyutlu otuz maddeden oluşan hizmetkâr liderlik anketini ortaya çıkarmıştır. Bu sekiz boyut geride durma, affetme, cesaret, güçlendirme, hesap verebilirlik, otantiklik alçakgönüllülük, sorumlu yöneticilikten oluşmaktadır. Dennis ve Bocarnea (2005) Patterson’ın (2003) teorisini uygulamak için ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin faktörleri: (1)güçlendirme, (2)sevgi, (3)tevazu, (4)güven ve (5) vızıyondan oluşmaktadır.

6. Toplum için Değer Yaratmak

Hizmetkâr liderliğin bir diğer özelliği, kuruluş içinde ve dışında topluluk kurma becerisidir. Bunu başarmanın yollarından bazıları, güçlü kişisel ilişkiler kurmak, başkalarıyla işbirliği içinde çalışmak ve başkalarının farklılıklarını değerlendirebilecek hale getirmektir (Goffee ve Jones, 2001). Buna ek olarak örgüt dışı bir topluluk, örgütlerin örgütsel eyleminin yalnızca faaliyet gösterdikleri daha büyük topluluklar üzerindeki etkisini değerlendirmek için oluşturulmaz. Bu aynı zamanda bu toplulukları yapıcı bir şekilde iyileştirmek gibi ahlaki bir göreve sahip olduklarını kabul etmeyi gerektirir (Reed ve diğerleri, 2011).

Hizmetkâr Bir Lider Olarak Gandhi

Gandhi’ye “yüce ruh” anlamına gelen Mahatma ismi Tagore tarafından verilmiştir. Ayrıca baba anlamına gelen babu ismiyle de anılmaktadır. Mohandas Karamşand Gandhi (1869-1948), hukuk öğrenimini İngiltere’de tamamlamıştır. Öğrenim hayatı bittikten sonra Güney Afrika’ya dönmüş

ve Hintlilerle birlikte yaşamaya ve avukatlık yapmaya başlamıştır. Hemen hemen 150 bin Hintli'nin esir hayatı yaşadığını gören Gandhi, onları bir araya getirerek haklarını kazanmak için elinden geleni yapmıştır. Gandhi Güney Afrika'da Hint topluluğunun vatandaşlık hakları için barışçı başkaldırı uygulamıştır. 1915'te Hindistan'a döndükten sonra Güney Afrika'da yaptığını Hindistan'da da uygulamaya başlamıştır. Ahmedabad yakınlarında hak ve haklılıkla direnmenin öğretildiği bir Aşram (çaba yeri) kurmuştur(Toprak, 2015).

Bolşevik Devrimi taraftarları ve destekçileri 1917 yılında Çarlık Rusya'sını komünist bir devlete dönüştürmeden önceki süreçte, Gandhi'nin sınıfsız toplum mücadelesini örnek almıştır. Gandhi hiçbir zaman, devrimin hayata geçirilebilmesi adına da olsa, şiddete başvurulduğu için komünizme karşı olan tutumundan vazgeçmedi. Ama yine de özel mülkiyetin ortadan kaldırılması ve mülkiyetin ortak kamu yararı için devletin elinde olması sistemini takdir etmiştir. Gandhi, toplumun sınıflandırılmasını asla kabul etmedi. Liderlere olan ihtiyaca ve onların kaçınılmazlığına inandı. Ama bu, hiçbir zaman mevcut duruma boyun eğmek demek değildi. Gandhi'nin devrimci dünyasında liderler aslında hizmetkârdır(Axelrod, 2012,s. 247).

I. Dünya Savaşında özgürlükleri karşılığında İngilizlere bir milyona yakın asker veren Hintliler savaş sonunda bağımsızlıklarına kavuşamadıkları gibi artan bir baskıyla da karşılaşmıştır. 1919 yılında Gandhi, bağımsızlık hareketini başlatmış ve kan dökmeden ülkenin bağımsızlığını kazanmak için mücadele etmiştir. Bunun üzerine Gandhi birçok defa işkence görmüş ve tutuklanmıştır. Ama inandığı bağımsızlık mücadelesinden vazgeçmemiştir. Sivil itaatsizlik örneği göstererek İngilizlerin mallarını boykot ettirmiş ve halkın dokuma tezgâhlarını tekrar kullanılmasını sağlamıştır. Kendisi de buna destek vererek el dokuması yerel kıyafetler giymiştir. Mücadelesi uzun bir sürecin sonunda başarıya ulaşmış; Hindistan önce özerklik daha sonra da 1947'de tam bağımsızlık kazanmıştır(Batuk, 2008; Nanda, 2013).

Gandhi 37 yaşında önemli bir kararla eski dönemin Hint yogileri gibi kendini ulus ve insanlık hizmetine adanarak Brahmaçarya'ya başlamıştır. Brahmaçarya, tutucu Hindularca kişinin yüce amaçlar için nefsinden fedakârlıkta bulunmasıdır. Yemek uyumak, cinsel hayat gibi bir dizi alanda kısıtlamalara gitmek anlamına gelmektedir. Gandhi yemek yemeyi bir zevk olmaktan çıkarmış ve et yemeyi bırakmıştır. Bir süre yalnızca meyveyle yetinmiştir. Yemek konusundaki bu tavrı onu ileriki yıllarda oruç tutmaya hazırlamıştır(Toprak, 2015).

Gandhi, mütevazı kişiliği, derin düşünce ve analiz gücü, yoğun muhakeme becerisi ile önce kendi kendine kurgular yapmış; daha sonra çevresindekiler ile konuşup giderek daha geniş kitlelere hitap etmeye başlamıştır. Maddî zenginliğin olmadığı, çok belirgin bir geçmişten gelmediği, herhangi bir atama yoluyla öne çıkmadığı veya çıkarılmadığı, silahlı taraftarları ve ordu gücü olmadığı halde bu mütevazı kişiliği; düşünceleri ve konuşmaları ile insanları etkilemektedir(Fındıkçı, 2012, s. 308). Öte yandan, Gandhicilikte dinginlik önemli bir rol oynamaktadır. Dinginlikten kasıt kötülüğün karşısında boyun eğmek değil; bütün varlığıyla dimdik durabilmektir. Dinginlik hem dostuna hem de düşmanına aynı biçimde davranmaktadır. Buna ek olarak dinginlik insanın bütün acıları karşısında dayanıklı olması ve başarı karşısında ise alçakgönüllü olmasıdır(Anıl,2013, s. 93).

Kişinin eylem ve işlemlerini belirlediği için, vicdan Gandhicilikte en önemli unsurlardan birisidir. Bu sistemde kalbin verdiği emirlere aykırı bütün yasa ve yönergeler reddedilir. Gerçeğe dayanmayan hiçbir inanç kabul edilemez. Yargılama, kişinin vicdanında olur. Fenalığın olmadığı, haksızlığa boyun eğilmediği ve adaletsizliğin adaletle yıkıldığı bu dünyada vicdandan başka kimseden korkulamaz(Walker,1948, s.9).

İnsanlığı yüceltmeye çalışması, milletlerin barış ve bağımsız bir şekilde yaşamaları için çaba sarfetmesi, sistemli bir şekilde sömürülen Hindistan'ın 700.000 köyünü milli ekonomi açısından

bağımsızlığa kavuşturmak istemesi ve ekonomik eşitliğin Satyagraha (hakikate tutunma, şiddet dışı yöntemlerle direniş) bağımsızlığının anahtarı olduğunu bilmesi, kötülöklere iyilikle karşılık vermesi, topluma haysiyet bilinci kazandırması, cesaret vermesi, toplumla birlikte hareket etmesi, yoksulları anlamaya çalışması, bütün dinlere eşit düzeyde saygı göstermesi, kendini peygamber olarak görmemesi, insanın düşüncelerinden çok insanı sevmesi, bütün fikirlerinin barış ve insanlık duygusuna dayanması nedeniyle Gandhi, Hindistan'ın gerçek sembolü ve dünya liderlerinden biri olarak görölmektedir (Tuncel, 1969, s.13).

Gandhi günümüz tanımıyla'' hizmetkâr liderlik'' modelini hayata geçirmiştir. Diğer bir deyişle Gandhi'nin yaşam felsefesi, hayatını daha sadeleştirmek, insanlara hizmet etmektir (Günyol, 2016, s.256).Hizmetkâr liderliğin amaç ve hedeflerini açık bir şekilde tanımlamış ve onu etkili bir girişim oluşturabilmek için kullanmıştır. Gandhi için amaç, hiçbir şeyi israf etmemek ve sahtekârlık, hoşgörüsüzlük ve şiddet dışında hiçbir şeyi reddetmemektir. Kendi deyişleriyle gerçekleşmesi gereken amaçlar, '' yap ya da öl'' temeline dayanmaktadır (Axelrod, 2012,s. 9). Bunun yanı sıra Gandhi, insanların doğası gereği sevgiye eğilimli olduklarını ileri sürmektedir. Gandhi'ye göre insanları yöneten güç sevgidir. Bu yüzden insanların sevgisinden isteyen her varlığın faydalanabilmesi için, Hindistan'da yetişen Mango gibi meyvelerini dibe serpmesi gerektiğine inanıyordu. Bütün dinlerin temelini sevgi oluşturuyorsa, toplum üyelerini birbirine bağlayan güç de sevgiden kaynaklanmaktadır. Birey olarak insanın kendisinin mutluluğu da sevgiye bağlıdır(Anıl,2013, s.92). Öte yandan, Gandhi'ye göre din, insanın nefsinin idrak etmesi, kendini tanımasıdır. Yaşamında davranış yolu olarak Bhagavadgîtâ adı verilen Sanskrit felsefi şiirinde anlatılan karma yogilerin çizgisini benimsemiştir. Makshaya diye tanımlanan hizmet ve kurtuluş yoluna bu karma yogi yoluyla ulaşabileceğine inanmıştır. Böylece topluma hizmet, Gandhi'nin düşküne yardım tek amacı olmuş; karşılıksız iş görmeyi ilke edinmiştir(Toprak, 2015).

Aslında, Gandhi'nin yarım yüzyıl beklediği hizmetkâr liderlik modeli, günümüz kurumsal ve kâr amacı gütmeyen örgütlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Gönüllüğü ve fedakâr davranışı temel alan hizmetkâr liderlik, nihai amaç ve izleyicilerinin durumu noktasında yüksek düzeydeki farkındalığı, örgütün lideri konumunu korumasıyla birlikte, örgütsel bariyerleri aşarak hem örgütün ana amaçlarına (ortak iyilik) hem de çalışanların bireysel yetersizliklerini gidermeye dönük özverili davranışlar sergilenmesi anlamına gelmektedir. Bu liderlik anlayışında, liderlik statüsü örgütteki güç alanlarını işgal ederek değil, iyi niyete ve gönüllüğe dayalı olarak ''verici'' davranışlarda bulunarak çalışanları etkilemek esastır(Demirci,2014). Bunun en bilinen örneği sivil toplum kuruluşlarıdır. Sivil toplum kuruluşlarını kamu ve özel işletmelerden ayıran temel bir özellik gönüllülük esası ile çalışmalarınıdır. Çünkü sivil toplum kuruluşlarına insanların kendi kişisel rızaları ile üye veya gönüllü olmaları, o sivil toplum kuruluşunu desteklemeyi kendi kişisel iradeleri ile tercih etmeleri ve özellikle de maddi bir çıkar gözetmemeleri gerekmektedir (Coşkun, 2008, s. 20).

Liderlik savunucularından Robert K. Greenleaf'ın 1970'te yazdığı ve sıklıkla başvurulan çalışması ''Lider Olarak Hizmetkâr'' da hizmetkâr liderlik kavramı hizmet etmek isteyen hizmet eder. Bu noktada bilinçli bir seçim kişiyi liderliğe talip olmaya götürür'' biçiminde ifade etmektedir. Önce-hizmetkâr- lider,' kesinlikle önce lider olmaktan farklı bir kavramdır; çünkü hizmetkâr liderlik alışılmadık bir şekilde güçten ve maddesel konumlardan vazgeçmeyi gerektirir (Axelrod, 2012, s. 248). Bu bakımdan Gandhi'nin ülke adına duyduğu sıkıntılar, bunların çözümü ile ilgili yorumları, tüm bu süreçteki ikna edici ve etkileyici konuşmaları Gandhi'yi kitlelerin gözünde lider haline getirmiştir. Gandhi, kısa bir sürede binleri, milyonları etkileyen ve harekete geçirebilen bir kişilik haline gelmiştir (Fındıkcı, 2012, s.308).

Gandhi'yi diğer liderlerden ayıran en önemli özelliği, onun olağanüstü bir eylem adamı oluşudur. Nitekim fazla okuyan bir insan olmadığı gibi geliştirdiği kuramları da daha çok düzenlediği

eylemlerden ortaya çıkmıştır(Anıl, 2013, s. 115). Özenç 'e (2006) göre; şiddetsizlik kendini en iyi şekilde Gandhi'de bulmaktadır. Hakikat aşkının en acımasız düşmanında dahi yok edilemez bir etki yapacağına dair inancını asla yitirmeyen Gandhi, nefsinin temizleme çalışmalarında Allah yolcusu olma adına verdiği sözden hareket noktası bulmuştur. "Kendimi, Tanrının isimlerinden biri olan "Hakikat"ı tutkuyla arayan biri olarak tanımlıyorum. Şiddet dışılığı işte bu arayış sırasında keşfettim. Şiddet dışılığın yayılması yaşamımın misyonudur. Yaşamımın bu misyonunu sürdürmekten başka bir amacım yoktur”.

Gandhi'nin en büyük ilkesi Ahimsa'dır. Ahimsa, hayattaki tek gerçek güçtür (Ahmedabad,1948, s.114). Ahimsa'nın eyleme dönüşme şekline verdiği isim ise Satyagraha'dır. Gandhi; Satyagraha'nın iç dünyada elde edilmiş bütünlüğün bir meyvesi olduğunu bilir. Hindistan eylemlerinde dikkat çeken şeylerden ilki, sömürgeci yönetime karşı yapılan eylemlerdir. Bunun en bilinen örneklerinden biri, tuz yapımı yasağına karşı, on binlerce insanın birer tas deniz suyunu buharlaştırarak sembolik bir şekilde yasayı çiğneme eylemleridir. Diğer eylem türünün hedefi, geleneksel ve dinsel buyruk ve yasaklar olmuştur. Dokunulmazlar'ın (Paryalar) köy kuyularını kullanma hakkını elde etmeleri bu yolla gerçekleşmiştir (Tanör, 1993).Sözlerini ve eylemlerini paylaştığı, insan ilişkilerinin oluşumuna düşünce ve eylemleriyle katıldığı yer kamusal ve siyasal alandır. Kamusal ve siyasal alan sorunların özgür insanlara yakışır biçimde bir karara bağlandığı yerdir; yani ikna ve sözlerle, şiddetle değil. Şiddet temelde sözsüzdür. Düşüncenin ve mantıklı iletişimin kesintiye uğradığı yerde başlar. Bu nedenle şiddet eylemlerine hazır hâle gelen bir toplum, sistematik bir mantıksızlık ve ifadesizlik içindedir (Merton, 2001, s. 22). Gandhi “Satyagraha” teorisini şiddetsizlik üzerine inşa ederken bunun gücün de bir göstergesi olduğuna inanıyordu. Gandhi'ye göre (Satyagraha'nın) en ilkel biçimi bile şiddetten ve fiziki güçten kesin olarak ayrılır. Gerçekten, şiddeti, tamamıyla şiddetten kaçınan kişiler tarafından ancak ulaşılabilen büyük manevi güç reddeder. Sadece zayıfların, şiddete şiddetle karşılık veremedikleri sürece kullanabilecekleri güç olduğunu söylemek tamamen yanlıştır. Kendini zayıf hissedenlerin bu güce başvurmaları imkânsızdır. Thoreau, Gandhi, 2000, s.83). Bu konuda Gandhi sivil itaatsizliğin şiddeti reddedişini “Göze göz ilkesi, tüm Dünya'yı köreder. Uğrunda ölmeyi göze alacağım birçok dava var; ama uğrunda öldüreceğim hiç bir dava yoktur” şeklinde ifade etmiştir(Kurtbaş,2017). Nitekim Gandhi'nin felsefesine göre bir uyuşmazlık sürecinde gerçekte şiddete ihtiyaç yoktur. Çünkü bir sosyal veya siyasal ilişkide karşı tarafın gücünü oluşturan temel unsur, onunla yapılan işbirliğidir. Eğer bu işbirliği çekilirse karşı tarafın gücü de ortadan kalkacak; bu nedenle yaptığı eylem ve işlemlerden sonuç alma şansı kalmayacaktır. İşte sivil itaatsizliğin temel mantığı da budur (Yılmaz, 2006).Öte yandan bazı Hristiyan tarikatlarla dostluk kurması ve özellikle de Hz. İsa'nın Dağdaki Vaazı'nda ortaya konulan ilkeler dolayısıyla, Gandhi'nin Hristiyanlıktan oldukça etkilenmiş olduğu söylenebilir. Daha doğru bir ifadeyle Gandhi'nin türlü etkenlerle zihninde oluşturduğu ‘Şiddetsizlik ve kardeşlik’ içerikli politikaları için Hristiyanlık düşüncesinden destek aldığıydı(Anıl,2013, s.85). Bunun nedeni Batı medeniyeti maddecidir; ruhsal yönden yoksundur; şiddet ve rekabet ilkesine dayanmaktadır. Eski Hint uygarlığı ise özü itibarıyla ruhsaldır; şiddet aleyhtardır, kanaatkârdır, işbirliği ve uzlaşmayı telkin etmektedir. Bundan dolayı Eski Hint uygarlığı Avrupa uygarlık anlayışından üstündür(Toprak, 2015). Öte yandan Gandhi Hindistan Ulusal Kongresi'nin liderliğini üstlenerek ülke çapında yoksulluğun azaltılması, kadınların seçme ve seçilme hakkı kazanması, farklı din ve etnik gruplar arasında kardeşlik, kast ve dokunulmazlık ayrımcılığının sonlandırılması, ülkenin ekonomik yeterliliğine kavuşması ve en önemlisi Hindistan'ın sömürgeci kurtulması konularında ülke çapında kampanyalar yürütmüştür. Uygulamaya başladığı etkin ve önemli taktikler çerçevesinde bütün Hindistan halkını pasif direnişe ve İngilizler ile işbirliği yapmamaya çağırmıştır (Altunel, 2011).

Axelrod (2012, s.9), Gandhi'nin hayatını adadığı çalışmaların önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bir “hizmetkâr lider”in yolu ve inancıdır. Gandhi bireysel varlığını, girişiminin ilerlemesine ve

büyütülmesine adanmış ve kendi egosunun taleplerini gerçekleştirilmesi gereken esas amacından sonraya bırakmıştır. Bir lider olarak Gandhi, her türlü kolektif çabayı değişime dönüştürmeyi başarabilecek herkes için bir standart oluşturmuştur. Mencütekin'e (2005) göre, Gandhi'nin hayatının herhangi bir kesitine göz atıldığında, prensiplerinden hiç bir zaman taviz vermediği, sözünde durmayı en büyük erdem saydığı, beden ve ruh bütünlüğünü bir arada gördüğü bunun yanında en önemlisi de yıllarca ezildiği, yokluk ve başka toplumların baskıları altında kaldığı, ömrünü vatan hizmetine adadığı görülmektedir.

Sonuç

Günümüzde klasik, baskıcı liderlik modelleri önemini yitirmiş, yeni liderlik modelleri geliştirilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda güç kullanarak örgütü yöneten liderlerin çalışanların ihtiyaçlarına cevap veremediği ortaya konmuştur. Değişen ve dönüşen liderlik anlayışının sonucunda hizmetkâr liderlik anlayışını ortaya çıkmıştır. Hizmetkâr liderlik anlayışı kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılamaktan ziyade takipçilere hizmet eden, onlara yol gösteren bir liderliği benimsemektedir.

Yaşamın her alanında, hizmetkâr liderler "hizmet" yönelimlidir. Belki de en önemlisi, .Hizmetkâr liderler kendilerini takip eden kişilere özgüven aşulamakta ve hizmet etmeyi arzulamaktadırlar. Takipçilerin hizmetkâr liderlere dönüştürülmesiyle, hizmetkâr liderlikte bir kültür oluşturulabilir. Hizmetkâr liderlik, insanlara değer verilmesini ve insanların geliştirilmesini, topluluğun inşasını, insanlara liderlik sağlamayı teşvik etmektedir. Hizmetkâr lider aynı zamanda, her bireyin menfaatini gözetmekte ve örgütün sunduğu güç ve statüyü bütün organizasyon için paylaşmaktadır.

Hizmetkâr liderler, tanım gereği astlarının ihtiyaçları kendi ihtiyaçlarından önce gelmektedir ve astların maksimum potansiyellerine ulaşmalarına ve optimum örgütsel ve kariyer başarısına ulaşmalarına yardımcı olma çabalarını merkezileştirirler. Bu anlamda, "kulluk", bencillik arzularının ötesine uzanır ve çalışanların yetkilendirilmesi hissini yaratan bir çalışma iklimi oluşturur. Buna ek olarak, hizmetkâr liderlik, işyerinin ötesine uzanır ve takipçilere bir hizmetkâr ruhu geliştirir veya toplum genelinde değer yaratmaya çalışır.

Hizmetkâr liderlik, başkalarının memnuniyetine, yaratıcılığına ve katılımına, çalışanların performansına ve çalışanlara, topluma fayda sağlayan yurttaşlığa, ekip yeniliğine ve performansa ilişkin örgütsel performansa ve müşteri memnuniyetine yardımcı olan vatandaşlık davranışına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu nedenle hizmetkâr liderlikte anlama ve dinleme kavramını bilmek çok önemlidir. Birincisi, hizmetkâr liderin dinleme fikrine sahip olması gerekir; çünkü lider, şirketindeki tüm koşulları ya da çalışanlarının durumunu bilmelidir. Bu nedenle, lider durum hakkında ve çalışanların geleceği için ne istediklerini bilecektir. Ayrıca, eğer sorunlar varsa, lider birçok insandan çok fazla şey dinleyebilir ve sorunu çözmeyi kolaylaştırabilir. İkincisi, anlamak, liderin organizasyonun veya çalışanlarının becerilerini ve kısıtlamalarını bilmesi gerektiğini anlaması anlamına gelir. Bununla birlikte, hizmetkâr lider için en önemli beceri anlama ve dinleme değildir. Hizmetkâr lider tarafından kullanılan dil, diğer liderlik türleriyle farklılık göstermektedir. Hizmetkâr lider tarafından kullanılan dil konuşmaya değil de eyleme dayanmaktadır. Günümüzde, birçok çalışan liderler tarafından konuşulanlara güvenmemektedir. Ancak; çalışanlar, eylemin anlaşılması en kolay dil olduğunu düşünmektedir. Eğer çalışanlar liderin bazı şeylerdeki eylemlerini görürlerse liderin hangi özelliğine sahip olduğunu ve onlara ne açıklamak istediklerini bilirler. Bunun en güzel örneklerinden biri de Gandhi'dir. Nobel Ödülü sahibi Rabindranath Tagore tarafından kendisine verilen 'Mahatma' ya da 'büyük ruh' olarak Hindistan'da saygı gören ve Hindistan, İngiliz emperyalizmine karşı başlatılan 'şiddetsizliğin' başlatıcısı ve önde gelen ismi olarak uluslararası alanda ünlüdür. 'En bilgili ruhani liderlerden biri' olarak düşünüldüğünde, yirminci yüzyıl tarihinde (ve medeniyet tarihinde de tartışmasız bir şekilde) önemli bir yere sahiptir ve ' "vejetaryenlik", "kollektif

çiftçilik" ve "sanayileşme" ve hatta gerçeklik, şiddetsizlik, protesto, "bekârlık", "mücadele", "ahlak", "refah" "dokunulmazlık" gibi kavramların anlamlarına yeni boyutlar kazandırmıştır. Gandhi sözleriyle ve her şeyden önce eylemleriyle sürekli ve yorulmaz bir reformcudur.

Kaynakça

- Ahmedabad (1948). *Savaşta ve barışta şiddet dışılık*. Navajivan Yayınları.
- Akuchi, N. B. (1993). Theservantsandthesuperstars: An examination of servantleadership in light of Matthew20:20–28. *ChristianEducationJournal*, 16(1): 39–47.
- Akyüz, B.&Eren, M.Ş. (2013). Hizmetkâr liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 191-205.
- Altunel, M. (2011). Sivil itaatsizlik ve Mohandas K. Gandhi. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 443-458.
- Andre&Lantu, D.C.(2015). Servantleadershipandhumancapitalmanagement: casestudy in citibankIndonesia. *Procedia - SocialandBehavioralSciences*, 169, 303 – 311.
- Anıl, Y.Ş.(2013). *MahatmaGandhi*(İkinci Baskı). İstanbul:Kastaş Yayınevi.
- Axelrod, A. (2012). Gandhi: Liderlik İlkeleri(Çev. Ö. Kocaman). Hayat Yayıncılık(Eserin orijinali 2012’de yayımlandı).
- Barbuto, J.E. &Wheeler, D.W. (2006). Scaleddevelopmentandconstructclarification of servantleadership.*GroupandOrganization Management*, 31(3): 300–326.
- Batuk, C. (2008). Tanrı'nın asi çocukları: zalimlik ve mazlumluk arasındaki şiddet sarmalındaki Yahudiler. *Milel ve Nihal*, 5(1), 157-187.
- Carroll, A.B. (2005). ServantLeadership. *Nonprofit World*, 23(3), 18-20.
- Chiniara, M. &Bentein, K. (2016).Linkingservantleadershiptoindividualperformance: differentiatingthemediating role of autonomy, competenceandrelatednessneedsatisfaction. *Theleadershipquarterly*, 27,124–141.
- Coşkun, A. (2008). *Sivil toplum kuruluşlarında yönetim*. İstanbul:Seçkin Yayıncılık.
- Ehrhart, M.G. (2004). Leadershipandproceduraljusticeclimate as antecedents of unit-levelorganizationalcitizenshipbehavior. *PersonnelPsychology*, 57, 61–94.
- Ercan, Ü. (2012). ‘‘Hizmetkâr liderlik’’, Tabak, A., Şeşen, H., Türköz, T.(Editör). *Liderlikte güncel yaklaşımlar ve uygulamada kullanılabilecek ölçekler*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Erdemli, E.O. (2009). Hizmetkar lider. <http://www.derki.com/politik/hizmetkar-lider/> Erişim tarihi: 21.12.2018.
- Demirci, M.K. (2014). Sivil toplum kuruluşlarında hizmetkâr liderlik davranışı düzeyinin belirlenmesine yönelik bir çalışma: Turizm sektörü örneği. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(1), 177-184.
- Dennis, R.S. &Bocarnea, M. (2005). Development of theservantleadershipassessmentinstrument. *LeadershipandOrganization Development Journal*, 26: 600–615.
- Fındıkçı, İ.(2012). *Bir gönül yolculuğu: hizmetkâr liderlik*(Üçüncü Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Frick, D.M.(2004). *Robert K. Greenleaf: a life of servantleadership*.San Francisco, Calif. : Berrett-KoehlerPublishers.
- Gandhi, M.K.&Thoreau, H.D. (2000). Sivil itaatsizlik ve pasif direniş(Çev. C.H., Arslan, F. Ünsal). Vadi Yayınları.
- Ghosh, K. &Khatri, N. (2017). Doesservantleadershipwork in hospitalitysector: A representative study in the hotel organizations. *Journal of HospitalityandTourism Management*, 1-11.
- Giampetro-Meyer, A., Brown, T., Browne, M. N., Kubasek, N. (1998). Do wereallywantmoreleaders in business?.*Journal of Business Ethics*, 17(15), 1727–1736.
- Goffee, R. &Jones, G. (2001). Followership. *Harvard Business Review*, 79(11),148.

- Graham, J.W. (1991). Servantleadership in organizations: Inspirationaland moral. *LeadershipQuarterly*, 2, 105–119.
- Greenleaf, R.K. (1977). Servantleadership — a journeyintothenature of legitimatepowerandgreatness. *Paulist Press*, www.greenleaf.org.
- Günyol, V. (2016). Bir özyaşamhakkının peşinde başımdan geçenler: Gandhi. İstanbul, Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Kurtbaş, İ. (2017). Sivil itaatsizlik ve meşruluğu sorunu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 436-462.
- Laub, J.A. (1999). Development of theorganizationalleadershipassessment (ola) instrument .*Ed.D. A BriefSynopsis of a DissertationSubmittedtotheFaculty of TheCollege of Education in PartialFulfillment of theRequirementsfortheDegree of Doctor of Education Florida AtlanticUniversity*. Boca Raton, Florida.
- Liden, R. C. &Wayne, S. J. &Zhao, H. &Henderson, D. (2008). Servantleadership: development of a multidimensionalmeasureandmulti-levelassessment. *TheLeadershipQuarterly*, 19, 161-177.
- Lord, R. G.& Brown, D. J. &Freiberg, S. J. (1999). Understandingthedynamics of leadership: The role of follower self-concepts in theleader/followerrelationship. *OrganizationalBehaviorand Human DecisionProcesses*, 78, 16-203.
- Mencütekin, M. (2015).Sinema perdesinde kırılan karizma ışığı: Mahatma Gandhi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 367-379.
- Mittal, R. &Dorfman, P. (2012).Servantleadershipacrosscultures.*Journal of World Business*, 47, 555–570.
- Nanda, A.(2013).Gallipoli: intercontinentalleadershipthroughtheprism of Atatürk, Churchill, andGandhi.*WorldNeurosurgery*, 79 (1), 35-39.
- Neubert, M.J. &Hunter, E.M &Tolentino, R.C. (2016). Theoreticalandpractitionerletters a servantleaderandtheirstakeholders: whendoesorganizationalstructureenhance a leader'sinfluence?.*TheLeadershipQuarterly*, 27, 896–910.
- Özenç, N. (2006). Gandhi'nin ifadesiyle Ahimsa. *Edebiyat Dergisi*, 15, 167-172.
- Parolini, J.&Patterson, K. &Winston, B. (2009). Distinguishingbetweentransformationalleadershipandservantleadership. *Leadership&Organization Development Journal*, 30(3), 274-291.
- Patterson, K.A. (2003). Servantleadership: A theoretical model. RegentUniversity. (UMI No. 3082719).
- Pescosolido, A.T. (2002). Emergentleaders as managers of groupemotion. *LeadershipQuarterly*, 13: 583–599.
- Reed, L.L. &Cohen, D.V&Colwell, S. R. (2011). A newscaletomeasureexecutiveservantleadership: Development, analysis, andimplicationsforresearch. *Journal of Business Ethics*, 101(3): 415–434.
- Russell, R. F. & Stone, A.G.(2002). A review of servantleadershipattributes:developing a practical model. *Leadership&Organization Development Journal*, 22, 76-84.
- Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleafandservant-leadership. *Leadership&Organization Development Journal*, 17(7), 33-35.
- Tanör, B. (1993). Anayasa Hukuku Açısından Sivil İtaatsizlik. *Argumentum. Aylık Hukuk Dergisi*, 36(41), 701-705.
- Toprak, Z. (2015). Nâzım Hikmet, üçüncü enternasyonal ve MahatmaGandhi. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 264, 58-66.

- Tuncel, B.(1969). *Mahatma Gandhi (1869-1948)*. Unesco Türkiye Milli Komisyonu.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servantleadership: A reviewandsynthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228–1261.
- Van Dierendonck, D. &Nuijten, I. (2011). Theservantleadershipsurvey: developmentandvalidation of a multidimensionalMeasure. *Journal of Business andPsychology*, 26(3): 249–267.
- Yılmaz, M.E. (2006). Bir barış paradigması ve uyuşmazlık çözüm yöntemi olarak şiddetsizlik. *Liberal Düşünce Dergisi*, 41(42), 17-24.
- Yoshida, D.T. &Sendjaya, S. &Hirst, G. & Cooper, B. (2014). Doesservantleadershipfostercreativityandinnovation? A multi-levelmediationstudy of identificationandprototypicality. *Journal of Business Research*, 67, 1395–1404.
- Wong, P.T.P. &Davey, D. (2007). Best practices in servantleadership. Paperpresented at theServantLeadershipResearchRoundtable, Virginia Beach, VA.

OKUL YÖNETİMİNDE KARAR SÜRECİNE ÖĞRENCİ, VELİ VE PERSONELİN KATILMASI: PAYLAŞIMCI LİDERLİK BAKIMINDAN BİR ANALİZ

Mustafa ÖZMUSUL¹

Öz

Çağdaş okul yönetimi anlayışında katılımcı yönetim, demokratik yönetim, şeffaf yönetim, sinerji gibi kavramlar vurgulanmaktadır. Ayrıca eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında ve okulların iyileştirilmesinde okul liderliğinin önemi açıktır. Liderlik araştırmalarında en çok çalışılan ve öne çıkan konulardan biri de paylaşılan liderlik olmuştur. Paylaşılan liderlik, liderliği tek bir kişinin güdümünden çıkararak; organizasyonda paydaş olan tüm kişi ve gruplara, kararlara katılma fırsatı tanıyan demokratik bir süreçtir. Paylaşılan liderlik, başka bir deyişle, okulun amaçlarına etkili bir şekilde ulaşması liderliğin paylaşılmasıdır. Özellikle, okuldaki karar süreçlerinin iyileştirilmesi ve demokratik okul kültürünün geliştirilmesinde paylaşılan liderliğin etkisi büyüktür. Bu çalışmada okul yöneticilerinin gözünden okullarda paylaşılan liderlik konusunda yaşanan engeller ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Nitel Araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, Şanlıurfa’da okul yöneticisi olan on iki katılımcıya okulla ilgili kararlara okuldaki personelin, velilerin ve öğrencilerin aktif olarak katılmasında yaşanan engeller ve bunlar karşısındaki çözüm önerileri sorulmuştur. Veriler, açık uçlu soruların olduğu yazılı form üzerinden toplanarak, içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmada katılımcılardan elde edilen nitel veriler tematik olarak gruplandırılarak özetlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okullarda paylaşılan liderliğin uygulanmasının önünde özellikle klasik yönetim paradigmasına ait anlayış ve bakış açılarından kaynaklı engellerin olduğu görülmektedir. Bunları kısaca, bilinçsizlik, isteksizlik ve önyargılar temelinde açıklamak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Paylaşılan Liderlik, Karar Süreçleri, Okul Yönetimi, Katılımcı Yönetim

Participation of the Students, Parents, and Staff in Decision Process in School Management: An Analysis for Shared Leadership

Abstract

Today, the terms such as participative management, democratic management, transparent management, and synergy are paid attention in the paradigm of modern school management. The importance of school leadership is also clear for schools to be more successful and developed. At this point, it can be said that the shared leadership has been one of the most investigated issues in the research on leadership. Shared leadership is a democratic process that gives all stakeholders participation opportunity in making decisions through uninstalling one-man leadership. In other words, it is sharing leadership for schools to achieve the aims effectively. Especially, the potential effect of shared leadership is big in improving making-decision processes and developing democratic school culture. In this context, through reporting the views of school administrators this study investigates the participation of the students, parents, and staff in decision process in school management in terms of shared leadership perspective. Using qualitative research methodology, in this study twelve school administrators who worked in Şanlıurfa in Turkey were asked what kind of obstacles exist in the participation of school staff, parents and students in the decision processes related to school issues; and what the potential suggestions should be to cope with these obstacles. The data was collected through open-questions and evaluated by content-analysis. Also the qualitative data was grouped thematically. According to the results of the study,

¹ Doç. Dr., Harran Üniversitesi, mustafaozmusul@harran.edu.tr

there are various obstacles deriving from classic management paradigm to implementing shared leadership at the schools. In short, these are explained as unconsciousness, unwillingness and prejudices.

Keywords: Shared Leadership, Decision Process, School Administration, Participative Management

Giriş

Okul liderliği, günümüzde bir eğitim politikası önceliği haline gelmiştir. Okul liderliği, okul iklimi ve çevresini, öğretmen motivasyonu ve kapasitesini etkileyerek okulun çıktılarının iyileştirilmesinde ciddi bir role sahiptir. Ayrıca etkili okul liderliği, eğitiminde etkinliği ve eşitliği iyileştirmenin ciddi bir aracı haline gelmiştir. Bu bağlamda, okul liderliğinden günümüzde beklenen sorumluluk ve hesapverebilirliğin artması, liderliğin gerek okul içinde gerekse okul çevresinde paylaşımını yani paylaşımcı liderliği gerekli kılmaktadır (Beatriz, Deborah, & Hunter, 2008).

Paylaşımcı liderlik, bir organizasyonda insanları güçlendirerek ve onlara uzman oldukları işlerde liderlik fırsatı vererek tüm insan kaynağı kapasitesini en üst noktaya çıkarmaktır. Özellikle liderliğe daha çok ihtiyaç duyulduğu günümüzün karmaşıklaşan çevresinde ortaya çıkan işler tek kişilik olmamaktadır. Paylaşımcı liderlik kolay değildir; fakat uygulanması mümkündür, özellikle birçok durumda başarı sağlar (Goldsmith, 2010). Bir organizasyonda yer alanlara birlikte karar almak ve liderliği paylaşmak, onların hedef ve süreçlere olan bağlılığını artırmaya yardım eder (Duignan & Bezzina, 2006). Paylaşılan liderlik, “liderliği tek bir kişinin güdümünden çıkararak; organizasyonda paydaş olan tüm kişi ve gruplara, kararlara katılma fırsatı tanıyan demokratik bir süreçtir” şeklinde tanımlanabilir.

Paylaşımcı liderlik aynı zamanda küresel liderlerin sergilemesi beklenen davranışlarından da biridir. Bu konuda Atatürk, yetkisini ulustan almış, çalışma arkadaşlarıyla ulusun ihtiyaçlarını görmüş ve paylaşımcı bir liderlik tavrı ortaya koymuştur (Erçetin & Hamedoğlu, 2007). İyi uygulandığında paylaşımcı liderlik, okulun vizyonuna ulaşmasında çok güçlü bir araçtır (Hallinger, 2011).

Organizasyonları geleceğe tam olarak hazırlamak için liderlikle ilgili bazı popüler mitolojilerden uzak durmak gerekmektedir. Tek bir kişinin çıkıp diğerlerini kurtarmasına dayanan bir takım heroik figürlerden beslenen zirve ağırlıklı (tepe yönetici, CEO gibi) bir liderlik modeli böyle bir mitolojinin ürünüdür (Pearce & Manz, 2005). Bu bakımdan birçok kurum yöneticisi gibi okul yöneticisi de organizasyonda hassas bir denge gözetmeli, okuldaki öğretmenlerden oluşan takımların yaratıcılığını ve inisiyatif almasını desteklerken gerekli yönlendirmeyi de sağlayabilmelidir (Wilhelm, 2013).

Paylaşımcı liderliğin uygulanmasında birtakım öneriler şu şekilde verilebilir (Goldsmith, 2010):

- Kendi kapasitelerini güçlendirebilmeleri için işinde en iyi olanlara güç verin.
- Karar verme gücünün sınırlarını belirleyin.
- İnsanların yükümlü oldukları işlerde inisiyatif almada kendilerini özgür hissedeceği bir iklim oluşturun.
- İşinde uzman insanlara kendi işlerini yaparken özerklik tanıyın, onlara ihtiyaç duydukları kaynakları sağlayarak bunları kullanmaları için onları cesaretlendirin.
- Kendinizi bir yöneticiden çok kaynak olarak görün.
- Gidişatı değerlendirmek için uygun izleme toplantıları yapın, gerektiğinde düzeltme girişiminde bulunun.

Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz

Mustafa ÖZMUSUL

Paylaşımçı liderliğe geçiş, kararların verilme biçimini dönüştürür ve takım üyeleri arasındaki ilişkileri değiştirir. Böyle bir dönüşüm, bürokratik konumların ve resmi (formal) ilişkilerin farklılaşması anlamı taşır (Fitzsimons, 2016). Paylaşılan liderlik, eğitim politikalarıyla ne kadar desteklenirse desteklensin, esas olan müdürün kendine özgü liderliği olacaktır (Hallinger, 2011). Başka değişle, paylaşılan liderliğin eğitim politikalarıyla teşvik edilmesi veya belli bir söylem üzerinden yukarıdan dikte edilmesi yetmez; okul müdürünün onu içselleştirmesi, bir anlamda kendi liderlik tarzıyla bütünleştirmesi gerekir.

Alanyazına bakıldığında paylaşımçı liderlikle, akademik iyimserlik ve organizasyonel bağlılıkla arasında olumlu bir ilişki (Akın Kösterelioğlu, 2017; Bostancı, 2013); yönetsel yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki (Alanezi, 2016); örgütsel yaratıcılık arasında olumlu yüksek bir ilişki (Kaya & Ozmusul, 2014); organizasyonel vatandaşlık davranışı arasında olumlu bir ilişki (Khasawneh, 2011) olduğu görülmektedir. Bununla beraber paylaşımçı liderliğin uygulanmasındaki problemlerden biri de esasında pratikte böyle bir liderliğin nasıl bir şey olduğunun tanımlanmasında güçlük yaşanmasıdır (Poff and Parks, 2010).

Paylaşımçı liderliğin birçok organizasyonda olduğu gibi günümüz okullarında uygulanmasının önemi artmıştır. Özellikle günümüz okullarından bürokratik, akademik, sosyal, psikolojik, sağlık, güvenlik, ekonomik ve teknolojik gibi bir çok konuda beklentiler olmaktadır. Tüm bu konularda tek başına karar veren “heroik bir lider” yerine liderliğini paylaşan bir yönetici tipi önem kazanmıştır.

İnsan zekası, tüm konularda her bir ayrıntıyı göremez. Ayrıca yönetici, teknik bilgi bakımından da her alanda yeterli olmayabilir (Yıldırım, 1989). Bütün kararları tek başına alan bir yöneticinin hata yapma olasılığı bu bakımdan yüksektir. Eğer böyle biri okul yöneticisi ise okulun sosyal ve psikolojik dokusuna zarar verecektir. Dolayısıyla, kararlara katılım konusunda okul yöneticisinin paylaşımçı bir yaklaşım içinde olması beklenir.

Daha iyi kararların ortaya çıkması için kararlara katılım sağlanmalıdır. Buradaki sorunsal “kararlara kimin, ne zaman ve hangi oranda” katılacağıdır. Özellikle okulda kararlara katılacakların başında öğretmenler vardır. Okulda kısır politika ve emirlerin ortaya çıkmaması için öğretmenlerin mesleki ve özel konulardaki bilgi ve becerileri önemsenmeli ve görmezden gelinmemelidir (Yıldırım, 1989).

Velinin, okulda yönetim sistemine entegre edilmesi okulda demokrasi kültürünün geliştirilmesinde ciddi rol oynayacaktır. Ayrıca, velinin en temel hakları arasında okulun işleyişine katılmak, okul kuralları ve genel eğitim politikaları üzerine bilgi sahibi olmak vardır (Kartal, 2008). Okulun işleyişi ile ilgili olarak velilere bilgi verilmesi, bu konuda şeffaf bir yaklaşımın izlenmesi öğrenci motivasyonunun artırılmasına önemli katkı yapacaktır. Öğrenci gereksinimleri bakımından toplumdaki paydaşların bilinçlendirilmesi ve bu konuda sorumluluk hissetmeleri sağlanmalıdır (Kapusuzoğlu, 2008).

Okulda demokratik ve insan haklarına saygılı bir ortam oluşturmada öğrencilerin okuldaki etkinliklere ve karar süreçlerine işbirliği dahilinde katılmaları büyük önem taşımaktadır (Kepenekçi, 1999). Bu bakımdan okulda karar süreçlerinde yöneticilerin, öğrenci görüşlerine başvurması sadece okul yönetiminin iyileştirilmesine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini değerli ve sorumlu hissetmelerini de sağlar.

Okul yönetiminde karar sürecine öğrenci, veli ve personelin (çalışanların) ne ölçüde okul yönetimlerinde dahil edildiği; bu anlamda özellikle okul yöneticisinin liderliğini ne ölçüde paylaştığı bakımından bu çalışmada okul yöneticilerinin gözünden bu liderlik biçimine ilişkin bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Bu noktada yaşanan engeller ve çözüm önerileri araştırılmıştır.

Bu çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

Okuldaki personelin,

Okuldaki velilerin,

Okuldaki öğrencilerin,

okulla ilgili kararlara aktif olarak katılmasına imkân verilmesinde engeller ve çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, Anti-Pozitivist/Yorumcu Paradigmanın ürünü bir nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Bu paradigmanın dayandığı varsayım şudur: “Sosyal gerçeklik tek, mutlak veya nesnel değildir; insan deneyimleri ve sosyal bağlam (ontoloji) ile şekillenir...” (Bhattacharjee, 2012). Dolayısıyla, bu deseninin kullanılmasındaki amaç, araştırmaya katılanların doğrudan gözlem ve deneyimlerini ortaya koymalarını sağlayarak okuldaki karar süreçlerinde paylaşımcı liderliğin durumuna ilişkin gerçekçi, bütüncül ve derinlemesine bulgulara ulaşmaktır. Özellikle yazar, liderlik gibi karmaşık bir sürecin aydınlatılmasında nitel araştırmaların getireceği olası katkıları düşünerek böyle bir araştırma desenini seçmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerine okulla ilgili kararlara okuldaki personelin, velilerin ve öğrencilerin aktif olarak katılmasında yaşanan engeller ve bunlar karşısındaki çözüm önerileri sorulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmaya, Şanlıurfa’da devlet okullarında çalışan sekizi müdür, dördü müdür yardımcısı olmak üzere on iki okul yöneticisi katılmıştır. Okul yöneticilerinin belirlenmesinde; gönüllülük, bilimsel bir çalışmaya katkı yapma isteği, araştırma için ayırabileceği yeterli zamanın olması, araştırma sorularına ilişkin yeterli gözlem, deneyim ve bilgiye sahip olma ölçütleri aranmıştır.

Gönüllü olarak çalışmaya katılan okul yöneticileri okul tür ve dereceleri ile görev yaptıkları yer bakımından çeşitlilik göstermiştir. Katılımcıların yedisi Şanlıurfa il merkezinde yer alan Haliliye ilçesinde, üçü Eyyübiye ilçesinde ve ikisi Karaköprü ilçesinde görev yapan yöneticilerden oluşmuştur. Katılımcılardan biri taşıma merkezi ilkokulda, biri özel eğitim kurumunda, beşi ilkokulda, üçü ortaokulda ikisi ise lisede görev yapan okul yöneticilerinden oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler, açık uçlu soruların olduğu yazılı form üzerinden toplanmıştır. Bu sorular şu şekildedir:

1. Okulla ilgili kararlara okuldaki personelin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan engeller nelerdir? Bunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?
2. Okulla ilgili kararlara velilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan engeller nelerdir? Bunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Okulla ilgili kararlara okuldaki öğrencilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan engeller nelerdir? Bunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?

Soruların hazırlanmasında Eğitim Yönetimi alanından üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Soruların yer aldığı yazılı form, çalışma grubuna uygulanmadan önce, dil ve anlam bakımından uzman incelemesinden geçirilerek ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra anlaşılabilirlik ve açıklık bakımından son hali verilen yazılı formun çalışma grubuna uygulamasına

Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz

Mustafa ÖZMUSUL

geçilmiştir. Çalışma grubunun soruları yanıtlaması yaklaşık 60 dakika sürmüştür. Verilerin toplanma işlemi 2017-2018 güz öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışma grubundan elde edilen nitel veriler, İçerik Analiziyle değerlendirilmiştir. Ayrıca bunlar tematik olarak gruplandırılarak özetlenmiştir. Örneğin, araştırmacının “Okulla ilgili kararlara okuldaki personelin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan engeller nelerdir? Bunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu için dile getirilen engeller, “Yöneticiden kaynaklı engeller, “Personelden kaynaklı engeller” ve “Diğer engeller” olmak üzere üç grupta analiz edilmiştir. Yine bu konuda katılımcılardan gelen çözüm önerileri “Yönetici için çözüm önerileri” ve “Personel için çözüm önerileri” olmak üzere iki grupta analiz edilmiştir. Ayrıca bu gruplandırmalar içinde geçen maddelere ilişkin, katılımcıların dile getirdiği örnek ifadeler seçilerek yorumlanmıştır.

Gündelik yaşamın da yansımaları olan nitel veriler, önemli ölçüde değişken olup düşünce, duygu ve tutumları ortaya koyar. Ayrıca kültürü de yansıtabilir (Koçak ve Arun, 2006). Bu bağlamda katılımcılardan elde edilen görüşlere sadece veri olarak bakılmamış bunların ortaya koyduğu anlam ve anlayış da değerlendirilmiştir.

Bulgular

Okulla İlgili Kararlara Okuldaki Personelin Aktif Olarak Katılmasına İmkân Verilmesi

Okulla ilgili kararlara okuldaki personelin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan engeller ve çözüm önerileri çalışma grubundan elde edilen verilere göre şu şekildedir:

Personelin, okuldaki kararlara katılımında yaşanan engeller.

Yöneticiden, personelden ve diğer nedenlerden olmak üzere üç ayrı başlıkta verilmiştir:

Yöneticiden kaynaklı engeller.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara okuldaki personelin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan, yöneticiden kaynaklı engeller şu şekildedir:

- Yöneticinin otokratik davranması: “Okul yönetiminin her şeyi ben bilirim diyen yöneticilerden oluşması” “okul müdürünün personele ikinci sınıf muamelesi yapması”
- Yöneticinin, liderlik vasfını kaybedebileceği düşüncesi.
- Yöneticinin, okulu bir örgüt olarak görmemesi
- Yönetimin, öğretmen fikirlerine önem vermemesi
- Yönetimin, okulla ilgili kararlarda öğretmen fikirlerinin sorulmasıyla daha verimli bir süreç yaratacağının farkında olmaması
- Okulda kurum kültürünün oluşmaması/biz duygusunun anlatılmaması
- Okula, lider değil de yönetici atanması
- Yöneticinin kısa vadeli düşünmesi

Bu konuda yaşanan engellerle ilgili örnek bir ifade şöyledir.

“Yöneticinin tutum ve davranışları, yöneticinin yetkiyi elinde tutmak istemesi, görev ve yetki paylaşımından ziyade otokratik bir yönetim anlayışına sahip olması, okulu bir örgüt olarak görmemesi ve okul ile ilgili kararlarda demokratik bir tutum takınmaması yaşanan problemlerdir. Bu durumda kişi kendisini örgütün bir parçası olarak görmemekte ve okulla ilgili öğretme etkinliği dışında bir pozisyonda görev almamaktadır.”

Personelden kaynaklı engeller.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara okuldaki personelin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan, personelden kaynaklı engeller şu şekildedir:

- Personelin isteksiz oluşu
- Personelin özgüven eksikliği
- Personelin her şeyi müdürden beklmeleri
- Personelin mevzuata hakim olamaması
- Personelin, yerel kültürü yeterince bilmemesi
- Personelin, farklı ve birbiriyle ilişkisiz çözümler önermesi.
- Okul yönetimini kısıtlayan şartları bilmemesi
- Personelin bireysel ihtiyaçlarını öne çıkarması
- Personel arasında bir grubun eleştirel bakıştan çok yargılayıcı/engelleyci baskı unsuru olması.
- Yönetimle personel arasında güven sorunu
- Personelin, kurumu sadece geçim kaynağı olarak algılaması
- Yönetimin idare şeklini benimsememesi
- Alınan kararların getireceği sorumluluk, iş yükü getireceği düşüncesi
- “Bana ne ?” anlayışı.
- Verilen görevlerden kendine vazife çıkarması

Diğer engeller.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara okuldaki personelin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan, diğer engeller şu şekildedir:

- Kalabalık okullar
- Zaman ve imkân sınırlaması

Personelin okulla ilgili kararlara katılımında yaşanan engellere bakıldığında özetle şunlar söylenebilir:

Personelin okuldaki kararlara katılması sürecinde, okul yöneticilerinin daha çok otokratik bir yönetim anlayışı benimsemesi önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, yöneticinin personele bakış açısı, okul kültürü ve otoriter tutumların da ciddi bir engel olduğu ifade edilmiştir.

Personel bakımından ise isteksizlik, özgüven eksikliği, sorumluluktan kaçma, okul yönetimine bakış açısı ve kültürel nedenler gibi birtakım engeller öne çıkmaktadır. Diğer engeller içinde ise okulların kalabalık oluşu ile zaman ve imkân sınırlılığı dile getirilmiştir.

Personelin, okuldaki kararlara katılımındaki engeller için çözüm önerileri.

Katılımcılar, okulda alınan kararlara personeli katmadaki engeller için yönetici ve personele dönük olmak üzere iki ayrı kategoride aşağıdaki çözümleri önermiştir:

Yönetici için çözüm önerileri.

Okulda alınan kararlara personeli katmadaki engelleri aşmada yönetici için getirilen öneriler şunlardır:

Yöneticilerin, motivasyonu artıran sosyal etkinliklere yer vermesi; katılımı sağlamak için görüş ve fikirleri dinlemesi; sorunları ilgili personelle çözmesi; kararlar alınırken öncesinde sağlıklı bir

Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz

Mustafa ÖZMUSUL

bilgilendirme yapması; demokratik tavırlar sergilemesi; kendini personele kabul ettirmesi, sevdirmesi; “odasında oturan değil gezen “ olması; ast-üst ilişkisinden ziyade verimliliği esas alması önerilmiştir.

Bu konuda bazı katılımcılar aşağıdaki ifadelerde bulunmuşlardır:

“Yöneticiye kurum kültürü olduğu ifade edilmeli, tek bir kişinin her şeyi yapamayacağı anlatılmalıdır.”

“Kurumlara yönetici atanırken iş deneyiminin belirlenmesi”

“Okul müdürü, çağdaş liderlik yaklaşımı sergileyenlerden seçilmeli.”

“Bürokrasinin esnetilmesi gerekir.”

“Okulda bir kurum kültürü oluşturulmalı, yani bir sistem kurulmalı. Bu sisteminde herkesin bir dışlı vazifesi gördüğü anlatılmalıdır”

“Okuldaki işlerin görünmeyen ayağı diğer personeldir. Onlar, okulun gizli kahramanlarıdır. Öncelikle saygıyı hak ediyorlar, bunu her fırsatta göstermek gerekiyor. Okulda yapılacak faaliyetlerde ör. temizlik, tadilat vb. onların da görüşleri sorulmalı ve dikkate alınmalıdır. Okulun paydaşları oldukları unutulmamalıdır.”

“Kurumun, kanunlar doğrultusunda yönetildiğini, alınan kararların yönetmelik, kanunlar çerçevesinde alındığının grupla paylaşılması”

Personel için çözüm önerileri.

Okulda alınan kararlara personeli katmadaki engelleri aşmada personel için getirilen öneriler şunlardır:

- Personele hizmet-içi kişisel gelişim eğitimleri verilmelidir.
- Personelin özgüvenini artırıcı çalışma yapılmalıdır.
- Okulun bir aile ortamı olduğu ve her çalışanın değerli olduğu hissettirilmeli
- Başarının hep beraber yakalanacağı hissettirilmelidir.
- Personel davranışları, hak ve sorumlulukları iş görenlerle karara bağlanabilir.
- Personel, sorun çözmeye teşvik edilmeli, ödül verilmelidir.
- İletişimin sağlıklı olması için personele destek olunması
- Süreci hızlandırmak için e-anketler oluşturarak personel çalışmalarına katılabilir.

Bu konuda bazı katılımcılar aşağıdaki ifadelerde bulunmuşlardır:

“Personel, hastalandıklarında unutulmamalı; ziyaret edilmelidir. En azından ayda bir araya gelinerek motivasyon artırıcı etkinlikler yapılmalıdır.”

“İlgisiz ve isteksiz personelin gerekçelerinin araştırılması ve takım, ekip çalışmalarının önemiyle ilgili çalışmaların yapılması”

Personelin okulla ilgili kararlara katılımında yaşanan engellerin çözümü için yaptıkları öneriler şu şekilde özetlenebilir:

Okulda daha personeli karar süreçlerine katmak için özendirici, motive edici ve demokratik tavırlar sergileyici aktif bir yönetici tipine ihtiyaç olduğu önerilmiştir. Bu yönetici tipinden ayrıca okula olumlu bir okul kültürü oluşturması ve personele alınan kararlar konusunda daha şeffaf olması da beklenmektedir.

Burada önemli aktör, doğal olarak yöneticidir. Fakat bu yetmez, özellikle öğretmenlerin de kişisel-mesleki gelişimini destekleyici etkinliklerle girişimciliğinin ve okul yönetimine ilişkin bakış

açısını değiştirmesinin gerekliliği ile ilgili de önerilerde bulunulmuştur. Bu bakımdan okulun esas insan kaynağını oluşturan personelin çeşitli açılardan desteklenmesi ve yönetime katılmasının özendirilmesi ile personelin okuldaki karar süreçlere daha çok katılımcı olabileceği dile getirilmiştir.

Okulla İlgili Kararlara Okuldaki Velilerin Aktif Olarak Katılmasına İmkân Verilmesi

Okulla ilgili kararlara okuldaki velilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan engeller ve çözüm önerileri çalışma grubundan elde edilen verilere göre şu şekildedir:

Velilerin, okuldaki kararlara katılımında yaşanan engeller.

Veli, yönetim ve diğer olmak üzere üç ayrı başlıkta verilmiştir:

Veliden kaynaklı engeller.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara velilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan, veliden kaynaklı engeller şu şekildedir:

- Velilerin bilinçsiz olması/eğitim seviyelerinin düşük olması
- Velilerin okul yönetimi hakkında bilgisiz olmaları
- Velilerin sınırlarını belirleyememesi
- Yönetimin işlerine çok müdahale etmeleri
- Velilerin okula pek uğramaması
- Kendilerini paydaş görmemeleri
- İsteksizlik
- İlgisizlik
- Çıkarıcılık, duyarsızlık önemsememe
- Okula karşı olumsuz tutum ve davranışlar
- Veliye ulaşmanın zor olması
- Velinin işten zaman ayırıp okula gelmemesi

Yönetimden kaynaklı engeller.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara, velilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan, yönetimden kaynaklı engeller şu şekildedir:

- Yöneticinin yetkiyi tek elde tutma isteği
- Kurumu çevreye kapalı hale getirme
- Yönetimin çalışmak istememesi
- Velilerle iletişimin kopuk olması
- Velilerin küçümsenmesi
- Alınan kararlardan velinin haberdar olmaması
- Velilerin kendi işlerini okul ortamına taşıma endişesi

Bu konuda dile getirilen bir görüş şu şekildedir:

“Velilerin konuya hakimiyeti, bilgi düzeyleri, değer yargıları ve bakış açıları farklı olduğu için ortak bir karar çıkması muhtemelen çok zor olabilir”

Diğer engeller.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara velilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan, diğer engeller şu şekildedir:

- Kültürel bakımdan eğitime önem verilmeyişi

- Velilerin beklentileri ile kurumun beklentileri arasında fark olması

Velilerin, okuldaki kararlara katılımındaki engeller için çözüm önerileri.

Okulda alınan kararlara velileri katmadaki engelleri aşmada getirilen öneriler şunlardır:

Veliler için çözüm önerileri.

Okulda alınan kararlara velilerin katılmasındaki engelleri aşmada veliler için getirilen öneriler şunlardır:

- Aile eğitimleri-seminerleri yapılmalı.
- Veliler, öğretmenlerce sürekli bilgilendirilmeli.
- Velilerin sıkça okula uğramaları sağlanmalı.
- Veliler, okul kültürüne uyumlu olmaları konusunda bilinçlendirilmeli.
- Velilerin okula karşı ilgilerinin artırılması için çalışma yapılmalı.

Okul yönetimi için çözüm önerileri.

Okulda alınan kararlara velilerin katılmasındaki engelleri aşmada okul yönetimleri için getirilen öneriler şunlardır:

- Okulun başarısında rol oynayabilecek bazı velilerle çalışmaların yapılması.
- Velilerin okulun paydaşları olarak belirlenmesi.
- Velilere okulda fırsat verilmesi.
- Okul aile kurumunu daha etkin çalıştırılması.
- Yapılanlar ve yapılabileceklerle ilgili sağlıklı bilgilendirme yapılması.
- Karar alma sürecinde veli toplantılarında konunun öneminin anlatılması.
- Velilerin okul faaliyetlerine katılımını destekleyen projeler geliştirilmesi.

Bu konuda bazı katılımcılar aşağıdaki ifadelerde bulunmuşlardır:

“Okul yönetimi, velileri sık sık okula davet etmeli; veli ziyaretleri yapılmalıdır.”

“Okulun ulaşmak istediği hedefleri veliyle paylaşılması velinin hem okul idaresiyle hem de öğretmen kadrosuyla yakın temasta olunması sağlanması gerekiyor.”

“Velilerin düşüncelerini almada bilişim-mobil teknolojileri kullanılabilir; anketler yapılabilir.”

“Zaman zaman yenilenen programlar ile değişen yönetmelikleri hakkında mesajla bilgilendirme yapılabilir.”

“Velilerden iş yükü uygun olanlar belirlenerek, okulla ilgili kararlar alınmasında onlara uygun zaman dilimleri seçilebilir.”

Veli katılımında, veliden kaynaklı engellere bakıldığında eğitim seviyelerinin yetersizliği, okula karşı olumsuz tutum ve davranışlar, iş yükünün fazlalığı, okul yönetimi konusunda kendilerini yetersiz görmeleri gibi nedenlerin olduğu dile getirilmiştir. Bunun yanında yöneticinin yetkisini tek elde tutma isteği, velilere karşı olumsuz bakış açısı ve okulu dışa kapalı hale getirme vb. ifade edilmiştir.

Çözüm olarak velilerin okula daha fazla katılımı için eğitim düzenlenmesi, bilgilendirme çalışmaları, veliyi daha çok dikkate alma; proje geliştirme, teknoloji kullanımı, paylaşımçı yönetim vb. önerilmiştir.

Okulla İlgili Kararlara Öğrencilerin Aktif Olarak Katılmasına İmkân Verilmesi

Okulla ilgili kararlara öğrencilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan engeller ve çözüm önerileri, çalışma grubundan elde edilen verilere göre şu şekildedir:

Öğrencilerin, okuldaki kararlara katılımında yaşanan engeller.

Öğrenci kaynaklı, yönetim kaynaklı ve diğer nedenler olmak üzere üç ayrı başlıkta verilmiştir:

Öğrenci kaynaklı engeller.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara öğrencilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan, öğrenci kaynaklı engeller şu şekildedir:

- Öğrencilerin okulun amaçlarını bilmemesi
- Bilgi ve deneyim eksikliği
- İsteksizlik
- Çekingenlik
- Özgüven eksikliği
- Öğrencilerin sınav ve sınıf geçme kaygıları

Yönetim kaynaklı engeller.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara öğrencilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan, yönetim kaynaklı engeller şu şekildedir:

- Yönetimin bakış açısının olumsuz olması
- Öğrenci rolünün sembolik olarak görülmesi
- Baskıcı ve sert okul yöneticisi tutumu
- Okulun öğrenci katılımını gerekli görmemesi
- Öğrenci katılımının okul hiyerarşisine zarar verebileceği inancı
- Öğrencilere rehberlik yapılmaması
- Eğitimcilerin buna hazır olmayışı
- “en iyisini biz biliriz” düşüncesi
- “Öğrencilerin yeterli bilgi sahibi olmadığı” düşüncesi
- Öğrencilerin “şımarabileceği” korkusu ve bu durumun öğretmen ve idareye karşı bir güvensizliğe yol açabileceği düşüncesi

Diğer engeller.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara öğrencilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan, diğer engeller şu şekildedir:

- Yasal dayanağının yetersiz oluşu
- Öğrenci temsilciliği gibi mekanizmaların sağlıklı işletilmemesi
- Öğrencilerin karar almada rol tanımlarının olmaması
- Rehberlik servislerinin öğrenci katılımıyla ilgili çalışmalarının yetersizliği
- Zaman yetersizliği, hızlı karar alma isteği
- Okulların kalabalık olması, kısa zamanda çözüm getirmeyi zorlaştırıyor.
- Öğrencilere yeterince farkındalık kazandırılmaması

Bu konuda dile getirilen bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz

Mustafa ÖZMUSUL

“Öğrenciler genelde sınıfa gider, öğrenme etkinliklerine katılır. Sonra da evine gider. Söz hakkı yoktur. Öğrenci idare ve öğretmene erişemez. Hep kurallara maruz kalır. Bazen ciddiye alınmaz. Öğrenci çoğu zaman dinlenmez”

Bir anlamda klasik eğitim yönetimi anlayışının yansımaları olarak bunlar yorumlanabilir. Korku, kaygı ve endişe gibi duyguların okul yöneticilerinin yönetim anlayışını ve tarzını ciddi şekilde etkilediği bu anlamda ileri sürülebilir.

Öğrencilerin, okuldaki kararlara katılımındaki engeller için çözüm önerileri.

Yöneticiye dönük ve diğer çözümler olmak üzere iki ayrı başlıkta verilmiştir:

Yönetici için çözüm önerileri.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara öğrencilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan engelleri aşmada, yöneticiler için getirilen öneriler şu şekilde verilebilir:

- Öğrencilere görev ve sorumluluk vererek motive edilebilirler.
- Yönetim herkesi dinlemeli
- Anketlerle veya oylamalarla kararlar alınabilir.
- Yöneticiler okula öğrencilerin gözüyle de bakabilmelidir.
- Yönetim, öğrenci kurullarını aktif çalıştırmalıdır.
- Yönetimin yargılayıcı olmadan, umut kırıcı olmadan davranması gerekir.
- Öğrencinin, okul için oldukça değerli olduğu bilincine varılması

Bu konuda dile getirilen bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Karar almada özellikle öğrencileri ilgilendiren konularda onları da karar alma yönünde sürece katmak gerekir. Öğrenciye değer verdiğimizizi hissetmeli, kendilerine güven aşılanmalı. Onlarla beraber verdiğimiz kararları uygulama alanlarında yansıtmalıyız. Bu da katılımı daha aktif hale getirir.”

Diğer çözüm önerileri.

Katılımcı görüşlerine göre okulla ilgili kararlara öğrencilerin aktif olarak katılmasına imkân verilmesi bakımından yaşanan engelleri aşmada, dile getirilen diğer öneriler şu şekilde verilebilir:

- Öğretmenler, öğrencileri yüreklendirmeli
- Öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini ifade etme becerisini geliştirmeleri gerekir.
- Rehberlik servisinin karar alma süreciyle ilgili öğrencileri yönlendirmesi gerekir.
- MEB tarafından çekilecek kısa filmlerle farkındalık sağlanabilir.
- Karar mekanizmalarında yasal çerçevenin düzenlenmesi gerekir.

Özetle; okul yönetimi konusunda bilgi-deneyim eksikliği, isteksizlik, çekingenlik ve sınav kaygısı gibi durumların öğrencilerin, okul yönetimine katılımında önemli engeller olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya katılanlara göre öğrencilerin kendilerini daha çok “söyleneni yapan” rolünde gördükleri ifade edilmiştir. Yönetimin ise öğrenciyi yetersiz veya bunun gerekli olmadığı yönündeki inancı ve öğrenciyi sembolik pozisyonda görmesi çeşitli engeller arasında öne çıkmaktadır. Öte yandan, öğrenci temsilciliği mekanizmasına okulda işlevsellik kazandırılmaması da ciddi bir engel olarak belirtilmiştir.

Çözüm olarak, öğrencilerin sürece daha çok katılması, özellikle bu konuda rehberlik edilmesi, farkındalık çalışmalarının yapılması, yöneticinin öğrenci görüşlerinin değerli olduğu inancına varması, öğrencilerin desteklenmesi, öğrencilerin kendini ifade etme becerilerinin artırılması, öğretmen eğitiminin gerekliliği gibi görüşler ortaya atılmıştır.

Sonuç

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada Şanlıurfa'daki on iki okul yöneticisinin gözünden okullarda karar süreçlerine paydaşların katılımı bakımından paylaşılan liderlik konusunda yaşanan engeller ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Bu bağlamda, okulla ilgili kararlara okuldaki personelin, velilerin ve öğrencilerin aktif olarak katılmasında yaşanan engeller ve bunlara ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre, okullarda paylaşılan liderliğin uygulanmasının önünde özellikle klasik yönetim paradigmasına ait anlayış ve bakış açılarından (mantalite) kaynaklı engellerin olduğu görülmektedir. Bunları kısaca, bilinçsizlik, isteksizlik ve önyargılar temelinde açıklamak mümkündür.

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, okul yönetimi konusunda okul çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin karar süreçlerine katılmasında okul yönetiminden kaynaklı çeşitli engellerin olduğu görülmektedir. Bunları, pedagojik, psikolojik, sosyolojik, kültürel ve yapısal birtakım boyutlarda görmek mümkündür. Erdoğan & Demirkasımoğlu (2010) Ankara'da kamu okullarında yapmış oldukları çalışmada ailelerin önemli bir kısmının, eğitim sürecine katılımda isteksiz ve pasif olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, okula katılımda ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırlarının ciddi engeller olduğunu dile getirmişlerdir. Bayrakçı & Dizbay (2013) Kocaeli'nde kamu ortaöğretim kurumlarındaki yöneticiler üzerinde yapmış oldukları çalışmada okul-aile birliklerinin, okul yönetimine katılımının maddi konularla sınırlı olduğunu belirlemişlerdir.

Aslan ve Ağıroğlu Bakır (2015) Paylaşılan liderliğin vizyon-misyon, sorumluluk alma ve okul kültürüne ilişkin yaptığı analizlerde devlet okullarındaki öğretmenlerin kısmen olumlu ve büyük oranda olumsuz görüşlere sahip olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde yazarların çalışma grubundan elde ettikleri görüşler arasında şunlar dikkat çekmektedir: “Okulun vizyon ve misyonunun oluşturulmasında öğretmenlerin, velilerin hiçbir etkisi olmadı”; “Zaman zaman dayanışma ve paylaşma ile ilgili problemler çıkıyor. Yöneticilerle ilişkiler sevgi değil de zorunluluk üzerine kurulu diyebiliriz” Benzer şekilde; Yılmaz (2013) çalışmasında öğretmenlerin bir kısmının, fikirlerinin müdürlerince dinlendiğini fakat yine de kendi bildiklerini yaptığını belirtmektedir. Tüm bunlar, bu çalışmanın ortaya koyduğu sorunsalın, literatürdeki bulgularda da desteklendiğini göstermektedir.

Özellikle işe, okul yönetiminden / yöneticiden başlamanın gerekliliği ortadadır. Diğer bir değişle anlayış değişikliğinin okul yöneticilerinden başlaması önemlidir. Okul liderinin (yöneticisinin) liderliğin birleştirici, bilinçlendirici, özendirici, güdüleyici ve esinlendirici rolünü yerini getirmesi paylaşımcı liderliğin önündeki birçok engeli aşmada yardımcı olacaktır. Beycioğlu ve Sivri (2017) liderliğin, tek bir kişinin tekelinden çıkarılıp diğer paydaşlara yaymanın yolunun, her okulun kendi bağlamında söz konusu olabileceğini ileri sürmüştür. Bu noktada okullarda gereken söz konusu anlayış değişimi için tek bir reçete sunmanın doğru olmayabileceği gözükmektedir.

Bununla beraber bu çalışmada, okulda paylaşılan liderliği uygulamada öğretmen temelli (isteksizlik, özgüven eksikliği, sorumluluktan kaçma, okul yönetimine bakış açısı ve kültürel nedenler gibi.) engellerin olduğu da göze çarpmaktadır. Uğurlu (2015) tarafından da dile getirildiği üzere okulda liderliğin geliştirilmesinde sadece okul müdürlerini sorumlu tutmak doğru olmaz; her öğretmenin meslektaşlarının liderlik becerilerinin geliştirilmesinde sorumlu davranması gerekir. Aynı şekilde buna öğrenci, veli ve diğer paydaşların becerilerinin geliştirilmesini de ekleyebiliriz.

Okuldaki bir liderlik biçimine (ör. öğretimsel liderlik) sadece okul müdürünün bir işi gibi bakmak bir hatadır. Oysa bunu, okulun tüm paydaşlarına yaymak gerekir (Lambert, 2002). Bu

Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz

Mustafa ÖZMUSUL

bağlamda okulda liderliğe ilişkin olumlu bir anlayış geliştirmenin yolu liderliği sadece birinden beklemekten veya sadece birine bırakmaktan geçer. Somuta indirgeyecek olursak, okulda öğretimi iyileştirmek veya hoşgörüyü artırmak için bir liderlik gerekiyorsa bunu sadece okul müdürünün öğretmenden beklemesi, öğretmenin ise okul müdüründen beklemesi bu çalışmada dile getirilen “anlayış” sorununa yol açabilir. Dolayısıyla okulda paylaşımçı liderliği geliştirmenin yolu ona ilişkin bir kültürü var etmekten geçmektedir.

ABD, Kanada, İngiltere ve Avustralya’da birçok okul, liderliği geliştirmek için, eğitimde katılımcı uygulamalar geliştirmekte ve bunlara ilişkin deneyimlerini genişletmektedir. Bunlara örnek olarak “çalışma grupları”, “aksiyon araştırması takımları”, “dikey öğrenme grupları” ve “liderlik takımları” adı altında çeşitli okullarda yapılan uygulamalar verilebilir (Lambert, 2002). Bu noktada araştırmanın bulgularında sıkça dile getirilen paylaşılan liderliğe ilişkin “anlayış” sorununun aşılmasında her okulun kendi bağlamında bir takım uygulamalar geliştirmesi ve bunları deneyimlemesi ciddi katkı getirebilir. Uygulamadığımız, sadece kuramsal olarak baktığımız veya düşündüğümüz bir şeye (paylaşılan liderliğe) ilişkin anlayışımızı geliştirmek anlamlı olmayabilir.

Özetle şunu belirtmek gerekir ki; okulda demokratik karar süreçlerinin önündeki engelleri aşmada ve okulda paylaşımçı liderliği uygulamada esas başlatıcının okul yöneticisi olması beklenir. Bu tarz bir liderliğin kendiliğinden oluşmasını beklemek ya da öne çeşitli gerekçeler sürerek hiçbir şekilde başlatıcı olmaya çalışmamak ve karar süreçlerini paylaşmamak, çağdaş bir okul yöneticisiyle bağdaşmaz. Paylaşımçı liderlik otoriter bir paradigmadan demokratik bir paradigmaya geçişse, bu geçişte esas başlatıcının okul yöneticisi olduğunu unutmamak gerekir.

Öte yanda, hiyerarşik yapının olduğu okul sistemlerinde paylaşılan liderliğin uygulamada başarılı olmadığına ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Lindahl (2008) ağırlıklı olarak hiyerarşik bir yapıya sahip olan K-12 okullarında birçok girişime rağmen diğer okullara da örnek teşkil edebilecek bir paylaşımçı liderlik modelinin ortaya konulmadığını dile getirmektedir. Dolayısıyla madalyonun bir yüzünde de böyle bir olgu vardır: Okullarda tam manasıyla bir paylaşımçı liderlik uygulanabilir mi? Özellikle de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, hiyerarşik bir yapının en alt parçası olan ve merkezi olarak kararlaştırılan birçok bürokratik prosedür/mevzuatla yönetilen günümüz devlet okullarında paylaşılan liderliğin uygulamadaki başarı durumunun ne olacağı ciddi bir tartışma konusudur. Bu bakımdan paylaşılan liderliği okulda tam olarak uygulayabilmenin yolu sadece okuldaki çalışanların çaba ve girişimlerinden geçmemekte; aynı zamanda yapısal birtakım dönüşümlerden de geçmektedir.

Kaynakça

- Akın Kösterelioğlu, M. (2017). The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behaviour: a Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 246-258.
- Alanezi, A. (2016). The relationship between shared leadership and administrative creativity in Kuwaiti schools. *Management in Education*, 30(2), 50-56.
- Aslan, M., & Açıroğlu Bakır, A. (2015). The Interaction of Distributed Leadership and Organizational Commitment in Schools: Electronic International Journal of Education, Arts, and Science, 2(1), 1-30.
- Bayrakçı, M., & Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.
- Bhattacharjee, A. (2012). Social science research: Principles, methods, and practices. *Textbooks Collection*. Retrieved from https://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3
- Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice* (Vol. 1). OECD publishing.
- Bostancı, A. B. (2013). The Prediction Level of Teachers' Organizational Citizenship Behaviors on the Successful Practice of Shared Leadership. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 177-194.
- Duignan, P., & Bezzina, M. (2006). Distributed leadership: The theory and the practice. In CCEAM Annual Conference, Hilton Cyprus Hotel, Lefkosia, Cyprus (pp. 12-17).
- Erçetin, Ş.Ş. ve M.A. Hamedoğlu (2007) Küreselleşme sürecinde ulusal liderleri roller ve uluslar arası izdüşümleri. ICENAS 38, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Bildiri Özetleri Kitabı. 10–15. Eylül.2007 Ankara
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Fitzsimons, D. 2016. *How Shared Leadership Changes Our Relationships at Work*. Harvard Business Review. Retrieved from <https://hbr.org/2016/05/how-shared-leadership-changes-our-relationships-at-work>
- Goldsmith, M. (2010). *Sharing Leadership to Maximize Talent*. Harvard Business Review. Retrieved from <https://hbr.org/2010/05/sharing-leadership-to-maximize>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 143-155.
- Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 23-30.
- Kaya, A. & Ozmusul, M. (2014). The impact of shared, ethical, transformational, authentic, transactional, and servant leadership on organizational creativity. *Aust. J. Basic & Appl. Sci.*, 8(3): 498-513.
- Kepekçi, Y. K. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 353-361.
- Khasawneh, S. (2011). Shared leadership and organizational citizenship behaviour in Jordanian public universities: Developing a global workforce for the 21st Century. *Educational management administration & leadership*, 39(5), 621-634.

Okul Yönetiminde Karar Sürecine Öğrenci, Veli ve Personelin Katılması: Paylaşımçı Liderlik Bakımından Bir Analiz

Mustafa ÖZMUSUL

- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational leadership*, 59(8), 37-40.
- Lindahl, R. (2008) Shared leadership: Can it work in schools?, *The Educational Forum*, 72(4), 298-307, DOI: 10.1080/00131720802361894
- Pearce, C. L., & Manz, C. C. (2005). The new silver bullets of leadership: The importance of self-and shared leadership in knowledge work. *Organizational Dynamics* 34(2), 130-140.
- Poff, J. C., & Parks, D. J. (2010). Is shared leadership right for your school district? *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 6(4), 29-39.
- Sivri, H., & Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki Paylaşılan Liderliğe İlişkin Ampirik Araştırmaların İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 135-163.
- Uğurlu, C. T. (2015). Eski köye yeni icat: Öğretmen liderliği. *Eğitim Dergisi*, 47. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-41-50/sayi-47-temmuz-2015/406-eski-koye-yeni-icat-ogretmen-liderligi>
- Wilhelm, T. (2013). How principals cultivate shared leadership. *Educational Leadership*, 71(2), 62-66.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul örgütlerinde karar verme ve karara katılma. *Eğitim ve Bilim*, 13(73), 18-24.
- Yılmaz, İ.Y. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

OKUL MÜDÜRLERİNİN KUANTUM LİDERLİK DAVRANIŞLARINI GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ

Şefika Şule ERÇETİN¹ & Mehmet Sabir ÇEVİK² & Methi ÇELİK³

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini öğretmen görüşleri bağlamında bazı değişkenlere göre tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, *maksimum çeşitlilik örnekleme* yöntemiyle seçilmiş olan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde 12 ilkökölde görev yapan 324 öğretmen, 11 ortaokulda görev yapan 292 öğretmen ve 13 lisede görev yapan 306 öğretmen olmak üzere toplam 922 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemek amacıyla Erçetin, Potas, Açıkalin ve Turan (2017) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmış olup ikili kategoriler için Mann-Whitney U testi, iki kategoriden fazla değişkenler arasındaki farklılığa bakmak için ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Çoklu karşılaştırmalardaki anlamlı farklılıklar Mann-Whitney U testi sınaması yoluyla tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri genel olarak “çoğu zaman” düzeyindedir. Buna ilaveten öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışını gerçekleştirmeye ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okul müdürüyle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemekteyken; öğretim kademesine göre ilkököl ve ortaokullar arasında, ilkökullar lehine anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kuantum Liderlik, Liderlik, Okul Müdürleri, Kuantum Fiziği.

School Principals' Levels of Displaying Quantum Leadership Behaviours

Abstract

This research aims to determine the primary, secondary and high school principals' levels of displaying quantum leadership behaviours according to the opinions of teachers, based on certain variables. Study group of the research is composed of 922 teachers in total, 324 of whom work in 12 primary schools, 292 in 11 secondary schools and 306 in 13 high schools in Cankaya district of Ankara in 2017-2018; and they were selected through *maximum variation sampling*. “Scale on the Quantum Leadership Behaviours of School Principals” developed by Ercetin, Potas, Acikalın and Turan (2017) was utilised in the research to determine the school principals' level of displaying quantum leadership behaviours. Non-parametrical tests were applied for the data analysis, Mann-Whitney U test for two categories, Kruskal-Wallis H test for the variance between more than two categories. Significant differences in multiple comparisons were determined through Mann-Whitney U test. According to the results of the research, in general school principals' level of displaying quantum leadership behaviours is “frequent”. Moreover, while teachers' opinions on the school principals' level of displaying quantum leadership behaviours do not differ significantly according to the gender, professional seniority, educational background, duration of working with the principal, there is a significant difference between the primary and secondary schools, according to the educational levels, in favour of the primary schools.

Keywords: Quantum Leadership, Leadership, School Principals, Quantum Physics.

¹ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi. e-posta: sefikasule@gmail.com

² Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı. e-posta: sahici1980@gmail.com

³ Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı. e-posta: methi56@gmail.com

Giriş

Günümüz dünyasında yaşanan iletişim ve bilgi teknolojisindeki ilerlemeler, küreselleşme, değişim ve dönüşümler, her şeyin önceden öngörülmesini zorlaştırmakta ve belirsizliğe neden olmaktadır (Diker ve Ökten, 2009). Bu durum, değişim ve dönüşüm süreçlerini iyi yönetebilmek için lider konumundaki kişilerin küresel bilgi çağının gerektirdiği bilgiye, tecrübeye ve liderlik özelliklerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır (Alşal, 2009). Çünkü çağdaş liderlik yaklaşımlarında liderlerin örgütsel değişimi sağlama, vizyon ve karizma sahibi olma, belirsizlik ortamlarıyla mücadele etme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Diğer bir anlatımla klasik ve bilinen liderlik türlerinden farklı olarak, yeni liderlik türleri ve yaklaşımlarına yönelimler başlamıştır (Tutar, 2016). Eğitim kurumları açısından ise kalkınma hızına katkıda bulunacak insanların yetişmelerinde güçlü ve yetenekli eğitim liderlerine ihtiyaç vardır (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Kuantum liderlik de, bu ihtiyacın ve yönelimlerin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Kuantum sözcüğü dilbilimsel olarak "bir şeyin miktarı" anlamına gelir ve çoğunlukla fiziksel aktivitelerin mekanik sürecini tanımlamak için kullanılır. Kuantum sözcüğünün fizik alanındaki bu özel kullanımının dışında öğrenme, öğretme ve liderlik gibi çeşitli bilim alanlarında da kullanıldığı bilinmektedir (Shelton, 1999; Dargahi, 2013). Kuantum liderliğini iyi anlayabilmenin yolu klasik fiziği ve kuantum fiziğini doğru anlayabilmekten geçer. Bilindiği gibi 20.yüzyılda fizik alanında pek çok problemin klasik fizik tarafından açıklanamadığı ya da bu problemlere çözüm yolları üretilmediği görülmüştür (Altın, 2006). Alman fizikçi Max Planck, ışığın daimi bir şekilde akmayıp, kuantum ismi verilen kesikli enerji paketleri biçiminde aktığını keşfetmesi kuantum fiziğinin çıkış noktasını teşkil etmiştir (Erçetin, 2000). Planck'ın bu düşüncesi o güne kadar egemen paradigma olan Newton yasalarına aykırıydı; ancak Planck'tan sonra Bohr'un atom teorisi, Einstein'ın görelilik kuramı, Broglie'nin dalga-parçacık ikilemi ve Heisenberg'in belirsizlik ilkesi kuantum fiziğinin gelişmesini sağlamıştır (Bohm, 1989; Erçetin, 2000; Peat, 1991; Zohar, 2007).

Newton yasalarına göre kainat, determinist bir yapıyla işlemektedir. Kuantum fizik yasalarında ise determinist varsayım reddedilerek indeterminist bir yaklaşım kabul edilmiştir. Başka bir deyişle Newtoncu bilim, kainatın işleyişini neden-sonuç ilişkisi içerisinde, deney ve gözlemlerle, belirli matematiksel formüllerle açıklamaya çalışırken; kuantum bilimi, kainatın salt determinist bir paradigmayla açıklanmasına itiraz etmiştir (Alatlı, 2006; Capra, 1991; Cramer, 1998). Çünkü Newtoncu paradigma ile kuantum paradigmanın dünyayı ve kainatı algılayışları arasında belirgin farklılıklar vardır. Bu çerçevede Newtoncu paradigma, atomik ve parçacı iken; kuantum paradigma, bütünseldir ve ilişkilere odaklanır. Newtoncu paradigma, kontrole ve öngörülebilirliğe; kuantum paradigma kuşkuya ve şüpheye odaklanır. Newtoncu paradigma indirgemecidir; kuantum paradigma ise bütün onu meydana getiren parçaların toplamından daha büyüktür. Newtoncu paradigma seçici ve dışlayıcıyken; kuantum paradigma ise farklılıklara ve diyaloga önem verir. Newtoncu paradigmadaki dünya maddi ve görünür yapıdadır, öngörülebilir ve durgun iken; kuantum paradigmadaki dünya soyut ve görünmez bir yapıdadır, öngörülemez, belirsiz ve subjektiftir (Fris ve Lazaridou, 2006; Shelton, 1999). Newtoncu yaklaşımlarda kainatın işleyişi "makine" metaforuyla ilişkilendirilirken, kuantum düşüncesinde ise diğer yaşayan sistemlerde olduğu gibi kainatı oluşturan parçacıklar arasında değişim ve etkileşim olduğu iddia edilmektedir (Chadwick, 2010).

Klasik örgütlerin Newtoncu yapısı örgütlerin ilerlemelerinde ve gelişimlerinde büyük bir engel olarak görülmektedir (Yavaş ve Polat, 2013). Bu sebeple yönetim ve örgüt araştırmacıları, kuantum düşüncesinden hareketle kuantum sistem, kuantum örgüt ve kuantum liderlik kavramlarını alanyazına kazandırmışlardır. Süreç içerisinde kuantum liderlik, örgütlerde ortaya çıkan krizlerle mücadele etmek, belirsiz ve öngörülmeleyen olaylara karşı liderlik davranışlarının incelendiği bir liderlik türü olarak alanyazındaki yerini almıştır (Turan, 2017). Uzunçarşılı, Toprak ve Ersun (2000) kuantum liderliği,

örgüt üyelerini örgütsel amaçlar için harekete geçiren, çalışkanlığı ve üretkenliği destekleyen, belirsizlik ve kaostan kaynaklı potansiyeli gün ışığına çıkaran sezgisel bir liderlik olarak tarif etmektedir. Kuantum liderlik mekanik bir yapı göstermez, canlı ve dirik olup, yaşayan tüm sistemlerde olduğu gibi kendi kendini örgütlenme özelliğine sahiptir (Papatya ve Dulupçu, 2000). Aynı zamanda kuantum liderlik, insan ilişkilerini ve çevre unsurlarını birbirine bağlayan bir liderlik anlayışını da içerir (Porter-O'Grady ve Malloch, 2010). Kuantum liderlikte kendini grubun akışına bırakma, kendi kendine örgütlenme, olaylara geniş bir perspektiften bakma, örgüt çalışanlarına destek verme ve üyeler arasındaki temel sorunların etkileşimden kaynaklandığını kabul etme söz konusudur (Schuster, 2012). Bu bakımdan kuantum liderlikte kişisel çok yönlülük ve işbirliği, örgüt üyelerin birlikteliği olarak ifade edilmektedir (Fris ve Lazeroduo, 2006). Penrose'ye (1999) göre kuantum lider, örgüt üyelerinin tümünü motive eder, çalışanları aynı hedefe yöneltir ve örgütsel yapıyı sınırlandırmaz. Aslında kuantum liderin rolü, örgütün içinde bulunduğu çevreyle etkileşimini sağlamaktır. Nitekim günümüz liderlik yaklaşımlarında liderliğin, lider ve izleyenler arasında gerçekleşen etkileşim alanı olarak tanımlanmış olması, kuantum liderlik yaklaşımıyla uyusmaktadır (Bloch, 2005). Başka bir ifadeyle kuantum liderin örgüt üyelerinden aldığı destek, statükonun gücünden değil güven, bağlılık ve karşılıklı saygıdan kaynaklanmaktadır (Akçakaya, 2010).

Kuantum liderliğin, yapılan tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda çeşitli özellikleri olduğu söylenebilir. Kuantum liderlik süreç odaklı olma, ortak bir vizyon oluşturma, sinerji ve etkileşim yaratma, örgütsel çevreyi göz önünde bulundurma, işbirliği yapma, örgüt üyelerini destekleme, örgütsel ve bireysel ilgilere odaklanma, örgüt üyelerini potansiyel bir lider olarak görme, değişmeye ve statükoya karşı olma, öğrenen lider olma, fırsatları değerlendirme ve fırsat oluşturma gibi özellikleri içinde barındıran bir liderlik türüdür (Morrison, 2002). Erçetin (1999) ise kuantum liderliğin kestirilemeyen ve belirsiz bir özellik gösterdiğine vurgu yapmaktadır. Çünkü kuantum liderliğin doğası bilinmemezliktir ve örgütler istikrardan ziyade kaotik ortamlarda varlıklarını sürdürmektedir. Bu nedenle kuantum liderlerden örgüt içerisinde örgütsel çeşitliliği sağlayıp kaotik ortama uygun davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Keskinkılıç Kara, 2013). Diğer bir anlatımla kuantum liderler, etrafına enerji saçan, sonuçları beklemeden bir eylemden diğer bir eyleme geçen, yapılan işi daha iyi nasıl yapabilirim düşüncesine sahip kişilerdir (Ertürk Kayman, 2008; Trichler ve Carmichael, 2004).

Erçetin (2000) kuantum fiziğinin temel varsayımlarından yola çıkarak kuantum liderliği dört boyut altında toplamaktadır. Bu boyutlardan ilkinde göre *liderlik, lider-izleyen ikileminde etkileşim alanı* olarak görülmektedir. Lider ve izleyenlerin birbiriyle bütünleşip etkileşim halinde olmaları büyük bir önem taşımaktadır. Kuantum liderlikte etkileşim, bütünleşme ve işbirliği kavramları birbirini tamamlamaktadır. Örgütsel farklılıklar bir zenginlik olarak kabul edilir ve örgüt içi takım ruhu oluşturulmaya çalışılır (Mansfield, 2003). Liderin temel görevi bölümler veya parçalar değil, örgütsel bütünlüktür (Adair, 2005). Eğitim yöneticisi bakımından ise etkileşime dayalı boyut daha da önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim yöneticisinin muhatapları ve paydaşları insandır. Bu sebeple muhatapları ve paydaşları insan olan bir kitleyle liderin etkileşim içerisinde olmaması düşünülemez. Eğitim yöneticisi, bir lider olarak öğretmenle, personelle, öğrenciyle, veliyle ve çevreyle sürekli bir etkileşim ve işbirliği içerisinde olmak zorundadır. Kuantum liderliğin ikinci boyutu *liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez* boyutudur. Kuantum lider, beklenmeyen durumlar karşısında nasıl hareket edileceğini iyi bilir, örgüt üyelerinin moralini yüksek tutar, çalışanların hata yapabileceklerinin farkındadır ve hataları doğruya ulaşımda bir fırsat olarak algılar. Bununla birlikte örgütlerde beklenmeyen kaotik durumların her an yaşanabileceğini, kriz veya belirsizlik yönetimi için stratejik planların gerekliliğine inanmak da liderliğin yapılandırılmaz ve kesikliyle yakından ilişkilidir (Ertürk Kayman, 2008). Kuantum liderliğin üçüncü boyutu *liderlik olgusunun kesikliyi*dir. Kuantum kuramı olayların, pürüzsüz ve kesintisiz gibi görünmesine karşın, ardı ardına gerçekleşen sıçramalarla

ortaya çıktığını iddia etmektedir (Zohar, 1998). Dolayısıyla bu boyuta göre liderler ve izleyenler duruma göre birleşebilir ya da ayrılabilir. Diğer bir anlatımla liderler, kendine yeni izleyenler bulabileceği gibi, izleyenler de bir başkasını lider olarak kabul edebilir. Lider, değişebilir ve liderlik de kişiden kişiye geçebilir (Erçetin, 1999). Kuantum liderliğin son boyutu ise *liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır* biçiminde ifade edilmektedir. Liderlik, izleyenleri ikna etme sürecidir. Modern liderlik yaklaşımları, çift yönlü aktif bir etkileşime vurgu yapmaktadır. Liderin etkisi, lider ve izleyen arasında kurulan ilişkiye, bağlılığa ve etkileşime göre şekillenmektedir. Emir ve itaatle lider-izleyici etkileşimini sürekli kılmak mümkün değildir. Bu paradigma klasik fiziğin ortaya attığı ne kadar güç sarf edilirse o kadar enerji artar varsayımına tamamen terstir. Çünkü kuantum fiziğine göre ne kadar güç artırılmasına gidilirse gidilsin belli bir seviyeden sonra enerjinin artmayacağı görüşü hâkimdir. Bu bakımdan kuantum liderlerden de formal yetkilerden çok, saygı, sevgi ve etkileşime dayalı bir anlayışla hareket etmeleri beklenir (Erçetin, 1999).

Alanyazın incelendiğinde kuantum liderlik davranışlarının ele alındığı ampirik (görgül) araştırmaların oldukça az olduğu görülür. Bu kapsamda Ertürk Kayman (2008) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışını gösterme düzeylerinin yüksek olduğu, bu durumun kıdeme göre farklılaşmadığı; ancak okul yöneticilerinin öğrenme düzeyi arttıkça kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Turan'ın (2017) araştırmasında ise okul yöneticileri kuantum liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuca ilişkin öğretmen algıları cinsiyet, branş ve mesleki kıdeme göre farklılaşmazken; öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Alşal (2009) eğitim örgütlerinden farklı olarak Türk Hava Kuvvetleri Komutanlığında görevli muharip filo jet komutanlarının kuantum liderlik davranışlarını belirlemek için yaptığı araştırmada orta düzey hava gücü yöneticilerinin, kuantum liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri, uçuş/kıt'a ve eğitim düzeyine göre kuantum liderlik davranışlarında bir değişim olmadığı bulgulanmıştır. Dargahi (2013) araştırmasında Tahran Üniversitesi Tıbbi Bilimler Hastanesinde görev yapan ve yönetici konumunda olan hemşirelerin, kuantum becerilerini, kuantum liderlik özelliklerini ve fonksiyonlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda tüm yönetici hemşirelerin kuantum liderlik davranışlarına sahip olmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Hall (2008) ise kuantum liderlik ölçeği geliştirmeye yönelik yaptığı araştırmada geçerli ve güvenilir bir kuantum liderlik ölçeği geliştirmiştir.

Kuantum yaklaşımı bağlamında eğitim örgütlerinin doğrusal bir özellik sergilemedikleri ve yapıları itibarıyla karmaşık örgütler oldukları söylenebilir (Baker, 1995; Reilly, 1999). Çünkü eğitim örgütleri, çok sayıda açık veya gizli etkiler altında kalabilmektedir. Bu bakımdan eğitim örgütlerinin başarısını etkileyen birçok faktörden bahsedilebilir (Radford, 2006). O hâlde eğitim kurumlarında da kaotik ortamların ve durumların yaşanması kaçınılmazdır. Okul müdürlerine düşen bu kaotik ortam ve durumda, okula yeni dinamikler kazandırabilmek ve kaosu fırsata dönüştürebilmektir (Sullivan, 1999). Çünkü okul müdürü, güçlü bir eğitim geçmişine ve mesleki tecrübeye sahip olan okuldaki kilit bir liderdir (Yasin, Mustamin ve Mohd, 2013). Kuantum liderlik, eğitim örgütlerinin etkin ve verimli olmalarına büyük bir katkı sağlar. Başka bir deyişle kuantum liderlikle yenilikçi fikirler üretmek ve okullarının kalitesini artırmak mümkün olabilir (Haris, Afdaliah, Budiman ve Haris, 2016).

Okul müdürlerinin kaos ve belirsizlik durumlarında sergilemiş oldukları liderlik davranışlarının okulların geleceği açısından belirleyici olabilir. Okul müdürlerinin beklenmeyen olaylar ve durumlar karşısında kuantum bir lider olarak ortaya çıkıp, kaosu okullar için fırsata dönüştürebilme yeteneğine sahip olmasının okul ve paydaşları üzerinde olumlu sonuçları olabilir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin bilinmesi, okul yöneticilerinin yaşanan değişim ve dönüşümdeki üstlenmeleri gereken rol ve beceriler konusunda bir öngörü sağlayabilir. Bununla birlikte alanyazında okul yöneticilerinin kuantum liderlikle ilgili davranışlarını ortaya çıkaran araştırmaların sınırlı veya dar olması, farklı öğretim kademelerinde görev

yapan okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının karşılaştırılmasına imkân sağlayan araştırmaların olmayışı, bu araştırmanın yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Araştırmanın kuantum liderlikle ilgili yapılacak çalışmalara dikkat çekip, alandaki bir boşluğu doldurmayı amaçlaması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın kaotik durumların merkezinde yer alan okulların yönetimlerine yönelik farklı bir bakış kazandırıp eğitim yöneticilerinin karar ve uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve alanyazında kayda değer bir farkındalık oluşturacağı da tahmin edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşleri doğrultusunda farklı öğretim kademelerinde görev yapan okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini tespit etmektir. Bu temel amacın yanı sıra, aşağıdaki sorulara da yanıt aranmaya çalışılmıştır;

1. Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ölçeğin toplamında ve boyutlarında nasıldır?
2. Öğretmen görüşleri bağlamında okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri cinsiyet, öğretim kademesi, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okul müdürüyle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma betimsel tarama deseninde tasarlanmış nicel bir araştırmadır. Tarama modelleri, herhangi var olan şekliyle dikkatli bir şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde 12 ilkokulda görev yapan 324 öğretmen, 11 ortaokulda görev yapan 292 öğretmen ve 13 lisede görev yapan 306 öğretmen olmak üzere toplam 922 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu *maksimum çeşitlilik örnekleme* yöntemiyle seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak veya paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin değişik boyutlarını ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle maksimum çeşitlilik örnekleme uygun olarak katılımcıların ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde gerekli yasal izinler alınmış olmasına karşın öğretmenlerin gönüllülük esasına göre katılımları esas alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 193'ü (% 20.9) erkek, 729'u (% 79.1) kadındır. Öğretim kademesine göre dağılımlar incelendiğinde öğretmenlerin 324'ü (% 35.1) ilkokul, 292'si (% 31.7) ortaokul, 306'sı (% 33.2) liselerde görev yapan öğretmenler oluşmaktadır. Mesleki kıdem değişkeninde ise öğretmenlerin 116'sı (% 12.6) 1-9 yıl, 248'i (% 26.9) 10-19 yıl, 437'si (% 47.4) 20-29 yıl, 121'i (% 13.1) 30 yıl ve üzeri hizmete sahiptir. Bununla beraber öğretmenlerin 54'ü (% 5.9) önlisans, 735'i (% 79.7) lisans, 133'ü (% 14.4) lisansüstü öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürüyle çalışma süresi açısından ise 226'sı (% 24.5) 1 yıldan az, 239'u (% 25.9) 1-2 yıl arası, 388'i (% 42.1) 3-4 yıl arası, 69'u (% 7.5) 5 yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Erçetin, Potas, Açıkalin ve Turan (2017) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır (1-9.sorular), liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez (10-18.sorular), liderlik olgusunun kesikliliği (19-28.sorular) ve liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır (29-38.sorular)” boyutlarından ve 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir maddesinde yer alan ifadeler 5’li likert tipinde “her zaman (5), çoğu zaman (4), ara sıra (3), çok nadir (2) ve hiçbir zaman (1)” biçiminde derecelendirilmiştir.

Erçetin vd.’nin (2017) doğrulayıcı faktör analizi kapsamında LISREL 8.80 programı kullanarak yaptıkları “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeğine” yönelik ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde ettikleri madde faktör yük değerlerinin ölçeğin birinci boyutunda .88 ile .79; ikinci boyutunda .88 ile .71; üçüncü boyutunda .88 ile .62; dördüncü boyutunda ise .87 ile .65 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin hata katsayılarının .23 ile .61 arasında yer aldığı, iyilik uyum değerlerinin ise $\chi^2 = 2246.82$, $sd = 658$, $\chi^2 / sd = 3.42$, RMSEA = .066, RMR = .043, CFI = .99, NFI = .99, GFI = .82 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ölçeğin birinci boyutunda .77 ile .91; ikinci boyutunda .77 ile .89; üçüncü boyutunda .63 ile .86 ve dördüncü boyutunda .70 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı birinci boyutta .97, ikinci boyutta .96, üçüncü boyutta .96 ve dördüncü boyutta .95’tir. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı ise .98’dir.

Bu araştırma için ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi LISREL 8.80 ile yeniden analiz edilmiştir. Araştırma modelinin verilerle uyumunu gösteren χ^2 / sd , RMSEA, RMR, GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI, IFI ve RFI iyilik uyum değerleri incelenmiştir. İyilik uyum indeksleri açısından kabul edilebilir sınır için χ^2 / sd değerinin 5’ten küçük, RMSEA ve RMR değerinin .08 küçük, GFI ve AGFI değerinin .85’ten büyük, CFI, NFI, NNFI, IFI ve RFI değerlerinin ise .90’dan büyük olması gerekmektedir (Brown, 2006; Byrne, 1998; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Meydan ve Şeşen, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırmada kuantum liderlik ölçeğine ilişkin hesaplanan uyum iyilik değerleri (RMR = .031, GFI = .88, NFI = .99, RFI = .96, CFI = .99, IFI = .99, RMSEA = .079, $\chi^2 / sd = 2473.88 / 661 = 3.74 < 5.00$) modelin araştırma verileriyle uyum sağladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra bu araştırma için ölçeğin güvenilirlik analizi yeniden hesaplanmıştır. Buna göre “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeğinin” tamamına yönelik cronbachalpha güvenilirlik katsayısı .97 çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise birinci boyutta .96, ikinci boyutta .96, üçüncü boyutta .80, dördüncü boyutta .85 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin her bir maddesi için elde edilen aritmetik ortalama ve maddelere katılım düzeyi ise “1.00-1.80; Hiçbir zaman, 1.81-2.60; Çok nadir, 2.61-3.40; Ara sıra, 3.41-4.20; Çoğu zaman, 4.21-5.00; Her zaman” şeklindedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın betimsel istatistiksel sonuçları (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) ile değişkenler açısından farklılıkların belirlenmesine ilişkin analizler SPSS 24.00 paket programında, ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi ise LISREL 8.80 programında hesaplanmıştır. Ölçek verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile varyansların homojenliği ise Levene testi ile incelenmiştir. Buna göre araştırma verilerinin, normal dağılım varsayımlarını karşılamadığı saptanmıştır. Bu nedenle verilerinin analizinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Non-parametrik testlerde iki kategorili değişkenler arasındaki farklılık Mann-Whitney U testi ile iki kategoriden fazla değişkenler arasındaki farklılık ise Kruskal-Wallis H testiyle hesaplanmıştır. Ayrıca

çoklu karşılaştırmalardaki anlamlı farklılıklar Mann-Whitney U testi sınaması yoluyla tespit edilmiştir. Araştırmanın analiz sonuçları .05 hata düzeylerinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde betimsel istatistiksel sonuçlar ile fark testleri sonuçlarına ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Kuantum Liderlik Ölçeğinin Betimsel İstatistiksel Bulguları

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin betimsel istatistiksel bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kuantum liderlik ölçeğine ilişkin betimsel istatistiksel bulgular (n=922)

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Düzyer
Okul Müdürlerinin Kuantum Liderlik Davranışları	4.05	.75	Çoğu Zaman
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	4.39	.86	Her zaman
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	4.18	.95	Çoğu Zaman
Liderlik Olgusunun Kesikliliği	3.71	.60	Çoğu Zaman
Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	3.96	.71	Çoğu Zaman

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları ($\bar{X} = 4.05$) ortalamayla “çoğu zaman” düzeyindedir. Ölçeğin alt boyutlar itibariyle “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu “her zaman” düzeyindeyken; geri kalan boyutların ise “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Kuantum liderlik ölçeğinin alt boyutlara göre en yüksek puandan en düşük puana göre görece önem sırası; Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır ($\bar{X} = 4.39$), Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez ($\bar{X} = 4.18$), Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır ($\bar{X} = 3.96$), Liderlik olgusunun kesikliliği ($\bar{X} = 3.71$) şeklindedir. Bununla birlikte katılımcıların “Liderlik olgusunun kesikliliği” alt boyutuna ilişkin görüşleri en küçük standart sapmaya sahiptir (Ss=.60). Bu da “Liderlik olgusunun kesikliliği” alt boyutunda katılımcıların birbirine yakın cevaplar verdiklerini ve tutarlılığın en yüksek alt boyut olduğunu göstermektedir.

Kuantum Liderlik Davranışlarının “Cinsiyete” Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik Mann-Whitney U testi bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kuantum liderlik ölçeğinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi bulguları (n_{Kadın} = 729 , n_{Erkek} = 193)

Değişkenler	Cinsiyet	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Kadın	460.12	335424.50	69339.50	.75
	Erkek	466.73	90078.50		
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Kadın	461.91	336736.00	70046.00	.92
	Erkek	459.93	88767.00		
Liderlik Olgusunun Kesikliliği	Kadın	459.12	334695.50	68610.50	.58
	Erkek	470.51	90807.50		
Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Kadın	462.24	336976.00	69806.00	.86
	Erkek	458.69	88527.00		

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutunda ($U = 69339.50$; $p > .05$), Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez boyutunda ($U = 70046.00$; $p > .05$), Liderlik olgusunun kesikliği boyutunda ($U = 68610.50$; $p > .05$) ve Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır boyutunda ($U = 69806.00$; $p > .05$) anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle katılımcıların okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik benzer görüşe sahip oldukları veya kuantum liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyete bağlı olmadığı söylenebilir.

Kuantum Liderlik Davranışlarının “Öğretim Kademesine” Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının öğretim kademesine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kuantum liderlik ölçeğinin öğretim kademesine göre Kruskal-Wallis H testi bulguları ($n_{İlkokul} = 324$, $n_{Ortaokul} = 292$, $n_{Lise} = 306$)

Değişkenler	Öğretim Kademesi	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	İlkokul	463.91	2	2.214	.33	-
	Ortaokul	444.33				
	Lise	475.33				
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	İlkokul	471.27	2	6.459	.04*	İlkokul
	Ortaokul	429.77				Ortaokul
	Lise	481.43				
Liderlik Olgusunun Kesikliği	İlkokul	463.30	2	3.081	.21	-
	Ortaokul	441.52				
	Lise	478.66				
Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	İlkokul	461.15	2	1.861	.39	-
	Ortaokul	446.61				
	Lise	476.08				

* $p < .05$

Tablo 3’te, öğretmenlerin öğretim kademesine göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutunda ($\chi^2 = 2.214$, $sd = 2$, $p > .05$), Liderlik olgusunun kesikliği boyutunda ($\chi^2 = 3.081$, $sd = 2$, $p > .05$) ve Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır boyutunda ($\chi^2 = 1.861$, $sd = 2$, $p > .05$) anlamlı bir farklılık yokken; Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez boyutunda ise ($\chi^2 = 6.459$, $sd = 2$, $p < .05$) anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutundaki anlamlı farkın ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir anlatımla “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutuna ilişkin ifadeler ilkokul öğretmenlerinin daha çok katıldıkları söylenebilir. Tablo 3’ün tüm bulguları göz önünde bulundurulduğunda ise ilkokulu, ortaokul ve lise öğretmenlerin “Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu dışında kalan boyutlara ilişkin görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kuantum Liderlik Davranışlarının “Mesleki Kıdeme” Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Kuantum liderlik ölçeğinin mesleki kıdeme göre Kruskal-Wallis H testi bulguları ($n_{1-9\text{ yıl}} = 116$, $n_{10-19\text{ yıl}} = 248$, $n_{20-29\text{ yıl}} = 437$, $n_{30\text{ yıl ve üzeri}} = 121$)

Değişkenler	Mesleki Kıdem	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	1-9 Yıl	468.44	3	2.501	.47	-
	10-19 Yıl	462.11				
	20-29 Yıl	468.65				
	30 Yıl ve Üzeri	427.78				
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1-9 Yıl	468.19	3	2.730	.43	-
	10-19 Yıl	460.33				
	20-29 Yıl	470.15				
	30 Yıl ve Üzeri	426.23				
Liderlik Olgusunun Kesikliliği	1-9 Yıl	480.85	3	4.215	.23	-
	10-19 Yıl	464.07				
	20-29 Yıl	466.88				
	30 Yıl ve Üzeri	418.24				
Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1-9 Yıl	473.66	3	3.705	.29	-
	10-19 Yıl	460.33				
	20-29 Yıl	470.38				
	30 Yıl ve Üzeri	420.18				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdeme göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutunda ($\chi^2 = 2.501$, $sd = 3$, $p > .05$), Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez boyutunda ($\chi^2 = 2.730$, $sd = 3$, $p > .05$), Liderlik olgusunun kesikliliği boyutunda ($\chi^2 = 4.215$, $sd = 3$, $p > .05$) ve Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır boyutunda ($\chi^2 = 3.705$, $sd = 3$, $p > .05$) anlamlı bir fark olmadığı görülür. Diğer bir anlatımla öğretmenlerin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin mesleki kıdeme göre ölçeğin tüm alt boyutlarında benzer olduğu ve öğretmenlerin kuantum liderlik görüşlerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Kuantum Liderlik Davranışlarının “Eğitim Durumuna” Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Kuantum liderlik ölçeğinin eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis H testi bulguları ($n_{\text{Önlisans}} = 54$, $n_{\text{Lisans}} = 735$, $n_{\text{Lisansüstü}} = 133$)

Değişkenler	Eğitim Durumu	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Önlisans	476.86	2	.337	.84	-
	Lisans	461.90				
	Lisansüstü	453.07				
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Önlisans	494.06	2	1.168	.55	-
	Lisans	461.52				
	Lisansüstü	448.20				
Liderlik Olgusunun Kesikliliği	Önlisans	495.85	2	1.004	.60	-
	Lisans	459.37				
	Lisansüstü	459.30				
Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Önlisans	476.87	2	.409	.81	-
	Lisans	462.31				
	Lisansüstü	450.78				

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutunda ($\chi^2 = .337$, $sd = 2$, $p > .05$), Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez boyutunda ($\chi^2 = 1.168$, $sd = 2$, $p > .05$), Liderlik olgusunun kesikliliği boyutunda ($\chi^2 = 1.004$, $sd = 2$, $p > .05$) ve Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır boyutunda ($\chi^2 = .409$, $sd = 2$, $p > .05$) anlamlı bir fark saptanamamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin eğitim durumuna göre ölçeğin tüm alt boyutlarında benzer olduğu ve öğretmenlerin kuantum liderlik görüşlerinin eğitim durumuna bağlı olarak değişmediği sonucuna varılabilir.

Kuantum Liderlik Davranışlarının “Okul Müdürüyle Çalışma Süresine” Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının okul müdürüyle çalışma süresine göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal-Wallis H testi bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kuantum liderlik ölçeğinin okul müdürüyle çalışma süresine göre Kruskal-Wallis H testi bulguları ($n_{1 \text{ yıldan az}} = 226$, $n_{1-2 \text{ yıl arası}} = 239$, $n_{3-4 \text{ yıl arası}} = 388$, $n_{5 \text{ yıl ve üzeri}} = 69$)

Değişkenler	Eğitim Durumu	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	1 yıldan az	455.59	3	.458	.92	-
	1-2 yıl arası	456.07				
	3-4 yıl arası	466.95				
	5 yıl ve üzeri	468.98				
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1 yıldan az	456.22	3	.128	.99	-
	1-2 yıl arası	462.40				
	3-4 yıl arası	463.94				
	5 yıl ve üzeri	461.94				
Liderlik Olgusunun Kesikliliği	1 yıldan az	464.13	3	.153	.98	-
	1-2 yıl arası	457.49				
	3-4 yıl arası	460.95				
	5 yıl ve üzeri	469.85				
Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1 yıldan az	455.04	3	.740	.86	-
	1-2 yıl arası	453.75				
	3-4 yıl arası	469.98				
	5 yıl ve üzeri	461.84				

Tablo 6’da görüldüğü gibi okul müdürüyle çalışma süresine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin “Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutunda ($\chi^2 = .458$, $sd = 3$, $p > .05$), Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez boyutunda ($\chi^2 = .128$, $sd = 3$, $p > .05$), Liderlik olgusunun kesikliliği boyutunda ($\chi^2 = .153$, $sd = 3$, $p > .05$) ve Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır boyutunda ($\chi^2 = .740$, $sd = 3$, $p > .05$) anlamlı bir farkın olmadığı bulgulanmıştır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin okul müdürüyle çalışma süresine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında benzer olduğu ve öğretmenlerin kuantum liderlik görüşlerinin okul müdürüyle çalışma süresine bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılabılır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma öğretmen görüşlerine göre farklı öğretim kademelerinde görev yapan okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde sergiledikleri tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları görece yüksek sayılabilecek düzeydedir. Araştırmanın alt boyutlarına göre “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu “her zaman” düzeyindeyken; geri kalan boyutların ise “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Kuantum liderlik ölçeğinin alt boyutlara göre en yüksek puandan en düşük puana göre önem sırası ise; “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır, liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez, liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır ve liderlik olgusunun kesikliliği” şeklindedir. Araştırmanın bu sonuçları alanyazında benzer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Alşal, 2009; Ertürk Kayman, 2008; Kayman ve Erçetin, 2011; Turan, 2017; Turan ve Erçetin, 2017). Buna göre okul müdürlerinin yönetimde birlik, beraberlik ve işbirliği gibi değerlere önem verdikleri, öğretmenlere inisiyatif kullanabilecekleri fırsatlar sundukları, belirsizlikleri avantaja dönüştürebildikleri, başarıyı herkesin başarısı olarak gördükleri, informal iletişim ortamları

oluşturdukları ve esnek bir yönetim sergiledikleri sonucuna ulaşılabilir. Bir yönüyle okul müdürlerinin yönetim tarzının günümüz şartlarına uygun bir şekilde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle katılımcıların cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Ancak araştırmada görece “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu ile “liderlik olgusunun kesikliği” boyutlarındaki ifadeler erkek öğretmenlerin; “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu ile “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” boyutlarındaki ifadeler ise kadın öğretmenlerin daha fazla katıldıkları görülmüştür. Turan’ın (2017) araştırmasında da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Benzer şekilde alanyazında okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları dışında kalan farklı liderlik davranışlarının da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır (Karaçay Şevik, 2012; Kılınçarslan, 2013; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermemesinde okul müdürlerinin genel olarak sergiledikleri liderlik davranışlarının kadın ve erkek öğretmenler üzerindeki tutarlılığıyla açıklanabilir.

Okul müdürlerinin öğretim kademesine göre kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ölçeğin sadece “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farkın, ilkökul ve ortaokul öğretmenleri arasında, ilkökul öğretmenlerin lehine bir sonuç gösterdiği bulgulanmıştır. Başka bir anlatımla ilkökullarda görevli öğretmenler, okul müdürlerinin “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutuna yönelik görüşleri ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle ortaokul öğretmenlerinin “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutuna yönelik görüşlerinin ilkökul öğretmenlerine göre anlamlı derecede düşük olduğu söylenebilir. İlkokul öğretmenlerinin kuantum liderlik görüşlerinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermesinde ilkökul öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki ve hayat tecrübeleriyle ilişkili olabilir. Buna ilaveten ilkökul öğretmenlerinin yönetimde okul müdürlerinin liderlik davranışlarının esnek, öngörülemez ve değişebilir olduğuna yönelik algılarının da bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Yani öğretmenlerin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin mesleki kıdeme göre ölçeğin tüm alt boyutlarında benzer olduğu ve öğretmenlerin kuantum liderlik görüşlerinin sahip oldukları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Ertürk Kayman (2008) ve Turan’ın (2017) araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ertürk Kayman (2008) ve Turan da (2017), okul müdürünün liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki kıdem bakımından okul müdürlerinin kuantum davranışlarına yönelik farklı görüşlere sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında okul müdürlerinin sergiledikleri kuantum liderlik davranışlarının farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenler üzerinde aynı etkiye sahip olmasıyla izah edilebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin eğitim durumuna göre ölçeğin tüm alt boyutlarında benzer olduğu ve öğretmenlerin kuantum liderlik görüşlerinin eğitim durumuna bağlı olarak değişmediği sonucuna varılabilir. Bu sonuç alanyazında Ertürk Kayman’ın (2008) ve Turan’ın (2017) araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir. Çünkü Ertürk Kayman (2008) araştırmasında katılımcıların

kuantum liderlik görüşlerinin eğitim durumuna bağlı olarak arttığını ve farklılaştığını, Turan (2017) ise lisans mezunu öğretmenlerin, okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin görüşlerinin, lisanüstü (yüksek lisans ve doktora) ve önlisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada eğitim durumuna göre anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasında araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini geliştirme imkânlarıyla açıklanabilir. Çünkü katılımcıların tümü Ankara Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerdir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini geliştirme imkânlarının diğer illerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olması böyle bir sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin kuantum liderlik davranışlarını gösterme beklentilerinin karşılama durumlarının da böyle bir sonuçta etkili olduğu tahmin edilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürüyle çalışma süresi bakımından kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin okul müdürüyle çalışma süresine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında benzerdir ve öğretmenlerin kuantum liderlik görüşlerinin okul müdürüyle çalışma süresine bağlı olarak değişmemektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi açısından, okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin farklı görüşe sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Turan (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusu, alanyazın tarafından desteklenmektedir. Öğretmenlerin çalışma süresi yönünden okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farkın olmamasında okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme sıklıklarının süreklilik göstermesiyle yorumlanabilir. Bununla beraber okullarda müdür değişimlerinin belli aralıklarla yapılmış olması ve okul müdürlerinin liderlik davranışları sergileme konusunda belli bir standarta ulaşmalarının da çalışma süresi bakımından anlamlı bir farkın oluşmasını engellediği düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi araştırmanın tüm sonuçları göz önünde bulundurulduğunda okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyi yüksek sayılabilir. Öğretmenlerin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin “öğretim kademesi” değişkeninde anlamlı bir fark olduğu; geriye kalan cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okul müdürüyle çalışma süresi bakımından ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kuantum liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmaması alanyazında dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarından yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Okul müdürlerine yönelik kuantum liderlik davranışlarını teşvik edici ve artırıcı farkındalık çalışmaları yapılabilir.
- Okul müdürlerine belirsizlik ve kaos durumlarında rahat hareket edebilecekleri ve inisiyatif alabilecekleri yetkiler sağlanabilir.
- Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları nitel ya da karma araştırmalarla daha derinlemesine incelenebilir.
- Kamu ve özel okullarda çalışan okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını birlikte ele alan karşılaştırmalı analiz çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Adair, J. (2005). *Kışkırtıcı liderlik*. İstanbul: Mart Matbaası.
- Akçakaya, M. (2010). *21. yüzyılda yeni liderlik anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Alatlı, A. (2006). *'Hayır' diyebilmeli insan*. İstanbul: Zaman Kitap.
- Alşal, A. (2009). *Bir kamu kurumundaki orta düzey yöneticilerin, kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altın, V. (2006). *Kuantum ölçeği*. http://www.bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/kuantum_olcegi.pdf (Erişim Tarihi: 25.02.2018).
- Baker, S. B. (1995). *Chaos theory in educational systems: Principals' perceptions of sensitive dependence on initial conditions*. (Unpublished Doctoral Dissertation). East Tennessee State University.
- Bloch, D., P. (2005). Complexity, Chaos and Nonlinear Dynamics: A New Perspective on Career Development Theory. *The Career Development Quarterly*, 53, 194-207.
- Bohm, D. (1989). *Quantum theory*. New York: Dover Publications.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York & London: The Guilford Press.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PIRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Capra, F. (1991). *Fiziğin taosu*. (Çev.: Kaan H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Chadwick, M. M. (2010). Creating order out of chaos: a leadership approach. *Association of Operating Room Nurses Journal*, 91(1), 154-170.
- Cramer, F. (1998) *Kaos ve düzen*. (Çev.: Veysel Atayman). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dargahi, H. (2013). Quantum leadership: the implication for Iranian nursing leaders. *Acta Medica Iranica*, 51(6), 411-417.
- Diker, N., Ökten, A. N. (2009). Kaos'dan düzene; sinerjetik toplum, sinerjik yönetim ve sinerjist planlama-örnek olay: 1999 Marmara depremleri sonrası kaos ve kendi-kendine organizasyon süreci içinde bir ilkokulun yapımı. *Megaron Journal*, 4(3), 147-162.
- Erçetin, Ş. Ş. (1999). *Kuantum liderlik paradigması ile eğitim liderliğinin açılmanması, Cumhuriyet döneminde eğitim, Talim ve Terbiye Dairesi*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Açıkalm Ş. N., Turan, S. (2017). A study for developing a viable quantum leadership scale. *International Congress On Political, Economic and Social Studies Abstracts Book*. 9-11 November, 2017 Ankara-TURKEY (Baskıda).
- Ertürk Kayman, E. A. (2008). *Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) içindeki yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin, kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fris, J., & Lazaridou, A. (2006). An additional way of thinking about organizational life and leadership: the quantum perspective. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 48(5), 1-29.

- Hall, H. P. (2008). *Development of a quantum leadership model and quantum leadership questionnaire in southafrica*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Johannesburg. Faculty of Economic and Management Science, Johannesburg.
- Haris, I., Afdaliah, Budiman, A., Haris, K. (2016). Exploring quantum perspective in school leadership: a review of effective principal leadership in the changing nature of school management. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(4), 38-53.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multi disciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modelling with the SIMPLIS command language*. USA:Scientific Software International, Lincolnwood.
- Karaçay Şevik, M. (2012). *İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayman, E. A., Erçetin, Ş. Ş. (2011). The level of the trained school principals' fulfillment of quantum leadership behaviors with strengthening vocational education and training (SVET) project in Turkey. *Humanity & Social Sciences Journal*, 6(1), 16-21.
- Keskinkılıç Kara, S. B. (2013). Yeni bilim ve liderlik. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 34, 1-13.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili Karabağlar ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mansfield, D. (2003). *Complexity theory and educational leadership*. [https:// docuri .com / download/complexity-theory-and-educational-leadership59a7cb49 f58171db1 d427 1a6_pdf](https://docuri.com/download/complexity-theory-and-educational-leadership59a7cb49f58171db1d4271a6_pdf) (Erişim Tarihi: 26.02.2018).
- Morrison, K. (2002). *School leadership and Complexity Theory*. London: RoutledgeFalmer.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Papatya, G., Dulupçu, M. (2000). Thinking quantum leadership for true transformation: the talisman of "not to know" at the threshold of new leadership." *International Joint Symposium On Business Administration, Gökçeada, Çanakkale Onsekiz Mart University-Silesian University*.
- Peat, F. D. (1991). *The philosopher's stone: chaos synchronicity and the hidden order of the world*. New York. Bantam.
- Penrose, R. (1999). *Büyük, küçük ve insan zihni*. (Çev.: Cenk Türkmen). İstanbul: Sarmal Yayınları.
- Porter-O'Grady T., Malloch, K. (2010) *Quantum leadership: advancing innovation, transforming health care*. Third Edition. Jones & Bartlett Learning.
- Radford, M. (2006). Research in classrooms: complexity and chaos. *British Educational Research Journal*, 32(2), 177-190.
- Reilly, D. H. (1999). Non-linear systems and educational development in Europe. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 424-440.
- Shelton, C. (1999). *Quantum leaps: 7 skills for workplace recreation*. Butterworth-Heinemann.
- Schuster, J. (2012). Quantum leadership of religious congregations: a model for interesting times. *Human Development*, 33(4), 22-26.

- Sullivan, T. J. (1999). Leading people in a chaotic world. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 408-423.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). USA: Pearson and Allyn and Bacon.
- Tahaoglu, F ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Trichler, D. H., Carmichael, R. D. (2004). *The six sigma path to leadership*. ASQ Quality Press Milwaukee, Wisconsin.
- Turan, S. (2017). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisi (Zonguldak ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S., Erçetin, Ş. Ş. (2017). The effect of school managers' quantum leadership behaviors on the level of organizational intelligence. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 762-782.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış (örgüt teorileri ve çağdaş yaklaşımlar açısından)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzunçarşılı, Ü., Toprak, M., Ersun, O. (2000). *Şirket kültürü ve iş prensipleri*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yasin, M., Mustamin., Mohd, T. L. (2013). Principal competencies and the achievement of national education standard in Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(8), 31-36.
- Yavaş, T. ve Polat, M. (2013). Eğitimde örgütsel gelişme ve kuantum örgütler. 8. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 07-09 Kasım 2013, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zohar, D. (1998). *Aklı yeniden kurmak*. (Çev.: Zülfü Dicleli). İstanbul: Türk Henkel Dergisi Yayınları.
- Zohar, D. (2007). *Kuantum benlik*. (Çev.: Seda Kervanoğlu). İstanbul: Doruk Yayıncılık.

RELATION BETWEEN JOB SATISFACTION OF PRİMARY SCHOOL TEACHERS AND LEVELS OF THE OCCUPATIONAL BURNOUT

Gamze TUTI¹

Abstract

The purpose of this study is to research relations between occupational burnouts of classroom teachers who work in the primary schools and levels of the occupational burnouts. The data was collected from 240 teachers who work in 10 elementary schools which are affiliated to the Ministry of National Education in Sürmene district of Trabzon in 2017-2018 academic year, to create correlational survey model. Job satisfaction mentioned in the research had been measured with the scale of Minnesota Satisfaction Questionnaire which was improved by Weiss, Dawis, England and Lofquist (1967) and adapted to Turkish by Baycan (1985) and occupational burnout had been measured with “Maslach’s Burnout Inventory” which was improved by Maslach and Jackson (1981). Furthermore “Personal Information Form” had been created to identify demographic variables. The research shows that, when we examine the job satisfaction and the occupational burnouts of the primary school teachers, emotional exhaustion has a negative significant relationship with endogenous satisfaction exogenous satisfaction and general satisfaction. The level of desensitization has a negative significant relationship with endogenous satisfaction exogenous satisfaction and general satisfaction. It can be seen that, The extent of desensitization has a negative significant relationship in medium level with endogenous satisfaction, exogenous satisfaction and general satisfaction. The regression results also show that the job satisfaction of the primary school teachers has a medium level and significant relation with occupational burnout level. This means, job satisfaction of primary school teachers were to form the forty six percent of the occupational burnout. When standardized (β) factor and t-scores were examined, it can be said that the job satisfaction of classroom teachers is a significant precursor of level of occupational burnout.

Keywords: Job Satisfaction, Occupational Burnout.

Sınıf Öğretmenlerin İş Doyumları ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin iş doyumları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın evrenini 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Trabzon ili Sürmene ilçesinde 10 ilkokulda görev yapmakta olan 240 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada iş doyumunu, Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiş olan ve Baycan tarafından (1985) Türkçeye uyarlanan Minnesota İş Doyum ölçeği ile, mesleki tükenmişlik ise, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Envanteri” ile ölçülmüştür. Ayrıca demografik değişkenlerin belirlenmesine yönelik “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise duygusal tükenme; iç kaynaklı doyum, dış kaynaklı doyum ve genel doyum ile orta düzeyde anlamlı negatif bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma boyutu ise; iç kaynaklı doyum, dış kaynaklı doyum ve genel doyum ile orta düzeyde anlamlı negatif bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca regresyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu, mesleki tükenmişlik düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye

¹ Phd Student, Hacettepe University Faculty of Educational Sciences, gmzeclskn@hotmail.com

sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin iş doyumu, mesleki tükenmişlik düzeyinin % 46'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu, mesleki tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İş doyumu, Mesleki Tükenmişlik

Introduction

In the growing and ever-changing world, people are always struggling during the process. During this struggle, they spend their whole energy due to the flowing life and in the event of a case where they lack of energy; they are to remain vulnerable and weak. Such weakness affects people's lives negatively and causes the person to feel burnouts. When we examine the occupations which contain the highest rate of emotional exhaustion, it can clearly be seen that it's the occupations which involves constant communication with others.

As we examine the occupations which have high levels of stress due to job terms, being a teacher has been seen as one of the jobs which can affect the person's health poorly and reduce the urge to stand against it. (Baltaş and Baltaş, 1998). One third of the teachers who live under intense work pressure and have responsibilities as required by education and training services are to demonstrate to live distress, stress, and emotional exhaustion (Boyle and others, 1995; Copel, 1991, Dick and Wagner, 2001; Akt:Cemaloğlu and Katabaşı, 2007).

When the relation between job satisfaction and occupational burnout has been examined, it is observed that the employees lose their initial organizational commitment and job qualifications when they can't deal with the stress of the workplace. The employees first face job dissatisfaction and secondly exhaustion (Otacıoğlu, 2008).

Job satisfaction, which is one of the most important subjects in management sciences, is quite hard to limit with one definition. When we examine the literature, this notion has been identified in various ways. Job satisfaction can be expressed as a person's general approach to their jobs (Kara, 2010; Yeğin, 2001; Angı, 2002). This general approach can be defined as a positive job satisfaction or if it's negative, it can be defined as job dissatisfaction.

When people who suffer from job dissatisfaction are examined, they can show various approaches such as not going to work. These kinds of negative approaches can be violating working hours for personal matters, taking long breaks, pretending to be busy without doing anything, talking about their private lives, not finishing their work on time or being aggressive towards people around them.

Variables, such as workplace management policies, the attitude of the institution are influential on employees' approaches (Sun, 2002). In addition, it is very important for employees to accomplish job satisfaction "to authorize", to be constructive in the face of mistakes made, the decisions taken by the employees as well as the decision-making process (Pascoe, Ali and Warne, 2002).

It's significant to know about the factors that affect job satisfaction in order to keep the employees busy and help them become competent during the process. It's stated that job satisfaction can be affected by demographical characteristics, age, sex, level of education as well as environmental and organizational factors, such as the employer's attitude, the work environment and co-workers (Sünter and Ark., 2006).

Among these factors, when it's about the leadership of the director, their duties are supporting the development of the staff as educators and leaders, creating professional learning circles to increase

Relation between Job Satisfaction of Primary School Teachers and Levels of The Occupational Burnout

Gamze TUTİ

the performance of teachers, teaching network administration in order to develop the school and as a way of improving intelligence and idea, creating right and proper environment for the teachers to improve their talents and performances, helping teachers work with more experienced teachers in order to gain guidance and development, working as a consultant for improving their skills, creating a bond between the staff and the school and to pay attention to occupational and personal development (Erçetin and Bisaso, 2015).

It's obvious that all of these reasons have a direct effect on teachers' job satisfaction. Subsequent to these affects, job dissatisfaction might occur and trigger occupational burnout. Freudenberger (1974), the first burnout "failure, aging, energy and power loss or can not be met on the internal human resources requests resulting in a state of exhaustion" as defined. It can be defined as people's negative attitudes towards others and decrease of their feeling of success, it can also be said that they might develop sarcastic attitudes (Maslach & Jackson ,1981). It is discussed that occupational burnout have three degrees as, emotional exhaustion, desensitization and decrease of personal success.

Regarding the decrease of personal success, teachers feel insignificant when their works are not taken into consideration and start to feel exhaustion. The only way it's possible to minimize this situation is maximizing the job satisfaction.

Since it has vital importance, it is aimed in this paper to examine the relation between teachers who work in elementary schools and their level of exhaustion and job satisfaction, with the variables.

Following this statement, we're aiming to find answers to the following questions:

1. What is the level of job satisfaction and occupational burnouts of primary school teachers?
2. Do primary school teachers' job satisfaction and occupational burnout differ depending on their sex, marital status and their seniority level and their choice?
3. Is there a significant relation between job satisfaction and occupational burnout of the primary school teachers?
4. Does the job satisfaction of the primary school teachers predict the significant level of occupational burnout?

Research Method

The correlational survey is determined for the model of this research. Correlational survey models are used to detect relations between the variables (Sönmez ve Alacapınar, 2011) or to determine the level of relation degree between two or more variables and/or the change of them together. Since the research doesn't give a real cause and effect relation, relational screening model will be used to estimate a variable once one of them is known (Karasar, 2012).

The Population and Sampling of the Research

The sample group of the research is 240 teachers who work in 10 different elementary schools in Sürmene district of Trabzon. When the demographic characteristics of the participants are examined, it can be said that 141 of them are female and 97 of them are male. 217 of them are married and 21 of them are single, if we examine it within the frame of marital status variable. The seniority variable shows us that 40 of them have 1 to 5 years of experience, 48 of them have 6 to 10 years, 62 of them 11 to 15 years, 39 of them have 16 to 20 years and 49 of them have more than 20 years of experience.

Data Collection Tools and Data Collection

Data collection tools in this research are Maslach's Burnout Inventory, Minnesota Satisfaction Questionnaire and Personal Information Form, prepared by the researcher.

Maslach's Burnout Inventory had been developed by Maslach and Jackson (1981). Maslach's Burnout Inventory has 22 articles and is three-dimensional. 9 of its articles are about "emotional exhaustion", 5 of them are about "desensitization" and 8 of them are about "personal success". Maslach's Exhaustion Scale, validity of the teacher forms and reliability coefficient has been detected by Maslach and Jackson (1981). Reliability coefficient of the scale is detected as 0.88 for emotional exhaustion, 0.83 for personal success and 0.72 for desensitization. The adaptation of the scale in Turkey has been performed by Girgin (1995) and Baysal (1995). Girgin detected it as, 0.87 for emotional exhaustion, 0.74 for personal success and 0.75 for desensitization. Baysal found it as 0.74 for emotional exhaustion, 0.77 for personal success and 0.75 for desensitization.

Minnesota Satisfaction Questionnaire has been developed by Weiss, Dawis, England and Lofquist (1967) and is adapted to Turkish by Baycan (1985). The questionnaire adapted to Turkish has 20 articles and it uses the Likert type scale. It has been seen that alfa coefficient for endogenous satisfaction is .86, .85 for exogenous satisfaction and .91 for general satisfaction.

Personal Information Form is a form that consists of 5 questions, which are about sex, marital status, number of children, educational back ground and whether it was their own decision to choose this seniority and job. Pearsons's moment coefficient of skewness (r) will be used to calculate the relations between the variables. Along with this, to calculate the regression levels of the independent variables on the dependent variables Multilinear Regression Analysis will be used. To interpret the regression analysis, standardized Beta (β) coefficient will be used and t-test about these options about their level of significance will be taken into consideration. .05 level of significance is used on the data analysis.

The Reliability and Validity of the Scale

The reliability and validity studies have been conducted. Cronbach alpha coefficients for the three sub-dimensions of the data obtained for the occupational burnout scale are emotional exhaustion .78, depersonalization .85, personal achievement .71. The re-test and reliability coefficients related to the sub-dimensions of the scale are emotional exhaustion .91, depersonalization .82, and personal success .77. The data obtained for the Job Satisfaction Scale for the three sub-dimensions of the Cronbach's alpha coefficients are internal-based satisfaction .86, the external satisfaction .85, and the general satisfaction .91. The re-test and re-reliability coefficients for the sub dimensions of the scale are Internal-Based Satisfaction .88, Out-Based Satisfaction .73, general Satisfaction .91.

Findings

1.What is the level of occupational burnout and job satisfaction of primary school teachers?

The acquired rates for occupational burnout of the primary school teachers have been given in the Table 1.

Table 1. Arithmetical average and standard deviation value of occupational burnout of primary school teachers

	n	Lowest	Highest	\bar{X}	S
Emotional exhaustion	238	1,11	4,33	2,29	,63
Desensitisation	238	1,0	3,60	1,86	,62
Personal Success	238	2,75	4,88	3,77	,50

Relation between Job Satisfaction of Primary School Teachers and Levels of The Occupational Burnout
Gamze TUTİ

When we examine Table 1 and scores of primary school teachers' occupational burnouts, it can be seen that emotional exhaustion and desensitization has low and personal success has high rates.

Table 2. Arithmetic average and standard deviation values on job satisfaction of primary school teachers

	n	Lowest	Highest	\bar{X}	S
Endogenous Satisfaction	238	2,83	5	3,95	,40
Exogenous Satisfaction	238	2,0	4,88	3,36	,51
General Satisfaction	238	2,50	4,95	3,72	,41

When we evaluate the Table 2, it can be clearly seen that the scores of job satisfaction of primary school teachers, have close sub-dimension scores. It can be said that findings on the occupational burnouts are on a “good” level.

2.Do primary school teachers' job satisfaction and occupational burnout differ depending on their sex, marital status and their desire to get another job and their choices?

The acquired information about whether occupational burnouts of primary school teachers changes depending on their sexes are given on Table 3.

Table 3. T test results of sex variable

Variables	Sex	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Emotional Exhaustion	Female	141	2,33	,57	236	1,079	,28
	Male	97	2,27	,71			
Desensitization	Female	141	1,89	,58	236	,788	,43
	Male	97	1,82	,66			
Personal Success	Female	141	3,77	,48	236	-,066	,94
	Male	97	3,77	,54			
Endogenous Satisfaction	Female	141	3,96	,35	236	,480	,63
	Male	97	3,94	,45			
Exogenous Satisfaction	Female	141	3,40	,38	236	1,30	,19
	Male	97	3,31	,66			
General Satisfaction	Female	141	3,74	,33	236	,921	,35
	Male	97	3,69	,51			

* $p < .05$

It can be seen in the T-Test results above that arithmetic average of occupational burnouts can be seen in females more in terms emotional exhaust and desensitization subdimensions ($\bar{X} = 2,33$, $\bar{X} = 1,89$) but it's clear that personal success ($\bar{X} = 1,89$) has no difference. Besides when we examine job satisfaction arithmetical averages, endogenous satisfaction, exogenous satisfaction and general satisfaction dimension is higher in females ($\bar{X} = 3,96$, $\bar{X} = 3,40$, $\bar{X} = 3,74$). Briefly we can state that there's no significant difference between the subdimensions about job satisfaction and occupational burnouts in the frame of sex variable.

The acquired findings about whether occupational burnouts of primary school teachers changes depending on their marital status are given on Table 4.

Table 4. T Test Results of Marital Status Variable

Variables	Sex	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Emotional Exhaust	Married	217	2,29	,65	,65	-,52	,60
	Single	21	2,36	,42			
Desensitization	Married	217	1,84	,64	,64	-1,46	,14
	Single	21	2,05	,31			
Personal Success	Married	217	3,71	,47	,47	-6,13	,00*

	Single	21	4,38	,45			
Endogenous Satisfaction	Married	217	3,92	,39	,39	-4,26	,00*
	Single	21	4,30	,22			
Exogenous Satisfaction	Married	217	3,33	,51	,51	-3,63	,00*
	Single	21	3,75	,37			
General Satisfaction	Married	217	3,68	,41	,41	-4,27	,00*
	Single	21	4,08	,17			

* $p < .05$

It can be seen in the T-Test results above that arithmetic average of job satisfaction and occupational burnouts is higher in singles ($\bar{X} = 2,36$, $\bar{X} = 2,05$, $\bar{X} = 4,38$, $\bar{X} = 4,30$, $\bar{X} = 3,75$, $\bar{X} = 4,08$) in every subdimension. It can be stated that there is a significant differentiation due to the marital status in personal success [$t(236) = ,00$, $p < ,05$] and job satisfaction, endogenous satisfaction [$t(236) = ,00$, $p < ,05$], exogenous satisfaction [$t(236) = ,00$, $p < ,05$], and general satisfaction [$t(236) = ,00$, $p < ,05$]. According to results, perception of single primary school teachers is higher than married primary school teachers.

The acquired findings about whether job satisfaction of primary school teachers changes depending on their seniority levels are given on Table 5.

Table 5. Anova results of occupational seniority variables

Variables	Seniority	n	\bar{X}	S	F	p	Significant Difference
Emotional Exhaust	1-5 years	40	1,95	,27	7,85	,000	-
	6-10 years	48	2,27	,22			
	11-15 years	62	2,57	,69			
	16-20 years	39	2,42	,75			
	20+	49	2,14	,75			
	Total	238	2,29	,63			
Desensitization	1-5 years	40	1,69	,44	5,73	,000	-
	6-10 years	48	1,97	,34			
	11-15 years	62	2,12	,76			
	16-20 years	39	1,71	,72			
	20+	49	1,69	,55			
	Total	238	1,86	,62			
Personal Success	1-5 years	40	3,91	,43	3,45	,009	.
	6-10 years	48	3,55	,46			
	11-15 years	62	3,82	,62			
	16-20 years	39	3,78	,46			
	20+	49	3,80	,41			
	Total	238	3,77	,50			
Endogenous Satisfaction	1-5 years	40	4,05	,24	2,99	,019	-
	6-10 years	48	4,01	,26			
	11-15 years	62	3,82	,37			
	16-20 years	39	4,03	,58			
	20+	49	3,92	,42			
	Total	238	3,95	,40			
Exogenous Satisfaction	1-5 years	40	3,53	,37	3,29	,012	-
	6-10 years	48	3,49	,44			
	11-15 years	62	3,29	,42			
	16-20 years	39	3,20	,57			
	20+	49	3,32	,67			
	Total	238	3,36	,51			
General Satisfaction	1-5 years	40	3,84	,28	2,59	,037	-
	6-10 years	48	3,81	,31			
	11-15 years	62	3,61	,37			

Relation between Job Satisfaction of Primary School Teachers and Levels of The Occupational Burnout
Gamze TUTİ

16-20 years	39	3,70	,52
20+	49	3,68	,51
Total	238	3,72	,41

* $p < .05$

It can be seen in the table above that occupational burnouts emotional exhaust and desensitization ($\bar{X} = 2,57$, $\bar{X} = 2,12$) are more likely in teachers who have worked 11 to 15 years and personal success ($\bar{X} = 3,91$) is higher in teachers who have worked 1 to 5 years.

When the arithmetical average of the job satisfaction is examined, endogenous satisfaction, exogenous satisfaction and general satisfaction ($\bar{X} = 4,05$, $\bar{X} = 3,53$, $\bar{X} = 3,84$) has a higher rate in teachers who have worked 1 to 5 years. According to these results, we can say that occupational seniority has an effect on emotional exhaust, desensitization ($[t(233) = ,00, p < ,05]$ $[t(233) = ,00, p < ,05]$) and personal success ($[t(233) = ,09, p < ,05]$) of primary school teachers. We can also say that it has an effect on endogenous satisfaction and exogenous satisfaction ($[t(233) = ,019, p < ,05]$, $[t(233) = ,012, p < ,05]$) and general satisfaction ($[t(233) = ,037, p < ,05]$) in their job satisfaction.

3. Is there a significant relation between job satisfaction and occupational burnout of the primary school teachers?

Table 6. Correlation results about the relation between job satisfaction and occupational burnouts of primary school teachers

	Endogenous Satisfaction	Exogenous Satisfaction	General Satisfaction
Emotional Exhaust	-.590**	-.630**	-.652**
Desensitization	-.457**	-.368**	-.445**
Personal Success	.369**	.437**	.427

When Table 6 is examined, it can clearly be seen that primary school teachers have a medium significant negative relationship with emotional exhaust, endogenous satisfaction, exogenous satisfaction and general satisfaction (($r = -.590, p < .01$) ($r = -.630, p < .01$) ($r = -.652, p < .01$)).

It is seen that degree of desensitization have a medium negative significant relationship with endogenous satisfaction, exogenous satisfaction and general satisfaction (($r = -.457, p < .01$) ($r = -.368, p < .01$) ($r = -.445, p < .01$)). It is also seen that personal success has a medium positive significant relationship with endogenous satisfaction, exogenous satisfaction and general satisfaction (($r = .369, p < .01$) ($r = .437, p < .01$) ($r = .427, p < .01$)).

4. Does the job satisfaction of the primary school teachers predict the significant level of occupational burnout?

A simple linear regression analysis was made to determine whether job satisfaction of primary school teachers affect the level of occupational burnout. The results are given in the Table 7 below.

Table 7. Results of regression analysis about prediction of job satisfaction

Variable	B	Standard Error	β	t	p
Fix	3,46	,254		13,63	0,00
Emotional Exhaust	-,623	,062	-,762	-10,075	
Desensitization	,241	,060	,290	3,937	0,00
Personal Success	,235	,052	,231		

$R=.68, R^2=.46, p<.05$

Examining the regression analysis, it is concluded that job satisfaction of the teachers have a medium and significant relation with level of occupational burnout ($R=.55, R^2=.30, p<.01$). According to these results job satisfaction of the teachers explains the 46% of their occupational burnout levels. When standardized (β) factor and t-scores were examined, it can be said that the job satisfaction of classroom teachers is a significant precursor of level of occupational burnout.

Conclusion and Suggestions

The aim of this research is to examine the exhaustion levels and job satisfaction relation of elementary primary school teachers, with different variables. According to the acquired findings, when the scores of the occupational burnouts of primary school teachers are examined, it can be seen that they're low in emotional exhaust and desensitization but high in personal success. When the related literature is studied, Cinar's (2015) occupational burnout is low on subdimensions of emotional exhaust and desensitization but high on personal success. These required findings support our research findings.

It is also examined that the scores between subdimensions related to the job satisfaction are very close. It can be stated that findings about occupational burnouts of primary school teachers are on a "good" rate. "Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" (A Comparison of Combination Classroom Teachers' and Single-Grade Teachers' Job Satisfaction and Burnout Levels) of Sahin (2016) also shows that job satisfaction of the primary school teachers are on medium rates. With the findings of research primary school teachers who work in Samsun province (Yılmaz and Ceylan, 2011), in city center of Antalya (Günbayı and Toprak, 2010), countryside and city center of Elazığ (Yavaş, 2007) and his similar work about job satisfaction also support our findings.

According to the results of the T-Test about whether job satisfaction and occupational burnout differentiates due to sex variable, it is observed that there isn't a significant difference about sex variable in the participants' job satisfaction and occupational burnout in subdimensions. When the related literature is studied, it's detected that job satisfaction and occupational burnouts of teachers has no difference in terms of sex variable according to the related study of Erturk and Kececioğlu (2012) and the related thesis of Gögercin (2017). The results support our findings.

According to the result of T-Test which aimed to determine whether marital status significantly differentiate the job satisfaction and occupational burnout of primary school teachers, it can be seen in every subdimensions that it is higher in single teachers. It can be stated that there is a differentiation in the personal success dimension of participants' occupational burnouts and in the dimensions of job satisfaction, endogenous satisfaction, exogenous satisfaction and general satisfaction. Regarding the results, it can be said that perception of the single primary school teachers are higher than married primary school teachers'. If the related literature is studied, it has been detected in related work of Erturk and Kececioğlu (2012) that there is a differentiation between the teachers' job satisfaction and occupational burnouts in the frame of marital status variable. The results do not support the findings we acquired.

When the table about differentiation of job satisfaction and occupational burnouts of primary school teachers in the frame of seniority variable is examined, occupational burnout, emotional exhaust and desensitization is arithmetically higher between teachers who have been working 11 to 15 years and personal success is higher in those who have been working from 1 to 5 years.

Relation between Job Satisfaction of Primary School Teachers and Levels of The Occupational Burnout

Gamze TUTİ

When the relation between job satisfaction and occupational burnout of primary school teachers, it can be seen that they have a medium level, negative significant relation with emotional exhaust, endogenous satisfaction, exogenous satisfaction and general satisfaction. The rate of desensitization has also a medium level, negative significant relation with endogenous satisfaction, exogenous satisfaction and general satisfaction. Besides it is clear that personal success has a medium level, positive relation with endogenous satisfaction, exogenous satisfaction and general satisfaction. When the related literature is studied, Erturk and Kececioğlu (2012) examines the relation between job satisfaction and occupational burnout of primary school teachers and support the research results that shows level of emotional exhaust have a inversely proportional relation with job defining scale and all of its sub-scales. On the other hand, Gogercin (2017) has a related thesis, stating that the job satisfaction of teachers and their levels of occupational burnout have a “weak” and “negative” relation and is different from the strong, positive relation that Kenioua and his friends (2016) have found.

According to the regression analysis results, it has been clear that there is a medium level and a significant relation between the job satisfaction of primary school teachers and occupational burnout. Regarding the results, job satisfaction of the teachers explains the 46% of the occupational burnout level. When the standardized (β) factor and T-results are examined, it can be said that the job satisfaction of the primary school teachers can be a significant predictor of occupational burnout.

Regarding these results, it's concluded that the research results will be important for human resources of institutions. It is essential in an institution to know the symptoms of occupational burnouts and taking the necessary measures. People who work in the field of education should be regularly checked in terms of job satisfaction and the ones who have low job satisfaction should get the help they need. If the teachers have high job satisfaction, they can give better education to students. When the opposite of this situation happens, lower job satisfaction may cause failure and everything affects the other. That's why it's important to remove the reasons that are causing teachers' job satisfaction in a negative way and make something to increase their job satisfaction. Rearranging career and income levels of teachers and adopting a discipline based on developing a regular occupational growth and respecting and awarding teachers can help teachers to increase their exogenous satisfaction. It's considered that, in this research, prepared with quantitative approach, a wide and profound research has been made about the reasons and this research can vitally help the future qualitative researches.

References

- Angı, A. (2002). *A comprehensive study concerning the job satisfaction of the instructors associated with students' evaluation*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul, Remzi Yayınları.
- Baysal, A. (1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğine etki eden faktörler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Boyle, G. , J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A Structural Model Of The Dimensions Of Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology*. 65(2):49-67.
- Capel, S. A. (1991) "A Longitudinal Study of Burnout in Teachers" *British Journal of Educational Psychology*, 61:36-45.
- Çınar, Fatih. (2015). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Süleyman Demirel Ün. Sosyal Bilimler Dergisi*. 235-282.
- Dick, R. V. & Wagner, U. (2001) "Stress and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach" *British Journal of Educational Psychology*, 71:243-259.
- Erçetin, Ş.Ş. & Bisaso, S.M. (2015). The Incorporation of Fractals into Educational Management and its Implications for School Management Models. In Ş.Ş. Erçetin & S. Banerjee (Eds.) *Chaos, Complexity and Leadership 2013*. Springer Proceedings in Complexity, Ch. 4, 35-55.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Academic Review*, 12(1), 41-54.
- Girgin, G. (1995), İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi, Yayınlanmamış doktora tezi, DEÜ, İzmir.
- Gögercin, T. (2017). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul Başakşehir İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Freudenberger, N.D. (1974). "Staff Burnout". *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Kara, M. M. (2010). *The relation of job satisfaction with happiness and success level*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kenioua Mouluod, Bachir Boughera, Samir Foudil. (2016). Job Satisfaction for Physical Education Teachers And Its Relationship to Job Performance And Organizational Commitment. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 20(3), s. 47-51.
- Maslach, C. Ve Jackson, S.E. (1981) The Measurement Of Experienced Burnout *Journal Of Behaviour*. Ss. 2 – 99 – 113
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15):103-116.
- Pascoe, C., Ali, I.M., & Warne, L. (2002). <http://proceedings.informingscience.org/152002Proceedings/papers/Pasco231YetAn.pdf>, (18.04.2008).

Relation between Job Satisfaction of Primary School Teachers and Levels of The Occupational Burnout

Gamze TUTİ

- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sun, H. Ö. (2002). *İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi. Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü.
- Sünter, T. A., Canbaz, S., Dabak, Ş. Öz, H. Peşken, Y. (2006). Pratisyen Hekimlerde Tükenmişlik, İşe Bağlı Gerginlik ve İş Doyumu Düzeyleri. *Genel Tıp Dergisi*, 16(1):9-14.
- Şahin, A., İnce, N. (2016). Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 31(2): 391-409.
- Yavaş, T. (2007). *Kırsal alanda ve kent merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yeğin, M. (2009). İdari personelin iş doyumunu üzerine bir araştırma: Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.

CUMHURİYETİN KURULUŞUNDAN GÜNÜMÜZE MİLLİ EĞİTİM BAKANLARININ ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN BİR ANALİZ

Methi ÇELİK¹ & Gökhan SAVAŞ² & Hazal TAKMAK³ & Gamze TUTI⁴

Öz

Ülkelerin geleceği için önemli rol oynayan eğitim hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi için etkin bir biçimde yürütülmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Türkiye’de eğitimin yönetilmesi ve yönlendirilmesi devlet adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze 3 yıldan daha fazla süre görev yapan Milli Eğitim Bakanları’nın temel çalışmalarının neler olduğunu sistemli ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma söz konusu dönemdeki eğitim politikalarının ortaya konması açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda 1920 yılından günümüze kadar 65 Milli Eğitim Bakanı’nın görev yaptığı belirlenmiştir. Bu bakanlardan 9 tanesinin çalışmalarına araştırmada yer verilmiştir. Genel olarak bakıldığında eğitim alanından gelmeyen Bakanların daha fazla olduğu görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar görev yapmış olan bakanların çalışmaları incelendiğinde yapılanların birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlarının değişimi ile birlikte izlenen politikalarda da ciddi değişmelerin olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet Dönemi, Eğitim, Milli Eğitim Bakanları.

An Analysis into the Studies of Ministers of National Education from the Foundation of Turkish Republic to Present

Abstract

In order to reach educational aims it is vital to conduct and manage educational services that play an important role on the future of countries. In Turkey, education is conducted and managed by Ministry of National Education on behalf of the state. The purpose of this study is to reveal the studies of Ministers of National Education working for more than three years since the foundation of Turkish Republic. Descriptive scanning method was used in this study. This study carries importance for exhibiting the educational policies of the related period. As a result of the study it was revealed that 65 Ministers of National Education have officiated from 1920 to present. Studies of nine of the Ministers were analyzed in this study. It was seen that Ministers of National Education that do not come from educational field are more in number. When the studies of Ministers of National Education having been working from 1920 to present were examined, it was seen that studies complement each other. Furthermore, the study revealed that educational policies also changed with the changing Minister.

Keywords: Republic Period, education, Ministers of National Education.

¹ Dr. Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, methi56@gmail.com

² Dr. Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, gokhansavas37@gmail.com

³ Dr. Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, hazaltakmak@gmail.com

⁴ Dr. Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, gmzelskn@hotmail.com

Giriş

Eğitimin insanlara ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında toplumun refah ve kalkınmasını sağlamak ve topluma değer kazandırmak gibi işlevleri de bulunmaktadır (Başar, 1988). Bu işlevleri nedeniyle eğitim, tüm milletlerin üzerinde önemle durduğu bir konu olarak varlığını sürdürmektedir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde de eğitim, oldukça önemsenmiş ve toplumun kalkınması için önemli bir araç olarak görülmüştür (Bayburt, 2017).

Ülkelerin geleceği için önemli bir rol oynayan eğitim hizmetlerinin istenen amaçlara ulaşabilmesi için etkili bir şekilde yürütülmesi ve yönetilmesi gerekmektedir. Türkiye'de eğitimin yönetilmesi ve yönlendirilmesi devlet adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın en üst noktasında ise Bakan bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanı, bünyesinde bulundurduğu öğretmenler, taşra ve merkez teşkilatında çalışan personel ve yöneticilerle birlikte toplam sayısı bir milyonun üzerinde olan bir gruba önderlik etmektedir. Bu kadar büyük bir grubu temsil eden Milli Eğitim Bakanları, Milli Eğitim politikalarının belirlenmesinde ve yürütülmesinde lider konumunda bulunmaktadır. Milli Eğitim politikalarının belirlenmesinde Bakan, Bakan yardımcıları ile Yükseköğretim Kurulu, Talim Terbiye Kurulu gibi kurullar yardımcı olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Türkiye'de 2018 yılında geçilen Cumhurbaşkanlığı Yönetim şekli sonrası Milli Eğitim Bakanlığının görev ve yetkileri de tekrardan belirlenmiştir. Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında 1 Nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin 301. Maddesinde Milli Eğitim Bakanının görevleri şu şekilde sıralanmıştır:

a) *Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek,*

b) *Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejilerin belirlenmesi amacıyla gerekli çalışmaları yapmak, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek,*

c) *Eğitim sistemini yeniliklere açık, dinamik, ekonomik ve toplumsal gelişimin gerekleriyle uyumlu biçimde güncel teknik ve modeller ışığında tasarlamak ve geliştirmek,*

ç) *Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejilerin geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapmak, belirlenen politikaları uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek,*

d) *Kız öğrencilerin, engellilerin ve toplumun özel ilgi bekleyen diğer kesimlerinin eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejilerin geliştirilmesi amacıyla gerekli çalışmaları yapmak, belirlenen politikaları uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek,*

e) *Özel yetenek sahibi kişilerin bu niteliklerini koruyucu ve geliştirici özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek,*

f) *Yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim ve öğretim kurumlarını açmak, açılmasına izin vermek ve denetlemek,*

g) *Yurtdışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde yürütmek,*

ğ) Yükseköğretim dışında kalan ve diğer kurum ve kuruluşlarca açılan örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve düzenlemelerini hazırlamak,

h) Yükseköğretimin millî eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için, 4.11.1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek,

ı) Kanunlarla ve Cumhurbaşkanlığı kararnameleriyle verilen diğer görevleri yapmak.

Millî Eğitim Bakanlığı sorumlu olduğu görev alanları ve geliştirdiği politikalarla, toplumun tüm kesimlerine hizmet vermektedir. Bakanlığın sunmuş olduğu hizmetlerin toplum tarafından benimsenmesi ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen politikaların bakanlık personeli tarafından sahiplenilmesi için Bakanın birtakım liderlik becerilerine sahip olması gereklidir. Bu açıdan Millî Eğitim Bakanı belirleme sürecinde liderlik becerilerini etkili bir şekilde kullanma potansiyeline sahip olan isimlere öncelik verilmesi büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze 3 yıldan daha fazla süre görev yapan Millî Eğitim Bakanları'nın temel çalışmalarının neler olduğunu sistemli ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmada eğitim kökenli olan ve olmayan Millî Eğitim Bakanlarının politikaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi de amaçlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanları yürütmüş oldukları politikalar ile Türk eğitim sisteminde farklı alanlarda değişimlere imza atmışlardır. Bu değişimlerin hangi alanlarda yoğunlaştığının bütüncül bir şekilde tespit edilmesi alanyazında var olan bir eksikliği ortadan kaldıracaktır. Alanyazın incelendiğinde genellikle yapılan çalışmaların bütüncül bir perspektiften uzak olduğu görülmektedir. Oysaki göreve gelen tüm bakanlar diğerlerinden devraldıkları bayrağı daha ileriye taşımak için birtakım değişimleri hayata geçirmişlerdir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)'nin açılış tarihi olan 1920 yılından günümüze kadar geçen sürede görev yapan Millî Eğitim Bakanlarının sayısı 64'tür. Bu bakanlar arasında eğitim kökenli olanların sayısı ise son Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk ile birlikte 14'e yükselmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b). Bu bağlamda araştırma, eğitim kökenli olan ve olmayan Millî Eğitim Bakanlarının politikalarının karşılaştırılması açısından da önemlidir.

Araştırmanın Yöntemi

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze 3 yıldan daha fazla süre görev yapan Millî Eğitim Bakanları'nın temel çalışmalarının neler olduğunu sistemli ve bütüncül bir biçimde ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama modelindedir. Tarama modelleri var olan bir durumu, olduğu gibi yansıtmayı amaçlayan araştırma yöntemleridir (Karasar,1999). Verilerin toplanması sürecinde belgesel tarama tekniği kullanılmıştır. Belgesel tarama, belirli bir amaç doğrultusunda, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme gibi bir dizi süreçten oluşmaktadır (Karasar, 2013). Araştırmada konuyla ilgili 42 makale, 10 kitap ve 12 tez incelenmiştir. İlgili alanyazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler dönemler halinde analiz edilmiştir.

Araştırmada Millî Eğitim Bakanı olarak 3 yıldan fazla süre görev yapanlar araştırma kapsamına alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye Devleti'nin kuruluşundan günümüze kadar geçen sürede 3 yıldan fazla süre görev yapan Millî Eğitim Bakanları'nın çalışmalarına yer verilmiştir.

1-Mustafa Necati UĞURAL

Mustafa Necati UĞURAL, 20.12.1925-01.01.1929 tarihleri arasında bakanlık yapmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin yedinci Eğitim Bakanı olarak görev yapan Mustafa Necati bir süre öğretmen olarak görev yapmış olsa da İstanbul Hukuk Mektebi mezunudur. Dönemin eğitim sorunlarını farkında olan Mustafa Necati bu sorunlar hakkında önde gelen devlet ve eğitim adamlarının görüşlerini almak için 3. İlmiye Heyetini toplamıştır. Mustafa Necati bakan olduktan hemen sonra toplanan bu heyetin yoğun çalışmaları sonucu 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun çıkarılmıştır. Bu kanunla Maarif Teşkilatında geniş çaplı bir düzenlemeye gidilmiştir. Talim ve Terbiye Dairesi ve Türk dili ve ilişkili sorunlara yönelik Dil Heyeti kurulmuştur. 789 sayılı kanunla hiçbir eğitim kurumunun Maarif Vekâletinin izni olmadan açılmayacağı hükme bağlanmıştır. Aynı kanunla öğretmen okullarında da bir düzenlemeye gidilmiş, köy öğretmen okulları ve orta öğretmen okullarına yer verilmiştir. Eğitim kurumlarının kademeleştirilmesi ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde düzenlenmiştir (Başar, 1988). Bu kanuna göre yapılan bir diğer düzenleme de Maarif Eminlerinin oluşturulmasıdır. O dönemde ilköğretimin yayılması konusu valiliklerin yetkisindeydi. Ancak her valilik eğitim işleriyle ilgilenmemekteydi. Maarif Eminlerinin kurulması valiliklerin elindeki bu yetkiyi almış ve öğretim birliği uygulamasına katkıda bulunmuştur. Maarif Eminleri bakanlığın aldığı kararların uygulanması, eğitim işlerinin düzenlenmesi ve öğretmen atamalarının yapılması gibi konulardan buldukları bölge genelinde sorumluydular. Ancak idari ve mali yetkiye sahip olmadıkları için çok fazla uygulamada bulunamamışlar ve ilerleyen yıllarda kapatılmışlardır (Başgöz, 1999; Ergün, 1991; Akt. Alıcı, 2008).

Mustafa Necati Bey'in "eğitim hizmetlerinde asıl olan öğretmenliktir" ibaresini Maarif Teşkilatına dair kanuna koydurması öğretmenlere verdiği önemi ve onlara kazandırdığı değer ve saygıyı göstermektedir (Alıcı, 2008; Şentürk, 2013). Öğretmenlerin mesleki bilgilerinin artması için hizmet-içi eğitimler düzenlenmiş, Terbiye dergisi çıkarılmıştır. Öğretmen örgütlerinin başkanlığını bizzat kendisi yapmış ve bu şekilde ülke genelinde öğretmenlerin örgütlenmesini sağlamayı amaçlamıştır (Güven, 2001).

Mustafa Necati Bey eğitimde yeni bir anlayış ve eğitimin felsefi temellerinin yeniden oluşturma gayreti içinde, 1924 yılında ülkeye gelen John Dewey'in raporu doğrultusunda uygulamalarda bulunmaya ve teknik eğitim alanında da uzman görüşlerini değerlendirmeye başlamıştır (Güven, 2001). John Dewey'in tavsiyeleri doğrultusunda ilköğretimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen yetiştirme konusu üzerinde ciddi anlamda duran Mustafa Necati Bey'in bakanlık döneminde, Köy Enstitülerinin oluşturulmasında model teşkil eden Köy Muallim Mektepleri Denizli ve Kayseri'de açılmıştır. Yine çeşitli illerde öğretmen okullarının açılması, Gazi Orta Öğretmen Okulunun kurulması bu dönemde gerçekleşmiştir (Alıcı, 2008). Güzel sanatlar eğitimi ve beden eğitimi konuları üzerinde de özenle duran Mustafa Necati Bey, bakanlık örgütü içerisinde Güzel Sanatlar Müdürlüğü kurmuş ve Güzel Sanatlar Komisyonu oluşturulmuştur (Güven, 2001).

Mustafa Necati Bey'in önerisiyle kurulan Dil Heyetinin çalışmaları neticesinde 1 Kasım 1928'de Latin Alfabesi kabul edilmiştir. Yeni harflerin en kısa sürede halka öğretilmesi için Millet mekteplerinin açılması kararlaştırılmış ve bu doğrultuda yapılacak çalışmalar başlatılmıştır. Millet mekteplerinde okuma yazma öğretecek ilkokul öğretmenlerine yeni harflerin öğretilmesi amacıyla katılımın zorunlu olduğu kurslar açılmıştır. Türk eğitiminin çağdaşlaşmasına hız kazandıran Mustafa Necati Bey Millet Mekteplerinin açıldığı 1 Ocak 1929 günü vefat etmiştir (Alıcı, 2008).

2-Saffet ARIKAN

Asker kökenli olan Saffet Arıkan, Mustafa Kemal Atatürk tarafından Eğitim Bakanlığı'na atanan son kişi olmuştur. Arıkan 10.06.1935-28.12.1938 tarihleri arasında bakanlık yapmıştır. Bakanlık görevinden önce eğitimle ilgili konularla ilgilenmemiş olmasına rağmen Arıkan, Atatürk'ün

tavsiyeleri ve değer verdiği eğitimcilerin katkılarıyla görevini yerine getirmiştir. Bu dönemde üstün başarılı ilköğretim öğretmenlerine ortaokullarda görev alabilme imkânı verilmiştir. Ayrıca köylerdeki öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için eğitimlik ve gezici başöğretmenlik sistemi hayata geçirilmiştir (Aldemir, 2007).

Saffet Arıkan Eğitim bakanı olarak göreve geldikten sonra eğitimde var olan sorunları belirlemek için öncelikle öğretmenlerden bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini, ihtiyaçlarını ve önerilerini belirtmelerini istediği anketler uygulamıştır. Bu dönemde üzerinde önemle durulan bir konu köy halkının eğitilmesi olmuştur. O dönemdeki mevcut öğretmen yetiştirme sistemi, köy halkının geliştirilmesi için yeterli görülmemektedir. Şehir hayatına alışmış ve eğitim görmüş bireyler köylerde çalışmak istememekte ya da kırsal kesimin hayat şartlarına uyum sağlamakta güçlük çekmekteydiler. Bu nedenle köylere gönderilecek öğretmenlerin çok yönlü gelişimini sağlayacak olan Köy Eğitmeni projesi Saffet Arıkan'ın bakanlığı döneminde ve İsmail Hakkı Tonguç'un yönetiminde başlatılmıştır. Bu proje doğrultusunda ordunun potansiyelinden yararlanılmış ve askerliğini çavuş olarak yapmış erler, deneyimli bir köy öğretmeni ve ziraat okulu mezunu bir memur tarafında kursa alınmıştır. Eskişehir Çifteler'de açılan bu kursta öğretmen adaylarına uygulamalı eğitimler verilmiştir. Eğitimler sonucu öğretmenler köylere dağıtılmış ve uygulamanın başarılı olması üzerine 1937 Haziran ayında Köy Eğitmenleri Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun doğrultusunda çeşitli illerde de benzer Köy Eğitmenleri kursu açılmaya başlamıştır (Turan, 1999, Akt; Kapluhan, 2012).

Saffet Arıkan döneminde üniversitelerde doçentlik kadroları oluşturulmuş ve çalışan akademisyenlerin maaşlarında düzenlemeler yapılmış, doçentlerin mali durumları rahatlatılmıştır. Bu dönemde Ankara'da Tıp Fakültesi kurulmuş, İstanbul Üniversitesine bağlı İktisat Fakültesi ve Yüksek Öğretmen Okulu'nda Pedagoji Enstitüsü açılmıştır (Başar, 1988).

3-Hasan Ali YÜCEL

Hasan Ali Yücel İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nden mezun olduktan sonra öğretmenlik, bakanlık müfettişliği, Paris'te Avrupa öğrenci müfettişliği, gazetecilik ve bakanlıkta çeşitli yönetici görevlerini üstlenmiştir. Saffet Arıkan'ın 1938'de görevden ayrılması üzerine Eğitim bakanlığı görevine getirilen Hasan Ali Yücel, 7 yıl 7 ay Eğitim bakanı olarak çalışmıştır (Başar, 1988).

Hasan Ali Yücel Eğitim Bakanı olarak göreve başladıktan sonra ilk yaptığı işlerden birisi 1. Neşriyat Kongresini toplamak olmuştur. Bakanlığın Türkçeye çevrilecek eserler, ansiklopedi ve sözlük çalışmaları, çocuk kütüphanesi oluşturmak için gerekli hazırlıklar gibi yayın işleriyle ilgili faaliyetlerini içeren danışma nitelikli bir kongre olarak düzenlenmiştir. Burada alınan kararlar doğrultusunda İlköğretim, Tebliğler, Güzel Sanatlar, Teknik Öğretim gibi dergiler yayınlanmaya başlamıştır (Tuncor, 1976; Akt. Taşkesen, 2006). Ayrıca burada alınan kararlar doğrultusunda Türk ve dünya klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi doğrultusunda Tercüme Bürosu oluşturulmuştur (Oğuzkan, 1987; Akt. Başar, 1988).

Günümüze kadar belirli aralıklarla devam eden Milli Eğitim Şuralarının ilki Temmuz 1939 yılında Hasan Ali Yücel'in Eğitim Bakanlığı döneminde toplanmıştır. Toplantıda genel olarak planlama konusu gündem olmuştur. Alınan kararlar arasında yükseköğretim ve fakültelerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması yer almaktadır. Ayrıca alınan önemli kararlardan birisi de okul ders kitaplarının tek tip kitap olmasıdır. Bunların dışında ilköğretim, ortaokul ve teknik öğretim konularında da çeşitli kararlar alınmıştır (MEB, 2017). Kırsal kesimdeki okul ve öğretmen ihtiyacının karşılanması da bu toplantıda önemle ele alınan konular arasındadır.

Köy Enstitüleri, Hasan Ali Yücel'in Eğitim Bakanlığı döneminde hayata geçirdiği uygulamalar arasındadır. Hasan Ali Yücel kendinden önce Eğitim Bakanlığı yapmış olan Saffet

Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Bakanlarının Çalışmalarına İlişkin Bir Analiz

Methi ÇELİK & Gökhan SAVAŞ & Hazal TAKMAK & Gamze TUTİ

Arıkan'ın göreve getirdiği İsmail Hakkı Tonguç'un Köy Eğitimliği projesini desteklemiştir. Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un köy eğitimi ile ilgili düşüncelerinin dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü tarafından da destek bulmasıyla 17-29 Temmuz Birinci Eğitim Şurası sonucunda Köy Enstitülerinin açılması kararlaştırılmış ve 17 Nisan 1940 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Köy Enstitüleri açılmaya başlanmış ve Hasan Ali Yücel döneminde toplamda 20 Köy Enstitüsü açılmıştır (Gedikoğlu, 1971; Akt. Başar, 1988). Açılan bu kurumlar, kırsal kesimdeki halka sadece okuma-yazma öğretecek öğretmen yetiştirmeyi hedeflememekte, aynı zamanda köy öğretmeni olarak yetişecek kişilerin çok yönlü gelişimini sağlayarak halkın da tarım, sanat, kültür ve sağlık alanlarında çok yönlü gelişimini amaçlamaktaydı (Aysal, 2005; Kartal, 2008).

Birinci Coğrafya Kongresi Hasan Ali Yücel başkanlığında 1941 yılının Haziran ayında toplanmıştır. Bu kongrede ders kitapları ve öğretim müfredatları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Türkiye coğrafyasının ana hatları üzerinde çalışmalar yapılmış ve yerlerin adlandırılması üzerinde durulmuştur. Hasan Ali Yücel'in Eğitim Bakanlığı döneminde ders kitaplarının standardizasyonu işlemleri Türk Dil Kurumunun çalışmalarıyla birlikte paralel bir şekilde yürütülmüştür. Ayrıca ders kitaplarının basılması ve ülkenin her yanına dağıtılması amacıyla basım ve teşkilatlanması oluşturulmuştur (Yücel, 1993; Akt. Taşkesen, 2006).

Hasan Ali Yücel'in bakanlık dönemine kadar mesleki ve teknik eğitimi alanında yurtdışından uzmanların çağırılması, öğretmenlerin yurtdışına gönderilmesi, meslek okullarının eğitim ve denetim işlerinin belediyelerden ve il özel idarelerinden alınarak Milli Eğitim Bakanlığına devredilmesi gibi gelişmeler yaşanmıştır. Hasan Ali Yücel de bakanlık döneminde meslek eğitiminin gelişimi adına iki önemli girişimde bulunmuştur. Bunlardan ilki meslek eğitimi için yasal bir dayanağın oluşturulmasıdır. 1942 yılında çıkarılan kanunla mesleki ve teknik eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bir diğer girişim ise 1942-1950 yılları olmak üzere geleceğe yönelik yatırım bütçesinin hazırlanmasıdır (Taşkesen, 2006).

Yükseköğretim alanında Hasan Ali Yücel'in yaptığı önemli çalışmalardan birisi de hiç kuşkusuz Haziran 1946'da TBMM'den çıkan Üniversiteler Kanunu'dur. Bu kanunla birlikte özerkliğe ve tüzel kişiliğe sahip olarak tanımlanan üniversitelerin kurulması, yönetimi, denetimi, öğretim elemanları ve personelle ilişkili birçok konu hukuki esaslara bağlanmıştır. Ayrıca 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi öğretime başlamış ve mesleki ve teknik eğitim alanında ortaöğretimin devamı niteliğinde önemli bir adım olarak nitelendirilmiştir (Başar, 1988).

4- Tefvik İLERİ

Tefvik İleri 11.08. 1950 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı görevine başlamıştır. İleri, üç defa Milli Eğitim Bakanlığı görevine getirilmiştir. İlk görevi 11.08.1950-06.04.1953 arasında, ikinci görevi 13.04.1957-25.11.1957 arasında, üçüncü görevi ise 23.05.1959-08.12.1959 tarihleri arasında olmak üzere yaklaşık üç yıl on ay görev yapmıştır (Sorguç, 1982). Milli Eğitim Bakanlığı'na mühendislik kökenli olan Tefvik İleri'nin atanma sebebi olarak eğitim ile ilgili hususular ile yakından ilgilenmesi gösterilebilir.

İleri, eğitim sisteminde öğretmenin önemli bir rolü olduğu düşüncesiyle öğretmenlik mesleğine büyük bir değer vermiştir. Türk eğitim sisteminde öğrencilerin iyi yetiştirilmesinin ön koşulunun, nitelikli ve karakterli öğretmenler tarafından verilen eğitim olduğunu öne sürmüştür. İleri, ayrıca Türk dili konusundaki düşünce ve çalışmaları ile de dikkat çekmiştir. Türkçe'nin bir bilim dili olması için gereken bilimsel terimlere sahip olmamasını Türk eğitim sisteminin sorunlarından birisi olarak görmüştür. Türkçeye yabancı kelimelerin girmesini eleştirmiştir. Bu doğrultuda, görev süresi içinde Türk dili konusunda uzmanların yer aldığı bir komisyon kurarak Türkçeye sonradan eklenen kelimelerin ders kitaplarından çıkarılmasını sağlamıştır. İleri, Milli Eğitim Bakanlığı görevi boyunca

demokratik bir yönetim anlayışı benimsemiştir. Hem bakanlık düzeyinde hem de yerel düzeyde Danışma Kurulları oluşturarak kararların istişare ile alınmasının yolunu açmıştır. Ayrıca Talim Terbiye Kurulunu da göreve gelen bakanlara göre şekillenmeyecek bir yapıya büründürmeye çalışmış ve dönemin ileri gelen eğitimcilerine bu kurulda görev vermiştir (Başar, 1988).

İleri, örgün eğitim ile ilgili olarak da çalışmalarda bulunmuştur. İlköğretim ile ilgili çalışmalarına bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı döneminde daha çok mevcut okulların bakım ve onarımları için çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca köy halkının okul yapma sorumluluğunu kaldırarak yüklerini hafifletmiştir. Yatılı ilkokullar açılarak ilköğretimdeki okullaşma oranı ve öğrenci sayısı arttırılmıştır. Bu nedenle okullaşma oranında kayda değer bir büyüme olmamıştır. Bu sorunların giderilmesi amacıyla 5 Şubat 1953'te Gazi Eğitim Enstitüsü'nde 5. Milli Eğitim Şurası'nın toplanmasına karar vermiştir (Karakök, 2011). 5. Milli Eğitim Şurası dönemin hükümetinin eğitim politikalarında belirleyici bir unsur olmuştur. Bu Şura'nın toplanma amacı eğitimin yeniden yapılandırılması ve sorunlara çözüm bulunmasıydı (Kaya, 2014). Bu doğrultuda, Şura'ya ön hazırlık amacıyla Amerika Birleşik Devletleri Florida Üniversitesi profesörlerinden Wofford'u Türkiye'ye davet ederek bir rapor sunmasını istemiştir. Wofford'un sunduğu rapor doğrultusunda çalışmalar yapan İleri, aynı zamanda 25 öğretmeni Florida Üniversitesi'nde göndererek bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır (Başar, 1988). ABD' ye gönderilen bu öğretmenler "Leaders Program" isimli bir program çerçevesinde eğitim görmüş ve incelemeler yapmışlardır (Okudan, 2011; Akt. Kaya, 2014). Bu bağlamda İleri'nin öğretmenlerin hizmet-içi eğitimler aracılığıyla yetiştirilmesine önem verdiği söylenebilir.

5. Milli Eğitim Şurası'nda İlköğretim Kanununun tekrar incelenmesi, öğretmen yetiştirme, müfredat, okul öncesi, özel eğitim ve öğretmen sorunları konuları görüşülmüş ve tavsiye kararları alınmıştır. Bu kararlar doğrultusunda kanun değişikliğiyle köy ilkokullarına zorunlu devam yaş sınırı 16'dan 14'e indirilmiştir. Yine bir kanun değişikliğiyle ilkokullarda eylül ayı sonu itibariyle altı yaşını bitirmiş çocukların alınmasına ve 14 yaşını doldurdukları yılın sonunda kadar devam ettirilmesine karar verilerek zorunlu ilköğretim iki yaş kısaltılmıştır.

Türkiye'de özel eğitim ilk olarak İleri'nin Milli Eğitim Bakanlığı döneminde ciddi olarak ele alınmıştır. İzmir'de bulunan görme ve işitme engellilere yönelik okul Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Ayrıca Ankara ili Etimesgut ilçesinde görme ve işitme engellilere yönelik okullar açılmıştır. Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde 17 yetiştirme yurdu açılmıştır. Bu okullarda ortaya çıkan özel eğitim öğretmeni ihtiyacı nedeniyle Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim Bölümü açılmıştır.

Tevfik İleri'nin bakanlığı döneminde ortaöğretimle ilgili birtakım çalışmaların yapıldığı görülmektedir. 1952-1953 eğitim öğretim yılından itibaren ortaöğretim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Ortaöğretimin dört yıla çıkarılmasıyla öğretim programlarında da bazı değişiklikler yapılmıştır. Ancak bu uygulama 1956 yılına kadar sürmüştür. Küçük bölgelerde farklı okul türlerini barındıran Çok Programlı Lise uygulamasını başlatarak lise öğreniminde fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamıştır (Kaya, 2014). İleri, ilköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde de ilerleme kaydetmek amacıyla yurtdışından yabancı uzmanlar getirmiştir. ABD'den getirilen uzmanlar Türkiye'de öğretmenlere çeşitli konularda eğitim vermişler ve ortaöğretim sisteminin şekillenmesinde önemli rol oynamışlardır.

Mesleki ve teknik eğitim konusu, Tevfik İleri'nin bakanlığı döneminde ele alınan bir diğer konu olmuştur. Büyük şehirlerde teknik okullar açılmış, tarım elemanları yetiştirmek amacıyla motor eğitimi veren okullar kurulmuş, konut inşasında eleman yetiştirme amacıyla köy yapı kursları açılmış ve mevcut okulların kapasitesi arttırılmıştır.

İleri'nin Milli Eğitim Bakanlığı döneminde din öğretimine ilişkin çalışmalar da yapılmıştır. Bu konuyu görüşmek üzere bir komisyon kurulmuş ve komisyon çalışmaları doğrultusunda 1951-1952

Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Bakanlarının Çalışmalarına İlişkin Bir Analiz

Methi ÇELİK & Gökhan SAVAŞ & Hazal TAKMAK & Gamze TUTİ

eğitim öğretim yılından başlamak üzere İmam Hatip Okulları kurulmuştur. Ayrıca bu kurumlara meslek dersi öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1959 yılında İstanbul'da Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır. İlköğretim müfredatına din dersleri konulmuştur.

Tevfik İleri döneminde nüfusun büyük bir kısmı ilkokullarda öğrenim görmekteydi. Yükseköğretime devam eden öğrenci sayısının diğer eğitim kademelerinde göre oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda İleri, mevcut yükseköğretimin kalitesini arttırmayı amaçlamıştır. İleri, bir komisyon kurarak Doğu illerinde bir üniversitenin kurulması için çalışmalar başlatmıştır. 1957 yılında İzmir'de Ege Üniversitesi, Erzurum'da Atatürk Üniversitesi ve Ankara'da Ortadoğu Teknik Üniversitesi kurulmuştur. Ayrıca İzmir ili Buca ilçesinde bir Eğitim Enstitüsü kurulmuştur. İleri'nin yükseköğretime ilişkin çalışmaları diğer öğretim kademelerindeki çalışmalara göre daha sınırlı düzeyde gerçekleşmiştir.

İleri'nin öğretmen yetiştirme konusuna da önem verdiği görülmektedir. 1952 yılında Edirne'de Kız İlköğretmen Okulu açılmıştır. Ankara'da ise Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Ayrıca 5. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirmeye ilişkin kararlar alınmıştır. Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin zorunlu hizmet süreleri azaltılmış ve bu öğretmenlere askerliklerini yedek subay olarak yapma hakkı tanınmıştır. İlkokul öğretmenlerinin kadroları artırılmıştır. İlkokul öğretmenlerine yükselme hakkı tanınmıştır. Ortaöğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla, daha önce kapatılan İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu yeniden açılmıştır (Başar, 1988). Liseden mezun olamayanların yükseköğrenimlerine devam etmelerini sağlamak amacıyla Akşam Okulları açılmıştır (Karakök, 2011).

Tevfik İleri'nin Milli Eğitim Bakanlığı döneminde ayrıca şu konularda çalışmalar yapılmıştır: Yabancı dil eğitimin genişletilmesi, kültür filmlerinin hazırlanması, orta öğretim yönetmeliğinin değiştirilmesi, ders yarıyılına ikiye ayrılması, sosyal faaliyetlere önem verilmesi, yurt ve burs imkânlarının artırılması, halk eğitimine yönelik çalışmaların yapılması, Ders Aletleri Yapım Merkezi'nin kurulması, laboratuvarların açılması ve kitap tercüme çalışmalarının yapılması (Kaya, 2014). Sonuç olarak İleri, görev yaptığı dönemde Türk eğitim sisteminin gelişimine önemli katkılarda bulunmuş ve döneme damgasını vurmuştur (Karakök, 2011). Türk kültürüne ait milli ve manevi değerleri ile Batı'nın bilimsel ilkelerinin bir sentezinin Türk eğitim sistemine katkıda bulunabileceği düşüncesiyle çalışmalarını yapmıştır (Kaya, 2014).

5-Celal YARDIMCI

Celal Yardımcı iki defa Milli Eğitim Bakanlığı görevine getirilmiştir. Birinci görevi 17.5.1954-9.12.1955 tarihleri arasında, ikinci görevi ise 26.11.1957-22.5.1959 tarihleri arasında olmak üzere yaklaşık 3 yıl Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunmuştur (Karakök, 2011). Eğitimci olmamasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı'na atanmış olması o dönemde tartışma konusu olmuş ancak görev süresi boyunca yaptığı başarılı çalışmalarıyla tanınmıştır (Başar, 1988).

Yardımcı, göreve geldiğinde Atatürk Üniversitesi'nin kuruluşuna yönelik çalışmalar, ilköğretim ile ilgili işler, öğretmenlerin teftişi ve okul sağlığı gibi yapılması öncelikli işler bulunmaktaydı. Yardımcı, Türkiye'nin refahı için bilgiye ve bilime önem verilmesi gerektiğini, sorumluluk duygusuna ve güçlü bir karaktere sahip bireyler yetiştirilmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Celal Yardımcı'nın Milli Eğitim Bakanlığı döneminde ilköğretimde okullaşma oranında artış yaşanmıştır. İlköğretim kanununun çıkarılmasına yönelik çalışmalara devam edilmiştir. Benzer bir biçimde ortaöğretim kurumlarının sayısında da artış olmuştur. Tevfik İleri döneminde dört yıla çıkarılan ortaöğretim süresi tekrar üç yıla indirilmiştir (Tangülü, 2012).

Yabancı ülkelerin bilim ve kültüründen faydalanmak amacıyla Ankara, İstanbul ve İzmir’ de yabancı dilde eğitim veren liseler açılmıştır. Tevfik İleri döneminde açılan İmam Hatip liseleri faaliyete geçirilmiştir. Ankara’da Yüksek Ticaret Okulu açılmıştır.

Yardımcı, öğretmenler ile ilgili konularda da çalışmalarda bulunmuştur. Öğretmenlerin kadro sorunları çözülmeye çalışılmıştır. Öğretmen okullarının sayısı yaklaşık iki katına çıkmıştır. Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu’nun kuruluşuna yönelik çalışmalar başlatılmıştır.

Celal Yardımcı’nın bakanlığı döneminde Milli Eğitim Bakanlığı’nın teşkilat yapısında da düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca bu dönemde “Milli Eğitim Komisyonu” oluşturulmuştur. Askerlik görevini yapan okuma yazma bilmeyen erlere okuma yazma kursları açılmıştır. Sonuç olarak Celal Yardımcı’nın dönemin eğitim politikalarına uygun olarak çalışmalar yaptığı ve özellikle yükseköğretim alanındaki çalışmalarıyla ön plana çıktığı söylenebilir (Başar, 1988).

6-Hasan SAĞLAM

Hasan Sağlam 20.09.1980 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı görevine başlamıştır. Bu görevi 13.12.1983 tarihine kadar yürütmüştür (Bayburt, 2017). Asker kökenli olan Hasan Sağlam, 12 Eylül askeri darbesi sonrası bu göreve getirilmiştir.

Sağlam 1983 yılında yaptığı mali bütçe konuşmasında temel amaçlarının eğitimde Atatürk İlke ve İnkılaplarını ülke çapında yaymak mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermek, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırmak, halk eğitimini geliştirmek, okuma yazma oranını arttırmak ve yükseköğretimi geliştirmek olduğunu ifade etmiştir (Tan, 2007, Yıldız ve Yıldız, 2016).

Hasan Sağlam’ın Milli Eğitim Bakanlığı görevini yürüttüğü dönemde okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında artış yaşanmıştır. İlkokulda okullaşma oranı artmıştır. Aynı zamanda birçok ortaokul ve lise açılmıştır. Mesleki teknik eğitime önem verilmiş ve Endüstri meslek, kız meslek, ticaret meslek ve imam hatip liseleri açılmıştır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunuyla üniversitelerin idaresi Yükseköğretim Kurulu’na (YÖK) devredilmiştir. 24 Kasım’ın *Öğretmenler Günü* olarak kutlanması kararlaştırılmıştır. Öğretmen formasyonlarıyla ilgili üniversiteler ile iş birliği yapılmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlar üniversiteye bağlanmıştır. Öğretmenler lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışına gönderilmiştir. Öğretmenevleri açılmıştır. Ders kitaplarıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Çıraklık Eğitim Merkezleri’nin sayısı artırılmıştır. Okuma yazma seferberliği başlatılmış ve okur-yazar oranı artırılmıştır (Tan, 2007).

Hasan Sağlam döneminin önemli gelişmelerinden biri de Milli Eğitim Şuraları’nın toplanmasıdır. Onuncu Milli Eğitim Şurası 23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu Şura’da anasınıflarının açılması, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması, öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin geliştirilmesi, meslek kurslarının açılması, rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmesi konularında görüşler ortaya atılmıştır. On birinci Milli Eğitim Şurası ise 8-11 Haziran 1982 tarihlerinde toplanmıştır. Bu Şura’nın temel gündemi öğretmenlik mesleği ve sorunları olmuştur. Öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet süresince etkili bir biçimde yetiştirilmelerine yönelik kararlar alınmıştır. Öğretmenlere lisansüstü eğitim yapma fırsatı verilmiştir (Eriş, 2006). Ayrıca Sağlam döneminde, “Yükseköğretim Kanunu, Okul Pansiyonları Kanunu, Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu, Zorunlu İlköğrenim Çağı Dışına Kalmış Vatandaşlar İçin Kanun, Okul Aile Birliği Yönetmeliği gibi bazı kanun ve yönetmelikler de çıkarılmıştır (MEB, 2018).

7-Metin BOSTANCIOĞLU

Metin Bostancıoğlu 11.1.1999-09.07.2002 tarihleri arasında bakanlık yapmıştır. Onun bakanlık dönemine bakıldığında önceki yıllarda atılan adımların devam ettirildiği görülmektedir. Bu

Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Bakanlarının Çalışmalarına İlişkin Bir Analiz

Methi ÇELİK & Gökhan SAVAŞ & Hazal TAKMAK & Gamze TUTİ

dönemde farklı olarak öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden yapılanma çalışmaları gerçekleştirmiştir. MEB ve Yükseköğretim Kurumu [YÖK] işbirliği ile 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere, 1998 yılına kadar pedagojik formasyon almaları kaydıyla fen- edebiyat fakültelerinin bazı programlarından mezun olanlara öğrenim gördükleri alanlara ilişkin öğretmenliklere atanma fırsatı sunulmuştur (TBMM Tutanak Dergisi, 30.05.2005).

Bostancıoğlu'nun bakanlığı döneminde üniversitelere giriş sınavında da değişikliğe gidilmiştir. 1999 yılına kadar iki basamaklı olan Öğrenci Seçme Sınavının [ÖSS] ikinci basamağı kaldırılarak tek basamaklı bir sınav hâline getirmiştir. ÖYS ile ilgili ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Metin Bostancıoğlu'nun bakanlığı döneminde yayınlanmıştır. Bu yönetmelikle özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarına okul öncesinden itibaren yer vermeye başlanmıştır. Ayrıca zihinsel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmayacağına ilişkin bir karara da varılmıştır (Cankar ve Taş, 2017).

8-Hüseyin ÇELİK

Hüseyin ÇELİK, 1983 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinden mezun olmuştur. 58. Hükümette 4 ay Millî Eğitim Bakanlığı yapan Çelik, 59. ve 60. Hükümette de Millî Eğitim Bakanlığı görevinde bulunmuştur. Cumhuriyet tarihinde 8 yıl görev yapan Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'den sonra en uzun süre görev yapan 2. bakan olmuştur.

Bakanlığı dönemi incelendiğinde hükümet programı kapsamında eğitim – öğretim süreçleri 2004-2005 öğretim yılından başlanarak kademeli bir değişimle, yeniliklere adım atılmıştır. Öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi sağlayan “Yapılandırmacı” felsefe temele alınmıştır. Bu pedagoji temeliyle yeni programlar tasarlanmıştır.

Bu dönemde okul öncesinde okullaşma oranını artırılması adına tekli eğitimden ikili eğitime geçilmiştir. Okul öncesi eğitimdeki derslik ihtiyacının giderilmesi adına her derece ve türdeki okulların zemin katlarında okul öncesi eğitim için fiziki alan oluşturulması yoluna gidilmiştir. Yeni yapılacak ilköğretim okullarında 6-12 dersliği olanlar için 1, on ikiden fazla dersliği olan okullar için ise 2 ana sınıfı açma zorunluluğu getirilmiştir. Mobil (gezici) Anasınıfları Projesi Hüseyin Çelik döneminde hayata geçirilen bir diğer çalışmadır. Bu proje ile okula ulaşım fırsatı bulamayan, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan, 3-5 yaş arasındaki çocukların okul öncesi eğitimden faydalanmaları sağlanmıştır. Söz konusu projeden 972 çocuk faydalanmıştır.

Sınav sistemleri ile ilgili değişikliklere bakıldığında 2008 yılında Ortaöğretim Kurumları Sınavı [OKS]'nin kaldırıldığı görülmektedir. Bu sınavın yerine Ortaöğretime Geçiş Sistemi [OGES] getirilmiştir. Süreç değerlendirme yaklaşımını benimseyen bu sistemde öğrenci davranışları da değerlendirmede etkili hale gelmiştir.

Çelik'in bakanlığı döneminde 2003-2004 eğitim-öğretim yılında sosyal bilimler ve edebiyat alanlarında ülkenin ihtiyaç duyduğu bilim adamlarının yetiştirilmesi için ilki İstanbul'da olmak üzere Sosyal bilimler liseleri açılmıştır. Ayrıca ülke sporunun geliştirilmesi ve sporcuların daha uygun ortamlarda eğitim almalarının sağlanması adına spor liseleri de kurulmuştur. Bu liseler 2004-2005 eğitim öğretim yılında Erzurum, Malatya, Sivas ve Uşak illerinde açılmıştır.

Hüseyin Çelik'in bakanlığı döneminde ortaöğretimin süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Yabancı dil ağırlıklı eğitim veren Süper Liseler 07.06.2005 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) kararı ile kademeli olarak Anadolu Liselerine dönüştürülmüştür. Bu dönemde lise türlerinin azaltılmasına yönelik çalışmalara da yer verilmiştir. Bu amaçla 04.12.2008 tarihli 2008/81 sayılı Genelge ile 2009-2010 öğretim yılında 9. sınıftan başlamak üzere farklı isimlere sahip olan erkek ve

kız meslek liseleri, teknik ve endüstri meslek liseleri ve kız teknik ve endüstri meslek liseleri olarak değiştirilmiştir. Ayrıca Anadolu güzel sanatlar lisesi ve spor liselerinin de tek bir çatı altında birleştirilmesine karar verilmiştir. Bu dönemde ortaöğretimde yatay ve dikey geçişlere izin veren bir düzenlemeye de gidilmiştir. Böylelikle genel liseler ile mesleki ve teknik liselerin 9. sınıfları ortak sınıf haline getirilmiştir.

Bu dönemde üniversitelerin sayısında da ciddi bir artış yaşanmıştır. Her ilde en az bir üniversite hedefiyle 2003-2008 yılları arasında 41'i Devlet, 13'ü de Vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 54 yeni üniversite kurulmuştur. Bugün 129'u Devlet, 77'si Vakıf olmak üzere toplam 206 olan üniversite sayısı Hüseyin Çelik döneminde 94'ü Devlet, 36'sı Vakıf olmak üzere toplam 130 sayısına ulaşmıştır.

MEB tarafından 13.08.2005 tarihinde yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile öğretmenlik mesleği öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde kariyer basamaklarına ayrılmıştır. Bu düzenleme ile öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri için fırsat ortaya konmuştur. Yapılan bu sınav sonucunda 92.382'si öğretmen uzman öğretmenlik, 338'i başöğretmenlik unvanı olmak üzere toplam 92.720 öğretmenin kariyer basamaklarında yükselmeleri sağlanmıştır. Yönetmelikte sınavın her yıl yapılacağı belirtilse de 30.04.2006 tarihinden sonra bu sınav bir daha yapılmamıştır.

Mesleki Eğitim Geliştirme Projesi (MEGEP) ile 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren seviye sertifika programları geliştirerek mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarında değişiklik yapılmıştır. Çelik'in bakanlığı dönemindeki diğer gelişmelere bakıldığında ise; “Özel Eğitim Öğrencilerinin okullaşma oranlarında artış sağlanması için Ücretsiz Taşınması Projesi geliştirilmiş, Umut Adımları Projesi ile özürülü çocukların temel becerilerin kazandırılması amaçlanmış, Gezici öğretmenler hizmetiyle altı ay ve daha fazla süredir herhangi bir özründen dolayı evden çıkamayan çocuklara evlerinde eğitim fırsatı sunulmuştur. Özellikle E okul, MEBBİS ve diğer dijital alt yapı çalışmaları bu dönemde gerçekleştirilmiştir. Beyaz Bayrak Projesi, Uluslararası düzeyde yapılan PISA ve PİRLS, TIMSS sınavları, Dynet İngilizce Dil Eğitim Sistemi, Robot Yarışmaları, Toplam Kalite Yönetimi gibi faaliyetler Hüseyin Çelik'in bakanlığı döneminde başlatılıp devam ettirilen uygulamalar arasında yer almıştır (Cankar ve Taş, 2017).

Kasım 2006 tarihinde toplanan 17. Milli Eğitim Şura'sında ülkemizin geleceğini doğrudan ilgilendiren iki önemli eğitim sorunu; “Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” ve “Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi” başlıkları ele alındı.

9-Nabi AVCI

Nabi Avcı 25.01.2013-23.05.2016 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı yapmıştır. Avcı'nın bakanlığı döneminde 6528 Sayılı Kanun ile personel rejimine ilişkin önemli değişiklikler yapılmıştır. Bakanlık Müfettişleri ile taşrada görev yapan eğitim denetmenleri “Maarif Müfettişi” unvanıyla birleştirilerek Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'na bağlanmıştır (Cankar ve Taş, 2017). Bu dönemde MEB'e bağlı Eğitim Kurumları ve Yöneticilerinin Görevlendirilmesine Dair Yönetmelikte de değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklik sonucunda büyük çapta bir okul müdürü rotasyonu gerçekleştirilmiştir. Söz konusu değişiklikle 4 yıldır aynı eğitim kurumunda görev yapan okul müdürleri tekrardan değerlendirilmeye alınmıştır. Bu değerlendirme sonucunda okul müdürlerinin bazıları farklı okullarda yöneticilik hizmetlerine devam ederken bazı okul müdürleri ise öğretmenliğe dönmüştür (Tedmeme, 2014).

Avcı'nın bakanlık döneminde, TEOG sınavına hazırlıkta öğrencilerin dershanelere olan ihtiyacı azaltmak ve gerekli ders takviyelerini okullarında almalarını sağlamak amacıyla 23 Eylül

Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Bakanlarının Çalışmalarına İlişkin Bir Analiz

Methi ÇELİK & Gökhan SAVAŞ & Hazal TAKMAK & Gamze TUTİ

2014 tarihinde MEB, Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesini yayımlamıştır. EBA-Kurs Portalı üzerinden sağlanan bir ortamda öğretmen ve öğrencilerin kurs başvuruları alınmıştır. Plan ve denemeler hazırlanarak bu modül üzerinden paylaşılmıştır.

Nabi Avcı döneminde seçmeli derslere ilişkin bazı düzenlemeler yapılmıştır. Devam eden Okul Sütü Programına 2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren “Okullara Kuru Üzüm Dağıtım Programı” dâhil edilmiştir. Öğrencilere haftanın Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri süt, Salı ve Perşembe günleri kuru üzüm dağıtılması kararlaştırılmıştır.

Avcı döneminde ÖSYM tarafından uygulanan sınavlara ait soru ve cevaplar 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu kapsamı dışına çıkarılmıştır ve test sorularının tamamından rastgele seçilen %20’sini adaylarla paylaşma kararı almıştır. 8 Ağustos 2015 tarihinde “dershane” ibaresi kaldırılarak yerine “özel öğretim kursu” adı altında yeni bir kurum yapısı oluşturulmuştur. MEB özel eğitim hizmeti almak isteyen velilere destek amacıyla Özel Eğitim Teşviki vermeye başlamıştır. İlk hazırlanan haliyle sadece devletten özele gelmek isteyenleri kapsayan bu teşvik daha sonra özel okula devam edenleri de kapsayan bir süreç olarak duyurulmuştur (Tedmem, 2015).

Tartışma

Ülkelerin ve toplumların geleceğinde hayati bir öneme sahip olan eğitimin yönetilmesi ve yönlendirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, ülkelerde eğitimi yöneten ve eğitim politikalarını belirleyen kuruluşların faaliyetleri toplumu doğrudan etkilemektedir. Türkiye’de eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte ve yönetilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın en üst kademesinde bulunan Milli Eğitim Bakanının yürüttüğü çalışmaların eğitim sistemi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze 3 yıldan daha fazla süre görev yapan Milli Eğitim Bakanları’nın temel çalışmalarının neler olduğunu sistemli ve bütüncül bir biçimde ortaya koymak amacıyla yürütülen araştırmada 9 bakana yer verilmiştir. Bu bakanlar içinde Hasan Ali Yücel tek öğretmen kökenli olanıdır. Görev süresi açısından da Hasan Ali Yücel en uzun süre bakanlık yapan kişi olmuştur. Onu Hüseyin Çelik izlemiştir.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar görev yapmış olan bakanların çalışmaları incelendiğinde; yapılanların birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında, günün ihtiyaçları doğrultusunda ilköğretimin yaygınlaştırılması, öğretmen yetiştirme gibi temel sorunlarla ilgilenildiği görülmektedir. Bu dönemde yabancı bilim adamları ülkeye davet edilerek onların görüşlerinden de yararlanılmıştır. Daha sonraki süreçte ise mesleki eğitim ve yükseköğretim konularına da ilgi gösterildiği göze çarpmaktadır.

Hasan Ali Yücel’in bakanlığı döneminde başlatılan Milli Eğitim Şuraları, eğitim sisteminde var olan sorunlara ilişkin fikir geliştirme adına önemli bir faaliyet olarak varlığını sürdürmektedir. Bugüne kadar 18 defa toplanan Milli Eğitim Bakanlığı Şura’sı incelendiğinde Türkiye’nin eğitim konusunda dönemin şartları göz önüne alınarak birtakım sorunların tartışılarak Bakanlığa tavsiyeler içerdiği görülmektedir. Ancak defaten dile getirilen konulardan günümüzde halen çözüm bekleyen hususlar görülmektedir. Bu durum, Şuraların bağlayıcı bir niteliğinin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

23 Nisan 1920 tarihinden günümüze 65 Bakanın görev aldığı ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığının insan yetiştirme perspektifinde günün şartları önemli rol oynamıştır. İlk dönemler fiziki durumlar ve okuma yazma önemli konular arasında yer alırken, sonraki dönemlerde ise yükseköğretim, teknoloji gibi konular daha ön planda yer almıştır. İncelenen Milli Eğitim Bakanlarının eğitime ilişkin yaklaşımlarının zamana göre değerlendirilmesi durumunda siyasal

politikaların etkisi yadsınamaz. Bu doğrultuda eğitimde arzulanan hedeflere ulaşılmadığı, ancak çaba gösterildiği söylenebilir. Bu açıdan Milli Eğitim Bakanlığı'nın politikalarının daha sistematik ve planlı bir şekilde sürdürülmesi gerektiği ortadadır.

Bu güne kadar görev yapan Milli Eğitim Bakanlarının, Bakan olmadan önceki meslekleri incelendiğinde bunların 14 tanesinin öğretmen kökenli olduğu göze çarpmaktadır. Bakanların yapmış oldukları çalışmaları incelendiğinde öğretmen kökenlilerin daha başarılı ya da daha başarısız olduğuna ilişkin bir yargıya varılamamaktadır. Elbette ki geçmişte öğretmenlik yapmış birisinin Milli Eğitim Bakanı olması olumlu bir olgudur. Ancak bu konuda bir yargıya varmadan önce Milli Eğitim Bakanlarının, ülkenin eğitim politikasının belirlenmesindeki etkisinin ne oranda olduğunun araştırılmasına ihtiyaç vardır. Konunun 65 Bakan düzeyinde incelenmesi durumunda yeni bulgular elde edilebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alıcı, D. (2008). Bir eğitim devrimcisi: Mustafa Necati. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 65- 79.
- Aldemir, E. (2007). *Kültür (Milli Eğitim) Bakanlarından Saffet Arıkan'ın çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-282.
- Başar, E. (1988). Cumhuriyet dönemi Milli Eğitim Bakanları ve icraatlarının değerlendirilmesi (1920-1960). Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayburt, B. (2017). 1923'ten günümüze Türkiye'de eğitim yönetimine Milli eğitim, Sağlık ve Adalet Bakanlarının mesleki formasyonları üzerinden karşılaştırmalı bir bakış. *International Journal of Science*. 59, 511-531. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7236>
- Cankar, B. & Taş, A. (2017). Milli Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetleri (1999-2016). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 189-210.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara. Ocak Yayınları.
- Güven, İ. (2001). Mustafa Necati'nin Türk eğitiminin gelişimine katkıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 149.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 172-194.
- Karakök, T. (2011). Menderes Dönemi'nde (1950-1960) Türkiye'de eğitim. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 89-97. DOI: 10.5961/jhes.2011.014
- Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Kaya, T. (2014). Tevfik İleri ve Türk eğitim sistemindeki yeri. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (2017). *1. Milli Eğitim şurası*. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr>, 10 Kasım 2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *Teşkilat şeması*. Erişim. <http://www.meb.gov.tr>, 18 Kasım 2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Eski Bakanlarımız*. Erişim: <http://www.meb.gov.tr>, 15 Ekim 2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı Görev Ve Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (1 Nolu Kararname). (2018). *Resmi Gazete*. Yayımlı Tarihi: 10/7/2018 – 30474. Erişim: <http://mevzuat.gov.tr>, 15 Kasım 2018.
- Sorguç, B. (1982), 1920'den 1981'e Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul: İletişim
- Şentürk, A. (2013). Mustafa Necati Bey'in bir eğitim projesi: Maarif Eminliği. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/417304>
- Taşkesen, Ü. S. (2006). Hasan Ali Yücel'in eğitim felsefesi ve Türk milli eğitimine katkıları. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tan, D. (2007). Milli Eğitim Bakanları ve eğitim icraatları. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Tangülü, Z. (2012). Demokrat Parti dönemi eğitim politikaları (1950-1960). *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 389-410.
- Tedmem (2014). *2014 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara.

Tedmem (2015). *2015 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara.

Yıldız, O., & Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikaları. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 24-41.