

HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal



Okul Yönetimi Dergisi / School Administration Journal

Açık Erişim Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal

e-ISSN: 2822-4221

Cilt / Volume 04 Sayı / Issue 01 Bahar / Spring 2024

Editöryal / Editorial

Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi ve Millî Eğitim Akademisinin kurulmasına dair
On the Bill of the Teaching Profession Law and the establishment of the National Education Academy

İbrahim Hakan Karataş

Araştırma Makalesi / Research Article

Current models in higher education governance

Yükseköğretim yönetiminde çağdaş modeller

Bayramgeldi Hudayberdiyev

Araştırma Makalesi / Research Article

BİLSEM'de akran zorbalığı hakkında öğretmen görüşleri

Teachers' opinions about peer bullying at science and arts centers

Pınar Uçak Çıracı & Elif Acar

Araştırma Makalesi / Research Article

Factors determining foreign language speaking anxiety: A study on high school students

Yabancı dil konuşma kaygısını belirleyen etmenler: Lise öğrencileri üzerinde bir çalışma

Ayşe Zambak

Araştırma Makalesi / Research Article

Kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları

Motivation sources of female school administrators

Tuğçe Bulut Boz

Araştırma Makalesi / Research Article

Pandemi sürecinde yabancı diller yükseköğretimdeki müdürlerin ve öğretim görevlilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Investigation of the relationship between the attitudes to distance education and the perceptions of adaptation to change of principals and instructors in schools of foreign languages in the pandemic period

Merve Turhan Babur

HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Okul Yönetimi Dergisi / School Administration Journal

Açık Erişim Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal

e-ISSN: 2822-4221

Cilt / Volume 04 Sayı / Issue 01 Bahar / Spring 2024

Yayın Periyodu / Publication Period

Haziran ve Aralık aylarında yılda 2 kez yayınlanır. / Published twice a year in June and December.

Yayın Dili / Language of Publication

Türkçe-English

Yayın Türü / Publication Type

Yerel Süreli Yayın / National Periodical

Yayın Tarihi / Publication Date

Haziran / June 2024

(C) Bütün hakları saklıdır. All rights reserved.

İletişim / Contact

sajeditor@okulyonetimi.org

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2
34664 Üsküdar / İstanbul Türkiye

 [@okulyonetimiSAJ](https://twitter.com/okulyonetimiSAJ)  [@okulyonetimi_saj](https://www.instagram.com/okulyonetimi_saj)  [@Okul Yönetimi Dergisi](https://www.linkedin.com/company/Okul-Yonetimi-Dergisi)



**OKUL
YÖNETİCİLERİ**
SCHOOL HEADS

HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Okul Yönetimi Dergisi / School Administration Journal

Açık Erişim Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal

e-ISSN: 2822-4221

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

Dr. Murat POLAT, Muş Alparslan Üniversitesi ◆ Dr. Saffet KARAYAMAN, Artvin Çoruh Üniversitesi

◆ Dr. Mevlüt KARA Gaziantep Üniversitesi ◆ Dr Fatma AVCI Millî Eğitim Bakanlığı

◆ Dr. Ramazan ERTÜRK Millî Eğitim Bakanlığı

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN Hacettepe Üniversitesi (Emekli) ◆ Prof. Dr. Khalid ARAR, Texas State Üniversitesi, ABD

◆ Prof. Dr. Nicholas J. PACE, Nebraska-Lincoln Üniversitesi, ABD ◆ Prof. Dr. John L. ADAMSON, Niigata Prefecture Üniversitesi, Japonya

◆ Prof. Dr. Larry G. DANIEL, Texas Permian Basin Üniversitesi, ABD ◆ Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Başkent Üniversitesi, Türkiye

◆ Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Selami AYDIN, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

◆ Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Nazarbayev University, Astana ◆ Prof. Dr. Yusuf CERİT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

◆ Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Nuray SUNGUR, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

◆ Prof. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Selahattin TURAN, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

◆ Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ◆ Doç. Dr. Ramesh Chander Sharma, Delhi Ambedkar Üniversitesi, Hindistan

◆ Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ, Education University of Hong Kong, Çin ◆ Doç. Dr. Akif PAMUK, Marmara Üniversitesi, Türkiye

◆ Doç. Dr. Mustafa SEVER, Ankara Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ, University of Sharjah,

◆ Dr. Rania Sawalhi, Qatar Üniversitesi, Katar ◆ Dr. Theophile Muhayimana, Northern Iowa Üniversitesi, ABD

Yayın Yönetmeni / Publication Director

Nurgün VAROL

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat

Esra SEYRATLI-ÖZKAN, PhD

Dil Editörleri / Language Editors

Dr. Thseen NAZIR, İbn Haldun Üniversitesi ◆ İlayda ARDAKOÇ ◆ Yusuf MUGOYA

Tasarım / Graphic Design

Ebrar KARATAŞ ◆ Fatma Suedanur KARSLI

Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers or Current Issue

Dr. Deniz Görgülü, Dr. Sevda Katıtaş, Dr. Saffet Karayaman, Dr. Serap Çimşir, Dr. Gülsen Fidan, Dr. Uğur Özalp,

Dr. Cihan Kocabaş, Dr. Derya Oruç, Dr. Reyhan Aslan, Dr. Kübra Yenel, Dr. İbrahim Limon, Dr. Halil Karadaş

HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

İçindekiler / Table of Contents

Editöryal / Editorial

Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi ve Millî Eğitim Akademisinin kurulmasına dair
On the Bill of the Teaching Profession Law and the establishment of the National Education Academy
İbrahim Hakan Karataş, 1-10

Araştırma Makalesi / Research Article

Current models in higher education governance
Yükseköğretim yönetiminde çağdaş modeller
Bayramgeldi Hidayberdiyev, 11-24

Araştırma Makalesi / Research Article

BİLSEM’de akran zorbalığı hakkında öğretmen görüşleri
Teachers' opinions about peer bullying at science and arts centers
Pınar Uçak Çıracı & Elif Acar, 25-34

Araştırma Makalesi / Research Article

Factors determining foreign language speaking anxiety: A study on high school students
Yabancı dil konuşma kaygısını belirleyen etmenler: Lise öğrencileri üzerinde bir çalışma
Ayşe Zambak, 35-46

Araştırma Makalesi / Research Article

Kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları
Motivation sources of female school administrators
Tuğçe Bulut Boz, 47-64

Araştırma Makalesi / Research Article

Pandemi sürecinde yabancı diller yüksekokullarındaki müdürlerin ve öğretim görevlilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi
Investigation of the relationship between the attitudes to distance education and the perceptions of adaptation to change of principals and instructors in schools of foreign languages in the pandemic period
Merve Turhan Babur, 65-80

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Okul Yönetimi Dergisi Hakkında

Okul Yönetimi Dergisi, eğitime ilişkin araştırma ve derleme makalelerin yayımlandığı hakemli bir dergidir. Türkiye’de eğitim alanında kuramsal bilginin üretilmesi ve var olan bilginin eleştirisi, uygulamaya ve dolayısıyla sahadan elde edilecek veriye bağlıdır.

Okul Yönetimi Dergisi, eğitim alanını, akademiye bilim insanları ile okullarda ve sahadaki eğitimci, eğitim yöneticisi, uzman ve araştırmacıların katkısı ve katılımıyla, kuram ile uygulama arasında bağ kurmayı amaçlamaktadır.

Okul Yönetimi Dergisi, eğitim alanını sınıf içindeki uygulamalardan okul yönetimine, müfredatlardan uluslararası sınavlara, eğitim ortamlarının dönüşümünden eğitim politikalarına, okul öncesinden yükseköğretime, yaygın eğitimden informal eğitime geniş bir bakış açısından ele almaktadır.

Eğitim alanının çok boyutluluğu disiplinler arası bir bakış açısına sahip olmayı da gerektirmektedir. Bu minvalde, Okul Yönetimi Dergisi, ekonomiden psikolojiye, tarihten felsefeye, işletmeden istatistiğe, bütün alanlarda ve disiplinler arası bakışla eğitimi analiz eden bilimsel çalışmalara yer vermektedir.

Okul Yönetimi Dergisi Yayın Politikası

Okul Yönetimi Dergisi (School Administration Journal – SAJ), örgün ve yaygın eğitim kurumu yönetimi ve işletmeciliği, okul yönetimi ve yükseköğretimin yönetimi gibi alanlar öncelikli olmak üzere eğitim. Öğretim alanında disiplinler arası, akademik, bilimsel ve araştırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı uluslararası hakemli, açık erişimli bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Yılda iki kez (Haziran Aralık) elektronik ortamda (www.okulyonetimi.org) yayımlanır.

Amaç ve Kapsam

Okul Yönetimi Dergisi, okulun ve eğitimin bağlamını değişim ve süreklilik bakımından açıklamayı amaçlayan bilimsel bilginin üretilmesini ve yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki konularda araştırma, derleme, eleştirel inceleme, değerlendirme, tanıtım ve monografi çalışmalarını yayınlamaktadır:

- Eğitim sistemleri ve eğitim politikaları
- Eğitim-öğretim süreçleri
- Ulusal ve yerel eğitim yönetimi
- Eğitim reformları
- Örgün ve yaygın eğitim kurumları yönetimi ve işletmeciliği
- Kamu ve özel sektör eğitim kurumları yönetimi, denetimi ve planlaması
- K-12 okul yönetimi ve denetimi
- Yükseköğretimde eğitim ve yönetim
- Eğitimde akreditasyon
- İnsan kaynakları, mesleki ve örgütsel gelişme
- Eğitim kurumlarında yönetim ve organizasyon
- Öğretimsel liderlik ve eğitim planlaması
- Eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği

Yayın İlkeleri

Okul Yönetimi Dergisi yılda iki defa, Haziran, Aralık aylarında olmak üzere elektronik olarak yayımlanır. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Her sayı için makale gönderme son tarihi yayın tarihinden bir ay öncedir. Arada çıkarılacak özel sayılar için de ayrıca tarihler belirlenip ilan edilir. Dergiye gönderilecek makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Ulusal veya uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler, yine başka bir yerde yayımlanmamış olması ve dipnotta

belirtilmesi koşuluyla dergimizde yayımlanabilir. Bu konuda bütün sorumluluk yazara aittir.

Bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmeli, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar (lar)a aittir. Her makale için benzerlik raporu da makale ile gönderilmelidir.

Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az iki hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda çalışmayı ikiden fazla hakeme inceletebilir. Yayımlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulunun gerekli görmesi hâlinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar(lar), hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini verilen süre içinde yerine getirmek zorundadır. Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulunda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), hakemler ve Yayın Kurulunun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadır.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları Okul Yönetimi Dergisi'ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar (lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanması için gönderilen çalışmalar yayımlanmazsa telif hakkı yazara iade edilmiş olur.

Hakemler, Yayın Kurulunun kendilerine belirleyeceği süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen

çalışmalarda yazar (lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur. Gönderilen makalelere kimlik belirleyici ifadeler yazılmaz. Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme ve TDK'nin en son yayımladığı Yazım Kılavuzu'na uyma mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayımlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan kanuni sorumluluklar, tamamen yazar (lar)ına aittir. Bu dergi editör ve yazar COPE (Committee on Publication Ethics) etik kurallarını benimsemiştir: bkz. <https://publicationethics.org>.

Etik Kurul İzni Gerektiren Araştırmalar

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar.

Beyan Gerektiren Konular

- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,
- Olgu sunumlarında “aydınlatılmış onam formu”,
- Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması,
- Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları.

Ücret Politikası

Hiçbir ad altında yazar veya kurumundan ücret alınmaz.

HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Önsöz

Türkiye’de okul yönetimi alanındaki bilimsel üretimi daha ileriye taşımayı amaçlayan Okul Yönetimi Dergisi 4. yılına ulaşmıştır. Her sayısında bir adım daha ilerleme ve gelişme hedefiyle yoluna devam eden Okul Yönetimi, bu yönede amaçlarını son sayısında editöryal süreçlerini iyileştirmek üzere attığı yeni adımlarla da güçlendirdi. Türkiye’de okul yönetimi alanında öncelikli yayın mecrası olma yolundaki kararlı yolculuğunu editör kurulu, yayın kurulu, hakemleri ve elbette yazarları ile birlikte heyecanla sürdürmeye devam etmektedir.

Bu son sayımızda da ilgili hakem görüşleri neticesinde her birinin alana farklı düzeyde özgün katkılar sunacağını düşündüğümüz beş (5) adet araştırma makalesinin yanı sıra kurulması gündeme gelen “Milli Eğitim Akademisi” ve “Öğretmenlik Meslek Kanunu” hakkındaki güncel duruma yönelik editöryal bir politika analizi ile yolumuza devam etmekteyiz. Dolayısıyla bu sayımızda öncelikle yükseköğretimin yönetiminde çağdaş modellere bir göz atmakla başlayacağız. Daha sonra BİLSEM’de akran zorbalığı hakkında öğretmen görüşleri konusuna odaklanacağız. Ardından lise öğrencileri özelinde gerçekleştirilen bir çalışmaya: Yabancı dil konuşma kaygısını belirleyen etmenler açısından bakacağız ve bu konuda bazı önerileri değerlendireceğiz. Kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları çalışması ise oldukça yararlı bir bakış açısı sunarak eğitimde kadın okul yöneticilerinin yönetim düşüncesi ve motivasyonlarına yönelik görüşleri daha fazla içselleştirmemize yardımcı olacaktır. Devamında ilişkisel düzlemde pandemi sürecinde yabancı diller yüksekokullarındaki müdürlerin ve öğretim görevlilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları sürecine daha yakından bakacağız. Tüm bu süreçte bize dergimiz baş editörü Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ Hocamızın “Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi ve Millî Eğitim Akademisinin Kurulmasına Dair” güncel politika analizi de eşlik edecektir.

Sizlere 2024’ün bu yeni ve ilk sayısıyla tekrardan merhaba derken özellikle, eğitim ve okul yönetimi alanında hazırlayacağınız tüm akademik yazın türlerinden güncel çalışmalarınızı dergimizin gelecek sayıları için beklediğimizi de hatırlatmak isteriz. Akademik açıdan daha yeni ve eleştirel bakabilen ufuklarda buluşmak dileğiyle...

Herkese iyi okumalar dileriz.

Doç. Dr. Murat Polat

Editör

Temmuz, 2024

Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisi'nin kurulmasına dair

Prof. Dr. İbrahim Hakan Karataş¹ 



Okul Yönetimi Dergisi
School Administration Journal

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2822-4221

Editöryal / Editorial

Öz: Yürürlükteki Öğretmenlik Meslek Kanunu, Anayasa Mahkemesinin bazı maddeleri iptal etmesi ve revizyon talebi üzerine yeni ve daha kapsamlı bir kanun teklifi olarak TBMM'ye sunulmuş ve yasalaşmak üzeredir. Bu makalede yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu Teklifi ile aynı kanunla kurulması amaçlanan Millî Eğitim Akademisi'nin Türk eğitim sistemi ve öğretmenlik mesleği bakımından etkililiği ve işlevselliği değerlendirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), mevcut yasayı revize etmek yerine yeni bir yasa taslağı hazırlamayı tercih etmiştir. Yeni ÖMK, mesleğin gelişen ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlamakta, ancak öğretmenlik mesleğinin profesyonel ve kurumsal bütünlüğünü zayıflatma potansiyeli nedeniyle eleştirilerle karşılaşmaktadır. Yeni ÖMK'nın ve kurulması amaçlanan Millî Eğitim Akademisi'nin kapsamının, olumlu ve olumsuz yönlerinin ve potansiyel etkilerinin incelendiği bu yazıda, yasanın bu haliyle yeni tartışma ve çatışmalara yol açacağı öngörüsü savunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Meslek Kanunu, Millî Eğitim Akademisi, eğitim politikaları, öğretmenlik mesleği, pedagojik formasyon, eğitim fakülteleri.

On the Bill of the Teaching Profession Law and the establishment of the National Education Academy

Abstract: The current Teaching Profession Law (TPL) has been submitted to the Turkish Grand National Assembly (TBMM) as a new and more comprehensive bill law following the annulment of some articles by the Constitutional Court and the request for revision. This article evaluates the effectiveness and functionality of the new TPL Bill and the National Education Academy, which is intended to be established by the same law, in terms of the Turkish education system and the teaching profession. The Ministry of National Education (MoNE) preferred to draft a new law rather than revise the existing one. The new TPL aims to meet the evolving needs of the profession, but it has faced criticism for potentially weakening the professional and institutional integrity of the teaching profession. This article examines the scope, advantages and disadvantages, and potential impacts of the new TPL and the proposed National Education Academy, arguing that the current form of the law will lead to new debates and conflicts.

Keywords: Teaching Profession Law, National Education Academy, educational policies, teaching as profession, pedagogical formation, faculties of education.

Karataş, İ. H., (2024). Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisi'nin kurulmasına dair. *Okul Yönetimi (SAJ)*, 4(1), 1-10.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj>

Başvuru / Submitted
21 Tem / Jul 2024
Yayın / Published
24 Tem / Jul 2024

¹ Prof. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, ihkaratas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5569-014X

Giriş

Kurumsallaşmış eğitim, modern hayatın zorunlu bir boyutu olarak bugün neredeyse bütün toplumların gündemindedir. Sosyal, ekonomik ve politik dönüşümlerin bir gereği olarak kurumsallaşmış eğitim de sürekli bir değişim ve devinim içindedir. Bugünlerde bütün dünyada kapsamlı ve derin değişim dalgalarından birini daha yaşıyoruz. Bu değişim dalgası Türkiye’de de kurumsal kitlesel eğitime yönelik eleştirileri güçlendirmekte, beklentileri artırmakta ve dolayısıyla politikacıları eğitimi dönüştürmeye yönelik daha fazla düşündürmektedir. Sadece son beş yıl içerisinde Türkiye’de eğitime dair geliştirilen makro planlama, reform ve değişiklik girişimlerini izlemek bile baş döndürücü niteliktedir.

Bugünlerde Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun (ÖMK) kapsamlı revizyonu söz konusudur. Esasen gündemdeki kanun teklifi, 3 Şubat 2022’de yasalaşan ve halen yürürlükte olan kanunu lağveden bir madde içerdiğinden bu yeni kanun teklifi bir revizyon değil, aynı adı taşıyan yeni bir kanun teklifidir. Bilindiği üzere Anayasa Mahkemesi, 13 Temmuz 2023 tarihli kararıyla söz konusu kanunun 5. ve 6. maddelerinin bazı hükümlerini Anayasa’ya aykırılık gerekçesiyle iptaline karar vermiş ve idareye dokuz (9) aylık bir süre tanıdığı için kanun revizyonu şarttı. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), revizyon yerine yeni bir kanun hazırlamayı uygun gördü.

Günlük hayatın akışının bir gereği olarak ortaya çıkan yeni durumlar için yeni kanuni düzenlemeler yapmak modern toplum ve hukuk devleti olmanın bir gereğidir. Uzun zamandır talep edilen öğretmenlik meslek kanununun da bu çerçevede değerlendirilmesi gerekir. Ancak 2021’de yürürlüğe giren hali ile sadece dört (4) maddesi öğretmenlik mesleği ile ilgili düzenlemeler içeren 12 maddelik ÖMK, öğretmenlik mesleğini kurumsallaştırmak, sosyal, ekonomik ve politik bakımdan güçlendirmek yerine öğretmenlik mesleğinin var olan saygınlığını zedeleyici, kurumsal yapıyı bozan, eşitsizlikleri artıran, iş barışını zedeleyen ve politik açıdan tartışmalı bir kanun olarak yürürlüğe kondu. Nitekim, sosyal ve politik olarak kabul edilebilebilir olamayan Kanun, Anayasa Mahkemesinin müdahalesiyle zorunlu bir revizyon sürecine girdi.

Bugün TBMM’de 16 maddesi kabul edilen 39 maddelik yeni ÖMK da ne yazıkki benzer eleştiriler ve tartışmalarla yasalaşmak üzeredir. Çok yakın bir zamanda bu kanunun da büyük bir revizyona gireceğini öngörmek için kâhin olmaya gerek yoktur. Bugünlerde yasalaşma süreci yürütülen bu kanun teklifine dair çeşitli platformlarda bu satırların yazarı da dahil olmak üzere birçok uzman tarafından değerlendirmeler, eleştiriler, raporlar yayımlandı, görüşler paylaşıldı, tartışmalar yapıldı.

Yeni ÖMK’yi kapsamı, olumlu ve olumsuz yanları, Türkiye’de ilgili diğer kurumların durumları ile ilişkili olan boyutları ve uygulamaya yansımaları bakımından değerlendireceğim.

Yeni ÖMK, Gerçek Bir ÖMK mi?

Yeni ÖMK, adından ve kapsam başlıklı maddesinin içeriğinden de anlaşılacağı üzere öğretmenlik mesleğini tanımlayan, öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinlikleri belirleyen, öğretmenlerin hak, görev ve sorumluluklarını açıklayan, öğretmenlik kariyer basamaklarını ve öğretmenlikle ilgili diğer hususları düzenleyen bir kanun teklifidir. Yeni ÖMK bu kapsamına ek olarak Millî Eğitim Akademisi’nin (MEA) kurulması ve işleyişine yönelik hükümleri ile esasen iki boyutlu bir kanundur. Dolayısıyla yeni ÖMK’nın, yürürlükteki 12 maddelik kadük ÖMK’nin öğretmenlik mesleği ile ilgili hükümleri bakımından karşılaştırıldığında kapsamlı bir revizyon getirdiğini söylemek mümkün değildir. Nitekim, Anayasa Mahkemesinin aday öğretmenlik süreci ve öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili düzenleme talebi kararları doğrultusunda oldukça palyatif bazı düzenlemeler içermektedir. Daha açık söylemek gerekirse yeni ÖMK’nın özü MEA’dır. Bir başka ifadeyle ÖMK’nun revizyonu, MEA’nin kurulması için bir vesile olarak kullanılmıştır.

Yeni ÖMK, nihai olarak yıllardır beklenen öğretmenleri sosyal ve ekonomik bakımdan güçlendiren, mesleki bakımdan geliştiren ve kurumsallaştıran bir kanun beklentisini karşılamaktan uzaktır. Nitekim yeni ÖMK kapsamına yakından baktığımızda bu durum açıkça görülmektedir: 39 maddelik kanun teklifinin dört (4) maddelik giriş ve iki (2) maddelik hak ödev ve sorumluluklar bölümünden sonra sekiz (8) madde hazırlık eğitimine ayrılmış -ki bu bölümün önemli bir kısmı da disiplin durumlarını düzenleyen maddelerden ibarettir-, öğretmenliğin işleyişi, mesleki gelişim ve kariyer ile ödül ve disiplin konularını içeren 11 maddenin ardından yedi (7) madde ile MEA’nın kuruluşu, yapısı ve işleyişine yönelik maddeler yer almaktadır. Öğretmene yönelik şiddet konulu bir madde ile öğretmenlikte yetersiz bulunanların

durumuna ilişkin hükümleri kapsayan bir maddeden sonra son beş (5) madde ise diğer hususları, geçici hükümleri, yürürlüğü ve yürütmeyi içermektedir.

Hazırlık eğitimini de dahil ettiğimizde 39 maddelik yeni ÖMK'nin 18 madde ile yani yarından fazlasıyla ağırlığı MEA'ya yönelik hükümleri içerdiği görülmektedir. Kanun teklifinde öğretmenlik mesleğine dair çeşitli hükümler içeren 15 madde ise kapsam bakımından Milli Eğitim Temel Kanunu'ndan (METK) sonra çıkarılan yürürlükteki ÖMK'yi ileriye taşıyacak bir yenilikçi düzenleme görünümünde değildir. Bu durumda yeni ÖMK, madde sayısı bakımından yürürlükteki ÖMK'dan daha kapsamlı gibi görünse de öğretmenlik mesleğini kurumsallaşmasına yönelik yenilikçi, değişim ve dönüşüm dalgasının gerektirdiği beklentileri karşılayan, açık, net ve güçlü hükümlerden mahrumdur.

Yeni ÖMK'nın neden beklentileri karşılayamadığına dair iddiaları destekleyici argümanlar geliştirmek için söz konusu kanun teklifinin hükümlerine yakından bakmakta yarar vardır. Bu çerçevede yeni ÖMK'nın olumlu, yenilikçi tarafları olduğu da söylenebilir.

Yeni ÖMK'nın İkna Edemeyen Gerekçesi

Öncelikle yeni ÖMK'nın gerekçesi son derece zayıf ve manipülatiftir. Kanunun gerekçesi büyük oranda öğretmenlerin gelişmelere ayak uyduramadıkları, mesleki gelişimi sürdüremedikleri ve dolayısıyla niteliklerinin düştüğü gerçeği/varsayımından hareket etmektedir. Bu kanunun özü itibarıyla öğretmenleri mesleki açıdan geliştirmek, güçlendirmek ve sürekli eğitimlerini sağlayabilmek işlevi için genel bir arayışın ürünüdür. Bu durumda bu kanun, bir mesleği icra eden meslek mensuplarının mesleki pozisyonlarını güçlendirmek, garanti altına almak, çalışma koşullarını iyileştirmek gibi tabandan gelen talepler yerine, onları sınırlayan, yapılandıran, biçimlendiren, hizaya sokan, tehdit eden, parmak sallayan üstten inmeceli bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu durum ilgili kanunun hükümlerine de yansımıştır.

Daha yakından bakıldığında ÖMK'ya ait gerekçe kısmında uygulamalı eğitim süreleri ile ilgili verilen bilgiler, karşılaştırmalı tablolar, Milli Eğitim Şuraları (MEŞ) kararlarına yapılan atıflar hem eksik hem de yönlendirici ya da yanıltıcıdır. Diğer taraftan üniversiteler ile ilgili iddia ve açıklamalar, aynı devletin iki ayrı yürütücü biriminin (MEB ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK)) birbirleri ile anayasal, yasal ve teamülen olması gereken iş birliği ve insicamının olmadığını göstermektedir ki bu durum ancak ve ancak kanunla değil yönetimin iyileştirilmesi ile çözülebilir.

Bununla birlikte kanunun gerekçesi daha önemli eksiklikler de barındırmaktadır. Kanun gerekçesinde MEŞ kararlarına, bazı uluslararası araştırmalara ve karşılaştırmalara yer verirken MEB'in bu kanunla getirilen hükümlerin, daha önceki hangi uygulamalara istinaden yapıldığı ve bu uygulamaların ne düzeyde analiz edildiğine dair herhangi bir bilgi içermemektedir. Örneğin, yeni atanan öğretmenlerin adaylık sürecinin neden işlevsel olmadığı, eğitim fakülteleirinde ve pedagojik formasyon programlarında uygulamalı eğitimlerin MEB okullarında yürütülmesine rağmen hangi açılardan eksiklerinin olduğu, bu eksikliklerin sorumlusunun en az ilgili fakülteler kadar MEB'de de olduğu, birkaç yıl önce uygulanan yeni atanan aday öğretmenlerin uyum eğitimlerinin ne düzeyde etkili yürütüldüğü, MEB hizmetiçi eğitimlerinden sorumlu MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün bu işlevlerini ne düzeyde etkili gerçekleştirdiğine dair her hangi bir detay bulunmamaktadır. Ayrıca 2006 yılında uygulanmaya başlayan Öğretmenlik Kariyer Basamakları (ÖKB) uygulamalarının detaylı analizlerinin ve neden bu yönde revize edildiğinin gerekçesi de yer almamaktadır. MEB'in teklif ettiği ve/veya hazırladığı onlarca kanun maddesi ve yönetmelik hükmünün iptali ve yürütmeyi durdurma kararları ile ilgili de tatmin edici düzeyde yeterli bir analiz yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Gerekçedeki bütün bu eksiklikler, yönlendirmeli açıklamalar ve yanlış bilgiler, bu kanunun da çok yakın zamanda Sayıştay denetimlerinde ya da Anayasa Mahkemesinde yeniden düzenleme gerektirecek kararlara maruz kalacağını işaretidir. Daha önemli bir husus ise gerek politik taraflar (siyasi partiler, sendikalar, sivil toplum kuruluşları vb.) gerekse de yürütmedeki paydaşların (YÖK, üniversiteler, bakanlığın diğer birimleri, taşra teşkilatı, okul yöneticileri ve öğretmenler vb.) konsensus sağlamadığı bu kanun teklifinin etkili bir biçimde yürütüleceğini beklemenin fazla iyi niyetli bir yaklaşım olduğu gerçeğidir. Demokrasilerde olmamalıdır da zaten.

Yeni ÖMK Mesleği Geliştirir mi?

Yeni ÖMK'nın olumlu yanları da bulunmaktadır. Gerek yürürlükteki kanun gerekse de yeni ÖMK, öğretmenlik mesleğinin gündeme gelmesi, tartışılması ve öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesine yönelik toplumsal bir talebin ve siyasi bir iradenin oluştuğunun açık göstergesi olarak oldukça değerli gelişmelerdir. Yaklaşık 200 yıllık modern kurumsallaşmış eğitim sistemimizde ilk defa olmak üzere

öğretmenlik mesleğine mahsus bir kanunun yasalaşmış olması ve bu yasanın revizyonu hakkında konuşmak da başlı başına değerli ve önemlidir.

Bir önceki ÖMK'ya ek olarak, öğretmene yönelik şiddeti önlemeye yönelik hükmü ve mesleki yetersizlikleri görülen öğretmenlerin eğitime alınması ve gerekirse geri hizmete alınmalarına yönelik hükümleri ile oldukça önemli iki güncel konuyu kapsamı yerinde ve önemlidir. Yeni ÖMK'nın bir diğer ayrımcı ve yenilikçi hükmü ise okul yöneticiliğini öğretmenlikten ayrı bir görev olarak öne çıkarması ve tanımlamasıdır. Okul yöneticiliğinin meslekleşmesine, bir uzmanlık alanı olarak tescil edilmesine yönelik talepler, beklentiler ve politika metinlerindeki hedefler göz önünde bulundurulduğunda, yeni ÖMK'da okul yöneticiliği ile ilgili kısımlar çok cılızdır. Ancak okul yöneticiliğinin ayrı bir uzmanlık alanı olarak ayrı bir yetkinlik seti gerektirdiği gerçeğinin kanunen hükme bağlanacak olması da çok önemli bir adımdır. Buna karşın yeni ÖMK'nın yenilikçi olarak kabul edilebilecek tüm bu özelliklerinin yanı sıra birçok uzman tarafından yersiz, gereksiz ve hatta geri götürücü bir uygulama olarak MEA'nın kurulmuş olması da bu minvalde dile getirilmelidir.

Yeni ÖMK'nın Kapsamı

Bir meslek kanunu, genel hatlarıyla bir mesleği tanımlar, o mesleğin standartlarını ve etik ilkelerini belirler, meslek mensuplarının yetişme, meslek unvanını kazanma yollarını açıklar, mesleğe giriş, çalışma koşulları, ilerleme, kariyer basamakları, mesleki gelişme, disiplin, meslekten ayrılma ya da çıkarılma, emeklilik ve diğer ilişkili hükümleri kapsar nitelikte olmalıdır. Yeni ÖMK, öğretmenlik mesleğine ilişkin bu hükümlerin bir kısmını belli bir düzeye kadar kapsamakla birlikte birçok yönden eksiktir. Ancak ÖMK'nın önemli oranda, dolaylı olarak ilişkili olsa da MEB'in bir alt birimi olan MEA'nın kuruluş, yapı ve işleyişine yönelik hükümler barındırması, bu kanunu bir "öğretmenlik" meslek kanunundan çok bir idari düzenleme kanunu olma yönüyle öne çıkarmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik hükümler gölgede kalmaktadır ve dahası mesleğe ilişkin açık, net, güçlü hükümler de yer almamaktadır.

İstihdam mı Atama mı?

Yeni ÖMK'da öğretmenlik mesleğine ilişkin 15 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden ikisi öğretmenlik hak, ödev ve sorumlulukları ile yöneticilerin görev ve sorumluluklarını belirlemektedir. Fakat bu kanun maddelerinde ne yöneticilerle ilgili ne de öğretmenlerle ilgili haklara yönelik "hak" kelimesinin geçtiği hiçbir hükme yer verilmemesi ise oldukça manidardır. Bu durum kanun teklifinin üstün inmececi bir yaklaşım ve bakış açısıyla hazırlandığının da açık bir göstergesi olarak da kabul edilebilir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi ile ilgili hükümleri MAE ile ilgili hükümler kapsamında aşağıda değerlendireceğim. Öğretmen olarak sözleşmeli "istihdam", "kadrolu atama" maddelerinin ardından hizmet puanı ve yer değiştirmeye yönelik hükümleri içeren kanun maddeleri yer almaktadır. Bu maddelerde, yürürlükteki mevzuattan farklı ve herhangi bir yeni hüküm bulunmamaktadır. Tek farklılığın hazırlık eğitiminden sonraki ilk görev başlama statüsünün "sözleşmeli" olması ve bu süreçteki işlemin "istihdam" olarak ifade edilmesidir.

AK Parti, 2002'de iktidara geldiğinde üzerinde çalıştığı öncelikli konulardan biri, kamu yönetiminde reformdu. Bu kapsamda öğretmenlerin de sözleşmeli olarak istihdam edilmesi konusu hükme bağlanmış ve birkaç yıl uygulanmıştı. Ancak 2010'da bu uygulamadan vazgeçilmişti. O günlerde küresel neoliberal politikaların etkisiyle Türkiye'de kamu yönetimini etkin ve hesapverebilir hale getirme yolundaki kararlı politikaların bir yansıması olarak girişilen bu uygulama, ülkedeki reel politika gereği esnetilmiş ve kaduk kalmıştı. O günlerden kalan "sözleşmeli öğretmenlik" statüsü de özünde yine aynı motivasyonla devam etmekle birlikte reel eğitim politikası köklü bir reforma uygun zemin oluşturmamaktadır.

Sürekli Mesleki Gelişme Bir Kültüre Dönüştürülebilir mi?

Yeni ÖMK'nın dördüncü bölümünde mesleki gelişim, kariyer ve yönetici görevlendirme başlığı altında dört (4) madde yer almaktadır. Gerekçeden de anlaşıldığı kadarıyla kanunun özünü oluşturan sürekli mesleki gelişim ile ilgili bir madde, kariyer basamakları ile ilgili bir madde, yönetici görevlendirme ile ilgili bir madde ve özel program ve proje uygulayan okullara yönetici görevlendirme ve öğretmen ataması ile ilgili bir madde daha bulunmaktadır. Bu bölümdeki en önemli yeniliğin ise öğretmen ve yöneticilerin gelişimlerinin beşer yıllık dönemler halinde planlanması hükmüdür. Böylece sürekli mesleki gelişim yönünde bir standart getirildiği söylenebilir. Ancak bu sürecin detaylarının diğer birçok hükümde olduğu gibi yönetmelikle belirlenecek olması, bu sürecin nasıl yürütüleceği ve dolayısıyla da ne düzeyde etkili olacağına dair geniş bir değerlendirme yapmaya imkân vermemektedir.

Her Düzenlemede Daha da Kötüleşen Kariyer Konusu

2006'daki kariyer uygulamasının kaduk kalmasının ardından 18 yıl sonra yürürlükteki ÖMK ile tekrar düzenlenen kariyer basamakları konusu iyiden iyie amacından sapmış ve sadece maaş artışı için bir ön

koşul düzeyinde kalmıştır. Bu sürecin, geçerliği tartışmalı bir ulusal sınav ile ilişkilendirilmesi, ardından sınava giren hemen herkesin uzman ya da başöğretmen kariyerine yükseltilmesi ve hasbalkader sınava girememiş ya da başvuru yapamamış olanların bu ünvanları alamamış olması, “uzmanlık” ve “başöğretmenlik” kariyerlerinin içeriğini boşaltmış ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmak bir yana, onur kırıcı, tutarsız bir sürecin başlamasına yol açmıştır. Son iki yılda bu sürecin eleştirilmesi ve tartışılması sonucu yapılan değişikliklerle yeni ÖMK’da uzman ve başöğretmenlik kariyeri için sadece yıl şartı getirilmiş olması öğretmenlik mesleğinde kabul edilebilir ve sosyal ve mesleki saygınlığı artırıcı bir kariyer gelişiminin önünü önümüzdeki birkaç 10 yıl için yine tamamen kapatmış görünmektedir.

Son düzenlemede lisansüstü eğitimin hiçbir şekilde gündeme gelmemesi de gerçek, organik ve kurumsal bir mesleki gelişim imkânı olan lisansüstü eğitim motivasyonunu da büyük oranda bitirmiştir. Lisansüstü eğitim için kurumsal olarak başka bir anlamlı teşvik ya da kolaylaştırıcılığın olmaması da öğretmenlik mesleğinin gelişiminin önüne konulan tersten kanuni bir engel olarak tanımlanabilir. Sonuçta uzman ya da başöğretmen olanlar, bu ünvanları inanarak, göğüslerini gere gere, onurla taşıyamazken meslektaşları ya da kurumları tarafından da bu kariyer sebebiyle bir saygınlık elde edememişler; veli, öğrenci ve toplum nazarında da genel bir mesleki itibar da kazanamamışlardır. Tek kazandıkları, esasen böyle bir şartta gerek olmaksızın elde etmeleri gereken kısmi maaş artışlarıdır. Bu ünvanları alamayanların ise ilgili maaş katkısını alamamaları da çalışma barışını halihazırda zedeleyen bir başka durum olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim, kanun teklifi, bu eşitsizliğin oluşturduğu rahatsızlığa vurgu yaparak süresi dolan herkesin uzman ve başöğretmen olmalarını sağlamak gerektiğine dikkati çekmektedir.

Yöneticilik Fiilen Meslekleşiyor

Yeni ÖMK’da, yönetici görevlendirmeleri konusunda da tek yenilik olarak MEA tarafından verilecek eğitimin görevlendirme öncesi bir ön koşul olarak ifade edilmesidir. Esasen daha önceki bazı yasal düzenlemelerde bu tür yöneticilik eğitimleri farklı formatlarda gündeme gelmiş ve uygulanmış olsa da bu düzenlemede yöneticiliğin, göreve başlamadan önce yöneticilik eğitimi koşuluna bağlanmış olması oldukça değerli bir adımdır. Diğer yandan bu eğitimin MEB bünyesinde ve MEA tarafından verilecek olması üniversitelerin adının anılmaması, lisansüstü eğitimin göz ardı edilmesi ise büyük bir eksikliklerdir. Ayrıca 1970’lerden itibaren yıllardır 40 civarında üniversitede eğitim yönetimi alanında binlerce tezli, tezsiz yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmen ve okul yöneticisi halen MEB bünyesinde görev yapmaktadır. Bu yetişmiş insan kaynağının motivasyonu ve bundan sonrakilere de kendilerini geliştirme arzuları, bu düzenleme ile kaduk kalacaktır. Ayrıca üniversite ortamında alınan lisansüstü eğitim ile MEA’da verilecek kurum içi, kapalı sistem, bürokratik eğitimin amaca ne düzeyde hizmet edeceği de tartışmalı bir konudur.

Ödülden Çok Cezaya Odaklanıyor

Yeni ÖMK’nın öğretmenlik mesleğine ilişkin ödül ve disiplin konularını içeren bölümünde de yeni bir hüküm bulunmamaktadır. Ayrıca meslekten çıkarılmaya yönelik suçların sayıldığı bir madde, pozitif hukuk bakımından ve hak mahrumiyeti ve cezalandırmanın kanunla düzenlenmesi bakımından da uygun ve yerinde olmakla birlikte öğretmenlik meslek kanununun öğretmenlik mesleğinin itibarına katkı sunması perspektifinden kısır bir bakış açısının devamı olduğu algısını uyandırmaktadır.

Yeni ÖMK’nın öğretmenlere yönelik şiddete uygulanacak cezaları bir buçuk katı oranında artırılmasına yönelik hükmü ise yeni ve yerindedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleği bakımından yetersiz olanlara yönelik eğitime alma, geri hizmete gönderme gibi hükümlerin getirilmesi bu konuda yaşanan boşluğu ve zorlukları giderici niteliktedir.

Öte yandan yeni ÖMK’nın bazı hükümler bakımından özel öğretim kurumlarındaki öğretmenleri de kapsadığı belirtilmiş olsa da, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlere yönelik neredeyse hiçbir güvence içermeyen yeni ÖMK, sadece bu eksikliği ile bile bir kapsayıcı meslek kanunu olma niteliğini kazanamamaktadır. Kaldı ki özel öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin gerek özlük hakları, gerek çalışma koşulları gerekse de ücretleri bakımından son günlerde çok sıcak ve yoğun tartışmalar yaşanmaktadır.

Yine Yeniden Merkezi Bürokratik Bir Yapı: MEA

Yeni ÖMK’nın önemli bir kısmı MEA’nın kuruluşuna dair hükümleri içermektedir. MEA, MEB’e bağlı bir birim olarak öğretmenlik mesleğine –ve yöneticilere- dair her türlü mesleki eğitimi meslek öncesi ve meslek sırasında vermek üzere kuruluyor. Bu kapsamda araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) ve yayın çalışmaları, projeler, iş birlikleri vb görevleri de yerine getirmesi planlanıyor. Yukarıda da belirtildiği gibi

yeni ÖMK ağırlıklı olarak MEA ile ilgili durumları düzenleyen hükümler içeriyor. Bu durumda bu kanuna MEA kanunu demek daha yerinde olur düşüncesindeyim.

MEA'nın kurulması fikrinin ortaya atıldığı günden itibaren bu kurumun muhtemel işlevleri, bu işlevleri bakımından kurumun yerindeliği ve uygunluğu konuları etraflıca tartışılıyor. Akademi çevrelerinin genellikle olumsuz bir kanaate sahip olduğu görülse de bu kanaatler genellikle bireysel görüşler olarak kaldı. Kurumsal değerlendirmelere pek rastlamıyoruz. Örneğin YÖK, üniversiteler ve eğitim fakültelerinden neredeyse hiçbir kurumsal değerlendirme gelmedi. Diğer taraftan MEB insan kaynakları politikalarında ve çoğunlukla yöneticilerin mesleki gelişiminden sorumlu MEB Personel Genel Müdürlüğü, uygulama derslerinden aday öğretmenliğe, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi mesleki gelişiminden sorumlu Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, öğretmenlik branşları ve bu branşlara kaynaklık eden yükseköğretim alanlarını belirleyen Talim Terbiye Kurulu (TTK) herhangi bir değerlendirme yapmadı. Esasen MEB bünyesindeki birimler oldukları için bunu beklemiyoruz da ancak hiç olmazsa MEB'in MEA ile bu kurumlar arasındaki iş bölümü ve yeniden yapılanma süreçlerini de açıklayan bir bilgi notu paylaşması gerekirdi.

MEA bazı hükümleri itibarıyla mesleğin kurumsallaşmasına katkı sağlayacak tartışmaları gündeme getirmesi bakımından yararlı etkiler oluşturabilir. Örneğin yöneticilik için, kapsamı ve niteliği henüz yoksa da bir yöneticilik eğitimi yürütmeye talip olması bakımından, MEA, değerlidir. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile artan ve ilerleyen yıllarda devam eden öğretmen açığını kapatmak için geçici bir yöntem olarak başvuru pedagojik formasyon programları, amacından sapsmış ve gerek üniversiteler gerekse de eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan adaylar bakımından bir fiili durum oluşturmuştur. Politikacılar da bu yönde oluşan toplumsal baskıya karşı koyamamış ve son düzenlemeyle bir kangrene dönüşmüştür. MEA, pedagojik formasyon sorununu bitirme potansiyeli bakımından yararlı bir girişim olabilir. Her ne kadar gerekcede ikna edici düzeyde açıklanamamışsa da Türkiye'de öğretmen yetiştirmede uygulamalı eğitim süreci üniversiteler kadar MEB'in de kusurlarının olduğu bir alandır. Nitekim uygulamalı eğitim her iki kurumun iş birliği ile yürütülmektedir. Fakat MEB'in aday öğretmenlik sürecini de yıllardır tamamen işlevsiz hale getirdiği de bir başka açık gerçektir. Bu sebeple uygulamalı eğitim eksikliğinde MEB daha büyük bir sorumluluğa sahiptir. Buna rağmen bu alandaki eksiklik sadece üniversitelerin eksikliği gibi gerekçelendirerek uygulamalı eğitimi önceleyen bir öğretmen yetiştirme sürecine odaklanılması da yine MEA'nın olumlu katkı sunabileceği bir diğer alan olarak değerlendirilebilir. MEA ile öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinin bir standarda bağlanma ihtimali de bütüncül, kapsayıcı ve sürdürülebilir bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Kariyer planlaması ve ilerlemesinde MEA'nın destekleyici ve düzenleyici bir kurum olma potansiyelini ise olumlu değerlendiriyorum. Son olarak özellikle yetersiz öğretmenlerin MEA kapsamında izlenmesi, geliştirilmesi ve desteklenmesi de olumlu katkı alanlarından biridir.

Aslında MEA, temel bir merkezi bürokratik birim olarak kurulmaktadır. Genel müdürlük düzeyinde bir yapıdır ve yönetici ve üyeleri atama yoluyla iş başına gelecektir. Türkiye'de merkeziyetçi yapılanmaların ve bürokrasinin hantallığı ve işlevsizliği, yıllar önce aynı hükümete kamuda reform girişimlerini başlatma motivasyonu olmuştu. Şimdi aynı hükümetin, merkez yapıların daha fazla tartışıldığı bu günlerde böyle bir merkeziyetçi yaklaşımı odağa alması ise kendi vizyonu ile çelişen bir uygulamadır. Nitekim birçok merkezi birim hantallaşmış ve işlevsizleşmiştir. Bunların en ilişkili ve canlı örneği MEB'in merkezi hizmetiçi eğitimleridir. Son yıllarda göreve gelen neredeyse bütün bakanların merkezi hizmetiçi eğitimlerin işlevsizliği sebebiyle yerel ve hatta okul merkezli mesleki gelişim çalışmalarına odaklanmış olmaları ve geçen yıllarda ilk kez bu amaçla okullara bütçe gönderecek kadar güçlü bir irade ortaya konmuş olduğu hatırlanmalıdır. MEB böyle canlı bir deneyime sahipken bir milyonu aşkın insanı bünyesinde barındıran büyüklükteki bir kurumun hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim süreçlerini tek bir yapı ile kotarmaya cesaret etme teşebbüsü manidardır. Zira MEA'nın bırakın bir milyon öğretmen ve yöneticiyi -ki ücreti karşılığında ögel öğretim kurumlarına da hizmet vermeyi taahhüt etmektedir- sadece aday öğretmenlerin "hizmete hazırlık" eğitimlerini bile kotarması güç görünmektedir.

Yükseköğretim ve Eğitim Fakülteleri Yok Sayılıyor

MEA'nın en zayıf ya da meydan okuyucu tarafı yükseköğretim kurumlarını, üniversiteleleri ve özellikle eğitim fakültelerini yok saymasıdır. Her ne kadar yükseköğretim kurumlarından öğretim elemanlarını atama ya da görevlendirme ile bünyesinde eistihdam etmeyi planlıyor ve bu yönüyle bilimsel bilgiye dayanan bir süreç işleteceğini iddia ediyorsa da halihazırda kurulu, kurumsallaşmış ve uzmanlaşmış yükseköğretim kurumları yerine merkezi bir bürokratik kurum aracılığı ile bunu yapmaya çabalamak beklenen düzeyde işlevsel ve verimli olmayacaktır. Nitekim bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de üniversiteler ile kamunun ve özel sektörün iş birliği yapması genel olarak yaygın ve kabul gören bir

yaklaşımıdır. Oysa MEB, MEA ile yükseköğretim kurumları ve özellikle eğitim fakülteleri ile iş birliği yapmak yerine onların rolünü üstlenmeyi hedeflemektedir.

MEA'nın "hizmete hazırlık" ve bazı hizmetiçi eğitimleri bünyesine alması -etkililik ve verimlilik bakımından yerinde değilse de- bir noktaya kadar anlaşılabilir. Ancak üniversiteler tarafından verilen lisansüstü eğitimleri hiçbir şekilde dikkate almaması ise iddia ettiği bilimsellik ilkesine de aykırı bir uygulama içine girildiğinin kanıtıdır. MEA, bu girişimiyle MEB ile yükseköğretim kurumları, okullarla üniversiteler, öğretmenler/yöneticilerle eğitim fakülteleri arasındaki zayıf bağları da koparma tehlikesini barındırmaktadır.

Akademisyen Görevlendirme Etkili Çalışmıyor

MEA, açacağı eğitim ve araştırma merkezlerinde yükseköğretim kurumlarından akademisyen görevlendirme yöntemiyle çalışmalarını yürütmeyi planlamaktadır. Birçok yaygın uygulamada, özellikle de MEB'in yürüttüğü hizmetiçi eğitimlerde deneyimlendiği üzere görevlendirme personelleri, görevlendirildikleri kurumları benimsemekte, ortak vizyona sahip olmakta, örgütsel bağlılık ve sürdürülebilirlikte istenen sonuçları verememektedir. Görevlendirme için belirlenen ek ders ücretleri de, akademisyenleri başka bir kurumda görevlendirmeyi kabul etmeye cezbedecek düzeyde değildir. Görevlendirme uygulaması, MEA'yı kurumsal kültür oluşturmak ve sürdürmek bakımından zorlayacaktır.

Hazırlık Eğitimi Fülen İmkânsız Görünüyor

Bütün bunlara ek olarak, MEA'nın "hazırlık eğitimi" adıyla 3 ya da 4 dönem boyunca her yıl 10-20 bin öğretmen adayını kuramsal ve uygulamalı eğitimden geçirmek için organize olması da oldukça zor görünmektedir. Öncelikle adaylara vermeyi taahhüt ettiği ücret, onların başka bir şehirde yaşamalarına yetecek bir miktar değildir. Bu maddi güçlüğü ek olarak bu sayıda bir katılımcının eğitimlerini sürdüreceği mekanları kurması da güç görünmektedir. Bu tür eğitimler için MEB'in hizmetiçi eğitim merkezleri bu sayıda bir katılımcının 3-4 dönem boyunca 10-14 hafta boyunca eğitim almalarına uygun mekanlar değildir. Yükseköğretim kurumlarının kampüsleri de o sürelerde kendi öğrencilerine hizmet veriyor olacaktır. Kaldı ki bu sayıda öğretmen adayına ders verecek öğretim elemanlarının transferi, konaklaması vb harcamalar da eklendiğinde oldukça önemli sorun alanlarının ortaya çıkacağı ön görülebilir.

Yeni ÖMK, yukarıda sıralanan ve nasıl çözüme kavuşturulduğu sarıh olmayan hususlar ile ilgili olarak daha sonra çıkarılacak yönetmeliklerle detayları hükme bağlayacağını belirtmiştir. Bu yönetmeliklerdeki düzenlemeleri gördükçe şimdilik çözümlenmemiş gibi duran hususların çözümüne dair önerileri de görme fırsatı bulacağız.

ÖMK'ya ve MEA'ya Giden Yol

Yeni ÖMK'nin işlevsel bir yasal düzenleme olup olmayacağı, bu alanda bir yasa ihtiyacını doğuran sosyal, politik ve kurumsal gerekçelerin analizi ile daha iyi anlaşılabilir. Görüldüğü kadarıyla yeni ÖMK'nin bugünlerde TBMM'de yasalaşma sürecine gelen yolda, AK Parti dönemi eğitim politikalarından son yıllarda yaşanan ekonomik krize, eğitim fakültelerinin durumundan pedagojik formasyona, teknolojik gelişmelerden nüfusun eğitim yaşı ortalamasının yükselmesine birçok gelişme etkili oldu. Bunların tamamını analiz etmek sözü uzatabilir. Ancak özellikle eğitim fakülteleri, pedagojik formasyon ve genel olarak AK Parti'nin öğretmenlikle ilgili bazı politikalarını ele almak gerekiyor.

AK Parti Dönemi Öğretmen Politikaları

AK Parti dönemi, 1997-1998 eğitim öğretim yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçişle öğretmen ihtiyacının artmaya başladığı yıllara rastladı. Ardından 2005-2006 eğitim öğretim yılında liseler dört yıla çıkarıldı. Birkaç yıl sonra 2012-2013 eğitim öğretim yılında da zorunlu eğitim 12 yıla çıkarıldı. Bu dönemde eğitime erişime yönelik birçok sosyal politika da hayata geçirildi. 2000'li yıllarda başlayan okul öncesi eğitim talepleri de özellikle son yıllarda fiili politikalara dönüştü ve 2018 yılında 54 ayını doldurmuş her çocuğun okul öncesi eğitime kayıt olması yarı zorunlu hale getirildi. Aynı dönemde derslik sayıları da hızla arttı ve derslik başına düşen öğrenci sayısını azaltma politikaları da beraber yürütüldü.

Öğrenci sayısının artışı ve öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısındaki düşüş yüksek öğretmen ihtiyacı doğurdu. 2010'lu yıllara kadar görece kalkınma hızı ve ekonomik refah da arttıkça öğretmen ihtiyacını karşılamak için işleyen her uygulamaya yol verildi. Eğitim fakültelerinin sayısının artması, vakıf

üniversitelerinin eğitim fakültesi açma yarışına girmesi, eğitim fakültesi kontenjanlarının artırılması vb uygulamalarla öğretmen arzı artırılmaya çalışıldı.

Diğer taraftan açığı kapatmak için daha önceki dönemlerde zaman zaman ve farklı biçimlerde uygulanan pedagojik formasyon programları da bu dönemde hızla yayıldı ve kapasitesi artırıldı. Son 20 yıllık dönemin ilk 10 yılında yaşanan öğretmen arzı genişlemesi, ikinci 10 yılda doyum noktasına ulaştı ve öğretmen fazlası ortaya çıkmaya başladı. Çığ gibi büyüyen öğretmen arzı ve pedagojik formasyon furçasının önüne geçebilmek için 2019'da Ziya Selçuk'un bakanlığı döneminde pedagojik formasyon programlarının kapatılması ile bu genişlemenin önüne geçmek için bir hamle yapıldı. Ancak iki yıl sonra Mahmut Özer döneminde aşırı talep ile politik tercih tekrar açılmaları yönünde oldu. Son olarak 2022'nin Aralık ayında bütün lisans öğrencilerine yönelik pedagojik formasyon eğitimi verileceği açıklaması ile iş iyice çığırından çıkmış oldu.

Son 20 yılda öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik mevzuat düzenlemeleri ve uygulamaların kadük kalması ile yıllardır bekleyen mevzuat düzenlemesi zorunluluğu da ortaya çıkmıştı. 2018'de öğretmenlere 3600 ek gösterge verilmesi vaadi de uzun yıllar öğretmenler için bir beklenti oluşturdu. 2018 itibarıyla ağırlaşan ekonomik koşullar öğretmenler için ücret artış talebini tetikledi. Kariyer ve 3600 ek gösterge beklentileriyle birleşen gelir artışı talebi baskı oluşturmaya başladı.

Bu süreçteki bir diğer gerçeklik ise değişen, dönüşen ve gelişen sosyal hayat ve ekonomik hayatın eğitimin dönüşmesine yönelik beklentisi oldu. Bu değişim ve dönüşüm talebi en fazla öğretmenlerin nitelikleri üzerine yürütülen tartışmaları alevlendirdi. Özetle son 20 yıllık sürecin sonunda eğitimin sosyal ve ekonomik kalkınmaya katkısını artırmanın yolunun öğretmenlerin mesleki niteliklerini geliştirmekten geçtiği varsayımı üzerin de karar kılınmıştır. Bu baskıya AK Parti tabanının milli ve manevi değerleri özümsemiş ve benimsemiş nesiller yetiştirme talebi de eklendi. 15 Temmuz 2016'da yaşanan başarısız kalkışma girişimi sonrası günyüzüne çıkan yozlaşmanın bertaraf edilmesi ve bütün devlet kurumları ve kamusal alandan Fethullahçı Terör Örgütü (FETÖ) unsurlarının, bir daha etkili olamayacak biçimde temizlenmesi politikaları sayesinde genelde eğitim sistemi ve özde öğretmenlik mesleğine giriş süreçleri yeniden yapılandırıldı. Bu kapsamda öğretmenliğe girişte mülakat sistemi getirildi.

Nihai olarak 2022'nin Şubat ayında yasalaşan ÖMK büyük bir hayal kırıklığı yarattı. Tam anlamıyla dağ fare doğurdu. Ne öğretmenlik mesleği güçlenmiş ne kariyer sistemi sürdürülebilir bir çözüme ulaşmış, ne çalışma ve mali koşullar iyileştirilmiş, ne de sürekli mesleki gelişim ve yenilenmeye esas bir sisteme kavuşulmuştu.

Özetle mevcut hükümet döneminde gerek sosyal ve ekonomik dönüşümün bir sonucu olarak gerekse de AK Parti'nin parçalı ve birbiri ile çelişen öğretmen politikaları, yıllar içinde bir problem yumağı oluşmasına yol açtı. Bu yumağı çözmek için kararlı, güçlü, sürdürülebilir, devrimsel bir politika geliştirilmesi gerekiyordu. Yeni ÖMK, önemli ölçüde bu amaçla bir çözüm olarak gündeme geldi. Ancak elbette ilişkili daha birçok gerekçe de vardı.

Eğitim Fakültelerinin Durumu

Öğretmenlik mesleğini yükseköğretimde lisans düzeyinde bir uzmanlık mesleği haline gelmesini sağlamak amacıyla 1982'de eğitim fakülteleri kuruldu. Bugün Türkiye'de 200 küsur üniversitenin yaklaşık yarısında eğitim fakültesi bulunuyor. Eğitim fakültesi olmayan bazı üniversitelerde başka fakültele bağlı eğitim bilimleri bölümleri açıldı. 40 yıllık eğitim fakültesi serüveni uzun bir hikayedir. Ancak bugün gelinen noktada eğitim fakülteleri birçok branşta -yeni ÖMK gerekçesinde kısmen yanlış bilgi olarak altı (6) branşta denilse de- öğretmen yetiştiriyor. Ancak yine yeni ÖMK'da kısmen doğru olan bir bilgi olarak TTK'nın belirlediği birçok öğretmenlik alanında eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları bulunmuyor. Bu durumda eğitim fakülteleri Türk eğitim sisteminin öğretmen ihtiyacının önemli bir kısmını karşılayabilse de kayda değer bir kısmını ise karşılayamaz durumda. Özellikle mesleki eğitime yönelik branşlar bunların en başında geliyor. Teknik eğitim fakültelerinin durumunu burada detaylandırmayacağım.

Eğitim fakültelerinin diğer bir sorunu ise birçok öğretmenlik alanında mükerrer bölümlere sahip olması. Örneğin Edebiyat fakültelerinde Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya vb. bölümler varken eğitim fakültelerinde de aynı adla öğretmenlik bölümleri bulunuyor: Fizik öğretmenliği, kimya öğretmenliği, biyoloji öğretmenliği, müzik öğretmenliği, beden eğitimi öğretmenliği vd. Bu durumda eğitim fakülteleri, neredeyse bir üniversitede bulunan bütün anabilim dallarında bir program açma durumuna getiriliyor. Üniversitelerin geleneksel fakülte bazlı yapılanması bakımından eğitim fakülteleri oldukça farklı bir

karaktere sahip. Bu durum eğitim fakülteleri içindeki çeşitliliği artırıyor, uzmanlaşma ve derinleşmeyi zorlaştırıyor, ayrışma ve kopukluklara yol açıyor.

Eğitim fakülteleri, yukarıda saydığımız gerekçelerle son yıllarda öğrencilerin en fazla talep ve tercih ettiği fakültelerden birisi oldu. Bu durum, YÖK'ü ve üniversiteleri eğitim fakültelerinin kontenjanlarının artırılması, yeni fakültelerin ve programların kolayca açılması taleplerini daha kolay kabul eder hale getirdi. Vakıf üniversiteleri de bu furyaya katıldı. Diğer taraftan pedagojik formasyon programları da eğitim fakülteleri bünyesinde yürütülen programlar olarak eğitim fakültesi öğrenci sayısının artmasındaki diğer önemli bir sebep oldu.

Özetle bugünlerde Türkiye'deki üniversitelerde öğretim üyesi başına en fazla öğrenci düşen fakülteler eğitim fakülteleridir. Yaklaşık 1/90 civarında olan öğretim elemanı başına düşen öğrenci oranı, eğitim fakültelerinde nitelikli eğitim verilmesinin önündeki en önemli engellerden biridir. Bu kalabalık öğrenci nüfusu, eğitim fakültelerindeki öğrencilerin uygulamalı eğitimlerinin etkili biçimde izlenmesi ve öğrencilere geribildirim verilmesini de neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Her ne kadar 2017'de MEB, öğretmenlik uygulaması dersleri için öğretim üyesi başına öğrenci sayısını 12 ile sınırlamış olsa da, öğretim üyelerinin fakülte içindeki ders yükü onların okullarda staj yapan öğrencilerine yeterli zamanı ve dikkati ayırmalarını zorlaştırmaktadır. Sonuç olarak eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme süreçlerinin etkili, nitelikli ve verimli olduğunu savunmak zordur.

Pedagojik Formasyon Programları

Pedagojik formasyon programları, öğretmen açığını hızlı ve etkili biçimde kapatmak için başvurulan geçici yöntemlerden biridir. Hatta birçok gelişmiş ülkede, öğretmen yetiştirme için ana yöntemlerinden biri olarak herhangi bir fakülteden mezun adaylara pedagojik formasyon eğitimi verilmektedir. Türkiye'de de bu öğretmen yetiştirme yöntemi, yukarıda sayılan gerekçelerle bir çözüm olarak üretildi, uygulandı ve önemli sonuçlar da alındı. Ancak bugün gelinen noktada, öğretmen arzı ihtiyacın çok üzerine çıkmıştır. Neredeyse her 10 adaydan sadece biri bile öğretmen ihtiyacını karşılayabilecek durumdadır. Bu sebeple yaklaşık 10 yıldır öğretmenlik sertifikası olan ve sisteme girmeyi bekleyen aday sayısı bir milyona ulaşmıştır. Bu rakam, Türkiye'de halihazırda istihdam edilen öğretmen sayısına eşittir.

Bu gerçeği politikacılar, MEB, YÖK, eğitim fakülteleri, akademisyenler, sendikalar ve hatta sertifikası olduğu halde sisteme girememiş adaylar yani herkes bildiği halde pedagojik formasyon programları açılmaya, genişlemeye ve neredeyse bütün lisans öğrencilerine ve her düzeyde sunulmaya devam etmektedir. Pedagojik formasyona yönelik bu bağımlılık durumu öğretmen yetiştirme, istihdam ve ücret politikalarının bozulmasındaki temel sebeplerden bir diğeridir. Özellikle de özel öğretim kurumlarında öğretmenlerin ücretlerindeki belirgin düşüşün kaynağında da bu yüksek sayıda öğretmen arzı bulunmaktadır.

Yeni ÖMK, AK Parti politikaları ve YÖK'ün kararlarıyla bu denli karmaşık ve bağımlı bir sorun haline gelen pedagojik formasyon sorununu devrimci, kararlı, sürdürülebilir bir politika ile sona erdirmeyi hedefliyor olabilir.

Bir Uzman Olarak Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Yeni ÖMK'nın cılız bir sesle gündeme getirdiği diğer kritik bir konu okul ve eğitim yöneticiliği meselesidir. Bütün dünyada ve Türkiye'de okulların etkililiği, öğrenci başarısı, öğretmen motivasyonu ve etkililiği ile veli memnuniyetinin okulun etkili yönetimi ile doğrudan ilişkili olduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Bu gerçeği MEB de kabul etmekte ve zaman zaman okul yöneticiliğini güçlendirici yasal düzenlemeler ve uygulamalar yapmaktadır. Ayrıca neredeyse yaklaşık son 10 yıldır okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi ve bu yönde politikalar geliştirilmesi, Kalkınma Planları, MEB stratejik planları ve Cumhurbaşkanlığı yıllık programlarında yer almaktadır. Bu amaçla zaman zaman bazı çalışmalar da yapılmıştır. Okul yöneticileri için bir uzmanlık eğitimi olarak kabul edilen eğitim yönetimi ya da genel olarak yönetim alanındaki yüksek lisans ve doktora eğitimlerine, bu alanda bilimsel yayınlara ek puan verilmesi ise bu olumlu yaklaşımların bazılarıdır. Ayrıca 2019'da yapılan bir düzenlemeyle okul yöneticiliği için "Eğitim Yönetimi Sertifikası" zorunluluğu getirilmiş, ancak uygulamaya geçirilememiştir. Maalesef, 2024'te yapılan düzenlemeyle de okul yöneticisi görevlendirmelerinde lisansüstü eğitim mezunlarına verilen ek puan düşürülmüştür. Bu düzenleme, MEB'in çelişkili, tutarsız ve bozucu düzenlemelerine yeni bir örnek olarak kaydedilmiştir.

Yeni ÖMK, ilk kez olarak öğretmenlik mesleği yanında yöneticilik görevini de tanımlamış, hakları olmasa da görev ve sorumluluklarını listelemiş ve en önemlisi, MEA bünyesinde yönetici olarak görevlendirilecek öğretmenlere bir yöneticilik eğitimi zorunluluğu getirmiştir. Bu düzenlemede yaklaşık

60 yıllık bir birikimi olan eğitim yönetimi anabilim dallarının ve bunların açtığı eğitim yönetimi lisansüstü programlarının yok sayılması manidardır. Her ne kadar bu yönde bir açıklama bulunmasa da MEB, bu programlarda verilen eğitimleri uygulamadan kopuk, teorik, standardı olmayan ve bazı örneklerde baştan savma ve ciddiyetsiz yürütüldüğü gerçeklerinden hareket etmiş olabilir. Aslında bu sorunlar, eğitim yönetimi alanında da tartışılan sorun alanlarıdır. Bu sorunlar sanılanın aksine sürekli gündemdedir. Eğitim ve okul yöneticisi yetiştirmeye odaklanan eğitimlerin uygulama ile uyumlu, beceri geliştirme odaklı, klinik eğitimlere yer verilen ve Türk eğitim sistemi ve kültürü ile uyumlu programlar olması gerektiği de yıllardır konuşulmakta ve yazılmaktadır.

Gerek MEB'in niyeti ve uygulamaları gerekse de eğitim yönetimi akademik alanının eksileri ve artlarından bağımsız olarak "okul yöneticiliği" uzmanlık gerektiren bir meslektir. Bu uzmanlık, birçok örneğinde olduğu gibi lisansüstü düzeyde akademide kazandırılabilir. Yeni ÖMK'nın lisansüstü eğitimlerin etkisini düşüren düzenlemesinden sonra eğitim yöneticisi yetiştirme işini de akademiden koparması, okulu, öğretmenleri ve yöneticileri bilimden, bilimsel kültürden ve bilim ortamlarından koparması anlamına gelmektedir.

Sonuç Yerine

Yeni ÖMK, görüldüğü kadarıyla birkaç gün içinde yasalacaktır. Yukarıda uzun uzun açıklanan gerekçelerle yeni ÖMK, AK Parti döneminde yaşanan gelişmelerin ve tutarsız ve çelişkili politikaların zorunlu bir sonucudur. Yeni ÖMK da yürürlükteki ÖMK gibi bir hayal kırıklığı yaratacaktır. Ne öğretmenlik mesleği güçlü bir kanuna kavuşacak, ne öğretmenlerin niteliğini artırmak için bir kültürel dönüşüm sağlayacak ne de öğretmenlik mesleğinin kariyer süreçlerini etkili biçimde yapılandıracaktır. Yeni ÖMK, özü itibarıyla MEA kuruluş kanunudur. MEA ise bürokratik ve merkeziyetçi bir yapı olarak, hali hazırda işleyen bütün bürokratik merkeziyetçi yapılar gibi hantal, politik etkiye açık ve verimsiz bir kurum olarak çalışacaktır.

Halbuki yeni ÖMK sayesinde çok yararlı sonuçlar da elde edilebilir. Bunların başında pedagojik formasyon bağımlılığını sona erdirmek ve eğitim fakültelerini ve üniversiteleri bu sorundan kurtarmak gelmektedir. İkincisi ve daha önemlisi, 2022 yılının Aralık ayında vizyon olarak sona eren eğitim fakültelerinin branş öğretmeni yetiştirme işlevlerini yeni ÖMK fiilen bitirecektir. Esasen bana göre eğitim fakülteleri branş öğretmeni yetiştirmemelidir. Diğer fakültelerin mezunlarına eğitim ve öğretmenlik yetkinliği kazandıracak dersler ya da modüller açmalıdır. Eğitim fakültelerinde branş eğitimi veren bütün programlar da orta vadeli bir planlamayla kapatılmalıdır. Yeni ÖMK'nın bu potansiyeli beni heyecanlandırmaktadır. Son olarak yeni ÖMK, eğitim ve okul yöneticiliğinin zorunlu bir yöneticilik eğitimine bağlanması kültürünü oluşturma potansiyeli bakımından da oldukça değerlidir.

Umarım benim öngöremediğim daha birçok yararlı etkisiyle yeni ÖMK, çocuklarımız ve geleceğimiz için hayırlı olur.

Current models in higher education governance¹

Bayramgeldi Hudayberdiyev² 

Abstract: Higher education governance is one of the systems that can be easily influenced by external phenomena. Nowadays, the demand from its *stakeholders* such as from the students, industry, or state/s challenges the higher education institutions. The main purpose of this study is to explore the current governance models of different representative higher education institutions from the different geographical regions of the world within the scope of three dimensions which are the state, market and academic oligarchy according to Clark's Triangle. In this research, 11 universities from 9 different geographical regions were selected under certain criteria to be analyzed. In this study, the document analysis was utilized as a qualitative research method. The documents were analyzed by using the content analysis technique. According to the findings from this study, the University of Melbourne, Moscow State University, and University of Cape Town have more tendencies towards the academic self-governance model, while Technical University of Munich, Massachusetts Institution of Technology, The Open University, and the University of Oxford tend to be administered in the market-oriented model and the other selected universities are in the nearest location towards the state-centered model in Clark's Triangle.

Keywords: *Higher education, higher education institution, governance model, Clark's triangle of coordination, state-centered model, market-oriented model, academic self-governance, document analysis.*

Yükseköğretim yönetiminde çağdaş modeller

Öz: Yükseköğretim yönetimi dışsal olgulardan kolaylıkla etkilenebilen sistemlerden biridir. Günümüzde öğrenciler, endüstri veya devlet/devletler gibi *paydaşlardan* gelen talepler, yükseköğretim kurumlarındaki iş yükünü daha da çoğaltmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı da dünyanın farklı coğrafyalarındaki farklı temsili yükseköğretim kurumlarının mevcut yönetim modellerini Clark Üçgeni'ne göre devlet, akademik oligarşi ve piyasa olmak üzere üç boyut kapsamında incelemektir. Bu çalışmada belirli kriterler altında 9 farklı coğrafi bölgeden 11 üniversite analiz edilmek üzere seçilmiştir. Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Dokümanlar içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre Melbourne Üniversitesi, Moskova Devlet Üniversitesi ve Cape Town Üniversitesi akademik özyönetim modeline daha fazla eğilim gösterirken, Münih Teknik Üniversitesi, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, The Open University ve Oxford Üniversitesi piyasa odaklı modelde yönetilme eğiliminde olup diğerleri devlet merkezli modele en yakın konumdadır.

Anahtar Kelimeler: *Yükseköğretim, yükseköğretim kurumu, yönetim modeli, Clark'ın koordinasyon üçgeni, devlet merkezli yönetim, piyasa başlı yönetim, akademik özyönetişim, doküman incelemesi.*



Okul Yönetimi Dergisi
School Administration Journal

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2822-4221

Araştırma Makalesi
Research Article

Hudayberdiyev, B. (2024). Current models in higher education governance. *Okul Yönetimi (SAJ)*, 4(1), 11-24.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj>

Başvuru/Submitted
9 May / May 2024
Kabul/Accepted
25 Haz / Jun 2024
Yayın/Published
24 Tem / Jul 2024

¹ This article was adapted from the author's Master's Thesis.

² Istanbul Medeniyet University, bayramgeldihudayberdiyew6@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7584-9215

Introduction

During the periods of conflict and change so far, higher education institutions have undergone many different governance models in accordance with their existing functions (Güleç, 2020; Aytaç, 2018; Gür, 2016). While the principal existing function of them was to provide education for the learners in the past, currently they have further functions such as research and marketing. This has brought the change in their vision and brought the reform in their administration. Furthermore, the other global and environmental phenomena such as the concept of widening the access to higher education, globalization, enthusiasm for lifelong learning, the issues on the freedom and accountability in higher education, and economic impacts have been also challenging the administrative staff. In this study, it is assumed that the universities have undergone the significant transformation in different amounts especially due to those aforesaid factors and the factors, therefore, lead to an in-depth analysis of different contemporary models in higher education governance. In this research, the criteria in Dobbins and Knill's work (2014) are utilized to analyze the current governance models of the selected institutions. Their work can be considered as a follow – up to the Clark's study (1983) and Olsen's study (2007).

Clark's Triangle of Coordination

Clark's Triangle of Coordination shows how the disciplines and institutions are planned in a way that changes from “tight bureaucracy to professional oligarchy to loose market” (Clark, 1983). The Triangle is given as a figure below.

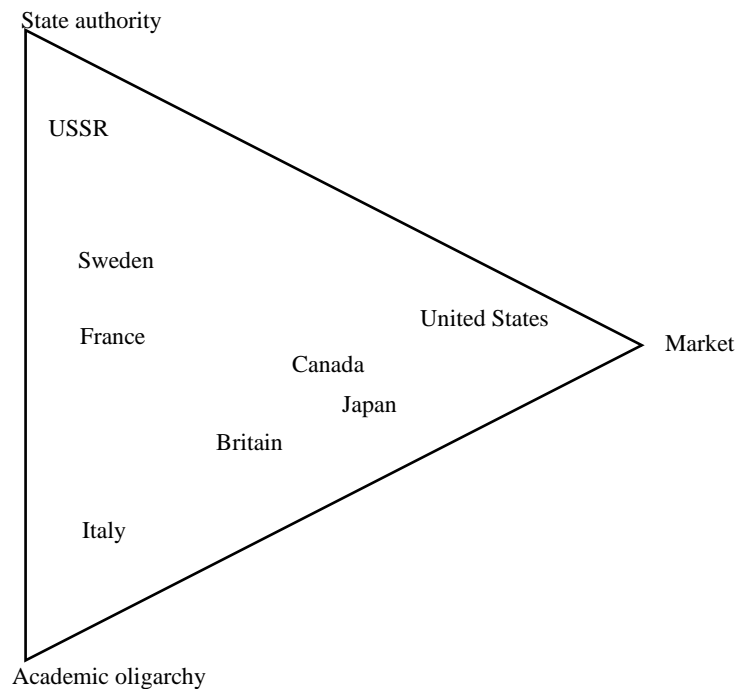


Figure 1

Clark's Triangle of Coordination (Kaynak: Clark, 1983)

Clark's (1983) main argument is that integration is the integral part of higher education organizations and there is the integration of state authority, academic oligarchy, and market in higher education systems. According to him (1983), “higher education systems vary widely between dependence on authority and dependence on exchange: the more loosely joined the system the greater the dependence on exchange.” Each corner of Clark's triangle represents “the extreme of one form and a minimum of the other two, and locations within the triangle represent combinations of the three elements in different degrees.” (Clark, 1983). This triangle is the starting point to find out the countries' locations as well as higher education institutions' themselves by analyzing their governance models. This could be done with the further *complementing* works for Clark's study by Olsen (2007), and Dobbins and Knill (2014).

Olsen's Study

Olsen (2007) presented four visions of university organization or governance that was the study drawn on Clark's work (1983). One of the visions is that *the University is a rule-governed community of scholars* which to a great extent equals to Clark's idea (1983) about integration of academic oligarchs in higher education system. In this vision, Olsen (2007) states that university is a self-governed community of

academicians and an institution established upon academic values by law giving priorities to the spread of knowledge, searching the truth, scientific quality, internal assessment (peer review), academic autonomy, economic benefit, benefit of the society, and others that are mostly managed by a group of scholars internally getting authority from the state. Another vision is *the university is an instrument for shifting national political agendas* which comes to Clark's (1983) argument on the integration of state authority (Olsen, 2007). In this vision, university is considered as an *instrument* rather than an *institution*, which is undergoing the goals and policies of the state or unanimously selected leaders in a society (Olsen, 2007). It is accepted as a tool to achieve the national priorities. There are not elections for the leaders but appointments. The third vision is *the university is a representative democracy* in which the authority is shared with other groups such as students and other personnel. "Giving more power to younger faculty and reducing the sovereignty of senior professors are assumed to improve the scholarly competence of the University" (Olsen, 2007). The last vision of university organization described by Olsen (2007) is *the university is a service enterprise embedded in competitive markets* which also supports Meray's (1971) idea on the function of American universities and Clark's idea on the integration of market to the university governance systems. In this vision, the university is considered as a *service station* proving the best alternatives for its *customers*; thus, it is governed and changed by its *stakeholders*. Its governance being able to provide regulations and incentives is far from the state authority. The academic staff is pressured towards *patent or perish* rather than *publish or perish* in this vision (Olsen, 2007). The table presented by Olsen (2007) and, at the same time, summarizing all the discussions so far is shown below.

Table 1*Four Visions of University Organization and Governance*

Autonomy:	University operations and dynamics are governed by <i>internal</i> factors	University operations and dynamics are governed by <i>environmental</i> factors
Conflict:	<p>The University is a rule-governed community of scholars</p> <p><i>Constitutive logic:</i> Identity based on free inquiry, truth finding, rationality and expertise.</p> <p><i>Criteria of assessment:</i> Scientific quality.</p> <p><i>Reasons for autonomy:</i> Constitutive principle of the University as an institution: authority to the best qualified.</p> <p><i>Change:</i> Driven by the internal dynamics of science. Slow reinterpretation of institutional identity. Rapid and radical change only with performance crises.</p>	<p>The University is an instrument for national political agendas</p> <p><i>Constitutive logic:</i> Administrative: Implementing predetermined political objectives.</p> <p><i>Criteria of assessment:</i> Effective and efficient achievement of national purposes.</p> <p><i>Reasons for autonomy:</i> Delegated and based on relative efficiency.</p> <p><i>Change:</i> Political decisions, priorities, designs as a function of elections, coalition formation and breakdowns and changing political leadership.</p>
Actors have <i>shared</i> norms and objectives		
Actors have <i>conflicting</i> norms and objectives	<p>The University is a representative democracy</p> <p><i>Constitutive logic:</i> Interest representation, elections, bargaining and majority decisions.</p> <p><i>Criteria of assessment:</i> Who gets what: Accommodating internal interests.</p> <p><i>Reasons for autonomy:</i> Mixed (work-place democracy, functional competence, <i>realpolitik</i>).</p> <p><i>Change:</i> Depends on bargaining and conflict resolution and changes in power, interests, and alliances.</p>	<p>The University is a service enterprise embedded in competitive markets</p> <p><i>Constitutive logic:</i> Community service. Part of a system of market exchange and price systems.</p> <p><i>Criteria of assessment:</i> Meeting community demands. Economy, efficiency, flexibility, survival.</p> <p><i>Reasons for autonomy:</i> Responsiveness to "stakeholders" and external exigencies, survival.</p> <p><i>Change:</i> Competitive selection or rational learning. Entrepreneurship and adaptation to changing circumstances and sovereign customers.</p>

(Olsen, 2007)

Dobbins and Knill's Study

Dobbins and Knill (2014) presented a table including indicators to analyze the governance system of higher education institutions in three models which are state – centered model, market – oriented

model, and academic self – governance (Table 2). While the table is based on Clark’s Triangle of Coordination, its indicators have been created as considering the outcomes of many relating studies, especially Olsen’s (2007) study and the others’ researches.

As it is seen from the table, each model is analyzed in three main dimensions involving with the institutional structures of universities, patterns of control and quality evaluation, and relations to the state and society.

Table 2
General Higher Education Arrangements

	State-centred model	Market-oriented model	Academic self-governance
Institutional structures of universities			
Dominant decision-making actors	State	University management	Community of scholars Professional chairs
Organizational structure	State agency	Enterprise	Corporatist, state-university partnership
Dominant management approach	Bureaucratic	Entrepreneurial	Collegial, federation of chairs
Patterns of control and quality evaluation			
Who controls/evaluates?	Ministry	Accreditation/evaluation bodies (state or quasi-governmental)	Self-evaluation by university, academic peers (within broad regulatory framework set by the state)
What is controlled?	Academic processes	Quality of academic products	Quality of research output, publications
When does evaluation take place?	Ex ante	Ex post	Not systematized, university dependent
Relations to the state and society			
State control instruments	Manpower planning System design	Incentives for competition, quality improvements	Financial, legal framework
Orientation and utility of teaching and research	State defined	Market demands	Scientific advancement
Economic and employer stakeholders	Function Appointed by	Control State Co-agenda setting University management	Limited Academia

(Dobbins & Knill, 2014)

Significance of Study

It is believed that the study will provide useful insights to realize the current governance models preferred in different geographical locations around the world. The mass (readers) of this study may parallelly notice the similarities and differences in the tendencies of the universities’ management towards the state – based, market – based, or the academic oligarchy – based governance models around the world. The in-depth analyses may also be useful to find out how they maintain the management in the universities with different functions and teaching methods such as online or on campus – teaching methods, research – oriented or education – oriented universities.

This qualitative work will also provide up – to – date insights to the field conducted by analyzing the recent documents. The mass (readers/users) of this study is believed to be the researchers, governing members, and academic members of higher education institutions.

Purpose of Study

The main purpose of this research is to explore the current governance models of different representative higher education institutions from the different geographical regions of the world within the scope of three dimensions which are the state, market, and academic oligarchy according to Clark’s Triangle. In this direction, to reach the main purpose of the study, three research questions are answered which are as follows:

1. How are the relations of the higher education institution to the state and society in terms of Dobbins and Knill’s Models?
2. How is the institutional structure of the University?
3. How are the control and quality evaluation in the governance of the University?

The research questions stand holistic due to their provision for the fulfillment of the criteria in the models by Dobbins and Knill (2014).

Methodology

Research Design

This study has been maintained with the qualitative approach. In qualitative researches, the data are interpreted rather than be presented statistically (Mackey & Gass, 2005:2). In this study, document analysis has been utilized as a qualitative research method. According to Bowen (2009), document

analysis is a systematic way to review and evaluate printed and electronic documents. In this work, the documents were approached from hermeneutic perspective and interpreted from specific aspects based on Olsen's (2007) and Dobbins and Knill's (2014) studies.

Sampling

Selected higher education institutions and documents

The sampling method is the (Criterion – Based) Maximum Variation Sampling which could be defined as determining the different situations which are similar to each other in relation to the problem studied in the universe or the population (Büyüköztürk, et., 2018). According to Patton (2014), “you begin by identifying diverse characteristics or criteria for constructing the sample.” In this study, 3 main criteria have been determined in the sampling which are *main teaching method* of the universities, *function* of the universities, and *geographical diversity* among the universities. 11 higher education institutions have been selected according to those criteria that are also presented in the table below (Table 3). The selected institutions are the University of Melbourne from Australia, Technical University of Munich (TUM) from Germany, Indian Institute of Science (IISc) from India, Qatar University (QU) from Qatar, Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT) and Moscow State University (MSU) from Russia, University of Cape Town (UCT) from South Africa, the University of Health Sciences (UHS) from Türkiye, The Open University and Oxford University from the UK, and Massachusetts Institute of Technology (MIT) from the USA. In the sample, the universities represent their roles with their own uniqueness shown in Table 3. Their representativeness has been determined according to their descriptions about themselves through various sources as well as 2022 – statistics of ARWU due to its common and supporting methodology for the goals of this study. In the methodology of ARWU, they evaluated the quality of education (10%), the quality of faculty (40%), research output (40%), and per capita academic performance (10%).

Table 3

The Criteria for Sampling³

University Name	Main Teaching Method	Function	Geographical Diversity
University of Melbourne	On Campus	<i>Research – Incentive</i>	<i>Representative of its geographical location</i>
TUM	On Campus	<i>Entrepreneur</i>	Representative of its geographical location
IISc	On Campus	<i>Research – Incentive</i>	<i>Representative of its geographical location</i>
QU	On Campus	<i>Education – Oriented</i>	<i>Representative of its geographical location</i>
MIPT	On Campus	<i>Research – Incentive</i>	<i>Representative of its geographical location</i>
MSU	On Campus	<i>Education – Oriented</i>	<i>Representative of its geographical location</i>
UCT	On Campus	<i>Education – Oriented</i>	<i>Representative of its geographical location</i>
UHS	On Campus	<i>Education of Health Sciences</i>	Representative of its geographical location
The Open University	<i>Online</i>	Education – Oriented	Representative of its geographical location
Oxford University	On Campus	<i>Education and Research – Oriented</i>	<i>Representative of its geographical location</i>
MIT	On Campus	<i>Research – Incentive</i>	<i>Representative of its geographical location</i>

As it is shown in the table above, while some of them stay representatives in terms of their functions, the others are the representative universities in terms of their different teaching methods or their different geographical locations.

The main holistic alternative question to the research questions to be answered in this study is *Where are the locations of those various universities in Clark's Triangle?* In order to reach the goal of this study, the institutions' official websites (11) in English and in their native languages and their annual reports (11),

³ Differences italicized

their strategic plans, the bylaws of the institutions and their governments on the selections and appointments, and the financial statements to discover their funding sources have been analyzed.

Instruments for the Analysis

In this study, one table with certain criteria has been created on Excel Program to collect the data to analyze the higher education institutions (Table 4). The criteria were reviewed by a professor on the field. Those criteria will serve to answer the research questions and enable to complete the table by Dobbins and Knill (2014) on the higher education funding mechanisms.

Data Analysis

In this study, in order to answer the research questions and to reach the ultimate purpose all the data were archived in the categories and inferred in the Excel program as it is in Table 4. In this study, the content analysis was used to analyze the documents, which refers to “any qualitative data reduction and sense-making effort that takes a volume of qualitative material and attempts to identify core consistencies and meanings” (Patton, 2014). The document analysis was approached inductively to discover the themes. The activities in the institutions associating with their objectives were also researched on their official webpages. And also, the bylaws of the governments and the institutions, their financial statements, annual reports, and other related statements on their websites were analyzed and some significant part of them for the criteria in Table 4 were archived in Excel program to be interpreted later.

Table 4
Table Including Certain Criteria for Data Collection

University Names	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Country	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mission	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vision	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Priorities	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dominant decision – making actors	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Resources	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Involving parties in evaluation/control	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Focal points in control	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Frequency of evaluation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Number of the Students	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Number of the Academic Staff	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ratio of the International Students	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ratio of the Graduate Students	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rank of the University (National/International) – ARWU	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Findings

How are the relations of the higher education institution to the state and society in terms of Dobbins and Knill’s models?

While the mission, vision, and priorities of one university imply their functions and goals as well as its relations to the state or the society, the funding resources are the significant factors in the formation of its governance system. Table 5 shows the themes found out in the content analysis of mission, vision, and priorities of each selected higher education institution and provides the accessible findings

on the funding resources of the universities. As it is seen in the table, each university provided some similar and some different perspectives in their relations with the State and society, which will be discussed later.

How is the institutional structure of the University?

It is possible to state that the dominant decision – making actors of one university determine the direction and destination of university. At the same time, the governance structures may clearly be realized by finding out the main decision – making actors and their functions and powers in the structure according to Dobbins and Knill (2014). In this section, the aforementioned actors and their responsibilities by law are presented to discover the institutional structure of the universities after the in – depth analysis (Table 6). The data mostly come from the charters or bylaws and other statements on the universities' official websites.

As it is seen in Table 6, it has been found out that the institutional structure changes from the institution to institution in accordance with its main decision – making actors and their responsibilities. While some of the institutional structures are designed with bureaucratic approach including state agencies, the others have entrepreneurial approach supporting the enterprises or collegial approach focusing on corporatism and state – university partnership (Dobbins & Knill, 2014). All of these results will be discussed by using all the data in the next section.

How are the control and quality evaluation in the governance of the University?

The patterns of control and quality evaluation which are related to who controls or evaluates, what is controlled, and when the evaluations take place are the integral parts of the analysis of the higher education governance systems (Dobbins & Knill, 2014). These patterns can include any kinds of data relating to evaluation and control from the entrance examinations to, maybe, the diplomas. And also, some of the universities may be controlled or evaluated externally as well as internally to different degrees while some of their control might be maintained in different focal points or some of them vary in terms of the frequency of the evaluations implemented in the institutions. In this section, the collected data on the involving parties in evaluation or control, the focal points in control, and the frequency of the evaluation are presented through Table 7.

The data on the patterns of control and quality evaluation which are the involving bodies in the control or evaluation, focal points in control, and frequency of evaluation were found out through the in – depth analysis. According to the findings coming from the content analysis, some universities were evaluated by the State or external quasi – governmental bodies with ex ante, ex post, or university dependent approaches, some of them were evaluated internally with university dependent approaches. The focal points in control or evaluations of the institutions also differed from one to another. All of these data will be discussed in the next chapter to explore whether the selected institution have more state – centered governance, market – oriented governance, or academic self – governance according to Clark's Triangle (1983).

Discussion

In this section, the data taking place in the tables above are discussed and the results of this research are presented. Here are four main pieces of results coming from this study in general;

1. The national institutions are willing to be *social and entrepreneurial*.
2. Market-oriented model is applied, academic self-governance is preferred, state integration is just accepted.
3. Most universities are more active in quality evaluation
4. The University of Melbourne, MSU, and UCT have more tendencies towards the academic self-governance model, while TUM, MIT, The Open University, and the University of Oxford tend to be administered in the market-oriented model and the other selected universities are in the nearest location towards the state-centered model in Clark's Triangle.

First, the national institutions are willing to be *social and entrepreneurial*. According to the findings in this research, the University of Melbourne puts emphasis on the research, education, and contribution to the society which shows that the university has strong relations to the society dealing with its problems while it is fairly dependent on the Australian government having 39% of income from the government (University of Melbourne, 2023). And also, in TUM's mission, vision, and priorities, entrepreneurship is the main point staying dependent on the government income – 42% (Heymann, n.d.). Furthermore, the main funding source of UHS is also the national treasury which shows the great interaction between the University and the State, but they have emphasized the manufacturing of domestic medicines, vaccines and devices which is one of the features of entrepreneurial universities as well as to be a research – incentive university (UHS, n.d.a).

Table 5
Findings on the Mission, Vision, Priorities, and Resources of the Universities

University Name	Mission	Vision	Priorities	Resources
University of Melbourne	World – leading and globally connected Australian university Involvement of the students	Contribution to society Transformative impact of education and research	Place Community Education Discovery Global	Australian Government State and Local Government Higher Education Contribution Scheme – Higher Education Loan Program (HECS – HELP) Student Payments Fees and Charges, Investment Income Consultancy and Contracts Other Revenue
TUM	Education, Diversity, Innovation Entrepreneurial courage Highest scientific standards Lifelong learning	Knowledge exchange Leading entrepreneurial university Future – orientedness	Excellence Entrepreneurial Mindset Integrity Collegiality, Resilience	Government income Third – party income Earned income
IISc	World-class higher education Fundamental and applied research Dissemination of new knowledge Publications in top journals and conferences National success Relationship between industry and society	Excellent research World – class education Improvement of science and technology National wealth creation and social welfare	-	Governmental and non-governmental sources
QU	National institution Quality educational programs The future of Qatar Diversity in the university community Teaching and conducting research Advancement of knowledge Contribution to the society	Region – wide distinctive excellent education and research An alternative for students and scholars Contribution to the sustainable socio-economic development of Qatar	Excellence Integrity Academic freedom Diversity Innovation Social responsibility	Government and grants
MIPT	Training Science and technology Success of the country and humanity	-	Best prospective students Leading scientists in teaching Individual approach for students' creative talents Atmosphere of technological research, Constructive creativity Best laboratories	Governmental and non-governmental sources
MSU	Benefit for humanity Benefit for the nation	-	-	Governmental and non-governmental sources
UCT	Teaching, Research Scholarship Strategic partnership Diversity Future influential leaders for the society and the world	Research – incentive African university Outstanding achievements in learning, discovery, and citizenship Enhancement of the lives of the students and staff More equitable and sustainable social order Global higher education landscape	Excellence Transformation Sustainability	The state subsidy The tuition fees The other bodies
UHS	Social problems The field of health Being open to change Bringing up internationally qualified individuals Universal principles	Academic needs in nationwide and worldwide Being a research – oriented university Manufacturing of domestic medicines, vaccines and devices	Being scientific Ethical values Excellence Being global Accuracy Reliability Sharing Innovation Freedom Accountability Participation Transparency Merit Social responsibility	Enterprise and ownership revenues Donations and grants (from the State) Other revenues
The Open University	Accessible learning for everyone Students' ambitions	To reach more students Life – changing learning Students' needs To enrich society	Inclusivity Innovation Responsiveness	Tuition Fees and Education Contracts Funding Body Grants Research Grants and Contracts Other Sources
Oxford University	The advancement of learning Teaching and research Dissemination of research	Unity Provision of world – class research and education Benefitting the society in nationwide and worldwide Independent scholarship Academic freedom Fostering the culture Innovation and collaboration in a culture Equality of opportunity Inclusivity Diversity Distinctive democratic structure Collegiate structure	Education Research People Engagement and Partnership Resources	Tuition fees and contracts Funding body grants Research grants and contracts Publishing services Investment income Donations and endowments Donations of assets Other income
MIT	Advancement of knowledge Education Serving the nation and the world Dissemination and preserving the knowledge Provision of service for the students Discovery Diverse campus community The betterment of humankind	-	Excellence and curiosity Openness and respect Belonging and community	Tuition Sponsored support Indirect cost recovery Contributions (expendable gifts and pledge payments) Support from investments Auxiliary revenue Other Revenue

Table 6*Findings on the Main Decision – Making Actors of the Universities*

University Name	University of Melbourne	TUM	IISc	QU	MIPT	MSU	UCT	UHS	The Open University	Oxford University	MIT
Dominant Decision – Making Actors	The Council	The Board of Trustees	The Visitor	The Board of Regents	Legislation of the Russian Federation	The Academic Council of the University	The Council	The State	The Council	The Privy Council	The Corporation
	The Minister	Senate	The Court	The President	The Ministry of Higher Education and Science	The Rector	The Minister	CoHE	The Senate	The Convocation	The President
		The Bavarian State Minister of Sciences	The Council	Deans or Directors to some extent	The Supervisory Board	The Conference	The Senate	MoNE	The Vice-Chancellor	The Congregation	The Executive Committee
		The Board of Management	The Finance Committee		The Academic Council	The Board of Trustees		Inter-University Board		The Council	The Faculty
		The University Council	The Senate		The Rector	The legislation of Russia		The Rector		The Heads of Colleges	The Academic Council
			The Board of Management		The Board of Trustees			The Senate			
			The Board of Trustees					The Board of Management (University-wide)			
			The Director					The Board of Trustees			
			Others declared by the Regulations					The Deans			

Table 7*Findings on the Patterns of Control and Quality Evaluations in the Universities*

University Name	Involving Parties in Evaluation/Control	Focal Points in Control	Frequency of Evaluation
University of Melbourne	(The President of) Academic Board Provost	Academic excellence/Quality	University dependent
TUM	TUM Center for Study and Teaching External auditors – Accreditation Body	Quality of teaching and studies	Every semester in the colleges and schools Every two years for the graduates
IISc	The Council	Education Research	Regular systemized evaluations
QU	Academic Recruitment Committee Audit and Compliance Committee Bureau Veritas Certification Academic Planning and Quality Assurance Office	State examinations Academic development Education and research Management	Every year for academic staff Regular systemized examinations for the students Continuous internal evaluation
MIPT	The Ministry of Higher Education and Science	Educational services Scientific services Knowledge for Olympiads	The regular systemized examinations
MSU	University management State	University competition State competition Olympiads	Regular systemized exams
UCT	The Senate Council on Higher Education	Teaching Curricula Syllabuses Examinations Research of the faculty	Regularly determined by the University management
UHS	The Inter-University Board The Senate The Audit Board	Education and Training Appropriateness of the activities for the principles by CoHE Academic quality of the students	Systemized by the relating bodies
The Open University	The Council The Senate The Finance Committee The Auditors PVC (Students) RVC RES External examiners	Teaching University examinations Tests or other assessments Courses of study and conditions qualifying for admission to the various titles, Degrees and other distinctions Monetary operations Student satisfaction Employability And others	Determined by the university management
Oxford University	The Council Committees External body Proctors or Assessors	Educational and research activities Academic governance Risks and challenges Learning resources Disciplinary cases	Systemized by the university management Systemized by the State (to some extent)
MIT	The Corporation The Risk and Audit Committee The Governance and Nominations Committee Visiting Committees External audit groups	The academic, research, and administrative processes The books The financial and investment records Quality and integrity of the financial statements The tax filings The conflicts in the governance Public funds	Systemized by the university management Systemized by the external audit groups

Only two institutions, IISc and QU, are strongly dependent on their states in any way. The Open University seems to be completely entrepreneurial focusing on the students' needs. The large amount of its income comes from the education contracts (Open University, 2022b). Thanks to these data, the University may be considered as a *service station* proving the best alternatives for its *customers* (Olsen, 2007). However, MIPT's principle, selecting the best prospective students also triggers the thoughts that may refer to be the dominant provider of education rather than be the best alternative choice for the students in the competitive market. The main funding sources of MIPT are the science and education where the third parties were not mentioned (MIPT, 2022). MSU still follows their unchanged mission keeping their conventional beliefs not likely to MIPT. However, it was found out that the University has high budgetary discretion in the determination of the directions and procedures which is the feature of market – oriented model in Dobbins and Knill's (2014) study. In the purpose of UCT, democracy is mostly emphasized topic giving priorities to the students in elections, but the main funding sources are the state subsidy and tuition fees. Both the University of Oxford and MIT emphasize the dissemination of knowledge and research having most of their income from research grants and contracts or sponsored supports (Finance Division, 2022; MIT Corporation, 2022).

Next, it may be stated that the University of Melbourne has the collegial management approach with some federations of chairs and corporatist organizational structure with the state – university partnership because the university governance system includes different types of elections such as members for the Council members or the staff member and student member for the Council. However, they have also strong financial dependency on the state as mentioned before. Therefore, the state – integration has been just accepted while the academic self-governance is being preferred rather than being applied completely. The Council is one of the dominant decision – making actors including the council appointed members and government appointed members in equal amount by law (University of Melbourne, n.d.b). They also have few tendencies towards the market – oriented model currently. For instance, the University may be a partner and accept partnership under the approval of the Minister and it has a large amount of income from the fees and charges (36%) that are the features of entrepreneurial university.

TUM has, *to a large extent*, entrepreneurial management approach supporting the enterprises. According to Dobbins and Knill (2014), the role of State must be to promote competition and ensure the quality and transparency rather than shape and design the system in the market – oriented models. TUM tries to start the initiatives to interact with the industry and society by constructing the related board and supporting enterprises. However, there is the case of appointment of managerial members in the main supervisory board (The Board of Trustees) with the approval of the Bavarian State Minister. Even though the approval process is under the consultation with the Senate, the case of appointments by the State is not the priority of the market – oriented models.

In the governance of IISc, the dominant decision – making actor is the Court which includes the members of the state/s and nominees of the different national organizations. In its structure, the bureaucratic management approach can be realized with its hierarchical design in which the members are vertically sharing the authority from top to down (Government of India, Visitor, & Council of the Institute, 2018). The Senate, which is the academic body of the Institute, has great interaction with the Council that also consists of the State members in general. According to this analysis, it is possible to state that IISc is an *instrument* in Olsen's (2007) term which is performing the priorities of the national organizations.

The institutional structure of QU is also similar to the institutional structure of IISc. In the state – centered constitutive logic of the governance, the State takes a role of *guardian* influencing internal matters such as quality assurance, efficiency, and university – business relations at most (Olsen, 2007). In the structure of QU, the principal decision – making actor is the Board of Regents consisting of the State members in majority. The lower level bodies must propose their decisions for the evaluation and approval by the central upper body which is the Board of Regents (QU, n.d.b).

MIPT neither fully advocates the idea of *publish or perish* nor *patent or perish*. They seem to commit to training or being Olympiad or Nobel winners rather than entrepreneurs according to the holistic viewpoint from the analysis of its website. Its structure has been designed by the State according to that destination integrating the legislation of the Russian Federation and the Ministry of Higher Education and Science.

Interestingly, the governance structure of MSU is quite different from the governance structure of MIPT even though they are from the same country. MSU has more tendencies to be managed with the academic self-governance model. For instance, it operates elections to employ the Dean of Faculty and the Rector which is the main governing body of the university. The Academic Council also has huge contribution in the decision – making process before Rector's approval.

The governance model of UCT may also be determined as the academic self- governance model including the Council, the Minister, and the Senate as the dominant decision – making actors. The Council includes three student – representatives in its composition (UCT, 2022b). This is an initiative to provide democratic context, to gain the students' satisfaction and at the same time to have tendencies towards the market – oriented governance model.

In Türkiye, there is the central governance system for higher education in which the central body is CoHE (Bülbul & Altunhan, 2020). In the administration of the universities, there are state agencies with bureaucratic system and appointments rather than elections (UHS, n.d.b). This case is valid for UHS as well as all the state universities.

The Open University has the market – oriented governance model. The University is in a competition to get the best students and the most financial resources considering the higher education as commodity, investment and strategic resource, at the same time. The University is far away from the state authority that it is governed according to the Charter (Open University, 2022a).

Interestingly, the Oxford University does not have the Senate or the Academic Board in its administrative level. There is the Convocation which mostly exists to continue the conventions of the University. The main governing body is the Council while the Congregation has duties for approvals by the Council. The Congregation, the Council or the other governing bodies are far from the state authority. The Privy Council and the High Court are the only integrated state authorities, the powers of which are in the change of the Statutes and evaluations respectively. It has tendencies towards the market – oriented model to a large extent in terms of their autonomy in the decision – making process by law although they seem they are not eager to and they do not advertise themselves as in the competitive marketplace by maintaining their historical traditions (University of Oxford, 2002).

The institutional structure of MIT also advocates the priorities of the market – oriented model to a great extent since there are only three members from the Commonwealth of Massachusetts out of more than 25 members in the Corporation (MIT Corporation, 2021). The Corporation is the main governing body, which works in strong collaboration with its committees. The Executive Committee is the most active committee in the efforts for marketization to find new contracts and new sponsors. The new supporters from different fields can be the members of Corporation under the recommendation of the Executive Committee.

Furthermore, the most universities are very active in quality evaluation. All the universities except for MIPT have control and evaluation by the internal academic bodies in a different level. This shows the feature of academic self-governance model. MIPT has the evaluation and control only by the State. And also, IISc, QU, and UHS have the external control and quality evaluation bodies, but their members are mostly from the State. Therefore, they were evaluated that they have the tendencies to a great extent towards the state – centered model according to the data in this research. The institutions that have accreditation or external evaluation bodies are TUM, The Open University, Oxford University, and MIT. This is synonymous to the features of market – oriented model. All the institutions focus on the academic processes such as examinations, education and research and this situation is normally a priority of state – centered model, but their attitudes are different. For instance, The Open University apply control and quality evaluation, but this is their objective to commercialize the knowledge and to gain the *buyers'* satisfaction. And also, this situation is valid for IISc, Oxford University, and MIT because their purpose is to improve their research and to publish on the top academic journals which is the priority of academic self-governance model (Table 5).

In the end of this study, it was found out that, the selected universities have different levels in tendencies towards the three dimensions of Clark (1983) in higher education governance that are the state, market, and academic oligarchy. For instance, the University of Melbourne, which takes the first national ranking place in ARWU and represents its geographical region, has more tendencies towards the academic self- governance model or academic oligarchy – based model. German entrepreneurial university, TUM, on the other hand, is by far the closest to the market – oriented model. IISc, QU, MIPT, and UHS are closer to the state – centered model having many state agencies and much integration of the state in their governance systems. The Open University, which may be the representative of open universities, and MIT and Oxford University which represent the universities in terms of their own functions and geographical regions as well are also nearer to the market – oriented model. However, MSU owns thought – provoking situation that it owns the features from all the three dimensions, but overall it may be stated that MSU currently has more tendencies towards the academic self-governance model than the other models according to the analysis. UCT, which is also believed to be the representative of its function and geographical region, is also mostly governed in the academic self- governance model according to the results in this study. The details on the current models of the selected universities are given in the table below. The table was created in accordance with the collected data during the research.

Table 8
The Current Governance Models of the Selected Universities

		State-centered model	Market-oriented model	Academic self-governance
Institutional structures of universities	Dominant decision-making actors	State <i>TUM</i> <i>IISc</i> <i>QU</i> <i>MIPT</i> <i>UHS</i>	University management <i>The Open University</i> <i>Oxford University</i> <i>MIT</i>	Community of scholars Professional chairs <i>The University of Melbourne</i> <i>MSU</i> <i>UCT</i>
	Organizational structure	State agency <i>IISc</i> <i>QU</i> <i>MIPT</i> <i>UHS</i>	Enterprise <i>TUM</i> <i>The Open University</i>	Corporatist, state–university partnership <i>The University of Melbourne</i> <i>MSU</i> <i>UCT</i> <i>Oxford University</i> <i>MIT</i>
	Dominant management approach	Bureaucratic <i>IISc</i> <i>QU</i> <i>MIPT</i> <i>UHS</i>	Entrepreneurial <i>TUM</i> <i>The Open University</i> <i>Oxford University</i> <i>MIT</i>	Collegial, federation of chairs <i>The University of Melbourne</i> <i>MSU</i> <i>UCT</i>
Patterns of control and quality evaluation	Who controls/evaluates?	Ministry <i>MIPT</i> <i>IISc</i> <i>QU</i> <i>UHS</i>	Accreditation/ evaluation bodies (state or quasi-governmental) <i>TUM</i> <i>The Open University</i> <i>Oxford University</i> <i>MIT</i>	Self-evaluation by university, academic peers (within broad regulatory framework set by the state)
	What is controlled?	Academic processes <i>QU</i> <i>MIPT</i> <i>MSU</i> <i>UHS</i>	Quality of academic products <i>TUM</i> <i>The Open University</i> <i>MIT</i>	Quality of research output, publications <i>The University of Melbourne</i> <i>IISc</i> <i>UCT</i> <i>Oxford University</i> <i>MIT</i>
	When does evaluation take place?	Ex ante	Ex post <i>TUM</i> <i>The Open University</i>	Not systematized, university dependent <i>The University of Melbourne</i> <i>IISc</i> <i>QU</i> <i>MIPT</i> <i>MSU</i> <i>UCT</i> <i>UHS</i> <i>Oxford University</i> <i>MIT</i>
Relations to the state and society	State control instruments	Manpower planning System design <i>IISc</i> <i>QU</i> <i>MIPT</i> <i>UHS</i>	Incentives for competition, quality improvements <i>TUM</i> <i>MSU</i> <i>The Open University</i> <i>Oxford University</i> <i>MIT</i>	Financial, legal framework <i>The University of Melbourne</i> <i>UCT</i>
	Orientation and utility of teaching and research	State defined <i>IISc</i> <i>QU</i> <i>MIPT</i> <i>MSU</i> <i>UHS</i>	Market demands <i>TUM</i> <i>The Open University</i>	Scientific advancement <i>The University of Melbourne</i> <i>UCT</i> <i>Oxford University</i> <i>MIT</i>
Economic and employer stakeholders	Function	Control <i>IISc</i> <i>QU</i> <i>MIPT</i> <i>MSU</i> <i>UHS</i>	Co-agenda setting <i>The University of Melbourne</i> <i>UCT</i> <i>The Open University</i> <i>MIT</i>	Limited <i>TUM</i> <i>Oxford University</i>
	Appointed by	State <i>The University of Melbourne</i> <i>IISc</i> <i>QU</i> <i>MIPT</i> <i>UCT</i> <i>UHS</i>	University management <i>TUM</i> <i>The Open University</i> <i>Oxford University</i> <i>MIT</i>	Academia <i>MSU</i>

(Dobbins & Knill, 2014)

Suggestions

The first suggestion is that the researchers may conduct a large – scale research with different universities from different countries and the findings of this research may be included as a side support to see the differences or similarities between the samples. And also, it stimulates to realize why the universities with state – centered governance models have lower places in the rankings in ARWU although they are in the first place in their countries, so the results of this study may be used in the correlative studies analyzing the success. Finally, the findings which are limited only to the sample of this work may be utilized in the quantitative studies from different perspectives around the topic of higher education governance. The governance systems of the higher education institutions maintain their complexity and continue triggering the researchers' grey matter to solve their problems.

Ethical Approval

This study does not require ethics committee approval.

Contribution Rate Statement

The researcher declares that this study has been carried out entirely by himself/herself with the support of the thesis supervisor.

Acknowledgement

No financial support was received for this research.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

References⁴

- Aytaç, K. (2018). *Avrupa eğitim tarihi: Antik çağdan 19. yüzyılın sonlarına kadar* (7. bas.). Doğu Batı Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27 – 40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- *Bülbül, M., & Altunhan Ş. (2020). *Eğitim hukuku mevzuat derlemesi* (1. bas.). Nobel Yayın Grubu.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bas.). Pegem Akademi.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross – national perspective*. University of California Press.
- Dobbins, M., & Knill, C. (2014). *Higher education governance and policy change in Western Europe: International challenges to historical institutions*. Palgrave Macmillan.
- *Finance Division. (2022). *Financial statements 2021/22*. University of Oxford. <https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/Oxford%20University%20Financial%20Statements%202021-22.pdf>
- *Government of India, Visitor, & Council of the Institute. (2018). *Scheme, regulations, and bye-laws* (1967, amended effective December, 2018). <https://iisc.ac.in/wp-content/uploads/2023/01/SRB-amended-up-to-Dec-2018.pdf>
- *Government of the Russian Federation. (2021, June 7). *Программа развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова" до 2030 года*. МПТ. MSU. https://www.msu.ru/upload/pdf/2021_r1494-pr.pdf
- Güleç, İ. (2020). *Üniversite fikriyatı: geçmişten geleceğe üniversitelerin dönüşümü* (Analiz Raporu: 2020/06). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. https://ilke.org.tr/images/yayin/analiz_raporu_6.pdf
- Gür, B. S. (2016). *Egemen üniversite*. EDAM.
- *Heymann, E. (Ed.). (n.d.). *2021 TUM in Zahlen*. <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1709140/1709140.pdf>
- *IISc. (n.d.). *Annual accounts: IISc 2021 – 22*. https://iisc.ac.in/wp-content/uploads/2023/05/iisc_AAcnts_21_22.pdf
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005), *Second language research: Methodology and design* (1st ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Meray, S. L. (1971). Üniversite kavramları ve modelleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 26(01). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/36961>
- *MPIT. (2022). *2021 Годовой отчет*. https://mipt.ru/upload/medialibrary/8c0/mipt_annual_report_2021_14_03.pdf
- *MIT Corporation. (2021, March 5). *Bylaws of MIT*. <http://corporation.mit.edu/sites/default/files/documents/MIT%20Corporation%20Bylaws%20Ammended%20March%202021.pdf>
- *MIT Corporation. (2022). *Report of the Treasurer for the year ended June 30, 2022*. MIT. <https://vpf.mit.edu/sites/default/files/downloads/TreasurersReport/MITTreasurersReport2022.pdf>

⁴ References marked with an asterisk indicate studies included in the analysis.

- Olsen, J. (2007). The Institutional dynamics of the European university. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University dynamics and European integration*. (Vol. 19, pp 26 – 53). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-5971-1>
- *Open University. (2022a.) *Academic governance structure*. <https://about.open.ac.uk/governance-ou/key-governance-resources>
- *Open University. (2022b). *Financial Statements*. https://www.open.ac.uk/foi/main/sites/www.open.ac.uk.foi.main/files/files/ecms/web-content/Financial_Report_2022_FINAL_ONLINE.pdf
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- *QU. (n.d.a). *Annual report 2016/2017*. https://www.qu.edu.qa/static_file/qu/about/documents/Annual%20Report%202017%20English.pdf
- *QU. (n.d.b). *Leadership*. <https://www.qu.edu.qa/about/leadership>
- *UCT. (2022a). *About UCT* [Fact sheet]. http://www.news.uct.ac.za/images/userfiles/files/publications/factsheets/UCT_FactSheet_01_AboutUCT.pdf
- *UCT. (2022b, September 25). *Institutional statute and institutional rules*. https://uct.ac.za/sites/default/files/media/documents/UCT_Statute_2022.pdf
- *UHS. (n.d.a). *Sağlık Bilimleri Üniversitesi stratejik planı (2020 – 2024)*. https://www.sbu.edu.tr/FileFolder/Dosyalar/eb408a43/2020_3/saglikbilimleruni20202024stratejikplan-ce2e49ac.pdf
- *UHS. (n.d.b). *Kurumsal mevzuatımız*. <https://www.sbu.edu.tr/tr/universitemiz/kurumsal-bilgilerimiz/kurumsal-mevzuatimiz>
- *University of Melbourne. (n.d.b). *University Council*. <https://about.unimelb.edu.au/strategy/governance/peak-bodies-structures/university-council>
- *University of Melbourne. (2023). *2022 annual report*. University of Melbourne. https://www.annualreport.about.unimelb.edu.au/files/ugd/0ac31a_4d258468697b48f8a432cd7adfd47ab8.pdf
- *University of Oxford. (2002). *Statutes*. Planning and Council Secretariat. <https://governance.admin.ox.ac.uk/legislation/statutes>

BİLSEM’de akran zorbalığı hakkında öğretmen görüşleri



Pınar Uçak Çıracı¹ & Elif Acar²

Öz: Okullarda gün geçtikçe akran zorbalığına maruz kalma oranının artması bu alanda daha çok araştırma yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu sebeple çalışmanın amacı, akran zorbalığı hakkında öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını, zorbalık türlerini ve bu davranışlara etki eden etmenleri saptamaktır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ili BİLSEM kurumlarında çalışan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntem üzerine kurgulanmıştır, araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin tamamı BİLSEM öğrencilerinin, örgün eğitim aldıkları okullarında akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Zorbalığı yapan öğrencilerin genel özellikleri hakkında öğretmenler, çoğunlukla ailesel sebepler (sevgi yetersizliği, ilgisizlik, maddi yetersizlikler, aile içi şiddet) olarak belirtirken, fiziksel olarak üstünlük, düşük- yüksek akademik başarı, ergenlik dönemi özellikleri, özgüven yüksekliği/özgüven düşüklüğünü de sebepler arasında belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Akran zorbalığı, BİLSEM kurumlarında akran zorbalığı, okul zorbalığı.*

Okul Yönetimi Dergisi
School Administration Journal

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2822-4221

Araştırma Makalesi
Research Article

Uçak-Çıracı, P. & Acar, E. (2024).
BİLSEM’de akran zorbalığı hakkında
öğretmen görüşleri. *Okul Yönetimi*
(SAJ), 4(1), 25-34.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj>

Teachers' opinions about peer bullying at science and arts centers

Abstract: The increasing exposure to peer bullying in schools has led to the need for more research in this area. Therefore, the purpose of this study is to detect the bullying behaviors and types that gifted students are exposed to and the factors that lead to them based on the information received from the teachers on peer bullying. Within the scope of the research, a semi-structured interview form, which was created by the researchers, was used as a method of data collection. By using content analysis as a method, the obtained data was analyzed. 20 teachers working in Science and Arts Centers (BİLSEM) in Balıkesir province constitutes the study group. Qualitative research method was employed and the research pattern of this study is a case study. As a result of this study, 20 out of 20 teachers stated that BİLSEM students were subjected to peer bullying. In light of the findings of this study, the general characteristics of students who commit bullying are due to domestic reasons such as lack of love, apathy, financial inadequacies and domestic violence. The other reasons include physical superiority, low/high academic achievement, puberty and high or self-esteem.

Keywords: *Peer bullying, peer bullying in science and arts centers (BİLSEM), school bullying.*

Başvuru/Submitted
9 May / May 2024
Kabul/Accepted
25 Haz / Jun 2024
Yayın/Published
24 Tem / Jul 2024

¹ Uz., MEB, pinarucak@hotmail.com, ORCID: 0009-0004-5140-4782

² Uz., MEB, elifacarr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2069-7795

Giriş

Okullarda, aynı sınıftaki öğrenciler veya aynı yaş grubundaki arkadaşlar, iş yerlerinde aynı departman veya aynı pozisyonda çalışan meslektaşlar, mahalle veya apartmanlarda aynı yaş ya da aynı yaş aralığındaki komşular ve kurslarda aynı eğitim programlarında yer alan öğrenciler akran terimine örnek oluşturur. Bu akranlar okulda, iş yerinde, mahallede, sosyal çevrelerinde bazen isteyerek bazen de farkında olmadan sosyal bir iletişim içerisine girerek akran ilişkisi kavramını ortaya koyar. Akran ilişkileri, yakınlık, benzerlik, beklentiler, tercihler, iş birliği, karşılıklı ilişki, gibi farklı değişkenleri bir arada barındırır (Hartup ve Abecassis, 2002). Bu ilişkiler, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim için önemlidir ve birçok farklı şekilde ortaya çıkabilir. Örneğin, arkadaşlık, iş birliği, rekabet ve dayanışma gibi çeşitli dinamikleri içerebilir. Akran ilişkileri, bireylerin kendilerini tanımalarına, sosyal becerilerini geliştirmelerine, empati kurmalarına ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu ilişkiler, genellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde yoğun bir şekilde deneyimlenir, ancak yaşamın her evresinde önemlidir. Akran ilişkileri zaman zaman olumsuz deneyimleri de beraberinde getirebilmektedir. Akranlar arası olumsuz ilişkiler genellikle saldırganlık olarak tanımlanmaktadır. Saldırganlığın zorbalık ve şiddet gibi çeşitli alt boyutları vardır (Uysal ve Dinçer, 2012). Bu alt boyutlarda en sık karşımıza çıkan zorbalık türü, akran zorbalığıdır. Akran zorbalığı, genellikle yaşıtı olan bir kişi veya kişilerin, fiziksel, duygusal, sözlü veya dijital olarak bir başkasına kasıtlı olarak zarar vermesidir. Akran zorbalığı eğitim-öğretim ortamında güvenlik ve refahı tehdit eder. Bu tür zorbalık, üstün yetenekli öğrencilerin de akademik ve duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. “Akran zorbalığı” önemli zorbalık türleri arasında yer alır (Gürhan, 2017).

Muslu (2023) çalışmasında ortaokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin yaşanan akran zorbalığının sebeplerinin neler olduğu, akran zorbalığını önlemek için nelerin yapılması gerektiğini, yönetici ve öğretmenlerin nasıl bilinçlendirilebileceğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini hedeflemiştir. Araştırma ile yöneticiler ve öğretmenler tarafından iki farklı tema ortaya çıkarılmıştır. Bu yönden değerlendirildiğinde hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin ortak görüşlere sahip olduğu, fakat öğretmenlerin akran zorbalığına daha fazla bireysel müdahale etmek zorunda kaldığı sonucuna varılmıştır. Yaptığımız çalışmada ise, örgün eğitimlerde gözlemlenen akran zorbalığından farklı olarak Bilsen kurumlarında gözlemlenen akran zorbalıklarını araştırılmıştır.

Dursun vd. (2024) yaptıkları çalışmalarında okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerini incelemektedir, bizim çalışmamızda ise öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, katılımcıların akran zorbalığını fiziksel zarar verme, sözlü zarar verme, psikolojik baskı yapma, şiddet uygulama, dışlama, aşağılama, anlaşmazlık, taciz ve alay etme olarak tanımladıkları; katılımcıların akran zorbalığı hakkında eğitim almadıkları; akran zorbalığının çocuklar üzerindeki etkilerini zorba, kurban ve tanık açısından olmak üzere grupladıkları; katılımcıların vurma, çelme takma, çarpma, aletle yaralama, itme, tükürme, küfür etme, hakaret etme, yüksek sesle bağırma, iftira atma, alay etme, lakap takma, korkutma, sindirme, baskı altına alma, dışlama, küsme ve kıskançlık davranışlarıyla karşılaştıkları; katılımcıların akran zorbalığının kaynağının aile, medya ve çocuk olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar Dursun vd. (2024) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Tosun vd. (2023) araştırmalarının hedefi, ilk ve ortaokullarda gözlemlenen akran zorbalığı ve bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili görüşlerini alarak, bu konuyla ilgili mücadele kapsamında öneri ve görüş geliştirmektir. Sonuçlara göre; ilkokullardaki akran zorbalığına maruz kalma oranı, ortaokullara göre daha fazla olmakla birlikte, erkek öğrenciler arasında akran zorbalığı, kız öğrencilere göre daha fazla rastlanmaktadır. Erkek öğrenciler arasında fiziksel zorbalığa daha çok rastlanırken, kız öğrenciler arasında daha çok sözel zorbalığa rastlandığı belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçları, Tosun vd. (2023) çalışmasıyla paralellik göstermektedir ancak, cinsiyet faktörünü de araştırmaya kattığı için bu yönüyle çalışmadan ayrılmaktadır.

Karababa ve Kurtar (2023) çalışmalarında akran zorbalığının sebeplerinden ziyade akran zorbalığının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacıyla nitel bir model ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Adıyaman ili Kahta ilçesinde ortaokullarda görev yapmakta olan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerin elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Şardağ ve Yılmaz (2023) yaptıkları araştırmanın amacını lise öğrencilerinin akran zorbalığına karşı düşüncelerini metafor analiz yöntemi ile değerlendirmek olarak belirtmiştir. Araştırmanın evreni, Doğu Karadeniz’de bir devlet lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda karşılaşılan akran zorbalığı, öğrencilerin kişisel gelişiminde olumsuz etkilerinin olmasının yanı sıra, öğrencilerin gelecek yaşamlarında özgüveni düşük, asosyal kişiliğe sahip bireyler olmasına yol açtığı belirtilmiştir. Akran zorbalığına çözüm önerileri olarak, okul yönetiminin yaşanan zorbalık hakkında bilgi sahibi olması, öğrencilere psikolojik destek verilmesi, yapıcı çift yönlü iletişim, hayır diyebilme, problem çözme becerisi gibi becerileri kazandırabilmek için eğitimlerin planlanması önerilmiştir.

Gökkaya vd. (2023) araştırmanın amacını okullarda gözlenen akran zorbalığına yönelik öğretmen görüşlerinin alınması olarak belirtmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 33 öğretmenin oluşturduğu araştırma grubundan, veri toplamak için 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yöneltilerek, veriler yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin görüşleri; "sosyal medya, psikolojik ve fiziksel boyut" şeklinde üç ana başlıkta toplandı görüşmüştür.

Bayar ve Balci (2023) okullarda görev yapmakta olan rehber öğretmenlerinin, akran zorbalığı sorununa dikkat çekerek çözüm yolları bulmak amacıyla araştırmalarını gerçekleştirmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı içerisinde Tokat ili Erba ilçesinde görev yapmakta olan 10 öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla sekiz maddelik açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlere sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda katılımcılar zorbalığı, olumsuz davranışlar, saldırı, karlıdaki insana zarar verme, güç ilişkisi olarak tanımlamıştır. Zorbalık nedenlerini, olumsuz ebeveyn tutumu, rol model, sosyal medya, gruba katılma, empati şeklinde katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcılara göre zorbalık davranışlarının yaratacağı sonuçları ise dışlanma, şiddet, özgüven eksikliği ve kaygı bozuklukları şeklindedir. Çözüm önerileri olarak aile eğitimleri, yaptırımlar, sosyal medya takibi ve psikolojik destek, bilinçlendirme çalışmaları şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Özdemir vd. (2023) araştırmanın amacını ilkokullarda akran zorbalığı ile ilgili öğretmen ve idareci görüşleri alınarak nitel bir araştırma yapmak olarak belirtmiştir. Araştırma grubu 14 öğretmen ve okul idarecisinden oluşmaktadır. Veriler yüz yüze yapılan görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akran zorbalığına sebep olan faktörler, ebeveyn tutumları, değerler eğitiminde eksiklik, arkadaş ilişkileri, iletişim becerisindeki yetersizlik, sosyal medya, sosyo/kültürel çevre şeklinde ortaya çıkmıştır. Zorbalığa karşı alınabilecek önlemler farkındalık kazandırma, iletişim geliştirme, izleme, takip, eğitim korucuyu ve önleyici tedbirler şeklindedir.

Aydoğan vd. (2023) araştırmasındaki amaç, okullarda gözlemlenen akran zorbalığına öğretmen, psikolojik danışman ve okul yöneticilerinin bakış açısını görmektir. Araştırma Kahramanmaraş ilinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapan 8 psikolog ve 8 öğretmen olmak üzere 16 kişiden oluşan nitel tarama türünden bir çalışmadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanarak, okullarda zorbalık ile ilgili geliştirdikleri çözümlere ulaşmak amaçlanmıştır.

Çankaya (2011) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin en çok karşılaştıkları zorba davranışların sözlü ve fiziksel zorba davranışlar olduğu tespit etmiş olup, erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla zorba davranışlara maruz kaldıklarını saptamıştır.

Hoşgörür ve Orhan (2017) yaptıkları çalışmalarında, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerinin okulda şiddet ve zorbalığı önleme yönetimi konusundaki görüşlerini değerlendirmeyi ve çözüm önerileri oluşturmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 33 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; okullarda yaşanan zorba davranışların itme-kakma, kavga, aşağılama, çeteleşme, zorla bir şey kabul ettirmeye çalışma gibi davranışlardan oluştuğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin görüşlerine göre bu tür davranışların nedenlerinin daha çok ailesel faktörlerden (aile içi şiddet, yetişme tarzı), öğrencinin içinde bulunduğu çevreden, görsel medyadaki şiddet içerikli yapımlardan, öğrencinin akademik başarısının düşük olmasından kaynaklanabileceği bilgisine ulaşılmıştır.

Atış Akyol vd. (2018) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin akran zorbalığı ve bununla başa çıkma stratejileri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadaki veriler, kolay örnekleme yoluyla 8 okul öncesi öğretmeni, 8 sınıf öğretmeni, 6 okul danışmanı ve 8 ortaokul branş öğretmeninden oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme anketi kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analiz yöntemi ile yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunun akran şiddetini akranların birbirine gösterdiği baskı olarak tanımladıklarını bulmuşlardır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri sınıflarında en fazla fiziksel zorbalık yaşadıklarını belirtirken, ortaokul branş öğretmenlerinin sınıflarında en çok sözlü zorbalığa sahip olduklarını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğu akran zorbalığını önleyecek bir okul politikası olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma konusu kapsamında yukarıda verilen çalışmalara genel bir bakış açısıyla bakacak olursak; okullarda gözlemlenen akran zorbalığı ile yaptıkları görüşmelerde sadece okul yöneticilerinin görüşlerini alan çalışmaların (Dursun vd. 2024; Hoşgörür ve Orhan, 2017) olduğu, hem öğretmen hem de yöneticilerin görüşlerine yer veren çalışmaların (Aydoğan vd. 2023; Muslu, 2023; Özdemir vd. 2023) olduğu, ve sadece öğretmen görüşlerine yer veren çalışmaların (Atış Akyol, 2018; Bayer ve Balci, 2023; Gökkaya vd. 2023; Karababa ve Kurtar, 2023; Tosun vd. 2023) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Şardağ ve Yılmaz (2023) çalışmasında ise sadece öğrenci görüşlerini almıştır. Çankaya (2011) ve Tosun vd. (2023) araştırmalarında ise akran zorbalığı davranışlarının görülme sıklığını ayrıca cinsiyet faktörü ile de ilişkilendirmişlerdir.

Üstün zekâlı öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre akademik anlamda daha başarılı ya da başarısız olmaları ve sosyal özellikleri açısından farklılıklar göstermesi akranları arasında sorunlar yaşamalarına, dışlanmalarına, fiziksel ya da sözel şiddete maruz kalmalarına neden olabilmektedir. Bu açıdan akran zorbalığına karşı, üstün zekâlı öğrencilerin yeteneklerine uygun düzeyde eğitimler almaları, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de benzer şekilde desteklenmesi önemli görülmektedir (Kaplan ve Yurtseven, 2022). Literatüre bakıldığında, üstün yetenekli bireye ve akran zorbalığına yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Okullarda akran zorbalığı ile ilgili farklı değişkenlerin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ancak alan yazın incelendiğinde BİLSEM kurumlarında akran zorbalığı ile ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile birlikte BİLSEM kurumlarında akran zorbalığı hakkında öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını, zorbalık türlerini ve bu davranışlara etki eden etmenleri saptamaktadır. Bu sebeple çalışma literatüre katkısı açısından önem arz etmektedir.

Bu sebeple akran zorbalığını önlemek ve üstün yetenekli öğrencilere destek sağlamak için bu davranışları anlamaya çalışan araştırmaların yapılması gerekmektedir. Çalışmanın amacı da, BİLSEM kurumlarında akran zorbalığı hakkında öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını, zorbalık türlerini ve bu davranışlara etki eden etmenleri saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem durumlarına cevaplar aranmıştır.

1. Üstün yetenekli öğrenciler BİLSEM kurumlarında, akran zorbalığına maruz kalıyor mu?
2. Üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM kurumlarında karşılaştıkları akran zorbalığı davranışları nelerdir?
3. Üstün yetenekli öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldığı durumlarda gözlemlenen öğrenci tepkileri nelerdir?
4. Üstün yetenekli öğrencilerin akran zorbalığı ile karşılaştığında, kurumlarda bu durumlara yönelik alınan önlem ve tedbirleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel yöntem üzerine kurgulanmıştır. Nitel araştırma, niteliksel verilerin toplandığı, analiz edildiği ve yorumlandığı bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde birbirine benzeyen veriler belli bir kavram veya olgu içinde bir araya getirilerek düzenlenir ve okuyucuya sunulur (Büyüköztürk, 2009). Araştırma deseni durum çalışmasıdır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ili BİLSEM kurumlarında çalışan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler içerik analiz yoluyla yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden amaçlı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubu 15'i kadın 5'i erkek olmak üzere toplam 20 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 20'si Balıkesir il merkezinde BİLSEM'de görev yapmaktadır. Katılımcıların 4'ü lisans, 16 tanesi lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin 4 tanesi 1-10 yıl arası, 16 tanesi 11-20 yıl arası süredir görev yapmaktadır. Katılımcıların 3 tanesi bilişim ve teknoloji öğretmeni, 2 tanesi görsel sanatlar öğretmeni, 3 tanesi sınıf öğretmeni, 1 tanesi müzik öğretmeni, 1 tanesi coğrafya öğretmeni, 2 tanesi matematik öğretmeni, 4 tanesi fen bilimleri öğretmeni, 1 tanesi İngilizce öğretmeni, 1 tanesi rehberlik, 1 tanesi fizik öğretmeni ve 1 tane idareciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

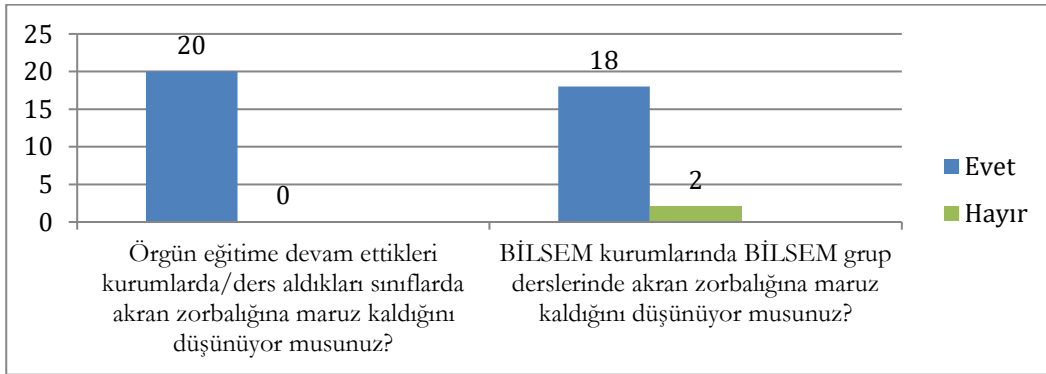
Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, belirli bir konu veya konular hakkında derinlemesine bilgi edinmek için kullanılan, katılımcıların cevaplarını serbestçe ifade etmelerine olanak sağlayan araçlardır. Bu görüşme soruları önceden planlanıp, uzmanların görüşleri alınarak hazırlanmalıdır (McGrath vd., 2019). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde zorbalık hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 7 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm de ise özel yetenekli öğrencilerin karşılaştıkları zorbalıklar hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 3 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda toplam 10 soru bulunmaktadır. Form oluşturulurken üstün yetenekliler alanında yüksek lisans yapmış uzman 2 kişiden ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden uzman görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar, içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Toplanan kalitatif verilerin özetlenmesi ve kategorize edilmesi sürecini ifade eder. İçerik analizi, içerik bakımından birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek anlaşılmasını kolaylaştıracak biçimde düzenlemek, ifade etmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi sürecinde kodlanarak kategorize edilmiş, temalar tanımlanmış ve bulgular bölümünde tablolarla ve nicelleştirilerek sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu sebeple araştırmacılar verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini arttırmak için görüşme formunda verilen cevaplara ilişkin bulgular bölümünde direk alıntılar yapılmıştır. Tutarlık için veri analizi sürecinde araştırmacılar ortak fikir birliğine ulaşana dek tartışarak süreci tamamlamışlardır. İhtiyaç halinde teyit edilebilirlik açısından araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formlarından toplanan veriler ve kodlamalar saklanmaktadır.

Bulgular

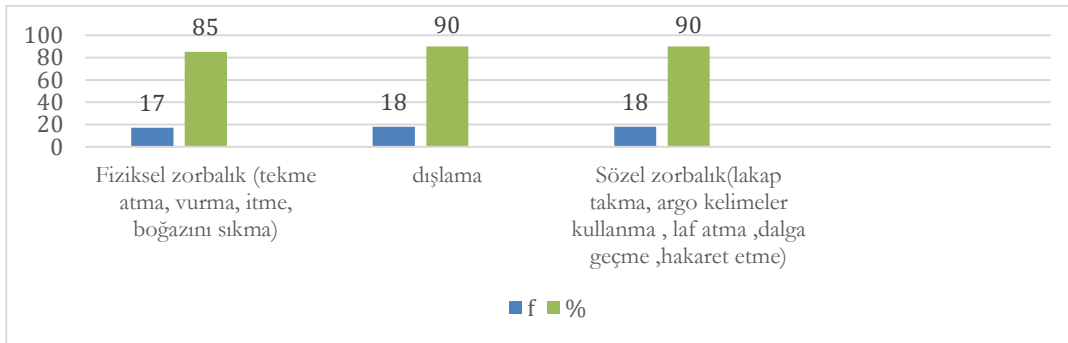


Şekil 1

Üstün yetenekli öğrencilerin Bilem kurumlarında, akran zorbalığına maruz kalıp kalmadığı hakkında öğretmen görüşleri

Grafik 1'e göre bu araştırmanın sonunda 20 öğretmenin 20'si de Bilem öğrencilerinin örgün eğitim aldıkları okullarında akran zorbalığına maruz kaldığını söylerken, araştırmaya katılan öğretmenlerden 18 tanesi Bilem kurumlarında, Bilem grup derslerinde akran zorbalığına maruz kaldığını belirtirken, 2 öğretmen Bilem kurumlarında akran zorbalığına maruz kalmadığını söylemiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden A10 ve A13 BİLSEM kurumlarında BİLSEM grup derslerinde akran zorbalığına maruz kaldığını düşünmemektedir.

Araştırma bulgularına paralel olarak Gündüz (2023) İstanbul'da bulunan 5.,6.,7.,8. sınıf kademelerinde öğrenim gören 17 üstün zekalı öğrenci ile yapmış olduğu görüşmelere sonucunda da öğrencilerin tamamına yakınının akran zorbalığına maruz kaldığı belirtilmiştir.



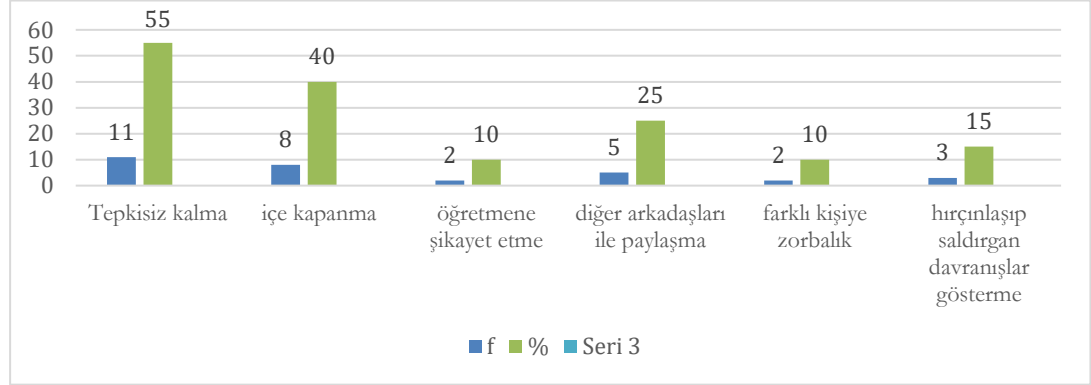
Şekil 2

Üstün yetenekli öğrencilerin Bilem kurumlarında karşılaştıkları akran zorbalığı davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri.

Grafik 2'ye göre yapılan öğretmen görüşmeleri sonucunda Bilem kurumlarında karşılaşılan akran zorbalık türlerini, 17 öğretmen fiziksel zorbalık (tekme atma, vurma, itme, boğazını sıkma) 18 tanesi

Sözel zorbalık (lakap takma, argo kelimeler kullanma, laf atma, dalga geçme, hakaret etme ve 18 tanesi de dışlama şeklinde belirtmiştir

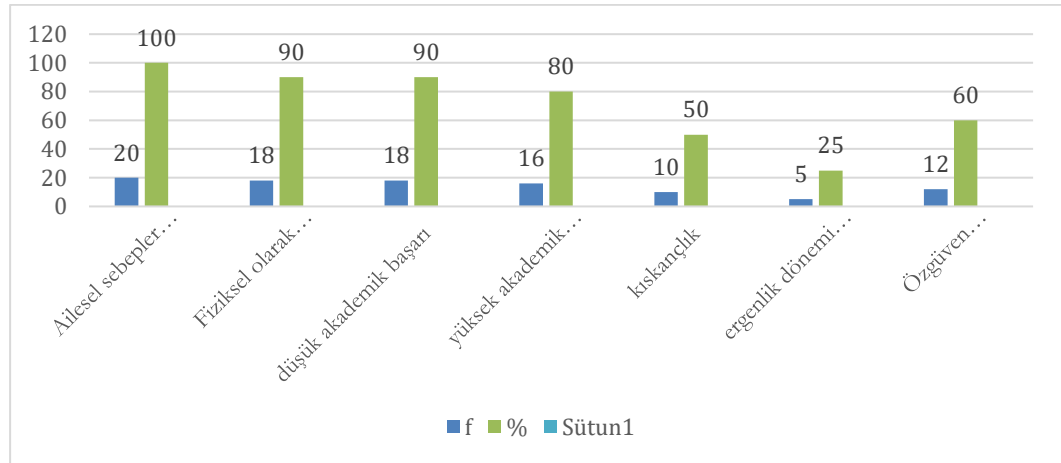
Araştırmanın bulguları doğrultusunda Atış Akyol vd. (2018) yaptıkları çalışmalarda okul öncesi, sınıf öğretmenleri ve ortaokul branş öğretmenleri akran zorbalığını ağırlıklı olarak fiziksel, psikolojik ve duygusal zorbalık olarak tanımlamışlardır



Şekil 3

Üstün yetenekli öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldığı durumlarda gözlemedikleri öğrenci tepkileri

Grafik 3'e göre Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldıkları durumlarda gözlemedikleri öğrenci tepkilerini; 11 öğretmen tepkisiz kalma, 8 öğretmen içe kapanma, 2 öğretmen öğretmene şikâyet etme, 5 öğretmen diğer arkadaşlarıyla paylaşma, 2 öğretmen farklı kişiye zorbalık gösterme ve son olarak 3 öğretmen hırçınlaşıp, saldırgan davranışlar gösterme şeklinde ifade vermiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden A8 "Genelde zorbalığa gücü yetiyorsa mücadele ediyor, yetmiyorsa sessiz kalıyor." cevabını vermiştir

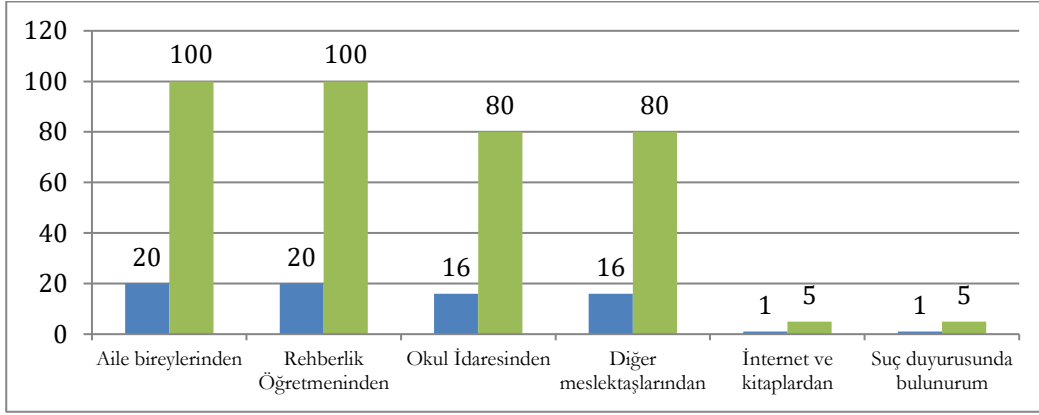


Şekil 4

Zorbalığı yapan öğrencilerin genel özellikleri hakkında öğretmen görüşleri.

Araştırma sürecinde Bilssem öğretmenlerine, zorbalığı yapan öğrencilerin genel özellikleri hakkında görüşleri sorulmuştur. Görüşmelerin sonunda, 20 öğretmen ailesel sebepler (sevgi yetersizliği, ilgisizlik, maddi yetersizlikler, aile içi şiddet), 18 öğretmen fiziksel olarak üstünlük, 18 öğretmen düşük akademik başarı, 18 öğretmen yüksek akademik başarı, 10 öğretmen kıskançlık, 5 öğretmen ergenlik dönemi özellikleri, 12 öğretmen özgüven yüksekliği/özgüven düşüklüğü şeklinde belirtmiştir. Zorbalığı yapan öğrencilerin genel özelliklerini A11 kodlu öğretmen "Gelişim dönemi özellikleri, özgüveni yüksek olan grup lideri olmak istiyor ve özgüveni düşük olanlar." şeklinde belirtmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara paralel olarak Özkan ve Çiftçi (2010) ilkokullarda akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin tepkilerini uzak durma, üzülme, karşılık verme, umursamama vb. davranışlar olarak, çalışmalarında belirtmişlerdir. Kocaşahan (2012) lise ve üniversitelerde akran zorbalığının özgüven kaybı ve beraberinde depresyona neden olduğunu belirtmiştir. Kartal ve Bilgin (2008) yaptıkları çalışmalarında akran zorbalığına maruz kalan çocukların, yaşadıkları bu tür olayları evde ya da okulda bir yetişkine söylemeyip susmayı ve durumu gizlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

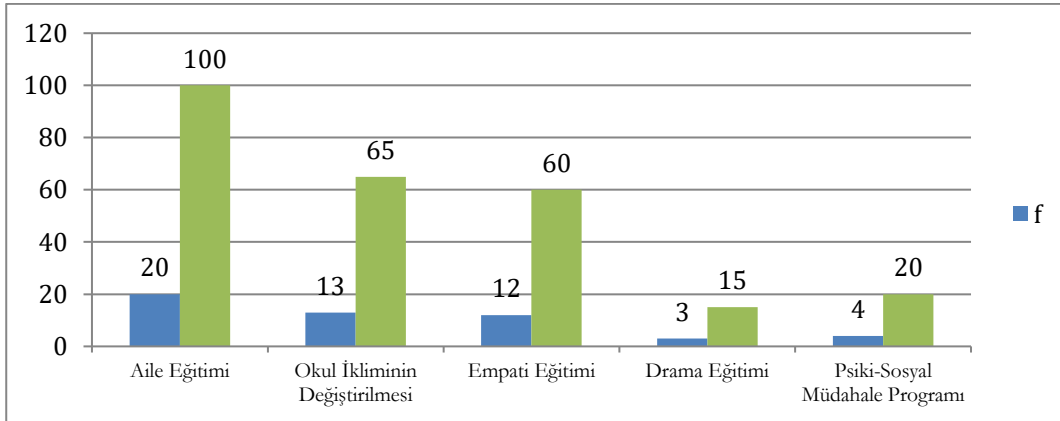


Şekil 5

Zorbalıkla baş etme konusunda ihtiyaç duyduğunuz yardıma nasıl ulaştıkları yöntemler.

Yapılan öğretmen görüşlerinin sonucunda, zorbalıkla baş etme konusunda ihtiyaç duydukları yardıma ulaşma yöntemlerini şu şekilde belirtmiştir; 20 öğretmen aile bireylerinden 20 öğretmen psikolojik rehberlik ve danışma öğretmeninden yardım alırken, 16 öğretmen okul idaresinden, 16 öğretmen diğer meslektaşlarından, 1 öğretmen internet ve kitaplardan yardım talep edeceğini, 1 öğretmen ise suç duyurusunda bulunabileceğini belirtmiştir. Zorbalıkla baş etme konusunda ihtiyaç duyduğu yardıma A14 kodlu öğretmen “İlk olarak ailesiyle görüşürüm, sonra rehberlik servisiyle iletişime geçerim, fiziksel şiddet var ise suç duyurusunda bulunabilirim.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın paralelinde Akyol vd. (2018) yaptığı araştırmasında akran zorbalığı ile karşılaştıklarında sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerin büyük bir oranının rehber öğretmenler sonrasında aile bireylerinden destek alma yolunu tercih ettiği belirlenmiştir. Rehber öğretmenler ise karşılaştıkları akran zorbalığı ile baş ederken aile ve diğer öğretmenlerden destek aldığını söylerken, ortaokul branş öğretmenlerinin tamamına yakını sırasıyla okul idaresi, aile üyeleri ve diğer meslektaşlarından destek aldıklarını belirtmiştir.



Şekil 6

Zorbalığın önlenmesi adına neler yapılması gerektiğinin hakkındaki düşünceler.

Araştırmanın son görüşme sorusu olarak; zorbalığın önlenmesi adına nelerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz sorusuna, 20 öğretmen aile eğitimi, 13 öğretmen okul ikliminin değiştirilmesi, 12 öğretmen empati eğitimi, 3 öğretmen drama eğitimi şeklinde belirtirken 4 öğretmen psiko-sosyal müdahale programının hazırlanması gerektiği, 1 öğretmen de disiplin cezası gibi bir yaptırımın olması gerektiği görüşünü paylaşmıştır. Zorbalığın önlenmesi adına neler yapılması gerektiği sorusuna A15

kodlu öğretmen aile eğitimi, olumlu okul ikliminin oluşturulmasının yanı sıra konu ile ilgili öğrencilere drama eğitiminin de verilmesi gerektiğini belirtmiştir. A11 kodlu öğretmen, zorbalık davranışları karşısında okullarda disiplin cezası gibi yaptırımların olması gerektiğini belirtmiştir

Okul öğretmenleri, idaresi ve rehberlik servisi eş zamanlı olarak, öğrenci davranışlarında zorbalık tespit edildiği süreçte, diğer öğrenciler tarafından rapor edilmesinde cesaret verilmeli ve bu öğrencilerin kimlik bilgilerinin açık şekilde ifade edilmeden okul personeli tarafından en hızlı şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır (Çankaya,2011). Okullarda düzenlenmesi planlı sosyal etkinlikler yardımıyla, öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artırılarak, zorbalık davranışlara karşı daha güçlü bir tutum geliştirmeleri sağlanabilir. Geliştirilecek farklı programlarla, öğrencilerin akranları ile daha yapıcı bir anlayışın olmasının sağlanabileceği ifade edilmiştir. (Tatlilioğlu, 2016).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın sonunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin tamamı Bilssem öğrencilerinin örgün eğitim aldıkları okullarında akran zorbalığına maruz kaldığını söylerken, büyük bir çoğunluğu da Bilssem kurumlarında akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Gündüz (2023) İstanbul'da bulunan 5.,6.,7.,8. sınıf kademelerinde öğrenim gören 17 üstün zekalı öğrenci ile yapmış olduğu görüşmelere sonucunda da öğrencilerin tamamına yakınının akran zorbalığına maruz kaldığı belirtilmiştir.

Yapılan öğretmen görüşmeleri sonucunda Bilssem kurumlarında karşılaşılan akran zorbalık türlerini, öğretmenler daha çok sözel, fiziksel ve duygusal zorbalık olarak tanımlamışlardır. Sonuçlara paralel olarak Atış Akyol vd. (2018) yaptıkları çalışmalarda okul öncesi, sınıf öğretmenleri ve ortaokul branş öğretmenleri akran zorbalığını ağırlıklı olarak fiziksel, psikolojik ve duygusal zorbalık olarak tanımlamışlardır

Yapılan görüşmeleri sonucunda Bilssem kurumlarında karşılaşılan akran zorbalık türlerini, öğretmenler daha çok sözel, fiziksel ve duygusal zorbalık olarak tanımlamışlardır. Sonuçlara paralel olarak Atış Akyol vd. (2018) yaptıkları çalışmalarda okul öncesi, sınıf öğretmenleri ve ortaokul branş öğretmenleri akran zorbalığını ağırlıklı olarak fiziksel, psikolojik ve duygusal zorbalık olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldıkları durumlarda gözlemledikleri öğrenci tepkilerini daha çok tepkisiz kalma, içe kapanma, şikâyet etme, farklı kişiye zorbalık gösterme vb. şeklinde belirtmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara paralel olarak Özkan ve Çiftçi (2010) ilkokullarda akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin tepkilerini uzak durma, üzüme, karşılık verme, umursamama vb. davranışlar olarak, çalışmalarında belirtmişlerdir. Kocaşahan (2012) lise ve üniversitelerde akran zorbalığının özgüven kaybı ve beraberinde depresyona neden olduğunu belirtmiştir. Kartal ve Bilgin (2008) yaptıkları çalışmalarında ise akran zorbalığına maruz kalan çocukların, yaşadıkları bu tür olayları evde ya da okulda bir yetişkine söylemeyip susmayı ve durumu gizlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sürecinde Bilssem öğretmenlerine, zorbalığı yapan öğrencilerin genel özellikleri hakkında görüşleri sorulmuştur. Görüşmelerin sonunda, zorbalığı yapan öğrencilerin genel özellikleri hakkında öğretmenler çoğunlukla ailesel sebepler (sevgi yetersizliği, ilgisizlik, maddi yetersizlikler, aile içi şiddet) olarak belirtirken, fiziksel olarak üstünlük, düşük- yüksek akademik başarı, ergenlik dönemi özellikleri, özgüven yüksekliği/özgüven düşüklüğünü de sebepler arasında belirtmiştir. Hilliard vd. (2014) yaptıkları çalışmalarında daha az iyi davranış sergileyenlerin ve toplumsal konular hakkında daha az düşünen ve katkıda bulunan bireylerin daha çok akran zorbalığı davranışları gösterdiklerini belirtmiştir. Dürüstlük özellikleri yüksek olan, sorumluluk alabilen öğrencilerin daha az zorbaca davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir (Gülbahar ve Sarı, 2022). Tina Pirc ve arkadaşlarının (2023) yaptıkları çalışmasında, öğrencilerin algıladıkları ebeveynlik tarzı, duygusal kontrol ve akran zorbalığına katılımları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Sonuçlar, ebeveynlerini daha otoriter olarak algılayan öğrencilerin daha yüksek duygusal kontrole sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, duygularına ve ihtiyaçlarına daha duyarlı olan, onlarla konuşan ve görüşlerini dikkate alan, onları planlamaya dahil eden, kurallar koyan ve bu kuralları ihlal etmenin sonuçlarını açıklayan, üzgün olduklarında onları rahatlatmaya ve anlamaya çalışan ebeveynlerin çocuklarının daha yüksek duygusal kontrole sahip olduklarını göstermektedir. Bu, bu çocukların karşılaştığı olumsuz bir durum karşısında daha az üzüldüklerini, daha çabuk sakinleşebildiklerini, öfke patlamalarının daha az olduğunu, uygunsuz zamanlarda daha az rahatsız edici olduklarını ve istediklerini elde etmek için beklemenin onlar için bu kadar zor olmadığını göstermektedir. Bulgular, Fosco ve Grych'in (2013) çalışmasıyla tutarlıdır; bu çalışmada sıcak ve empatik ebeveynlere sahip çocukların duygularını düzenlemede daha iyi oldukları gösterilmiştir. Ayrıca, Jabeen ve arkadaşlarının (2013) ergenlerle yaptığı bir çalışmada otoriter bir ebeveynlik tarzının çocukların duygusal düzenlemeleri üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğu gösterilmiştir. Bu sebeple akran zorbalığı gösteren bireylerin genel özellikleriyle ilgili ailesel sebeplerin önemi Tina Pirc ve arkadaşlarının (2023) çalışmasıyla tutarlıdır.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler karşılaştıkları akran zorbalığı ile baş ederken öncelikle, aileler ve psikolojik rehberlik ve danışma öğretmeninden destek aldığını söylerken sırasıyla okul idaresi, aile üyeleri ve diğer meslektaşlarından da destek aldıklarını belirtmiştir. Ayrıca 1 öğretmen ise suç duyurusunda bulunabileceğini belirtmiştir. Atış Akyol vd. (2018) araştırmasında akran zorbalığı ile karşılaştıklarında sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğu rehber öğretmenler sonrasında aile bireylerinden destek alma yolunu tercih ettiği belirlenmiştir. Rehber öğretmenler ise karşılaştıkları akran zorbalığı ile baş ederken aile ve diğer öğretmenlerden destek aldığını söylerken, ortaokul branş öğretmenlerinin çoğunluğu sırasıyla okul idaresi, aile üyeleri ve diğer meslektaşlarından destek aldıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın son görüşme sorusu olarak; zorbalığın önlenmesi adına nelerin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz sorusuna, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı öncelikle ailelere eğitim verilmesi görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca okul ikliminin değiştirilmesi, empati eğitimi, drama eğitimi, psiko-sosyal müdahale programının hazırlanmasının gerekliliği görüşleri belirtilirken bir öğretmen disiplin cezası gibi bir yaptırımın olması gerektiği görüşünü paylaşmıştır. Hoşgörür ve Orhan (2017), yaptıkları çalışmada, okullarda gözlemlenen akran zorbalığı ile mücadele etmenin temelinde, aile-okul iş birliği, belirgin okul politikaları, disiplin, doğru planlanmış eğitim izleme ve raporlama şeklinde önlemlerin önemini vurgulamıştır. Okul öğretmenleri, idaresi ve rehberlik servisi, öğrenci davranışlarında zorbalık tespit edildiği takdirde, diğer öğrenciler tarafından rapor edilmesi açısından cesaret verilmeli ve bu öğrencilerin kimlik bilgilerinin açık şekilde belirtilmeden okul personeli tarafından en çabuk şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır (Çankaya,2011). Okullarda düzenlenecek sosyal etkinlikler yardımıyla, öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artırılarak, zorbalık davranışlara karşı daha dirençli bir tutum geliştirmeleri sağlanabilir. Geliştirilecek farklı programlarla, öğrencilerin akranları ile daha yardımsever ve anlayışlı olmasının sağlanabileceği belirtilmiştir (Tatlıoğlu, 2016). Dolayısıyla ulaşılan sonuçlar literatürdeki bu çalışmaları (Çankaya, 2011; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Tatlıoğlu, 2016) destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgulara istinaden aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin tamamına yakın öğrencilerin, örgün eğitim gördükleri ve BİLSEM kurumlarında akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Bu sebeple akran zorbalığının önlenmesi ve azaltılmasına ilişkin çalışma ve tedbirlerin önceden planlanması önemlidir.
- Akran zorbalığı davranışlarının önlenmesi ilişkin ailelere, öğretmen ve öğrencilere yönelik bilgilendirici eğitimler verilerek bu konu hakkındaki farkındalığının artması sağlanabilir.
- Araştırmanın yapıldığı BİLSEM kurumunda akran zorbalığının önlenmesi için yapılan rehberlik servisi çalışmaları, veli görüşmeleri, uyarma ve kamera sistemi gibi uygulamaların olmasına rağmen akran zorbalığının hala yüksek oranda görülmesi çalışmaların yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Bu açıdan örgün eğitim aldıkları kurumlarda caydırıcı disiplin önlemleri uygulanabilir.
- BİLSEM kurumlarında akran zorbalığı ile olumlu okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların yapılması önerilir.

Etik Onay

Bu çalışma Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 16/02/2024 tarih ve 96898498 sayılı izni ile yürütülmüştür.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar, bu çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Bilim ve Sanat Merkezine desteğinden dolayı teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Bu çalışma özelinde yazarlar arasında herhangi bir çatışma olmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

Atış Akyol, N., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Hacettepe Univ., Journal Of Faculty Of Education*, 33(2).

- Aydoğan, R., Mermer, İ. E., Hıdır, A. Y., Erkul, F., & Gümüştekin, A. (2023). Okullarda yaşanan akran zorbalığının okul yöneticisi, öğretmen ve psikolojik danışman açısından değerlendirilmesi. *IJSS*, 7(28), 315-333.
- Bayar, A., & Balcı, M. (2023). Okul rehber öğretmenlerinin bakış açısından akran zorbalığı ve çözüm yolları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 87-105.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Yayınları.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Dursun, İ., Şanlı, H., & Akkuş, S. (2024). Okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 93-111.
- Fosco, G. M., & Grych, J. H. (2013). Capturing the family context of emotion regulation: A family systems model comparison approach. *Journal of Family Issues*, 34(4), 557-578.
- Gökkaya, N., Yavuzalp, M., Güney, S., & Bozkurt, A. (2023). Okullarda akran zorbalığına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1584-1601.
- Gülbahar, E. & Tuğba, S. (2022). The relationship of character strengths with peer bullying and peer victimization among adolescents. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 589-601.
- Gündüz T. (2023). *Üstün zekalı öğrencilerin akran zorbalığına karşı görüşleri* (Yüksel Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psichiatri Nurs-Special Topics*, 3(2), 175-81.
- Halpern, J., Jutte, D., Colby, J., & Boyce, W. T. (2015). Social dominance, school bullying, and child health: What are our ethical obligations to the very young? *Pediatrics*, 135 (Suppl 2), S24 S30. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3549C>
- Hilliard, L. J., Bowers, E. P., Greenman, K. N., Hershberg, R. M., Geldhof, G. J., Glickman, S. A., ... & Lerner, R. M. (2014). Beyond the deficit model: Bullying and trajectories of character virtues in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 991-1003
- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., & Riaz, M. N. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1).
- Kaplan Sayı, A., & Yurtseven, N. (2022). How do gifted students learn? Their learning styles and dispositions towards learning. *Education 3-13*, 50(8), 1031-1045.
- Karababa, A., & Kurtar, R. (2023). Akran zorbalığının çocukların sosyal becerilerine olan etkilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences*, 26, 2024.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarından yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7 (2), 485-495
- Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- McGrath, C., Palmgren, P. J., & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical teacher*, 41(9), 1002-1006.
- Muslu, E. (2023). Akran zorbalığına ilişkin eğitimci görüşleri: Bursa Mustafakemalpaşa ortaokul yöneticileri ve öğretmenleri örneği. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(5).
- Özdemir, Z., Yelmen, M., Kaplan, Ö., Bodukcu, E., & Nakas, E. (2023). İdareci ve öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda akran zorbalığı: Nitel Bir Çalışma. *Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3314-3323.
- Özkan, Y. & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Pirc, T., Pecjak, S., Podlesek, A., & Štirn, M. (2023). Perceived parenting styles and emotional control as predictors of peer bullying involvement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(4), 333-342.
- Şardağ, H., & Yılmaz, E. B. (2023). Lise öğrencilerinin akran zorbalığına yönelik algılarının metafor analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Doğu Karadeniz Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 97-109.
- Tatlilioğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 6(12), 209-232.
- Tosun, N., Ardıl, E., Şahin, M., Yılmaz, F., & Göker, M. (2024). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okullarda yaşanan akran zorbalığı hakkındaki görüş ve önerileri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 9(71), 4002-4010.
- Uysal, H. ve Dinçer, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Factors determining foreign language speaking anxiety: A study on high school students

Ayşe Zambak¹ 

Abstract: Numerous factors are known to significantly impact the process of learning a foreign language. These factors can influence learners' attitudes toward language learning, whether positively or negatively. It is essential for educators and trainers to take into account students' emotions and consider various factors in the teaching and learning of foreign languages. Recognizing the crucial role emotions play in language acquisition, this study aims to assess the level of foreign language speaking anxiety among 228 high school students, selected using purposive sampling, and to identify the factors influencing their anxiety. Data was gathered through the Foreign Language Speaking Anxiety Scale and demographic questions. The findings indicate that the participants experienced moderate levels of anxiety. Both descriptive and inferential statistics demonstrated that students' interest for English, prior experience abroad, and interest in English outside of academic requirements had a statistically significant impact on their foreign language speaking anxiety. The study also identified specific in and out-of-class activities that influenced anxiety levels. The most popular in-class activities included games, watching movies/short videos, songs, and pair/group work. Outside the classroom, students stated that they mostly engaged in listening to songs, watching movies with subtitles, and playing games in English. In conclusion, the research emphasizes the significance of personal factors together with in and out-of-class dynamics influencing students' anxiety while speaking a foreign language.

Keywords: Foreign language anxiety, communication apprehension, fear of being negatively evaluated, test anxiety.

Yabancı dil konuşma kaygısını belirleyen etmenler: Lise öğrencileri üzerinde bir çalışma

Öz: Çok sayıda faktörün yabancı dil öğrenme sürecini önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir. Bu faktörler, öğrencilerin dil öğrenimine yönelik tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Eğitimcilerin ve öğretmenlerin öğrencilerin duygularını dikkate almaları ve yabancı dil öğretimi ve öğreniminde çeşitli faktörleri göz önünde bulundurmaları önemlidir. Duyguların dil ediniminde oynadığı önemli rolün bilincinde olan bu çalışma, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 228 lise öğrencisinin yabancı dilde konuşma kaygısı düzeyini değerlendirmeyi ve kaygılarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği ve demografik sorular aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların orta düzeyde kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Hem tanımlayıcı hem de çıkarımsal istatistikler, öğrencilerin İngilizceye olan ilgilerinin, daha önceki yurt dışı deneyimlerinin ve akademik gereklilikler dışında İngilizceye olan ilgilerinin yabancı dilde konuşma kaygıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Çalışmada ayrıca kaygı düzeylerini etkileyen belirli sınıf içi ve dışı etkinlikler de belirlenmiştir. En popüler sınıf içi aktiviteler arasında oyunlar, film/kısa video izleme, şarkılar ve ikili/grup çalışmaları yer aldı. Sınıf dışında ise öğrenciler en çok şarkı dinleme, altyazılı film izleme ve İngilizce oyun oynama etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, araştırma, öğrencilerin yabancı dil konuşurken yaşadıkları kaygıyı etkileyen sınıf içi ve dışı dinamiklerle birlikte kişisel faktörlerin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil kaygısı, iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav kaygısı.



Okul Yönetimi Dergisi
School Administration Journal

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2822-4221

Araştırma Makalesi
Research Article

Zambak, A. (2024). Factors determining foreign language speaking anxiety: A study on high school students. *Okul Yönetimi (SAJ)*, 4(1), 35-46.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj>

Başvuru/Submitted
7 Haz / Jun 2024
Kabul/Accepted
29 Haz / Jun 2024
Yayın/Published
24 Tem / Jul 2024

¹ Dr., MEB, aysezambak@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1386-9920

Introduction

Knowing a foreign language is often an important prerequisite in many areas, such as a good job, a successful career, a good status in society and even international recognition. However, students' level of success in using English effectively in their lives does not meet expectations. This is because this process involves acquiring new linguistic features, a new culture and even a new way of thinking, which may not be an easy task for all language learners. Therefore, while some students may be seen as successful learners, others may see it as a necessity and have great difficulty in reaching the desired level. Leong and Ahmadi (2017) found that speaking English is a difficult skill for students to develop in a foreign language context. According to the authors, this is because students need to pay attention to several elements at the same time to successfully communicate their ideas, such as pronunciation, grammar, vocabulary and fluency, which can affect students' speaking performance.

Language-related anxiety is a special form of anxiety because it involves “different complex self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning that arise from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al., 1986:128). To point out the pervasive impact of foreign language anxiety, Horwitz (2001) suggested that one third of foreign language learners suffer from at least moderate levels of foreign language anxiety. Since L2 anxiety mostly occurs in learning environments, it has different effects on various aspects of learning. Although learners experience foreign language anxiety at different levels depending on the situation, speaking has been found to be the most anxiety-provoking skill and challenging part of second or foreign language learning (MacIntyre & Gardner, 1991).

While speaking is often considered the most challenging of the four language skills, it is also seen as the most essential building block for effectively using a language. In language classrooms, both students and teachers work to develop this productive skill in various ways. According to Woodrow (2006), second language speaking anxiety is a significant predictor of success, with a notable negative relationship between speaking anxiety and oral performance (p. 308). Speaking anxiety, a key affective factor in foreign language learning, frequently has a detrimental impact on students' oral performance in English (Melough, 2013). As a result, it can be concluded that many students are apprehensive about using a foreign language orally.

Numerous studies in the relevant literature have delved into the topic of foreign language speaking anxiety among students (Tekir, 2021; Tercan & Dikilitaş, 2015; Takkaç Tulgar, 2018; Tanrıöver, 2012). These studies have revealed several key factors that contribute to heightened anxiety in speaking skills. To illustrate, Aydın (2001) identified four main causes of speaking anxiety: personal reasons, teacher's attitude in the classroom, students' beliefs, along with the exam and teaching procedures. One significant factor is students' self-perceived level of speaking skills, as anxious students tend to underestimate their competence compared to their less anxious peers (MacIntyre, 1998). Additionally, Riasati (2012) suggests that dissatisfaction with one's speaking abilities can lead to a reduced willingness to participate in class discussions, ultimately leading to increased anxiety when speaking in front of others. This finding highlights the importance of perceived competence in mitigating speaking anxiety among learners.

Ohata (2005) and Ay (2010) also mention the effect of “being unprepared” on students' speaking anxiety. In this case, the student states that he/she feels nervous, prefers to remain silent during the whole class and does not want to be asked any questions (Ohata, 2005). In Horwitz et al.'s study, students stated that they were more comfortable when they were making “prepared” speeches in foreign language classes, but they “froze” in role-playing activities (p.126). According to Ay (2010), students reported that they were most anxious when they were asked to speak without prior preparation.

The teaching method and the teacher's attitude are two other important factors affecting students' levels of speaking anxiety. In her study, Subaşı (2010) found that students had difficulty in paying attention due to boring or uninteresting teaching processes, which led to anxiety. According to the results of the study conducted by Riasati (2012), classroom atmosphere is a factor that contributes significantly to the degree to which students are willing to speak. She also adds that it is important to see the teacher's role in “facilitating or inhibiting student participation” (p. 1293).

Finally, past learning experiences have an impact on learners' levels of speaking anxiety. In his study, Gültekin Çakar (2009) concluded that students' previous experience of visiting other countries, having a native English-speaking teacher and having studied a language other than English were related to predicting foreign language anxiety. To clarify better, traveling to different countries often offers practical experience with the language being studied and complete absorption in the culture. This may enhance confidence and alleviate anxiety by introducing students with authentic language use and cultural traditions (Dewaele & MacIntyre, 2014). Having a teacher who speaks English as their first language can decrease anxiety by offering correct language examples and creating a supportive atmosphere for learning (Young, 1991). Previous experience in language learning can provide students with effective strategies and resilience, possibly decreasing anxiety. However, it can also emphasize the

difficulties and intricacies of acquiring a new language, thereby increasing anxiety (Horwitz, 2001). These collective experiences have a significant impact on students' views and attitudes towards language acquisition, which in turn affect their levels of anxiety in many ways.

In short, there are many reasons why EFL learners experience speaking anxiety, such as fear of public speaking, oral communication, self-assessed language proficiency, fear of making mistakes, limited knowledge of the language, lack of preparation, fear of being evaluated negatively by others, the teacher's approach. At this point, what teachers need to do is to create an atmosphere where the level of anxiety is low or non-existent or to look for some useful strategies to help students reduce their anxiety level because “the variables that trigger anxiety may differ from context to context” (Subaşı, 2010:17).

Aim of the Study

This study aims to investigate foreign language speaking anxiety levels of high school students in a public school and to reveal the relationship between anxiety levels and different variables such as gender, attitude towards English, family members, teacher's teaching style, in-class activities, English use outside the classroom, and out-of-class activities. For this reason, this study answers the following research questions:

1. What are the foreign language speaking anxiety levels of students in a public high school?
2. Which factors affect students' foreign language speaking anxiety levels?
3. What are the students' most preferred activities in and outside the classroom for using English?

Method

Research Design

In this research, data was collected via a survey, which is a quantitative data collecting approach. The survey included Likert-scale questions to assess students' foreign language anxiety levels and associated experiences. This strategy is useful for collecting a huge quantity of data from a varied sample, allowing researchers to do statistical analysis to uncover trends and associations (Creswell, 2014). The research used a survey to assess the association between certain characteristics of students and their anxiety levels, and it provided actual data to back up its conclusions. This technique is backed by previous research, which shows that surveys are a reliable instrument for evaluating psychological dimensions such as anxiety (Dörnyei, 2007).

Quantitative data were collected with the Foreign Language Speaking Anxiety Scale with a five-point Likert scale and a section including demographic questions. This questionnaire was adapted by Saltan (2003) from the Foreign Language Classroom Anxiety questionnaire developed by Horwitz et al. (1986). It can be said that it is the most widely used data collection tool to determine the scope and level of foreign language anxiety. According to Cronbach's alpha result, it has a high internal consistency of 0.93 and is quite satisfactory in terms of reliability (Öztürk, 2012).

After collecting the data, a thorough analysis was performed using both descriptive and inferential statistics to identify any statistically significant differences between the variables. Quantitative data was analyzed using an analysis of variance and an independent sample T-test, with the comparison of mean values presented in tables generated in SPSS 25.0.

Research Sample

The data were collected from 228 students, selected through purposive sampling method, studying at a public high school in Sarıçam district of Adana province in the first semester of the 2023-2024 academic year. Purposive sampling, as opposed to random sample, allows for a more concentrated and in-depth knowledge of the phenomena under investigation by incorporating people who are most likely to contribute rich, relevant, and varied data (Patton, 2002). This method is especially beneficial in educational research, where the purpose is to investigate individual characteristics in depth rather than generalize results to a larger group (Palinkas et al., 2015). Descriptive data about the participants are shown in Table 1:

Table 1

Descriptive Data about Participants

Grade	N	%	Gender			
			Female	%	Male	%
9. grade	54	23,7				
10. grade	20	8,8				
11. grade	64	28,1	143	62,7	85	37,3
12. grade	90	39,5				
TOTAL	228	100,0				

In the study, a total of 228 high school students took part. The majority of participants were 12th-grade students, totaling 90 students, while the fewest participants were in the 10th grade. Additionally, 62.7% of the participants were female, and 37.3% were male, with 85 male students participating in the study.

Findings

The results of the survey, along with the accompanying research questions, were analyzed to measure the general speaking anxiety levels of students and to illustrate the anxiety findings in relation to different variables. To achieve this, descriptive and inferential analysis techniques were employed to understand the relationships between these variables. The findings are presented below together with the research questions.

1. *What are the foreign language speaking anxiety levels of students in a public high school?*

This section aims to see the foreign language-speaking anxiety levels of all students and, secondly, to examine their anxiety levels in detail in terms of specific sub-categories of the Foreign Language Speaking Anxiety Scale, such as communication anxiety, fear of being negatively evaluated, test anxiety, and general classroom anxiety. Table 2 shows an overview of students' overall foreign language speaking anxiety levels:

Table 2
Foreign Language Speaking Anxiety Levels of Participants

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation
1. I am never quite sure of myself when I am speaking in English.	228	1	5	3,05	1,237
2. I am afraid of making mistakes in English classes.	228	1	5	3,13	1,336
3. I tremble when I know that I am going to be called on in English classes.	228	1	5	3,34	1,394
4. I get frightened when I don't understand what the teacher is saying in English.	228	1	5	2,89	1,320
5. I start to panic when I have to speak without preparation in English classes.	228	1	5	3,46	1,322
6. I get embarrassed to volunteer answers in English classes.	228	1	5	2,78	1,312
7. I feel nervous while speaking English with native speakers.	228	1	5	3,20	1,136
8. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.	228	1	5	2,93	1,122
9. I don't feel confident when I speak English in classes.	228	1	5	2,90	1,252
10. I am afraid that my English teacher is ready to correct every mistake I make.	228	1	5	2,37	1,077
11. I can feel my heart pounding when I am going to be called on in English classes.	228	1	5	3,19	1,289
12. I always feel that the other students speak English better than I do.	228	1	5	2,74	1,283
13. I feel very self-conscious about speaking English in front of other students.	228	1	5	3,03	1,363
14. I get nervous and confused when I am speaking in English classes.	228	1	5	3,14	1,265
15. I get nervous when I don't understand every word my English teacher says.	228	1	5	2,84	1,169
16. I feel overwhelmed by the number of rules I have to learn to speak English.	228	1	5	3,11	1,141
17. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak English.	228	1	5	2,83	1,320
18. I get nervous when the English teacher asks questions which I haven't prepared in advance	228	1	5	3,11	1,275
TOPLAM	228				

In Table 2, it is evident that 228 students have completed the Foreign Language Speaking Anxiety Scale, providing their responses on a Likert-type scale ranging from 1 to 5. Upon analyzing the mean of each questionnaire item, it becomes apparent that the statement with the highest mean score is 'I panic when I have to speak without preparation in English classes' ($m = 3.46$). This underscores the necessity for a preparation process in foreign language speaking activities. Conversely, the statement with the lowest mean score is 'I feel scared when my English teacher tries to correct every mistake I make' ($m = 2.37$). Table 3 demonstrates the mean foreign language speaking anxiety scores of the students for the subcategories of the scale.

Table 3

Foreign Language Speaking Anxiety Level According to Scale Sub-Categories

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation
English Classroom Anxiety	228	1,00	5,00	3,04	1,003
Communication Apprehension	228	1,00	5,00	3,08	,976
Fear of Negative Evaluation	228	1,00	5,00	2,99	1,000
Test Anxiety	228	1,00	5,00	2,75	1,047
TOPLAM	228	1,00	5,00	2,96	

Table 3 presents the mean scores for the four sub-categories of the Foreign Language Speaking Anxiety Scale. The findings reveal that communication anxiety has the highest mean score ($m = 3.08$), while test anxiety has the lowest mean score ($m = 2.75$). Given that the overall mean score exceeds 2.5 ($m = 2.96$), it can be concluded that the participants generally experience a moderate level of anxiety. In line with Horwitz's (2008) assertion that students with a mean score around 3 should be considered moderately anxious. The collective results in Table 3 suggest that the participants were moderately anxious with regards to speaking a foreign language.

2. Which factors affect students' foreign language speaking anxiety levels?

The second research question in this study seeks to explore the variables that significantly influence students' levels of anxiety when speaking a foreign language. The findings indicate that students' affinity for the English language, prior experiences abroad, and extracurricular interest in English have a statistically significant impact on their foreign language speaking anxiety. Conversely, factors such as class level, gender, presence of English-speaking family members, teacher's instructional style, and participation in an English course did not yield significant effects. The statistically significant results are detailed in the accompanying tables.

Table 4

One-Way ANOVA Results for the Effect of Students' Love for English Lesson on Foreign Language Speaking Anxiety

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
	Between Groups	19,295	2	9,648	12,15	,000
Love for English Lesson	Within Groups	178,620	225	,794	3	
	TOTAL	197,916	227			

Based on the findings in Table 4, a one-way analysis of variance was undertaken to investigate the impact of students' attitudes toward their English language class on their levels of anxiety when speaking a foreign language. The questionnaire asked students whether they enjoyed their "English classes or not", and their responses were categorized as "yes," "no," or "sometimes yes, sometimes no." The results of the one-way ANOVA indicated a statistically significant difference between the groups at the $p < .05$ level for all three response categories concerning foreign language anxiety levels. This suggests that a positive attitude toward English lessons plays a role in lowering students' foreign language speaking anxiety. Essentially, greater enjoyment of English classes corresponds to lower levels of anxiety when speaking a foreign language. Table 5 below provides the results of the independent sample T-Test on the effect of being abroad on foreign language speaking anxiety.

Based on the data presented in Table 5, out of 228 participants, 8 students responded affirmatively and 220 students responded negatively to the question "Have you been abroad before?". An independent sample t-test was conducted to examine the potential impact of prior international experiences on students' foreign language speaking anxiety levels. The findings indicate a statistically significant effect of having been abroad on students' communication apprehension and fear of negative evaluation scale subcategories at the $p < .05$ level. There is also a notable effect on English classroom anxiety, albeit slightly above the p-value. However, no significant effect was observed in the exam anxiety category. These results suggest that students' past experiences abroad positively influence their foreign language speaking anxiety.

Table 6
ANOVA Results for the Effect of Engaging in English Outside the Classroom on Foreign Language Speaking Anxiety

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Engaging with English outside the classroom	Between groups	11,07	2	5,53	6,64	,002
	Within groups	186,69	224	,83		
TOTAL		197,77	226			

In Table 6, a one-way analysis of variance was performed to investigate the impact of students' interest in English outside the classroom, beyond lessons and homework, on their levels of foreign language speaking anxiety. The responses to this question were grouped into three categories (yes, no, and sometimes). The results of the one-way ANOVA indicated a statistically significant difference between the groups at the $p < .05$ level for all three responses related to foreign language anxiety levels. Consequently, it was determined that students' interest in the English language in their daily lives, excluding homework, had a positive influence on their levels of foreign language speaking anxiety. It can be inferred that the greater the students' interest in English and their incorporation of the foreign language into their lives, the lower their anxiety levels when speaking this language.

Table 5

Sub-categories	Yes	No	F	p
	Communication Apprehension			
Test Anxiety			1,610	,206
Being Abroad	8	220		
Fear of Negative Evaluation			4,694	,031
English Classroom Anxiety			3,853	,051
TOTAL			228	

Independent Sample T-Test Results for the Effect of Being Abroad on Foreign Language Speaking Anxiety

3. *What are the students' most preferred activities in and outside the classroom to use English?*

Various types of activities both inside and outside the classroom play a crucial role in providing students with meaningful opportunities to utilize the target language. However, certain activities that involve using the target language in front of the entire class have been identified as particularly anxiety-inducing in some studies (Koch & Terrel, 1991; Çelebi, 2009). Furthermore, the question of establishing a connection between school and home is a topic of frequent debate. While some students find satisfaction in the formal education they receive at school, others seek to maximize their learning opportunities. Additionally, considering that each language activity represents a distinct form of language use, it is expected that exposure to language use through extracurricular activities will contribute to students' proficiency in English. Consequently, the third research question in this study aims to determine which activities students prefer for using English both within and beyond the classroom. To begin, Figure 1 illustrates the participants' preferred activities for using English in the classroom.

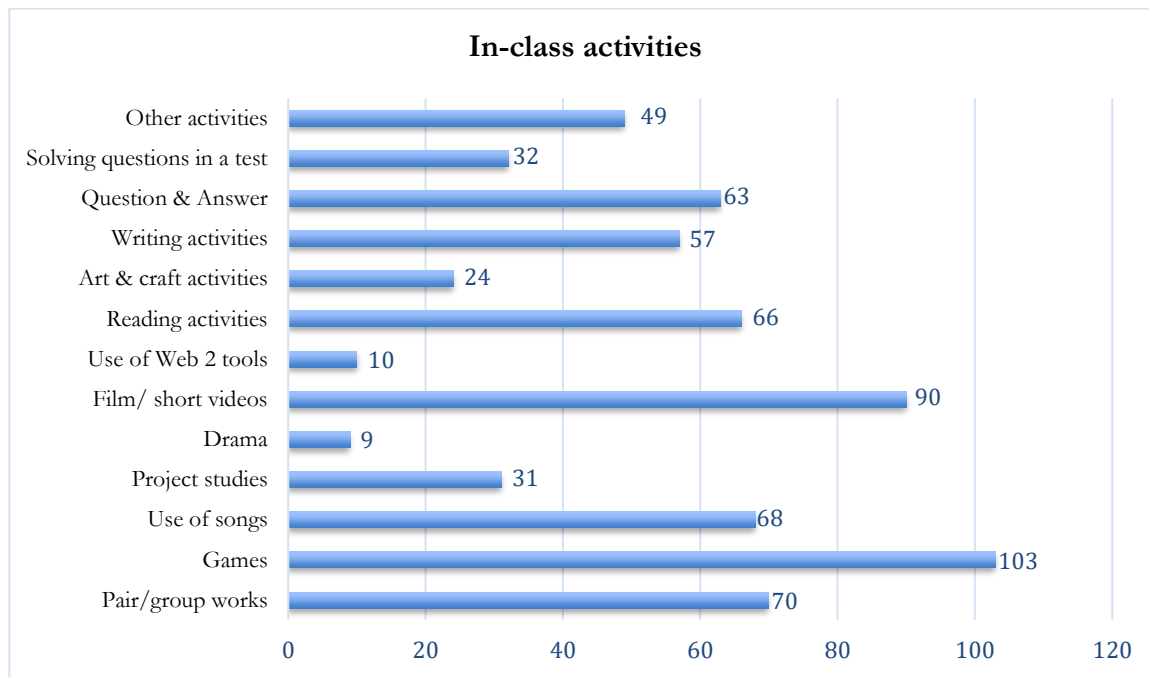


Figure 1

Preferred activities for using English in the classroom

Figure 1 shows the distribution of students' most preferred activities for using English in the classroom. According to the results, games, watching movies/short videos, singing, and pair/group work are the most preferred activities in the classroom. The least preferred activities are drama and using Web-2 tools.

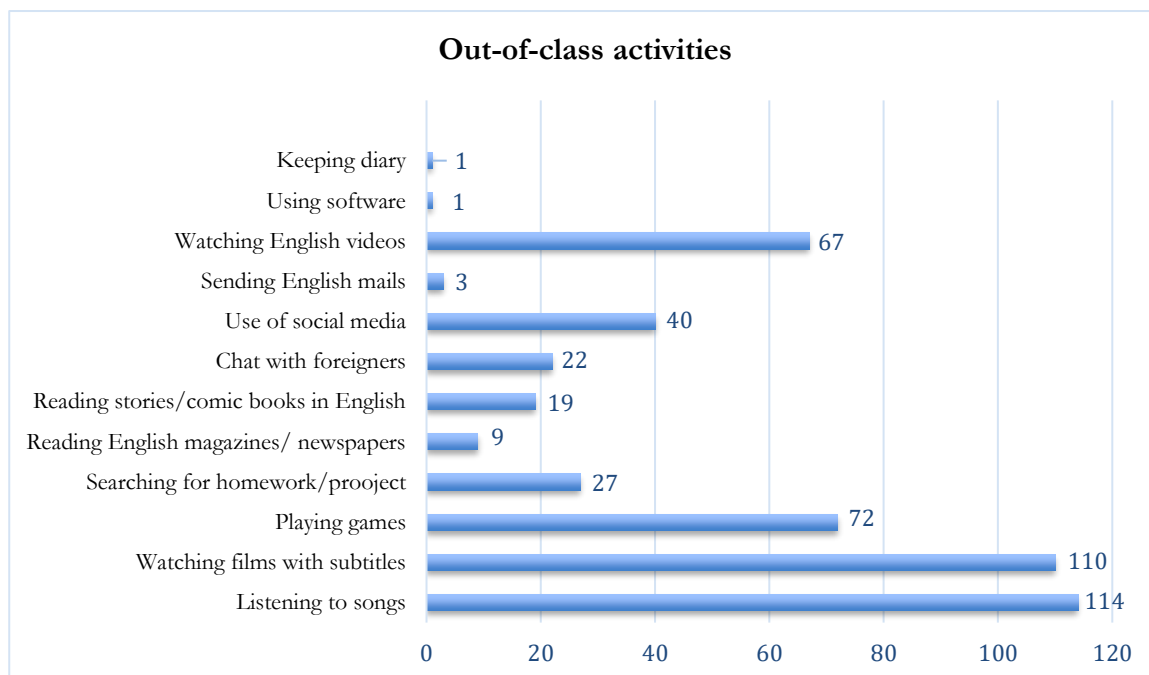


Figure 2

Preferred activities for using English out of the classroom

As illustrated in Figure 2, this section of the questionnaire required students to identify their top three out-of-class activities. The findings indicated that the most favored out-of-class activities were listening to music, watching subtitled movies, and playing English-language games. On the other hand, using software and writing a diary were the least favored activities, each selected by only one student.

Discussion and Conclusion

This study aims to investigate the foreign language speaking anxiety levels of students studying in a high school affiliated to the Ministry of National Education, as well as the factors affecting these anxiety levels. The participants of the study were 228 high school students selected by purposive sampling method. Data was gathered using the Foreign Language Speaking Anxiety Scale, adapted by Saltan (2003), which was based on the Foreign Language Classroom Anxiety Questionnaire developed by Horwitz et al. (1986).

According to the results of the first research question investigating the students' level of foreign language speaking anxiety, the mean scores of the sub-skills of the relevant scale ranged between 2.75 and 3.08 and the overall mean score was above 2.5 ($m = 2.96$), indicating that the participants were moderately anxious in terms of foreign language speaking. Considering the mean scores of the sub-skills of the scale, it is possible to say that communication anxiety has the highest mean score ($m: 3.08$), while the lowest mean score belongs to test anxiety ($m: 2.75$). This study aligns with findings from various studies conducted on the same topic in Türkiye and other regions worldwide. To illustrate, Aydın (2001) explored potential sources of anxiety in foreign language speaking and writing classes and identified three primary reasons for moderate levels of anxiety: personal anxiety, teachers' attitudes, and teaching methods. Similarly, Tanrıöver (2012) investigated the speaking anxiety profiles of Turkish EFL pre-service teachers and found moderate levels of anxiety. Yahya (2013) examined factors contributing to speaking anxiety among students in an English speech communication course and identified fear of negative evaluation as the highest mean (2.93) and test anxiety as the lowest mean (2.68), partially consistent with our study's results.

In contrast, Huang (2004) reported high levels of speech anxiety among Taiwanese students, with a greater likelihood of fearing negative evaluation. Another international example is a research done in the United States by Smith et al. (2020) which found that communication anxiety had a mean score of 3.12, much higher than the average score of 2.68 for test anxiety. Similarly, a study conducted by Chen et al. (2019) in China revealed that the average score for communication anxiety was 3.05, while the mean score for exam anxiety was 2.70. A research conducted by Müller et al. (2018) in Germany found that the average level of communication anxiety was 3.10, whereas the average level of exam anxiety was 2.73. In Australia, a study conducted by Brown and Lee (2021) revealed average scores of 3.11 for communication anxiety and 2.69 for test anxiety. The consistent results across many cultural contexts indicate a worldwide pattern in which people generally feel greater levels of anxiety in conversation settings as opposed to testing scenarios. The elevated mean scores for communication anxiety suggest that individuals may perceive interpersonal contacts as more distressing,

The study's findings also revealed that the statement 'I panic when I have to speak in English classes without preparation' received the highest mean score ($m = 3.46$). This indicates that students' anxiety is largely attributed to feeling unprepared to speak English. This lack of preparedness is likely due to insufficient practice, resulting in inadequate skill development and a subsequent lack of confidence in speaking. These factors are interconnected and have a negative impact on each other. Psychologists refer to this fear as glossophobia, which denotes the fear of speaking in front of an audience due to the fear of criticism or humiliation. Dellah et al. (2020) highlighted that English language learners experience pressure and anxiety when they do not meet expected progress, leading them to avoid communicative activities and practice less. Similarly, Ibrahim et al. (2022) explained the fear of speaking a foreign language in a crowd from the perspective of social cognitive theory, which posits that a lack of self-efficacy in speaking skills, stemming from insufficient practice in this study, results in a diminished belief in one's speaking abilities.

Due to the limited time for speaking practice in English classes, students in Türkiye struggle to find opportunities to practice their speaking skills with native or foreign speakers and apply the new language structures they have learned. Offering students chances to practice speaking outside of the classroom can greatly enhance their language proficiency and help them overcome challenges such as crowded classrooms, restricted speaking time, formal school settings, and one-way communication. Additionally, as highlighted by Rico (2014), productive skills are more challenging for students to develop compared to receptive skills, emphasizing the need for self-assessment and feedback to improve their speaking abilities.

The second research question sought to explore the factors influencing levels of foreign language speaking anxiety among students. The findings indicated that students' interest for English, prior experiences living abroad, extracurricular interest in English, as well as exams and homework, all had a

statistically significant impact on their foreign language speaking anxiety. Previous research has established a positive correlation between students' level of interest and motivation (Frymier, Shulman, & Houser, 1996; Weber & Patterson, 2000). The results also demonstrate that interest is associated with intrinsic motivation, empowering students to develop a passion for learning, appreciate their education, and have confidence in their abilities. Additionally, Green (1993) proposed that modern teaching practices emphasize the enjoyment and effectiveness of activities involving communication and real-life language usage, aligning with the outcomes of this study.

Dewaele (2014) asserts that "positive emotions facilitate exploration and play, providing the opportunity to have new experiences and learn efficiently" (p. 241). Additionally, Csikszentmihalyi (1990) posited that enjoyment encompasses taking advantage of the opportunity to complete a task, concentrating, setting clear goals, and benefiting from immediate feedback. Building on these findings, the current study concurs with the notion that in order to create a lesson with reduced levels of L2 speaking anxiety, teachers must cultivate a classroom environment that fosters student enjoyment. Another significant finding is that, beyond homework assignments, students' engagement with the English language in their daily lives has a statistically significant impact on their foreign language speaking anxiety levels. In essence, it can be inferred that the more students express interest in English and integrate the foreign language into their lives, the lower their anxiety levels become about speaking the language. While some students are content with the formal education they receive in the classroom, others strive to maximize opportunities to use the target language outside the classroom as they believe that formal classroom instruction alone is insufficient to facilitate effective language learning and use.

Several studies in the literature have explored the impact of exposure to English language use outside the classroom. Pinkman (2005) conducted an action research project that encouraged students to utilize blogs for practicing their language skills, communicating with others, and fostering learner independence. The findings revealed that using blogs had the benefit of increasing the students' interest and motivation to use English through interaction with classmates and teachers and receiving their feedback. Similarly, Ajileye (1998) examined the effect of exposure to English language use outside the classroom on written English. The study employed various methods such as a questionnaire, interview, objective test, comprehension exercise, completion test, and short essays. The results indicated a significant relationship between written English performance and exposure to English language use outside the classroom, emphasizing that diverse opportunities for English language activities enhance language proficiency. Lastly, Righini (2014) discussed how social media can be harnessed to develop essential skills for reading authentic texts, news, and articles from online social platforms. These studies jointly show that using blogs, being exposed to language usage outside the classroom, and integrating social media are all beneficial techniques for improving one's language skills. They emphasize the need of offering a variety of authentic opportunities for practicing a language, which not only enhance language proficiency but also boost student enthusiasm and involvement. These results indicate that language instructors should include technology and real-life language use into their teaching methods in order to enhance their students' mastery of languages.

The last research question sought to explore the activities most favored by students for using English within and outside of the classroom. The findings indicated that in-class activities such as games, watching movies/short videos, singing songs, and pair/group work were the most preferred. Correspondingly, Kılıç (2014) conducted a case study on collaborative group activities aimed at reducing foreign language learners' speaking anxiety over a six-week period, with results showing that small group collaborative activities were effective in foreign language classes. Additionally, Yılmaz and Dollar's (2017) study with 9th grade students underscored the significant role of group work in creating a supportive learning environment, with all students (100%) expressing their appreciation for the supportive nature of group work and their preference for it in classroom activities. Claerr and Gargan (1984) also noted in their study that songs offer various language learning benefits, serving as a means for introducing and reinforcing grammatical structures, vocabulary, and idiomatic expressions. Furthermore, the use of music in the foreign language classroom provides an opportunity to explore culture through lyrics and musical rhyme. Lastly, Gyeltshen's (2018) study revealed that the use of media (video) significantly reduced speaking anxiety in Bhutanese fifth graders.

In addition to classroom instruction, students commonly use English in activities such as listening to songs, watching movies with subtitles, and playing games in English. These preferences indicate that students favor similar activities both inside and outside the classroom. According to Richards (2015), young people in Northern European countries like Finland and Denmark exhibit better English listening skills and fluency compared to their counterparts in countries such as Portugal and Italy. This is attributed to the fact that English-language movies are aired on television and in cinemas with subtitles in their original language. This finding aligns with the results of our study, highlighting the positive impact of exposure to foreign language movies and short videos in the mother tongue on students' foreign language speaking skills. In conclusion, it is expected that the insights from this study on factors

influencing foreign language speaking anxiety, as perceived by students, will motivate those seeking to improve the learning environment.

Suggestions for Further Studies

Based on the findings and implications of this study, several recommendations can be made for future research. Firstly, expanding the administration of the questionnaire to other districts of Adana is suggested to provide the Provincial Directorate of National Education with a comprehensive understanding of English language teaching and student profiles. Additionally, conducting a longitudinal study with a larger participant pool could help explore the factors influencing high school students' foreign language anxiety and assess long-term effects, addressing the limited time frame of the current study. Including additional demographic characteristics, such as socio-economic status, age, school district, school type, and bilingualism, in the questionnaire is also recommended to examine their combined impact.

Furthermore, investigating the influence of various media, such as online tools, drama, and social media, on the development of students' foreign language speaking skills is advised. These technologies often provide immediate feedback and customized learning experiences, which may improve speech and fluency. By including students in drama, activities, role-playing exercises, and simulations, they are able to fully engage with authentic language situations. Through the adoption of various roles and situations, students participate in conversational exercises to enhance their linguistic proficiency, further strengthen confidence, and refine their capacity to articulate their ideas in English. Eventually, using social media platforms for language learning promotes informal and authentic exchanges. Students have the opportunity to engage with others who speak the target language as their first language, actively take part in conversations, and consume materials in that language.

Given that this study focused on foreign language speaking anxiety and its impact on oral performances from the students' perspective, alongside certain variables, it is also recommended to conduct a comparative study using both quantitative and qualitative methods to explore the viewpoints of both foreign language teachers and students in the same field, aiming to achieve clearer findings. Conducting interviews with teachers may provide clear and detailed insights on the methods they use to teach, the dynamics within their classrooms, and their thoughts on managing students' anxiety of speaking English. It is essential to include the viewpoints of teachers together with those of students, since teachers have a significant impact on creating the learning environment and molding students' language learning experiences. The perspectives of teachers may add significant context to numerical discoveries, including practical applications for classroom instruction, curriculum design, and techniques to help students. Focus group interviews with students may also reveal their personal experiences, strategies for dealing with anxiety, and the efficacy of various learning methods in reducing anxiety.

Ethical Approval

This research was conducted within the scope of TUBITAK 2204 High School Students Research Projects Competition with the ethics committee permission dated November 29, 2023 and numbered E-23702741-604.01.01.01-90832994 received from Sarıçam District Directorate of National Education.

Contribution Rate Statement

The researcher declares that this study has been carried out entirely by herself.

Acknowledgement

In this study, the author would like to thank TUBITAK for its support.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

References

- Ajileye, S. (1998). The Effect of Exposure to English Language Activities outside the Classroom on Written English: A Study of Selected Secondary Schools in Ilorin. [online available] <http://www.unilorin.edu.ng/journals/education/ije/sept1998>.
- Ay, S. (2010). Young Adolescent Students' Foreign Language Anxiety in Relation to Language Skills at Different Levels. *The Journal of International Social Research*, 3(11), 83-91.
- Aydın, B. (2001). *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*. [Unpublished doctoral dissertation], Anadolu University, Eskişehir.
- Brown, H., & Lee, J. (2021). Anxiety in communication vs. testing situations: An Australian perspective. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 42-53. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1856392>
- Chen, L., Zhang, Y., Liu, Y., & Liu, X. (2019). Comparative analysis of communication and test anxiety among university students in China. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 237-248.

<https://doi.org/10.1037/edu0000319>

- Claerr, T. A., & Gargan, R. (1984). The role of songs in the foreign language classroom. *OMLTA Journal*, 28, 28-32.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper&Row.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. [Unpublished Master Thesis], Cukurova Üniversitesi, Adana
- Dellah, N. F., Zabidin, N., Nordin, N. A., Amanah, F. H., & Atan, M. A. (2020). Glossophobia: Evaluating university students' speaking anxiety in English oral presentations. *Jurnal ILMU*, 10(1), 116-126.
- Dewaele, J. M. & MacIntyre, P. (2014) The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2), 237-274.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Frymier, A. B., Shulman, G. M., & Houser, M. (1996). The Development of a Learner Empowerment Measure. *Communication Education*, 45, 181–199.
- Gültekin Çakar, G. (2009). *The relationship between past language learning experiences and foreign language anxiety of Turkish university efl students*. [Unpublished Master Thesis], Bilkent University, Ankara.
- Gyeltshen, D. (2018). The Use of Media (Videos) to Reduce ESL Students' Speaking Anxiety: A Case Study of Grade Five Bhutanese Students in Mongar District. *Walailak Journal of Learning Innovations*, 4(2), 77-92.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Huang, Y. W. (2014). Self and language anxiety. *English language and literature studies*, 4(2), 66.
- Ibrahim, N., Anuar, N. A. K., Mokhtar, M. I., Zakaria, N., Jasman, N. H., & Rasdi, N. N. (2022). Exploring fear of public speaking through social cognitive theory. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(1), 135-154.
- Koch, A. S., & Terrel, T. D. (1991). Affective Reactions of Foreign Language Students to Natural Approach Activities and Teaching Techniques. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leong, I., & Ahmadi, S. (2017). An analysis of factors influencing learners' English-speaking skill. *International journal of research in English education*, 2(1), 34-41. <https://www.sid.ir/en/journal/viewpaper.aspx?id=520992>
- MacIntyre, P. D. (1998). Language anxiety: A Review of the Research for Language Teachers. In D.J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P.D., & Gardner R. C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: a Review of the Literature. *Language Learning*, 41(1), 85 – 117.
- Melough, A. (2013). Foreign Language Anxiety in EFL Speaking Classroom: A Case Study of First year LMD Students of English at Saad Dahlab University of Blida, Algeria. *Arab World English Journal*, 4(1), 64-76.
- Müller, K., Schmidt, T., & Meier, S. (2018). Communication and test anxiety: A study among German university students. *European Journal of Psychological Assessment*, 34(4), 345-353. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000426>
- Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the US. *TESL-EJ*, 9(3), n3.
- Öztürk, G. (2012). Foreign Language Speaking Anxiety and Learner Motivation: A Case Study at a Turkish State University. [Unpublished Master Thesis], Middle East Technical University, Türkiye.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Pinkman, K. (2005). Using Blogs in the Foreign Language Classroom: Encouraging Learner Independence. *The JALT CALL Journal*, 1(1), 12-24.
- Richards, J. C. (2015). The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. *RELC Journal*, 46 (1), 5-22.
- Riasati, M. J. (2012). EFL learners' perceptions of factors influencing willingness to speak English in language classrooms: A qualitative study. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1287-1297.

- Rico, L. J. A. (2014). Identifying factors causing difficulties to productive skills among foreign languages learners. *Opening Writing Doors Journal*, 11(1), 65-86.
- Righini, M. (2015). The use of social media resources in advanced level classes. In *Language learning beyond the classroom* (pp. 85-94). Routledge.
- Saltan, F. (2003). *EFL Speaking Anxiety: How do Students and Teachers Perceive it?*[Unpublished Master Thesis], METU, Ankara.
- Smith, J., Johnson, R., & Williams, D. (2020). A comparative study of communication and test anxiety among college students in the United States. *Journal of College Student Development*, 61(6), 755-766. <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0072>
- Subaşı, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice?. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Takkaç Tuglar, A. (2018). Speaking anxiety of foreign learners of Turkish in target context. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(2),313-332. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/362/237>
- Tekir, S. (2021). Dealing with Turkish EFL learners' speaking anxiety. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(3), 3424–3442.
- Tercan, G., & Dikilitaş, K. (2015). EFL students' speaking anxiety: a case from tertiary level students. *ELT Research Journal*, 4(1), 16-27.
- Weber, K. & Patterson, B. R. (2000). Student Interest, Empowerment and Motivation. *Communication Research Reports*, 17, 22–29.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*. 37(3). 308-328.
- Yahya, M. (2013). Measuring speaking anxiety among speech communication course students at the Arab American University of Jenin (AAUJ). *European Social Sciences Research Journal*, 1(3), 229-248.
- Yılmaz, G. & Dollar Keşli Y. (2017). Attitudes of Turkish EFL learners towards the use of drama activities in English. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:14-1, Sayı:27, 245-277.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>

Kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları¹

Tuğçe Bulut Boz² 



Öz: Bir toplumun gelişmesinde en önemli mihenk taşı okuldur. Okul yöneticilerinin motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerek okulun iç paydaşlarına gerekse dış paydaşlarına yansiyarak okul başarısına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı özel ve devlet okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynaklarını belirlemektir. Nitel olarak yürütülen araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan veriler içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020- 2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde devlet okulu ve özel okullarda görev yapan 26 kadın okul yöneticisi oluşturmaktadır. Motivasyon kaynakları içsel ve dışsal kaynaklar olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Kadın okul yöneticilerini içsel olarak “başarılı olma isteği” motive ederken dışsal motivasyon türleri içinde ise “takdir edilme isteği” öne çıkmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin motivasyon düzeylerini en fazla arttıracak unsurun ise “çalışma şartlarının düzenlenmesi” temasının altında bulunan “ücretin iyileştirilmesi” alt teması olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin motivasyon düzeylerinin okul başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünde araştırma sonucunun uygulayıcılar tarafından incelenmesi gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yönetici, kadın, kadın okul yöneticileri, kadın yönetici, motivasyon, nitel analiz.*

Motivation sources of female school administrators

Abstract: The most important cornerstone in the development of a society is the school. High motivation levels of school administrators will contribute positively to school success by reflecting on both internal and external stakeholders of the school. The purpose of this study is to determine the motivation sources of female school administrators working in private and public schools. In the qualitative research, the data collected using a semi-structured interview form were interpreted by content analysis. The study group of the research consists of 26 female school administrators working in public and private schools in Maltepe district of Istanbul province in the 2020-2021 academic year. Motivation sources were divided into two themes: intrinsic and extrinsic sources. While "desire to be successful" motivates female school administrators intrinsically, "desire to be appreciated" stands out among extrinsic motivation types. It is seen that the factor that will increase the motivation levels of female school administrators the most is the sub-theme of "improving wages" under the theme of "organizing working conditions". Considering that school administrators' motivation levels are directly related to school success, it is seen that the research result should be examined by practitioners.

Keywords: *Administrator, female, female school administrators, female administrator, motivation, private school, public school, comparison, qualitative analysis.*

Okul Yönetimi Dergisi
School Administration Journal

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2822-4221

Araştırma Makalesi
Research Article

Bulut-Boz, T. (2024). Kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları. *Okul Yönetimi (SAJ)*, 4(1), 47-64.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj>

Başvuru/Submitted
9 May / May 2024
Kabul/Accepted
14 Haz / Jun 2024
Yayın/Published
24 Tem / Jul 2024

¹ Bu makale, yazarın “Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyon Kaynakları: Özel Okul Devlet Okulu Karşılaştırması” isimli yüksek lisans tezini temel alarak hazırlanmıştır.

² MEB, tugcebulutboz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4281-9423

Giriş

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, sahip oldukları kaynakların en verimli şekilde değerlendirilmesinden doğrudan etkilenir. Bu noktada okullar eğitimin temelini atıldığı, nitelikli insan işgücünün işlenmeye başladığı yerlerdir. Okul yöneticilerinin başarısının okulun başarısına da etki ettiği düşünülmektedir (Babaoğlu, Nalbant & Çelik, 2017). Bu noktada, okul yöneticilerinin motivasyon kaynaklarının neler olduğu bilinmesi söz konusu başarının devamlılığı konusunda önem arz ederken sayıca az olan kadın okul müdürlerinin motivasyon kaynaklarının neler olduğu bilinmesi oldukça önemlidir (Turan vd. 2007).

Latince “harekete geçmek” anlamına “movere” kelimesinden türeyen motivasyon kelimesi bireylerin bir işi yapma isteği ile ilişkili olup kişilerin ihtiyaçlarını tatmin edebilmesi konusunda harekete geçme süreci olarak görülmektedir (Fidan, 1997:13). Bireyin motive olma süreci üç adımda gerçekleşmektedir. Bunlar: a) bireyin davranışının tetiklenmesi, b) davranışın yönlendirilmesi ve c) davranışın sürdürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Gümüş ve Sezgin, 2012:2).

Motivasyon kuramları kendi içerisinde kapsam ve süreç kuramları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kapsam kuramları bireyi neyin güdülediğinin yani içsel faktörlerin üzerine yoğunlaşmaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, başarı güdüsü kuramı, çift faktör kuramı, ERG (varolma-ilişki-gelişme) kuramı kapsam kuramları içerisinde yer almaktadır. Öte yandan, eşitlik kuramı, amaç kuramı, bekleme, davranış şartlanması kuramları ise bireyin nasıl güdülendiğine odaklanan süreç kuramlarındandır (Aslan ve Doğan, 2020).

Motivasyon kuramları içsel ve dışsal olmak üzere iki gruba da ayrılabilir. Şayet, kişi bir aktiviteyi yaparken bir ödül beklemiyor, yaptığı aktiviteyi kendi ilgi alanı veya kişisel tatmini nedeniyle yapıyorsa bu içsel motivasyon olarak adlandırılır (Ercan, 2003:108). Öte yandan, kişi gerçekleştirdiği eylemi dışarıdan bir teşvik, ödül, ceza veya bir beklenti nedeniyle gerçekleştiriyorsa bu dışsal motivasyon örneğidir (Deci vd 1991:328).

Çalışanlar için motivasyon kuramları genellikle çalışanların kendi motivasyonunu anlamaları ve artırmaları için kullanılırken, yöneticiler için motivasyon kuramları ise çalışanları yönetme ve onları daha etkili bir şekilde motive etme stratejileri geliştirmek için kullanılmaktadır. Bu noktada gerek yöneticiler gerekse çalışanlar için motivasyon kuramlarının amacı, bireylerin ve organizasyonların daha iyi performans göstermelerini sağlamaktır. Araştırmalar, motivasyon ve başarı arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışanların ortak bir amaç etrafında toplanarak başarı odaklı çalışmasını sağlayan kişi yöneticidir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2003:135). Öğretmenler, kendilerini motive edecek bir okul yöneticisinde olması gereken özellikler şu şekildedir (Babaoğlu, Nalbant ve Çelik, 2017):

- Okul yöneticileri çalışanları destekleyerek, liyakatli olmalıdır.
- Okul yöneticileri disiplinli ve ilkelidir.
- Okul yöneticileri katılımcı-demokratik olmalıdır.
- Okul yöneticileri sorunlara çözüm üretebilmelidir.
- Okul yöneticileri çalışkan olmalıdır, çalışanlara liderlik edebilmelidir.
- Okul yöneticileri pozitif olmalıdır, olumlu bir okul iklimi oluşturmaktadır.
- Okul yöneticileri dürüst olmalı ve çalışanlara güvenmelidir.

Ancak, yöneticilerden beklenen tüm bu rollerin gerçekleştirilmesi için yöneticilerin kendilerinin de motive olması gerekmektedir. Çünkü her şeyden önce yöneticiler de bir insandır (Turan vd, 2007). Öte yandan, kadın okul yöneticilerinin motivasyon durumlarını etkileyen çok fazla değişken bulunmaktadır.

Günümüzde eğitim fırsatlarının artmasına paralel olarak kadınların işe girme oranları da artmıştır. Makineleşme ile kas gücü yerini bilgiye bırakmıştır. Ancak kadın istihdamında yaşanan gelişmelere rağmen hem eğitim kurumlarında hem de kamu kurum ve kuruluşlarında hem de özel sektörde kadın yönetici sayısı istenilen düzeye ulaşamamıştır.

Literatürde, kadınların yönetici olmasını engelleyen faktörler bazı kaynaklarda bireysel, toplumsal ve örgütsel olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bunun dışında, söz konusu engelleri erkekler tarafından konulan engeller, kadınlar tarafından konulan engeller ve bireyin kendisinin oluşturduğu engeller başlıkları altına inceleme çalışmaları da mevcuttur (Ağaoğlu; 2018; Mert 2019; akt: Bulut Boz, 2021).

İş hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen politika ve uygulamalar, kadınların iş hayatında ve yönetim pozisyonlarında görünürliğini arttırmayı amaçlamaktadır. Bu politika ve uygulamalar gerek devletler tarafından gerekse iş dünyasında yer alan kurumlar ve şirketler tarafından uygulanmaktadır. İş dünyasında kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik uygulamaların başında zorunlu kota uygulaması gelmektedir. Zorunlu kota sisteminin ilk örneği Norveç'te uygulanmaya başlamıştır. Söz konusu uygulama sayesinde 2003 yılında %6,8 olan kadın yönetim kurulu üyesi oranı 2012 yılı ile birlikte %40

oranına ulaşmıştır. Zorunlu kota uygulaması İspanya tarafından 2007 yılında, İzlanda ve Fransa tarafından 2010 yılında, İtalya, Hollanda, Belçika ve son olarak Malezya tarafından 2011 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Avrupa Birliği'ne üye ülkeler için ise 2020 yılı itibarıyla borsada işlem gören şirketlerin yönetim kurullarında kadın çalışan oranı hedefi konulması öngörülmüştür. (YASED, 2016:23)

Tablo 1

Dünyadan Zorunlu ve Gönüllü Uygulama Örnekleri

ÜLKE	İLGİLİ MEVZUAT	KURUM/ YÖNETİM	ÖNERİ
Avustralya	Australian Exchange Kurumsal Prensipler	Securities Yönetim	Cinsiyet çeşitliliği politikasının belirlenmesi ve yayınlanması Politika hedeflerinin ölçülebilir yıllık hedefler haline getirilmesi Hedeflere ulaşım konusundaki gelişmelerin yıllık olarak raporlanması Yıllık raporlarda üst yönetim pozisyonlarında ve yönetim kurullarında görev alan kadınların oranının açıklanması Eğer tavsiyelere uyum gösterilememişse nedeninin yıllık raporun kurumsal yönetimle ilgili bölümünde açıklanması Kurumun çeşitlilik politikasının tüm çalışanlara gönderilmesi veya şirketin internet sitesinde yayımlanması
Fransa	Kurumsal Prensipleri	Yönetim	Yönetim kurullarında hem erkek hem de kadın temsiliyetinin sağlanması. 2010 yılında kadın oranının 3 yıl içinde %20'ye, 6 yıl içinde %40'a çıkarılması hedefi koyulmuştur
Almanya	Kurumsal Prensipleri	Yönetim	Çeşitliliğe önem verilmesi ve uygun bir kadın temsiliyet oranının hedeflenmesi benimsenmiştir. Bu doğrultuda belirli bir oran da taahhüt edilebilecektir.
Hong Kong	Hong Kong Exchange and Clearing Kurumsal Yönetim Prensipleri	Yönetim	1 Eylül 2013 itibarıyla yönetim kurullarının cinsiyet, yaş ve bilgi seviyesi anlamında çeşitlilik içeren bir yapıda olması hedeflenmiştir
Malezya	Hükümet Düzenlemesi Malesia Security Commission Kurumsal Yönetim Düzenlemesi	Yönetim	2011 yılındaki düzenlemeyle karar verici pozisyonlarda en az %30 kadın yönetici bulunması kotası getirilmiş ve 5 yıllık bir uyum süresi tanınmıştır. Yönetim kurullarına seçilme aşamasında kadın adayların da sürece dahil olmasının sağlanmasına yönelik yöntemlerin belirlenmesi istenmiştir. Yönetim kurullarının yıllık raporlarda cinsiyet çeşitliliği politikasını ve hedeflerini açıkça beyan etmesi ve o hedeflere ulaşmak için alınmış önlemlerin açıklanması gerekmektedir.
Fas	Kurumsal Prensipleri	Yönetim	Yönetim kurullarının cinsiyet, yaş, eğitim, profesyonel deneyim ve milliyet anlamında çeşitlilik içeren bir yapıda olması hedeflenmiştir
Nijerya	Nijerya Merkez Bankası	Yönetim	2012-2014 yılları arasında ticari bankaların üst düzey yönetim pozisyonları için %40, yönetim kurulları için %30 kadın kotası getirilmiştir.
Pakistan	Kurumsal Prensipleri	Yönetim	Yönetim kurullarında icra görevi olmayan üyelerin azınlık hissedarları, kreditorleri veya kurumsal yatırımcıları temsilen atanması gerektiği düzenlenmiştir. Bu şekilde dolaylı olarak kadın üye oranının artırılması hedeflenmektedir.
Güney Afrika kalkınma Topluluğu	Cinsiyet ve Protokolü	Kalkınma	2015 yılı itibarıyla kamu veya özel sektördeki karar alıcıların %50'sinin kadın olmasının sağlanması hedefi belirlenmiştir
Türkiye	Sermaye Kurulu	Piyasası	2012 yılında borsada işlem gören şirketlerin yönetim kurullarında en az bir kadın olması önerilmiştir. Bu düzenlemeye uyum sağlanamaması üzerine SPK önerisini şirketlerden yönetim kurullarında en az %25 kadın oranına ulaşabilecekleri bir tarih belirlemeleri şeklinde revize etmiştir.
Hindistan	Şirketler Kanunu	Yönetim	Borsada işlem gören tüm şirketlerin yönetim kurullarında en az 1 kadın üye olmalıdır
Avrupa Birliği	Avrupa Komisyonu	Yönetim	Yönetim kurullarında %40 kadın oranı kotasını çoğunluk oyuyla onaylamıştır.
Fransa	Yasa	Yönetim	Temmuz 2014'de kabul edilen yasaya göre 2017 yılı itibarıyla borsada işlem gören büyük şirketlerin yönetim kurullarında en az %40 kadın üye olması zorunluluğu getirilmiştir.

Kanada	Ontaria Securities Commission	2014 yılında komisyon şirketlere yönetim kurullarında bulunduracakları kadın üye hedeflerini belirlemelerini önermiştir. Öneri gönüllülük esasına dayalı olup, "uyum göster veya açıkla" şeklinde uygulanması beklenmektedir
Hollanda		2013 yılında getirilen "uygula veya açıkla" şeklindeki kota uygulamasına göre büyük şirketler yönetim kurullarında en az %30 kadın veya %30 erkek bulundurulmalıdır.
Almanya		2013 yılında kabul edilen düzenlemeyle, 2016 yılı itibarıyla borsada işlem gören şirketlerin "uygula veya açıkla" şeklindeki kota uygulamasına geçişleri için gerekli planlamanın yapılması kabul edilmiştir.
Japonya		2020 itibarıyla yönetici seviyesindeki kadın oranının en az %30 olması şeklinde ve gönüllülük esasına dayalı bir uygulama bulunmaktadır.
İngiltere		2015 itibarıyla en az %25 kadın oranının hedeflenmesi tavsiye edilmektedir.
Birleşik Arap Emirlikleri		2012 yılında şirketler ve kamu kuruluşlarına yönetim kurullarında kadın üye bulundurma zorunluluğu getirilmiştir

(Yased, 2016: 24) 1

Şirketler dışında bazı uluslararası kuruluşlarda kadınların üst yönetimde temsiliyetinin güçlendirilmesi ile ilgili çeşitli oluşumlar düzenlenmektedir. *Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlenmesi Birimi* tarafından başlatılan ve gerek dünyada gerekse Türkiye'de birçok ünlü, devlet başkanı ve uluslararası şirket vermiştir. Türkiye'den söz konusu organizasyona destek veren uluslararası firmalardan bazıları Koç Topluluğu, Electric, PwC, Vodafone, Unilever, AccorHotel, Barclays, McKinsey ve Electronic Art olarak sıralanabilir (Yılmaz & Şahin, 2022). Söz konusu firmalar, şirketlerde kadını güçlendirecek bir ortam yaratacaklarına dair taahhüt vermiş ve söz konusu taahhütlerinden yakından inceleneceğinin altını çizmişlerdir.

Türkiye'de özellikle son on yılda kadın istihdamını ve kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik uygulamalar artmıştır. Bu uygulamalar özet olarak şu şekildedir:

Tablo 2*Kadın İstihdamını Destekleyen Projelerin Özeti*

Uygulama/Mevzuat Adı	Tarih	Kapsamı ve Konusu
Türkiye Büyük Millet Meclisi Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu	25 Şubat 2009	Komisyon kadın haklarını korumak ve kadınlar ile erkekler arasında eşitliği sağlamaya yönelik küresel ve yerel uygulamaları izlemek ve TBMM'ye bu gelişmeler konusunda bilgi vermektir.
Dokuzuncu Kalkınma Planı	2007-2013	Dokuzuncu Kalkınma Planı çerçevesinde "Kadınlar İçin Daha Çok ve Daha İyi İşler: Türkiye'de Kadınların İnsana Yaraşır İşlerle Güçlendirilmesi" projesinin birinci fazı tamamlanmıştır. 2013-2018 yıllarını kapsayan projenin hedefleri arasında ulusal bazda kadın istihdamını artırıcı politikaların geliştirilmesi, kadınların çalışma koşullarının iyileştirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalığı arttırmak ve böylelikle kadın istihdamını güçlendirmek yer almaktadır.
Kadın İstihdamının Desteklenmesi Programı	2009	Proje kapsamında 12 Nuts II bölgesinde bulunan 43 şehirde toplam 23.770, 589 Avro değerinde kadın girişimciliğinin desteklenmesi ve kadın istihdamını artırıcı uygulamalar yapılmıştır.
"Kurumsal Yönetim İlkelerinin Belirlenmesine ve Uygulanmasına İlişkin Tebliğ"	2012	Sermaye Piyasası Kurulu şirketlerin yönetim kurullarında en az bir kadın üye bulundurması şartını getirmiştir.

Her Alandaki Kadın İstihdamının Artırılması ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu	Kasım 2013	Kadın istihdamının artırılmasına yönelik toplumsal cinsiyetin sağlanması, kadın girişimciliğinin artırılması, kadın örgütlenmesinin güçlendirilmesi gibi konularda detaylı çözüm önerileri sunulmuştur
Kurumsal Yönetim Tebliği	3 Ocak 2014	Şirketlerin yönetim kurullarındaki kadın sayısının en az %25 olmasına dair hedef belirlenmesi önerilmiştir.
Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik	10 Haziran 2014	Kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik kadınlara pozitif ayrımcılık sağlayan maddeler eklenmiştir.
Kadınlar İçin Daha Çok ve Daha İyi İşler: Türkiye’de Kadınların İnsana Yaraşır İşlerle Güçlendirilmesi Projesi FAZ I	2013-2018	Proje kapsamında, İŞKUR Genel Müdürlüğü bünyesinde “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İzleme ve Değerlendirme Komisyonu” kurulmuştur. Toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili 450 İŞKUR personeline seminer verilmiştir. Girişimci aday olan 400 kadına girişimcilik konusunda danışmanlık yapılmıştır. İş Planı Yarışması’nda kazanan 28 kadına 2000 dolarlık hibe verilmiştir. Proje; hazırlanan, bildiriler, doküman ve görsel medya araçları ile kadın istihdamını konusundaki farkındalığın artmasına katkıda bulunmuştur. 2000 çalışana “Eşitliği Destekliyorum” konulu eğitim verilmiştir. (ILO, 2020)
Onuncu Kalkınma Planı	2014-2018	Anayasa’ya “kadına yönelik pozitif ayrımcılık” maddesi eklenmiş ve Türkiye Büyük Millet Meclisi bünyesinde Kadın- Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu kurulmuştur.
On Birinci Kalkınma Planı	2019-2023	Medyada kadın temsiline iyileştirilmesi ve özel sektör ile kamu sektöründe yönetim kurullarında kadının görünürlüğünü artırıcı tedbirler alınması kararlaştırılmıştır. On birinci Kalkınma Planı bünyesinde 2018 yılında “Kadının Kalkınmadaki Rolü Özel İhtisas Raporu” hazırlanmıştır.
Kadınlar İçin Daha Çok ve Daha İyi İşler Programı Faz II	2019-2022	Program beş projeden meydana gelmektedir. Bunlar; “Kadınların Daha Çok ve Daha İyi İş Fırsatlarına Erişimlerinin Desteklenmesi” projesi, “Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı İstihdam Politikalarının Desteklenmesi” projesi, “Kadınlar İçin İnsana Yakışır İşler ve Sendikalar” “Şirketlerde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi” ve “Çalışma Yaşamında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği için Çok Taraflı İş Birliği” projeleridir. Projeler İŞKUR, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kamu Kurumları ve STK’lar ortaklığında yürütülmektedir.
Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı	21 Nisan 2019	Devlet okullarına müdür ve müdür yardımcılarının seçilmesi yazılı sınav ve mülakat uygulamaları sonucunda gerçekleştirilmiştir. Yazılı sınav uygulamasının gelmesi dolaylı da olsa kadın okul yöneticisi adayları için olumlu olmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Türkiye’de gerek kadın haklarının korunması gerekse toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için çeşitli mevzuat ve programlar uygulamaya konulmuştur. 25 Şubat 2009’da kurulan Türkiye Büyük Millet Meclisi Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, bu konuda önemli bir rol oynamaktadır. Dokuzuncu (2007-2013) ve Onuncu Kalkınma Planları (2014-2018) dönemlerinde, kadın istihdamını artırıcı projeler ve pozitif ayrımcılık maddeleri Anayasa’ya eklenmiştir. Sermaye Piyasası Kurulu’nun 2012 ve 2014’teki düzenlemeleri ile şirketlerin yönetim kurullarında kadın üye bulundurma şartları getirilmiştir. Ayrıca, Kadın İstihdamının Desteklenmesi Hibe Programı ve “Kadınlar İçin Daha Çok ve Daha İyi İşler” projeleri ile kadın girişimciliği desteklenmiş ve istihdam politikaları geliştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın yönetmelikleri ise kadın yönetici sayısını artırmayı hedeflemektedir. On Birinci

Kalkınma Planı (2019-2023) kapsamında medyada ve iş dünyasında kadının görünürlüğünün artırılması hedeflenmiştir. Bu düzenlemeler ve programlar, kadınların ekonomik ve sosyal hayatta daha fazla yer almasını amaçlamaktadır.

MEB bünyesinde çalışan kadın öğretmen sayısı oldukça yüksek olmasına rağmen kadın yönetici sayısı çok düşüktür. Aşağıdaki tablo, Bakanlık bünyesinde çalışan öğretmen ve yönetici sayısının cinsiyete göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 3

Özel Okul ve Devlet Okullarında Görevli Öğretmen ve Yöneticilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kadın Öğretmen Sayısı	Erkek Öğretmen Sayısı	Toplam Öğretmen	Kadın Yönetici Sayısı	Erkek Yönetici Sayısı	Toplam Yönetici
Devlet Okulu	658.776	453.529	1 112.305	20.303	77.188	97.491
Özel Okul	105.539	47.932	153.471	3873	4167	8040

(MEBBİS, 2021)

Kadın istihdamını ve kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik uygulamalar küresel ve ulusal bazda özellikle son on yılda önem kazanmıştır. MEB Yönetici Seçme ve Atama Yönetmeliğinin 32/5 ve 32/6 maddesine göre kadın yönetici adaylarına pozitif ayrımcılığa yer verilmesine rağmen kadın yönetici sayısı istenilen düzeye ulaşamamıştır.

“(5) Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürleri ile bu kurumlar ve yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılardan en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir. (6) Karma eğitim yapılan ve müdür yardımcısı sayısı üç ve daha fazla olan eğitim kurumlarının müdür yardımcılardan en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir.” (MEB, 2024).

Özel sektörde ve kamu sektöründe kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik çalışmalar özellikle son yıllarda ivme kazanmasına rağmen kadın yönetici sayısı halen istenen düzeye ulaşamamıştır. Tablo 3'te görüldüğü gibi, MEB bünyesinde görev yapan kadın öğretmen sayısı yüksek olmasına rağmen kadın okul yöneticisi sayısı oldukça düşüktür. Bu nedenle, halihazırda okul yöneticisi olarak görev yapan kadınların motivasyon kaynaklarını anlamak, karşılaştıkları problemleri tespit etmek daha fazla kadının okul yöneticisi pozisyonlarına gelmeleri için oldukça önemlidir. Bu çalışma, kadınların okul yöneticisi olarak daha fazla temsil edilmesi için gerekli olan destek mekanizmalarının ve politikaların neler olduğunu belirlemeye yardımcı olacaktır.

Literatürde eğitim alanında motivasyon konusunu işleyen araştırmaların büyük bir kısmı öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından motive edilebilme düzeyleri ile ilgilidir. Bu araştırmaların bazılarının yöneticiler, öğretmenleri yeterince motive ettiklerini düşünürken öğretmenler açısından durum yetersiz olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2008:138). Karaköse ve Koçabaş, (2006) tarafından yapılan araştırmada, özel okullarda çalışan öğretmenler okul yöneticileri tarafından yeterince güdüldüklerini ve mesleki doyuma ulaştıklarını belirtirken, devlet okulunda çalışan öğretmenler yöneticilerinin çalışanlarını güdüleme düzeylerini yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Babaoğlu (2006) “İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik, düzce ili örneği” adlı çalışmada kadın yöneticilerin tükenmişlik seviyesinin daha yüksek olduğu ayrıca mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında ve üzerinde olan yöneticilerin de tükenmişlik seviyesinin diğer yöneticilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2005) tarafından yürütülen bir araştırmada ise öğrenci başarısının yüksek olduğu okullarda okul kültürünün yerleşmiş olduğu, öğretmenlerin okula bağlılığının ve veli ilgisinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu tür okulların yöneticilerin motivasyonları üzerinden olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda motivasyon süreçlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi okul yönetimine bağlıdır. Okul yöneticilerinin motivasyonlarının yüksek olması iç ve dış paydaşların tümünün motivasyonunu direkt ya da dolaylı olarak olumlu yönde etkilemektedir. Bireyin motivasyonunda parçası olduğu topluluk ve kişinin zihinsel yapısı oldukça etkilidir (Karataş, 2020). Güllüoğlu (2012) çalışmada kadın ve erkek yöneticilerin motivasyon düzeylerini karşılaştırarak kadınların yönetici olabilmek için daha fazla engelle mücadele etmesi nedeniyle kadın yöneticilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada, motivasyon kadınların yönetim alanında ilerlemesini destekleyen önemli bir unsurdur (Şahin, 2004).

Bu çalışma ile elde edilen sonuçlar MEB Yönetici Seçme ve Atama Yönetmeliğinin 32/5 ve 32/6 maddelerinde kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik eklenen pozitif ayrımcılık uygulamalarının

etkinliğini değerlendirmek ve benzeri politikaları daha etkili kılmak için önem arz etmektedir. Bu noktada, kadın okul yöneticilerinin motivasyonlarının neler olduğunu belirlemek ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek bu problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik stratejiler belirlenmesinde önemlidir.

Araştırma sonuçları, gerek eğitim politikalarını belirleyen karar vericiler gerekse eğitim sektöründe çalışan kadınlar için fayda sağlayacaktır. Ayrıca, kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynaklarının belirlenmesi ve motivasyonlarının artırılması okullardaki eğitim kalitesinin yükselmesine dolaylı olarak katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada, özel okul ve devlet okulunda görev yapan kadın okul yöneticilerini motive eden faktörlerin neler olduğunu belirlemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Kadın okul yöneticilerini motive eden içsel faktörler nelerdir?
- Kadın okul yöneticilerini motive eden dışsal faktörler nelerdir?
- Kadın okul yöneticilerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyen içsel faktörler nelerdir?
- Kadın okul yöneticilerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyen dışsal faktörler nelerdir?
- Kadın okul yöneticilerinin motivasyon düzeylerini arttıracak uygulamalar nelerdir?
- Kadın okul yöneticilerinin yöneticilikleri süresince karşılaştıkları problemler motivasyonları nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, özel okul ve devlet okulunda görev yapan kadın okul yöneticilerinin okul yöneticiliğine ilişkin motivasyon kaynaklarının neler olduğunu saptamaya yönelik nitel betimsel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan nitel bilimsel araştırma ile çalışmada yer alan kişilerin deneyimleri ve bakış açıları derinlemesine analiz edilir. Bu noktada, katılımcılardan toplanan sözel veriler, betimsel olarak analize tabi tutulur ve yorumlanarak sonuçlar okuyucu ile buluşturulur (Baltacı, 2019).

Evren Örnekleme

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Maltepe ilçesinde yer alan özel okul ve devlet okulunda görev yapan kadın yöneticiler oluşturmaktadır. Katılımcılardan 10 kişi özel okulda 16 kişi devlet okulunda çalışmaktadır. Yöneticilerin kıdemleri değişkenlik göstermektedir.

Araştırmada ayrıntılı veri elde edebilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşit örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşit örnekleme yönteminde, incelenen durum ile ilgili katılımcıların benzeşik ve farklı özellikleri belirlenerek örnekleme oluşturulur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu çalışmada, kadın okul yöneticilerinin branşı, görev süresi, medeni durumu gibi değişkenler belirlenerek örnekleme oluşturulmuştur. Ayrıca, araştırma sonuçlarının etkilememesi açısından çalışmada yer alacak katılımcıların araştırmacı ile herhangi bir tanışıklığı olmamasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 4’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubundaki Katılımcıların Demografik Özellikleri

		Belirtme Sıklığı (F)	Yüzde %100	
Yaş	20-30	4	15,38	
	31-40	11	42,30	
	41-50	8	30,76	
	51-60	3	11,53	
Unvan	Müdür	5	19,23	
	Müdür Yardımcısı	21	80,76	
Eğitim	Önlisans	1	3,84	
	Lisans	19	73,07	
	Yüksek Lisans	6	23,07	
Görev Kademe	Yaptığı	Anaokulu	2	7,69
		İlkokul	3	11,53
		Ortaokul	9	34,61
		Lise	12	46,15

Yönetici Geçirilen Süre	Olarak	0-5 Yıl	15	57,69
		6-10 Yıl	4	15,38
		11-20 Yıl	1	3,84
		20 Yıl ve Üstü	6	23,07
Kurum Türü		Özel Okul	10	38,46
		Devlet Okulu	16	61,53

ÖY: Özel Okul Yöneticisi, DY: Devlet Okulu Yöneticisi

Araştırma boyunca katılımcıların gerçek isimleri yerine kodlama tercih edilmiş ve katılımcı gizliliği esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların görüşlerini ortaya koymaları için görüşme yöntemi tercih edilmiş, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden hazırlanmış sorulara bağlı olarak görüşmenin seyrine göre alt sorularla desteklenebilir, böylelikle sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler sunar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacı, ek sorular ile detaylı bilgiler elde ederek katılımcının deneyimlerine ışık tutar.

Görüşme tekniği, belirli bir konu çerçevesinde gelişen araştırma ve katılımcı arasındaki kontrollü iletişim biçimidir (Cohen & Manion, 1994 akt: Türnüklü, 2000). Araştırmacı, önceden hazırlanan soruları sorarak veya konuşmaya göre gelişen ek soruları sorarak kişinin duygu ve düşüncelerini öğrenmeyi amaçlamaktadır (Türnüklü, 2000). Bu noktada, amaç bir hipotezi test etmek değil, kişinin bir konuyu nasıl deneyimledikleri üzerine yoğunlaşmaktır.

Görüşme formu hazırlanırken önce literatür taraması yapılmış, yirmi sorudan meydana gelen bir taslak hazırlanmış, ardından dört uzman görüşü ile soru sayısı on üçe indirilmiştir. Hazırlanan form başka bir ilçede görev yapan üç kadın okul yöneticisine uygulanmış ve soruların ne derecede amaca hizmet ettiği kontrol edilmiştir. Son şekli verilen form kullanılarak görüşmeler belirlenen gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin katılımcılar ile yüz yüze yapılacak görüşmeler sonucunda toplanması planlanırken Türkiye’de 18/11/2020 tarihi itibarıyla COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu nedenle, katılımcılar ile görüşmeler bir video konferans programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılara sorularda geçen bazı kavramların açıklandığı ses dosyası gönderilmiştir. Katılımcılara gönderilen bu ses dosyasının metni EK 2’de verilmiştir. Görüşmeler belirlenen gün ve saatte araştırmacı ve tek bir katılımcının yer aldığı şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında katılımcılara araştırmanın amacı, görüşmede elde edilecek verilerin yazılı hale getirileceği ve katılımcı gizliliği gibi konular ile katılımcıların istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi verilmiştir. Katılımcılardan alınan izin doğrultusunda elde edilen video dosyaları öncelikle ses dosyasına ardından yazıya dökülmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşme formunda elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç verilerin içinde yer alan saklı gerçekleri ortaya çıkarmaktır (Gülbahar ve Alper, 2009 aktaran Sert ve diğerleri, 2012: 353). İçerik analizi, dokümanlardan elde edilen verilerin kodlanması, temalara ayrılması, kodların ve temaların gözden geçirilmesi, bulguların tartışılması olmak üzere dört aşamadan meydana gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2006 ak: Sert vd., 2012: 353).

Görüşmeler, katılımcıların görev yaptıkları okulda mesai saatleri dışında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ile 35-45 dakika arasında görüşme yapılmıştır. Toplam görüşme süresi yaklaşık olarak 750 dakikadır. Elde edilen ses kayıtları, bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ardından kodlama ve temalara ayırma sürecine geçilmiştir.

Bulgular

Kadın Yöneticileri Motive Eden Kaynaklara Dair Bulgular

Bu bölümde, kadın okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları içsel ve dışsal motivasyon temaları şeklinde incelenmektedir.

İçsel motivasyon kaynakları: Bu kavram, bireyin bir işi yapma nedenini o işi yapmaktan aldığı keyif ve mutluluğu ifade etmektedir. Birey, söz konusu işi ilgi çekici bulduğu için yaptığı davranıştan haz duymaktadır. İçsel motivasyon bireyin bir işi eğlenceli, farklı ve kendi bilgi ve yeteneklerine uygun bulması ile ilgili olduğu için bireylerin bir işe karşı içsel motivasyonları farklılık gösterebilir. İçsel motivasyonda, birey davranışı işi içsel doyum elde etmek amacıyla sergilemektedir.

Dışsal motivasyon kaynakları: Bu kavram, bireyin bir işi yapma nedenini bir sonuca bağlar. Bu sonuç maddi bir pekiştirici veya sözlü bir ödül olabilmektedir. Dışsal motivasyon herhangi bir ödül elde etmek ile ilgili olabileceği gibi cezadan kaçınmak amacıyla da ilgili olabilmektedir.

Tablo 5

Kadın Yöneticileri Motive Eden İçsel ve Dışsal Kaynaklar.

Tema	Alt Temalar	Frekans
İçsel motivasyon (f=29)	Adaletli olmak benim için en önemli motivasyon kaynağıdır. (DY9, ÖY26).	DY=1 ÖY=1
	Hedeflerimi başarmak beni motive eder. (ÖY17, DY8, ÖY20, ÖY18, ÖY21, DY6, DY9, DY4, DY12, DY7, DY14, DY15, DY5).	DY=9 ÖY=4
	Kuruma ve öğrencilere faydalı olma isteğimi beni güdüler. (DY3, ÖY18, DY11, DY9).	DY=3 ÖY=1
	Mesleğimi seviyorum. (ÖY25, ÖY22, ÖY23, DY10, DY13, DY2, DY1, DY16, ÖY24, ÖY19).	DY=5 ÖY=5
Dışsal motivasyon (f=33)	Takdir edilmek. (ÖY25, DY11, DY1, DY15, ÖY24, ÖY19, ÖY26, DY8, ÖY23, DY10, ÖY20, ÖY21, DY2, DY14, DY16, ÖY17, DY12, DY7, DY5, DY3).	DY=12 ÖY=8
	Öğretmenliğe kıyasla maaşın daha iyi olması. (ÖY22, ÖY17, ÖY23, ÖY18, DY13, DY4, DY5).	DY=3 ÖY=4
	Kişisel gelişim eğitimlerinin verilmesi. (ÖY23)	ÖY=1
	İyi bir ekiple çalışma. (ÖY20, ÖY21, DY6)	DY=1 ÖY=2
	Kızımın çalıştığı okulda eğitim görmesi beni mutlu ediyor. (ÖY19).	ÖY=1
	Dışsal motivasyona ihtiyaç duymuyorum. (DY9).	DY=1

ÖY: Özel Okul Yöneticisi, DY: Devlet Okulu Yöneticisi

Tablo 5 incelendiğinde kadın yöneticileri motive eden kaynakların içsel ve dışsal kaynaklar olmak üzere 2 grupta toplandığı görülmektedir. Motivasyon bireyin davranışlarını yönlendiren bir süreçtir. Buna göre, kadın yöneticileri motive eden faktörlerin benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Kadın yöneticilerini motive eden kaynaklar, içsel kaynaklar (f=29) ve dışsal kaynaklar (f=33) olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Katılımcılar, adil olma, başarılı olma, faydalı olma isteği ve mesleğe duyulan sevgiyi içsel motivasyon kaynağı olarak gördükleri belirlenmiştir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Benim için en önemli içsel motivasyon başarma arzusudur. Okulumdaki iş ve işlemlerin aksamadan yürütmesi ve tüm paydaşlarımın mutlu olduğunu görmek benim için bu işi başardığımı ve yürütebildiğimi anlamında geliyor.” (ÖY20)

“Çocukların hayatına dokunabilmek, onları topluma kazandırabilmek benim için bence içsel bir motivasyon kaynağı. Dokunabileceğimiz çok öğrenci var benim kurumumda. Dolayısıyla bence öğretmenlik burada devreye giriyor. İdarecilik burada devreye giriyor. Çocuklara biraz faydamız olduğunu düşündüğümüz zaman mutlu oluyorum.” (DY5)

“İçsel kaynaklar aslında benim mesleğime olan sevgim ve mesleğim ile ilgili yapmak istediğim şeyler. Kendi alanım ile ilgili yenilikçi uygulamaları okuluma entegre etmek, çocuklar ve veliler ile bu konular üzerinde çalışmak bende heyecan uyandırıyor.” (DY16)

Takdir edilme, maddi getiri, kişisel gelişime katkı, çocuğu ile aynı okulda bulunma ve iyi bir ekiple çalışmayı dışsal motivasyon aracı olarak gören katılımcı görüşlerine örnek olabilecek bazı ifadeler şu şekildedir:

“Maltepe ilçesi çalışmanı gerçekten görüyor. Çalıştığım tüm dönemlerde bizi motive ettiler. İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, başarı belgesi gibi uygulamalar ile bizi destekliyor. Bunlar bir idareci için dışsal motivasyon kaynağı oluyor.” (DY3)

“Eşinizin, akrabalarımızın ve diğer insanların bile size bakış açısı değişiyor. Müdür yardımcısı iken de böyle hissediyordum ancak müdürlük sürecimde daha fazla hissetmeye başladım. Ben bir yıldır müdür olarak çalışıyorum. Geçtiğimiz 24 Kasım’da başarı belgesi ile ödüllendirildim. Bu gerçekten insanda çok büyük bir etki bırakıyor. İnsanı motive ediyor.” (DY1)

“Özel okulda yönetici olduğunuz zaman öğretmene kıyasla daha iyi bir ücret alıyorsunuz. Son olarak unvan da beni güdüleyen bir unsur diyebilirim.” (ÖY18)

Diğer katılımcılardan farklı olarak çocuğu ile aynı okulda olmanın kendisi için en büyük motivasyon kaynağı olduğunu belirten ÖY19, böylelikle çocuğu ile daha fazla vakit geçirme imkânı bulduğunu ve bu durumun yoğun iş temposunu çekilebilir hale getirdiğini belirtmiştir. DY9 ise içsel motivasyonunun oldukça yüksek olduğunu, bu nedenle herhangi bir dışsal motivasyona ihtiyaç duymadığını belirtmiştir.

Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Arttıracak Uygulamalara Dair Bulgular

Katılımcılara meslekleri ile ilgili hangi gelişmelerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo: 6

Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Arttıracak Uygulamalara Dair Bulgular

Tema	Alt Temalar	Frekans
Çalışma şartlarının düzenlenmesi (f=19)	Mesai saatlerinin düzenlenmesini isterim. (ÖY25, DY11, DY6).	DY=2 ÖY=1
	Özel okullarda da iş güvencesi olmasını isterim. (ÖY17, ÖY23).	ÖY=2
	Hafta sonu iki gün dinlenebilmeyi isterim. (ÖY22, ÖY18, ÖY20, ÖY26).	ÖY=4
	Adaletli görev dağılımlarının yapılması beni mutlu eder. (DY9).	DY=1
	Yönetici maaşlarının iyileştirilmesini isterim. (DY3, ÖY17, DY11, DY6, DY13, DY4, DY12, DY7, DY5).	DY=8 ÖY=1
Atama, görevlendirme ve ödüllendirme sisteminin düzenlenmesi (f=10)	Atama ve görevlendirmelerde liyakat esasının temel alınmasını isterim. (DY10, DY1, DY15).	DY=3
	Müdür ya da müdür yardımcısı olarak tayin isteyebilmeyi isterim (DY8, DY13, DY9, DY7, DY16).	DY=5
	Rotasyon süresinin uzatılmasını isterim. (DY3).	DY=1
	Daha adil bir ödüllendirme sistemi gelmesi gerektiğini düşünüyorum. (DY4).	DY=1
Okulların bütçesinin artırılması (f=3)	Okulların ödenekleri buldukları konuma ve öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyesine göre şekillenmesini isterim. (DY12, DY5).	DY=2
	Okullar arasındaki imkanların eşit olmasını isterim. (DY11).	DY=1
Mesleki eğitim fırsatlarının sunulması (f=9)	Kendimi geliştirebileceğim mesleki eğitim fırsatlarının sunulmasını isterim. (ÖY21, DY4, DY14, DY1, DY16, ÖY24)	DY=4 ÖY=2
	Göreve başlamadan uygulamalı eğitim almak isterim. (DY13, DY9, DY14).	DY=3
Görev tanımının netleştirilmesi (f=5)	Proje okullarında yaptığınız işin bir adı olsun isterim. (DY8)	DY=1
	Hem idari işler hem de eğitim-öğretim işleri gerçekten yorucu. (DY2).	DY=1
	Müdür yardımcılarının okulun belkemiği olmalarına rağmen daima ikinci planda kalıyor. (DY4).	DY=1
	Müdür yardımcılığının tanımı daha iyi yapılmalı. (DY4 ÖY19).	DY=1 ÖY=1

ÖY: Özel Okul Yöneticisi, DY: Devlet Okulu Yöneticisi

Kadın okul yöneticileri; çalışma şartlarının düzenlenmesi, atama, görevlendirme ve ödüllendirme sisteminin düzenlenmesi, okulların bütçesinin artırılması, mesleki eğitim fırsatlarının sunulması ve görev tanımının netleştirilmesi alanlarında yapılacak gelişmelerin motivasyonlarını arttıracaklarını belirtmiştir. Çalışma şartlarının düzenlenmesini isteyen yöneticilerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı ifadeler şu şekildedir:

“Özel okullarda, çalışanların geleceği düşünme kaygısı performanslarını negatif yönde etkilemektedir. Bu noktada, maddi ve manevi anlamda çalışan haklarını koruyan kurulların geliştirilmesi, uygulanması ve denetlenmesi özel sektördeki problemleri sonlandıracaktır.” (ÖY23)

“Maddi yönden de öğretmenler ile aynı maaşı almamalıyız. Hangi kurumda yöneticiler ile çalışanlar aynı maaşı alıyor ki? Yaptığımız işler kolay değil ve birçok sorumluluk alıyoruz. Bunlar göz önünde bulundurulmalı.” (DY13)

Atama, görevlendirme ve ödüllendirme sisteminin düzenlenmesi ile ilgili fikir beyan eden bazı katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“Müdür yardımcılarının şehir dışı atamalarında kadroları ile gidebilmelerini isterim. Bu görev sadece bir unvan olarak görülüyor ancak biz bu göreve sınavla geliyoruz ve atamalarda da görev unvanımız değişmeden tayin isteyebilmeliyiz diye düşünüyorum. (DY13)

Benzer noktaları vurgulayan DY16 ise, *“Başka şehirlerde müdür veya müdür yardımcısı olarak görev yapmak için şu anki sistemde yeniden sınava girmek gerekiyor. Kişiler görev unvanları ile tercih yapabilmeli. Aslında bu çok da kolay*

uygulanabilir bir şey. Ancak maalesef yıllardır gerçekten böyle bir şey söz konusu değil. Bu, gerçekten bir eksiklik ve bununla ilgili bir düzenleme yapılması gerekiyor.” “Rotasyonumuz süresinin uzatılması olabilir; dört yılda bir değil de daha uzun süre olmalı. Çünkü insan çalıştığı ortama, arkadaşlarına alışıyor. Öğretmenlikte olduğu gibi biz de istediğimiz zaman tayin isteyebiliyor olsaydı rotasyon sorunu olmasaydı daha motive olmuş şekilde çalışabilirdim.” (DY3)

Son olarak DY4 isimli katılımcı ise daha aktif bir ödüllendirme sisteminin olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı aynı projede yer alan kişilerin birine değil tümüne ödül verilmesinin daha doğru olduğunu belirtmiştir.

Okulların bütçesinin artırılması ile ilgili görüş bildiren yöneticilerin açıklamalarına örnek gösterilebilecek bazı ifadeler şu şekildedir:

“Okulların ödenekleri buldukları bölgeye göre şekillenmeli. Okulumda birçok proje yapmak istiyorum ancak maddi imkansızlıklardan bu pek de mümkün olmuyor.” (DY12)

Öte yandan, DY5 ise şu an bir proje okulunda çalıştığını ve bu okullarda yöneticiliğin oldukça keyifli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı, eski okulunun dezavantajlı bir bölgede olduğunu ve o dönemde gerek okulun maddi imkansızlıklarından gerekse öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundan okulu yönetmekte çok zorlandığını vurgulamıştır.

Yöneticilik görevine başlamadan önce uygulama içeren kapsamlı bir eğitime tabi tutulmaları gerektiğini belirten katılımcı açıklamalarına örnek teşkil edecek bir ifade şu şekildedir:

“Yöneticiliğe başlamadan önce kesinlikle uygulamalı bir eğitime tabi tutulmalıyız ya da fakültede eğitim yöneticiliği bölümü olmalı. Bu bölümü okuyup öğrenen insanlar yönetici olmalı bence ve bu kişiler bu alanda uzman olmalı. Yaparak yaşayarak öğrenmeye çalışırken ciddi bir zaman kaybı yaşıyorsunuz.” (DY14)

Günümüz dünyasında bilginin sürekli değiştiğini eğitimcilerin de bu noktada sürekli eğitimler ile desteklenmesi gerektiğini bildiren DY16 ise şu şekilde görüş bildirmiştir: “...bizler sürekli kendimizi yenilemek zorundayız. Ashında dünya değiştiğiçe eğitimde de değişimin ve gelişimin önemi ortaya çıkıyor. Ancak, birçok öğretmen ve yönetici kendini geliştirme konusunda bir zorunluluk bulunmadığı için bu tür girişimlerde bulunmuyor. Dolayısıyla, bence bütün eğitim camiasında rutin olarak devam edecek zorunlu mesleki gelişim uygulamaları yapılmalı.”

Okul yöneticiliğinde görev tanımının netleştirilmesi gerektiğini, müdür yardımcılarının ikinci planda kaldığını, idari işler ve eğitim-öğretim işlerinin her ikisinin de sorumluluğunun müdür yardımcılarında olduğunu ancak bu durumun oldukça yorucu olduğunu belirten bazı katılımcıların görüşlerine örnek teşkil edecek ifadeler şu şekildedir:

“Okuldaki yöneticilik bir meslek olmalı diye düşünüyorum. Ayrı bir kadromuz olmalı çünkü bizler hem öğretmenlik yapmaya çalışıyoruz hem de idarecilik. Öğretmenlik ile idari kısım ayrılmalı ki biz de gerçekten yapmak istediklerimiz için fırsat bulabilelim.” (DY2)

“Müdür yardımcılarının daha görünür olması gerektiğini düşünüyorum. Adeta okulun bel kemiği olarak görev yapmalarına rağmen etkinliklere davet edilmiyorlar. Dönem içerisinde bir kere bile düzenlenecek bir aktivite kişilerin motivasyon düzeyini çokça arttıracaktır.” (DY4)

Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Olumsuz Etkileyen İçsel Durumlar

Kadın okul yöneticilerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden içsel motivasyon ile ilgili olan temalar tabloda gösterilmiştir:

Tablo 7

Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Olumsuz Etkileyen İçsel Durumlar

Tema	Alt Temalar	Frekans
Stres (f=2)	Sorumluluğu çok olan stresli bir meslek. (DY3, ÖY20).	DY=1 ÖY=1
Adaptasyon zorluğu (f=2)	Yöneticiliğe dair iş ve işlemlerin nasıl yapıldığını bilmediğim için ilk başta zorlandım. (DY10, DY14).	DY=2

ÖY: Özel Okul Yöneticisi, DY: Devlet Okulu Yöneticisi

Kadın okul yöneticilerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyen içsel durumlar incelendiğinde 2 temaya ulaşıldığı görülmektedir. Eşit frekansa sahip bu iki madde sırasıyla şu şekildedir: “Stres (f=2) ve adaptasyon zorluğu (f=2). Kadın okul yöneticilerinin içsel motivasyonlarını etkileyen durumlar kendi ruhsal durumları ve bilgi düzeyleri ile ilgilidir. Okul yöneticilerinin herhangi bir eğitim almadan iş ve

işlemleri masa başında öğrenmesinin beklenmesi, okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Konu ile ilgili ifadelerden bazıları şu şekildedir:

Katılımcılardan DY3 ve ÖY20 yöneticiliği stres ve sorumluluğu fazla olan bir görev olarak görmektedir. Yöneticiliği, “stres ve sorumluluğu oldukça fazla olan bir iş.” olarak tanımlayan DY3, “Mesai saatlerinin uzunluğu ve sorumluluk konusu... İşin hiçbir zaman bitmiyor. Okuldan çıkıp eve gittiğin zaman bile okul daima aklında. Çok stresli hissediyorum” diyerek mesai saatlerinin sadece okulla sınırlı olmadığını, bu durumun kendisini stresli hissetmesine neden olduğunun altını çizmiştir.

Müdür yardımcıları, yöneticilik gibi çoklu görev alanlarının var olduğu bir göreve herhangi bir uygulamalı eğitim almadan başlamaktadır. Bu konu ile ilgili sıkıntı yaşadığını belirten müdür yardımcılar görüşlerinden biri ise şu şekildedir: “Yöneticiliğe başladığımız zaman bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum... Ben göreve yeni başladım, tüm işleri göreve başladıktan sonra öğrenmenizi bekleniyor. Birçok ekran var, birçok işlem var. Tüm bunlara adapte olmakta zorlandım.” (DY14)

“Okul yöneticisi olarak görev yapmaya başladığım okulda memur yoktu. Ek ders, maaş ve diğer özlük konuları benim tekelimde ilerlemek durumundaydı. Okul müdürümüz de daha önce her zaman memuru olan bir okulda çalıştığı için bu saymış olduğum konular ile ilgili iş ve işlemlere vakıf değildi. Sürekli diğer okulların memurlarını arayarak işi öğrendim diyebilirim” (DY10)

Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Olumsuz Etkileyen Dışsal Durumlar

Kadın okul yöneticilerinin motivasyonlarını olumsuz etkileyen dışsal durumlar arasında yoğun iş temposu ve önyargı önemli bir yer tutmaktadır. Evrak işlerinin fazlalığı, uzun ve yorucu mesai saatleri ile genç yaşta yöneticiliğe başlamanın getirdiği önyargılar, bu yöneticilerin iş verimliliğini ve motivasyonunu düşürebilmektedir.

Tablo 8

Kadın Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Olumsuz Etkileyen Dışsal Durumlar

Tema	Alt Temalar	Frekans
Önyargı (f=2)	Genç yaşta yöneticiliğe başlamam nedeniyle kurumda bana karşı bir önyargı vardı. (DY1, DY5).	DY=2
Yoğun iş temposu (f=14)	Evrak işleri çok fazla. (ÖY21, DY11, DY13, DY9, DY2, DY12, DY5).	DY=6 ÖY=1
	Mesai saatleri çok uzun, yoğun ve yorucu. (DY3, ÖY17, ÖY23, DY6, DY2, DY4, DY7).	DY=5 ÖY=2
Bütçe yetersizliği (f=2)	Okuldaki en büyük sıkıntı parasal sıkıntılar. (DY12, DY15).	DY=2
Çevre (f=14)	Öğretmenlerin beklentilerine yanıt vermek bazen zorlayıcı olabiliyor. (DY6, DY9, ÖY26).	DY=2 ÖY=1
	Kişiler arası rekabet koordinasyonu zorlaştırıyor. (ÖY19).	ÖY=1
	Diğer personelin işini takip etmek iş yükünüzü arttırıyor. (DY16, ÖY25, ÖY23).	DY=1 ÖY=2
	Kurumda kişiler arası iletişim problemi var. (DY9).	DY=1
	Velilerin beklentileri bizi zor durumda bırakabiliyor. (ÖY25, ÖY22, ÖY20, ÖY18, ÖY24, DY5).	DY=1 ÖY=5

ÖY: Özel Okul Yöneticisi, DY: Devlet Okulu Yöneticisi

Tablo 8 incelendiğinde kadın okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz etkileyen 4 temaya 9 alt temaya ulaşılmıştır. Frekans sayısına göre temalar şu şekildedir: Yoğun iş temposu (f=14), çevre (f=14),

önyargı (f=2), bütçe yetersizliği (f=2). Öte yandan, ifade edilme sıklığına göre alt temalar şu şekilde sıralanmıştır: Mesai saatlerinin yoğunluğu (f=7), evrak işleri (f=7), velilerin beklentileri (f=6), öğretmenlerin beklentileri (f=3), diğer personelin takibi (f=3), önyargı (f=2), bütçe yetersizliği (f=2), kişiler arası rekabet (f=1), iletişim problemi (f=1).

Keman (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar; mesleki yeterliliğin düşük olması, bağlılık ve özveri düşüklüğü, bürokraside yavaşlık ve özensizlik, görev ve sorumlulukları yerine getirmede eksiklikler, iletişim problemleri, okul yönetimine yönelik olumsuz tavır ve bireysel çıkar gözetme olarak sıralanmaktadır. Her iki çalışmada da okul yöneticilerinin benzer sorunlar ile karşılaştıkları görülmektedir. Bu çalışmada farklı olarak adaptasyon zorluğu ve yoğun iş temposu alt temaları eklenmiştir. Öte yandan, Aslanargun ve Bozkurt (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin karşılaştıkları temel problemler; bütçe, yardımcı personel sorunu, eğitim-öğretim ve çevredir.

Önyargı alt teması ile ilgili görüş bildiren katılımcı görüşlerinden birisi şu şekildedir:

“Göreve ilk başladığımda okulumdaki öğretmenler gerek önceki müdürün onlara karşı olan olumsuz tavırları yüzünden gerekse yaşının küçük olması nedeniyle bana önyargı ile yaklaştılar. Ben göreve başladığımda yirmi dokuz yaşındaydım. Onlar ise nereden baksanız on beş senedir orada çalışan arkadaşlardı. Bu düşünceyi zamanla değiştiriyorsunuz ama bu tür şeylerle mücadele etmek zaman zaman beni yordu.” (DY1)

Yöneticilik ile yoğun bir iş temposuna girdiklerini ve yorgun hissettiklerini belirten katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Mesai saatlerinin uzunluğu ve sorumluluk konusu... İşin hiçbir zaman bitmiyor. Okuldan çıkıp eve gittiğin zaman bile okul daima aklında.” (DY3)

“Öğretmen kadrosunun kalabalık, öğrenci mevcutlarının fazla ve ders saatlerinin yoğun olduğu okullarda mesai saatlerini de göz önünde bulundurduğumuzda iş temposunun çoğunlukla düşmediğini ve bu şartların zaman zaman oldukça zorlayıcı ve yorucu olduğunu söyleyebilirim.” (DY7)

Öğrencilerinin maddi durumunun yetersiz olmasının yanında okula ayrılan bütçe yetersizliği nedeniyle zorluk çektiklerini belirten katılımcı görüşlerinden biri ise şöyledir:

“Yöneticilikte genel olarak yaşadığımız sıkıntı parasal sıkıntı. Şu an müdürlük birazcık işletme ve memuriyet işlerine dönmüş oldu ve sürekli besap yapan birisi oldum.” (DY12)

İç ve dış paydaşların yer aldığı çevre teması altında ise katılımcılar gerek meslektaşlarından gerekse velilerden kaynaklı olumsuzluklar yaşandığını belirtmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren katılımcı görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

“Özel kurumlarda rekabet daha fazla. Hal böyle olunca, diğer kademelerin müdür yardımcıları ile aradaki koordinasyonu kurmak çok büyük bir problem olabiliyor. İşin içine egolar girebiliyor. Bu noktada, kendilerini öne çıkarmak adına insanların zarar verici tutumları olabiliyor. Bu konuda sıkıntılar yaşadım.” (ÖY19)

“Bazen velilerimiz çocuklarına başarısızlığı yakıştıramıyor ve bir çocuktan her alanda başarılı ve yetenekli olmasını bekliyorlar. Bu devlet okullarında da yaşanıyor. Fakat, bazı veliler özel okulları çocuklarının para ile gittiği kurumlar olarak görüyorlar ve beklentileri daha farklı oluyor. Bu zihniyet ile mücadele etmemiz gerekiyor.” (ÖY22)

Bu noktada özel okulda görev yapan kadın yöneticilerin büyük bir kısmı eğitim öğretim görevlerinin yanında veliler ile yaşadıkları problemlerden kaynaklı motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Kadın yöneticiler bu tür olumsuzluklar yüzünden yönetsel görevlerinde aksamalar yaşadıklarının altını çizmişlerdir.:

“Zaman zaman öğrenciden çok velilerin isteklerini yerine getirme konusunda zorlanıyorum. Her veli için şüphesiz kendi çocuğu özeldir. Biz de kurumdaki tüm çocukları kendi çocuğumuz olarak görüp buna göre hareket ediyoruz. Ancak bize gelen bazı talep ve istekler velilerimizin bazılarının kendi çocuklarını önemserken diğer çocukları önemsemediklerini ortaya koyuyor.” (ÖY18)

Yöneticiliğiniz Süresince Karşılaştığınız Problemlerin Motivasyonunuz Üzerinde Ne Gibi Etkileri Oldu Sorusunun Yanıtlarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara karşılaştıkları problemler karşısında motivasyonlarının ne şekilde etkilendiği sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar iki temaya ayrılmış ve alt temalar ile Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Kadın Yöneticilerin Yöneticilikleri Süresince Karşılaştıkları Problemlerin Motivasyonlarına Etkisi

Tema	Alt Temalar	Frekans
Motivasyonumu olumsuz etkiledi. (f=13)	Motivasyonum ciddi anlamda düştü, mesleğimden soğudum. (DY4, DY14, DY5, DY10, DY13).	DY=5
	Kısa süreli de olsa motivasyonumu düşürdü. (ÖY23, ÖY25, ÖY22, DY3, DY2, DY12, DY1, DY15).	DY=5 ÖY=3
Motivasyonumu olumsuz etkilemedi. (f=13)	Problemlerin motivasyonumu düşürmesine izin vermem. (ÖY19, Y8, ÖY18, ÖY20, ÖY21, DY6, DY9, DY16, ÖY24, ÖY26)	DY=4 ÖY=6
	Daha fazla hırslandım. (ÖY17, DY7, DY11).	DY=1 ÖY=2

ÖY: Özel Okul Yöneticisi, DY: Devlet Okulu Yöneticisi

Motivasyonları olumsuz etkilenen bazı katılımcılar bu durumun onları yöneticilikten soğuttuğunu hatta görevden istifa ettiklerini ardından tekrar görevlendirildiklerini belirtmiştir. Yöneticilerin açıklamalarına örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Önceki okulumda yaşadığım olumsuzluklar motivasyonumu çok kötü etkiledi. Hatta ben yöneticilikten istifa ettim. Orada çok güzel işler yapmış olmamıza rağmen, proje okulu ve mahalle okulu ayırımı yapmış olmaları bizi çok zor duruma soktu. Öğrenci profilimiz çok değişti ve ben istifa ettim. Daha sonra proje okuluna görevlendirmem yapıldı ve idarecilikğe geri döndüm.” (DY5).

“Güvendiğim kişilerin yalan söylemesi motivasyonumu inanılmaz derecede düşürüyor. Bu durumda acaba fazla mı iyi niyet gösteriyorum diye düşünüyorum. Ya da acaba yönetemiyor muyum? Kandırılıyor muyum? Bu düşünceler aklımı kemirmeye başlıyor. Bu tabii ki sizi biraz yıpratıyor.” (DY1)

Motivasyonlarının olumsuz etkilenmesine izin vermediklerini hatta daha fazla hırslandıklarını beyan eden katılımcılardan ÖY20, “farklı çözüm yollarını denyerek problemin üstesinden gelmeye çalıştığını” sözlerine eklemiştir. DY5 isimli katılımcı ise görevinin ilk yıllarında problemlerin motivasyonunu düşürdüğünü ancak mesleki tecrübe ile buna izin vermemeyi öğrendiğini ve problemler sayesinde kendisini yenileme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir:

“Yöneticiliğim boyunca çok ciddi problemler ile karşılaştım. Karşılaştığım her problemin beni güçlendirdiğini düşünüyorum. Mesleğimin başında iken yaşadığım sorunların motivasyonumu kırmasına izin veriyordum ve bu durum özel hayatıma da yansıyor. Ancak daha sonra bu tür durumların motivasyonumu düşürmesine izin vermemeyi öğrendim. Sanırım bu konuda tecrübe biraz devreye giriyor.” Öte yandan, ÖY17 isimli katılımcı ise bu durumun kişinin kişilik yapısı ile alakalı olduğunu, kendisinin problemler karşısında pes etmediğini ve daha fazla hırslandığını vurgulamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hayatın her alanında aktif olan ancak geri planda kalan kadınların yöneticilik pozisyonlarında görev almaya başlaması kolay olmamıştır. Eğitim sektöründe görev yapan kadın sayısı oldukça yüksek olmasına rağmen yöneticilik kadrolarına bakıldığında tam tersi bir durum ile karşı karşıya kalınmaktadır. Halihazırda okul yöneticisi olarak görev yapan kadın eğitimcilerin motivasyon durumları içsel ve dışsal motivasyon temaları altında toplanmıştır. İçsel motivasyon herhangi bir dışsal kaynağa ihtiyaç duyulmayan, kişinin merak ve ilgisi dolayısıyla eylemi gerçekleştirdiği durumlar ile ilgilidir. İçsel motivasyon, bireyin bir davranışı kendi isteği ile gerçekleştirme durumu olduğu için başarı ile doğrudan ilişkilidir (Lin & Others: 2003). Dışsal motivasyon kaynakları teması ise ödül, ceza, beklenti gibi dışsal etmenler ile bağlantılıdır. Birey, davranışın sonuçları nedeniyle söz konusu davranışı sergilemektedir (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991:28).

Kadın okul yöneticileri kendilerini motive eden **içsel motivasyon kaynaklarını** adaletli olmak, başarılı olma isteği, faydalı olma isteği ve mesleğini serme olarak belirtmiştir. İçsel motivasyon kaynakları arasında frekansı en yüksek temanın **başarılı olma isteği** olduğu görülmüştür. Başarı teması, içsel motivasyon kaynakları ile ilgili olan kapsam temalarından Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi ve Mc Clelland’ın başarı güdüsü kuramı ışığında açıklanabilir. Çünkü bazı kişiler sadece başarılı olma arzusu nedeniyle çalışırlar (Kesici, 2003 akt: Yıldırım, 2011:82).

Dışsal motivasyon kaynakları altında ise “*takdir edilme isteğinin*” katılımcılar için en önemli dışsal motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu takdir ve teşekkürün kendilerini maddi kaynaklardan daha fazla güdülediğini belirtmiştir. Yıldırım (2011) tüm meslek gruplarında çalışan bireylerin takdir edilmeyi beklemediklerini ve takdir edilme duygusunun onları güdülediğini belirtmiştir. Her iki çalışmanın sonucuna göre yöneticileri en fazla motive eden dışsal motivasyon kaynağı “takdir edilme” davranışdır. Bu noktada, her iki çalışmanın sonuçları da örtüşmektedir. Yalçın (2016) okul yöneticilerini motive eden dışsal faktörleri takdir edilme, veli memnuniyeti, adaletli ödüllendirme sistemidir. Bu anlamda her iki çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Karataş (2020) öğretmen ve okul yöneticilerinin işlerine olan sevgisinin altında maddi koşullardan çok manevi koşulların olduğunu belirtmiştir. Buna göre, öğretmenlik ve okul yöneticiliğinin direkt insani ilişkiler üzerine kurulu olması ve bir bireyi hayata hazırlamak ile ilişkilendirilmesi eğitimcilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir.

Özel okul yöneticileri ve devlet okulu yöneticilerinin içsel motivasyon kaynakları incelendiğinde her iki grup için de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. **Dışsal motivasyon kaynaklarına** bakıldığında ise devlet okullarında görev yapan kadın yöneticiler daha çok üst yönetim tarafından takdir edilmeyi beklerken, özel okulda çalışan kadın yöneticiler veliler tarafından takdir edilmeyi önemsemektedir. Bu durum, özel okulların başarısının bir anlamda veli memnuniyetine bağlı olduğunun da göstergesidir. Dışsal motivasyon kaynakları temasında özel okulda çalışan yöneticiler, yöneticilik maaşının öğretmenlik maaşına göre daha iyi olmasının kendilerini güdüleyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, devlet okulunda görev yapan yöneticiler, öğretmen maaşları ve yönetici maaşları arasında çok büyük bir fark olmasa da yazın ek ders alabilmenin önemine değinmiştir.

Kadın okul yöneticilerinin motivasyonunu olumsuz etkileyen 4 içsel faktör incelendiğinde stres ve alan ile ilgili bilgi yetersizliği ön plana çıkmaktadır. Bu durum, yöneticilerin motivasyonunu olumsuz şekilde etkilemektedir. Öte yandan, 32 dışsal etken, mesai saatlerinin yoğunluğu evrak işleri, diğer kişilerin kendilerinden sürekli bir beklenti içinde olması, bütçe yetersizliği gibi konular ile ilişkilidir. Kadın okul yöneticilerini dışsal olarak motive eden 33 unsur bulunurken, demotive eden 32 unsur bulunmaktadır. Buna rağmen, araştırmaya katılan katılımcılardan yarısı bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtirken, diğer yarısı motivasyonlarının etkilenmediğini söylemiştir.

Cinsiyet belirtmeden okul yöneticilerinin motivasyonu üzerine yapılan araştırmalarda yöneticilerin motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler, onları motive eden faktörlerden daha fazladır (Bulut ve Çelikten, 2021; Yıldırım, 2011) Ancak bu çalışmada, her iki temanın ifade edilme sayısı da oldukça yakındır. Bu durum, kadınların motivasyon düzeyinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Güllüoğlu (2012) kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla buldukları konuma daha fazla engelle mücadele ederek geldikleri için motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Kadın okul yöneticileri, yöneticilikleri süresince çeşitli problemler ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Yöneticilerin karşılaştıkları problemler karşısında motivasyonlarının nasıl etkilendiği sorusuna verilen yanıtlar “*motivasyonumu etkiledi (f13)*” ve “*motivasyonumu etkilemedi (f=13)*” olmak üzere iki tema olarak belirlenmiştir. Motivasyonlarının ciddi anlamda düştüğünü ve meslekten soğuduklarını belirten katılımcıların tümünün ortak özelliği devlet okulunda görev yapıyor olmalarıdır. Bu durum, devlet okullarında görev yapan yöneticilerin daha fazla sorunla baş başa kaldığını ve bu motivasyonlarının söz konusu sorunlardan etkilendiği seviyede olduğunu göstermektedir. Özel okulda görev yapan katılımcıların büyük bir çoğunluğu, problemlerin motivasyonlarını düşürmesine izin vermediklerini belirtmiştir. Bu noktada, özel okul yöneticilerinin yöneticilikleri süresince karşılaştıkları problemler ile daha rahat başa çıkabildikleri ve motivasyon düzeylerinin daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Kadın yöneticiler meslekleri ile yapılacak bazı düzenlemelerin motivasyonlarına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin çalışma şartlarının düzenlenmesi kadın yönetici sayısının artmasına katkı sağlayabilir. Çobanoğlu vd. (2019) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış olup, kadın yöneticilerin iş-yaşam dengesi ve çalışma saatlerinin yeniden düzenlenmesi durumunda, yönetici olarak görev yapma istekliliklerinin artacağı vurgulanmıştır. Bulgulara göre, kadın yöneticilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceğini düşündükleri ikinci madde ise atama, görevlendirme ve ödüllendirme sisteminin düzenlenmesidir. Özdemir ve Cinel (2021) tarafından yapılan çalışmada ise, örgütsel adalet ve motivasyon arasında pozitif bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Çalışanlar için takdir edilme duygusunun maddi pekiştiricilerden daha değerli olduğu göz önüne alındığında, bu tür düzenlemeler motivasyonu artırmada kritik rol oynamaktadır. Özellikle devlet okulunda görev yapan kadın yöneticiler mesleki eğitim fırsatlarının sunulmasını istemektedir. Özel okul yöneticilerinden bazıları bu tür imkânların kendilerine sunulmamasının yanı sıra bireysel olarak da bu tür eğitimlere başvuramadıklarını çünkü çok yoğun bir zaman diliminde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bozkurt (2023) çalışmasında, okul yöneticiliğinin yoğun iş temposunun mesleki eğitimlere katılma noktasında engel teşkil ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak, okul yöneticileri gerek iletişim becerilerini geliştirme gerekse sürdürülebilir bir mesleki gelişim için mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu nedenle, okul yöneticileri daha çok sayıda ihtiyaca yönelik mesleki eğitim fırsatları talep etmektedir.

Her iki çalışma da bu noktada benzer sonuçlara sahiptir. Okul yöneticiliğinin görev tanımının netleştirilmesi katılımcılar tarafından motivasyon artırıcı bir gelişme olarak görülmektedir. Bu noktada, okul yöneticiliğinin daha profesyonel bir şekilde tanınması ve okulların bütçe sorunlarının çözülmesi kadın okul yöneticilerinin sayısını arttırabilir.

Dünya genelinde, kadın okul yöneticileri üzerinde yapılan çalışmalarda kadın okul yöneticilerinin benzer sorunlar ile karşılaştıkları görülmektedir. Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların başında cinsiyete dayalı toplumsal rol algıları, iş – özel hayat dengesi kurmada zorlanma, mesleki eğitim fırsatlarının olmaması olarak nitelendirilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde kadın okul yöneticileri toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan önyargılar nedeniyle zorluk yaşamaktadır. Bu durum, özel hayatta kadına yüklenen sorumluluklar ile daha kaotik bir duruma dönüşmektedir (Eagly & Carli, 2007). Avrupa Birliği tarafından 2016 yılında Kıbrıs, İrlanda, İspanya, Estonya, Malta ve Birleşik Krallık’ta yapılan bir araştırmanın sonucuna göre yaşları 25-49 arasında değişen ve potansiyel iş gücü grubuna giren kadınların yarısından fazlası çocuk sahibi olmaları nedeniyle çalışmamaktadır (Europa, 2016).

Sonuç olarak, özel okul ya da devlet okulu fark etmeksizin kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemler çoğunlukla aynıdır. Kadınlar, erkek yöneticilere kıyasla eğitim sektöründe sayıca daha fazla olmalarına rağmen, okul yönetiminde halen azınlık durumundadır. Kadınların yönetici olmadan önce ve yönetici olduktan sonra karşılarına çıkan engeller ve sorunlar ise birçok toplumda benzerlik göstermektedir.

Toplumun gelişmesinde temel yapı taşı olarak görülen okulların başarı düzeylerinin artması başarılı okul yönetimlerine bağlıdır. Okul yönetimlerinin sahip oldukları başarıyı ileri taşımaları için yöneticilerin motivasyon düzeylerini destekleyici çalışmalara yer verilebilir. Kadın okul yöneticileri değişen sınav sisteminden ve kadın yönetici sayısını arttırmaya yönelik yapılan uygulamalardan memnundur ancak söz konusu uygulamaların kapsamının genişletilmesini istemektedir. Bu bağlamda, kadın yönetici normu uygulamaları müsteşarlık veya il-ilçe milli eğitim müdürlükleri gibi kurumlar için de yapılabilir.

Görüşmeler sonucunda kadın yöneticilerin yöneticilik kadrolarına alınmayacaklarını düşündükleri için başvurmadıkları, öğrenilmiş çaresizlik duygusunu yaşadıkları ve bu durumun karşılarına bir engel olarak çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda, kadın yöneticilere kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak ve bu tür problemleri aşmalarını sağlayacak destek mekanizmaları kurulabilir. Kadın okul yöneticileri zaman zaman taciz ve yıldırma olaylarına maruz kaldıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bu tür olumsuz uygulamaların önüne geçebilmek için kadın okul yöneticilerine psikolojik, sosyal ve hukuki destek sağlayacak birimler kurulabilir.

Özel okulda çalışan kadın okul yöneticileri kadına yönetimde pozitif ayrımcılık uygulamalarının özel okullara yansımadığını, özellikle bölge ve kampüs müdürlerinin halen çoğunlukla erkek yöneticilerden oluştuğunu belirtmiştir. Bu nedenle, MEB özel okulların yönetim kadrolarında kadın yönetici kotası uygulaması başlatılabilir.

Etik Onay

Bu çalışma için İstanbul Medeniyet Üniversitesinden etik onay alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacı bu çalışmayı tez danışmanının desteğiyle bütünüyle kendisinin gerçekleştirdiğini beyan eder.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma için herhangi bir maddi destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışma özelinde yazar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Ağaoğlu, S. (2018). *Kadın eğitim yöneticilerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin görüşleri: Tokat ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.

- Babaođlan, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik, düzce ili örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Babaođlan, E., Nalbant, A., & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(43), 93-109. <https://doi.org/10.21764/efd.82932>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Boz Bulut, T. (2021). *Kadınların okul yöneticiliğine ilişkin motivasyon kaynakları: özel okul-devlet okulu karşılaştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Kurumları İşletmeciliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bozkurt, B. (2023). Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi: Etkinlikler, engeller ve öneriler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 353-373. <http://doi.org/10.33400/kuje.1251391>
- Bulut, S., & Çelikten, M. (2021). Türk eğitim sisteminde kadın okul yöneticiliği. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 886-894.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Çobanoğlu, F., Şarkaya, S. S., & Sertel, G. (2019). İş-yaşam dengesi: Öğretmen ve yöneticiler üzerinde bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (66). 782-795.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Eagly, A. H., Carli, L. L., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders* (Vol. 11). Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Ercan, L. (2003). Motivasyon. *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Europa. (2016). *European semester thematic factsheet: women in the labour market*. Luxembourg: Publications Office Of The European Union. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-semester-thematic-factsheet-labour-force-participation-women_en_0.pdf (14.06.2023)
- Fidan, N. (1997). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Güllüoğlu, Ö. (2012). *Örgütsel iletişim, iletişim doyumunu ve kurumsal bağlılık*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Gümüş, S., & Sezgin, B. (2012). Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi. İstanbul: Hiperlink.
- ILO. (2020). Improving gender diversity in company boards (voluntary targets vs quotas). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_dialogue/--act_emp/documents/briefingnote/wcms_754631.pdf (06.05.2024).
- Karaköse, T., & Koçabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karataş, İ. H. (2020). Öğretmen ve okul yöneticilerinin motivasyon kaynakları. Ömer Avcı ve Emine Ayyıldız (Editörler). *Eğitimde motivasyon: Kuramsal arka plan, gelişimsel dönemler ve öğrenme-öğretme içinde* (ss. 227-269). Ankara: Nobel Yayın.
- Keman, F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 529-548.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.
- MEB. (2024). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliđi. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=38297&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (06.05.2024).
- MEBBİS. (2021). MEİS Modülü, Öğretmen ve Yönetici Sayıları İstatistikleri. <https://mebbis.meb.gov.tr/index.aspx> (19.09.2021).
- Mert, P. (2019). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, Ö.Ö. & Cinel, M.O. (2021). "Örgütsel Adalet Unsurlarının Çalışan Motivasyonu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 7(46): 1308-1319
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Sert, G., Kurtođlu, M., Akıncı, A. & Seferođlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547.
- Turan, S., Açıkalm, A., & Şişman, M. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Yalçın, S. (2016). Okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen unsurlar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 905-922. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.280822>
- YASED. (2016). Kadınların üst yönetimde temsilinin artırılmasına yönelik uygulamalar ve öneriler. <https://www.yased.org.tr/ReportFiles/2016/YASEDKadinRaporu.pdf> (06.05.2024)
- Yıldırım, N. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 132-140.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin motivasyonları üzerine nitel bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-85.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. Ü., & Şahin, M. (2021). Sosyal sorumluluk kampanyalarının topluma ulaşmasında sporun gücü: HeforShe toplumsal cinsiyet eşitliği kampanyası "fenerbahçe örneği". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 360-381.

Pandemi sürecinde yabancı diller yükseköğretimdeki müdürlerin ve öğretim görevlilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Merve Turhan Babur¹ 



Özet: Bu araştırmanın amacı, pandemi sürecinde Yabancı Diller Yükseköğretiminde (YDYO) görev yapan müdürlerin ve öğretim görevlilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasındaki ilişkiyi inceleyip YDYO müdürlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve değişime yönelik algılarını derinlemesine analiz etmektir. Araştırmanın nicel kısmında geniş örneklemeden veriler alınarak durum tespitinin ortaya konulup nitel kısmında ise sorunun temellerine ulaşılması için derinlemesine yanıtlar alınması hedeflenmiştir. Araştırmada ilk önce nicel verilerin toplanıp analiz edildiği ve sonrasında nitel verilerin toplanıp analiz edildiği karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntemin nicel kısmında veri toplama aracı olarak Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Değişime Uyum Ölçeği nitel kısmında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, İstanbul'da bulunan beş vakıf üniversitesinin YDYO' da görev yapan 5 müdür ve 104 öğretim görevlisi olmak üzere 109 öğretim elemanından toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyin altında, değişime uyum algıları ise orta düzeydedir. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir; katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumları arttıkça, değişime olan uyumları da artmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin sonuçlarına göre; birimler arası koordinasyonun olması, online platform ve dijital materyal eğitimi verilmesi, uzaktan eğitim koordinatörlüğünün işlevselliğinin artırılması, teknolojik alanda düzeltmeler sağlanması, sınıf mevcutları sınırlı sayıda tutulması ve ölçme-değerlendirme sürecinin güvenilirliğinin sağlanmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı diller yükseköğretimi, covid-19, pandemi, uzaktan eğitim, değişime uyum, yabancı diller yükseköğretim müdürleri, öğretim görevlisi.*

Investigation of the relationship between the attitudes to distance education and the perceptions of adaptation to change of principals and instructors in schools of foreign languages in the pandemic period

Abstract: This research aims to analyze the relationship between the attitudes of directors and instructors working in School of Foreign Languages (SFL) towards distance education and their perceptions of adaptation to change and analyze the attitudes of directors in SFL towards distance education and their perceptions towards change in depth. The mixed method, which requires quantitative and qualitative data analysis, was used in the research. The Attitude Scale towards Distance Education and Faculty Change Orientation Scale were used in the quantitative part, and a semi-structured interview form was used in the qualitative part as data collection tool. Research data were collected from 109 instructors, including five directors and 104 instructors working in SFL of five foundation universities in Istanbul. According to the results of the research, the attitudes of the instructors participating in the study towards distance education are below the medium level, and their perceptions of adaptation to change are at a moderate level. A positive relationship was found between the participants' attitudes towards distance education and their perceptions of adaptability to change; as participants' attitudes towards distance education increase, their adaptability to change also increases. According to the results of the qualitative data, it was emphasized that there should be coordination between academic units, providing online platform and digital material training, increasing the functionality of the distance education coordinator, providing corrections in the technological field, keeping class sizes limited and ensuring the reliability of the measurement-evaluation process.

Keywords: *School of foreign languages, covid-19, pandemic, distance education, adaptation to change, director of the school of foreign languages, instructor.*

Okul Yönetimi Dergisi
School Administration Journal

Okul Yöneticileri Derneği
e-ISSN: 2822-4221

Araştırma Makalesi
Research Article

Turhan-Batur, M. (2024). Pandemi sürecinde yabancı diller yükseköğretimdeki müdürlerin ve öğretim görevlilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Okul Yönetimi (SAJ)*, 4(1), 65-80.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj>

Başvuru/Submitted
7 May / May 2024
Kabul/Accepted
16 Tem / Jul 2024
Yayın/Published
24 Tem / Jul 2024

¹ Öğretim Görevlisi, İstanbul Gedik Üniversitesi, merteturhan@windowslive.com, ORCID: 0000-0002-9626-1744

Giriş

Covid-19 pandemi sürecinde, dünya genelinde ve ülkemizde yüz yüze eğitime ara verilmesi, uzaktan eğitim kavramının tüm eğitim kademelerinde ön plana çıkmasına neden olmuştur. Altyapısı hazır olmayan eğitim kurumları, eğitim dönemine ara vererek gerekli altyapı çalışmalarını tamamladıktan sonra uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Buna karşın, altyapısı hazır olan kurumlar eğitime ara vermeden uzaktan eğitim sürecine başlamıştır. Bu süreçte, eğitim alanındaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitime entegre olmaları beklenmiştir (Kırmızıgül, 2020). Bu entegrasyon sürecini kolaylaştırmak ve eğitim-öğretim sürecinin devamlılığını sağlamak amacıyla uzaktan eğitime yönelik mevzuat, altyapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama alanlarında değişim çalışmaları yapılmıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Dolayısıyla, bu değişimden etkilenen yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin değişimi etkili kılınmaları için değişim yönetimine dâhil olmaları gerektiği belirtilmektedir ve değişime uyum algısı yüksek olan yöneticilerin önemi vurgulanmaktadır (Ayele, 2020).

Uzaktan eğitime geçiş sırasında gerçekleşen değişimler yabancı dil öğrenme ortamlarına da yansımıştır. Pandemi öncesinde de yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde teknolojiye yararlanılmaktaydı ve öğrencilere uzaktan eğitim olarak adlandırabileceğimiz uygulamalar önerilmekteydi. Her ne kadar bazı öğretmenler yabancı dil öğretiminde öğrenciler ise öğrenim sürecinde teknolojik uygulamaları isteğe bağlı kullansalar da pandemi sürecinde yabancı dil öğretiminde uzaktan eğitim hem öğretmenler hem de öğrenciler için zorunlu hale gelmiştir. Öğrenciler farklı şehirlerde bulunmalarına rağmen teknoloji vasıtasıyla aynı sanal sınıfta derse katılma imkânına sahip olmuşlardır. Dersi anlatan öğretmenin kullandığı materyal, ders anlatırken uyguladığı yöntem gibi yabancı dil öğretimini etkileyen faktörlerin tümü göz önüne alındığında, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi önemli görülmektedir. Çünkü hem Yabancı Diller Yüksekokul (YDYO) müdürleri hem de öğretim elemanları uzaktan eğitim sürecinde değişimi uygulayan ana katılımcılardır. YDYO müdürlerin ve öğretim görevlilerinin tutumları ve değişime uyumları, uzaktan eğitim sürecinin ne kadar etkili ve verimli yürütüldüğünü belirleyebilir.

Alanyazında, Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yabancı dil öğretimine dair çalışmalar bulunmaktadır. Buna ek olarak; pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutum (Razkane, Sayeh ve Yeou, 2022; Akay, Gültekin, Şafak, Çakır ve Liman Kaban, 2021; Burak, 2021; Civelek, Toplu ve Uzun, 2021; Ekici, 2021; Tran, 2021; Dolmacı ve Dolmacı, 2020; Tümen Akyıldız, 2020) ve değişime uyum algısı (Karsantık, 2021; Ayele, 2020; Aksoy Özben, 2019; Grantins ve diğerleri, 2017; Al, 2007) ile ilgili ayrı ayrı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen bu iki kavramın birbiri ile olan ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, değişime uyum algısı üzerine ilköğretim, ortaöğretim ve lise seviyesinde görev alan öğretmenler ve yöneticiler açısından birçok farklı çalışma (Karsantık, 2021; Aksoy Özben, 2019; Genç, 2016; Cenker, 2008) yapılmış olmasına rağmen yükseköğretim seviyesinde ve yabancı diller yüksekokul bölümünde yapılan araştırmalar (Teng ve Wu, 2021; Ayele, 2020; Grantins ve diğerleri, 2017; Al, 2007) kısıtlıdır. Pandemi sürecinde değişime uyum kavramı sadece yöneticiler için değil eğitim veren her kademedeki öğretim elemanı için ihtiyaç haline gelmiştir. Eğitim alanı sürekli yeniliklere ve gelişmeye açık olması gerektiği için hem müdürlerin hem de öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ve değişime uyum algılarının yüksek olması beklenmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı YDYO müdürlerinin ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma ile uzaktan eğitime yönelik tutum alanında verilere ulaşarak mevcut durumun analizi yapılması ve yabancı dil eğitimi alanında uzaktan eğitim ile ilgili planlama yapmaya katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda listelenmiştir.

- 1) YDYO öğretim elemanlarının;
 - a) uzaktan eğitime yönelik tutumları hangi düzeydedir?
 - b) uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2) YDYO öğretim elemanlarının;
 - a) değişime uyum algıları hangi düzeydedir?
 - b) değişime uyum algıları cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) YDYO öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) YDYO müdürlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime dair görüşleri nelerdir ve uzaktan eğitimi planlarken ne tür değişiklikler yapılmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilk önce nicel verilerin toplanıp analiz edildiği ve sonrasında nitel verilerin toplanıp analiz edildiği *karma yöntem* araştırma desenlerinden *sıralı açıklayıcı desen* yöntemi kullanılmıştır (Creswell ve Clark, 2011). Araştırmanın nicel bölümü, *ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır* (Büyüköztürk vd. 2019; Christensen vd. 2015). Bu çalışmada geniş örneklemeden veriler alınarak durum tespitinin ortaya konduğu nicel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise YDYO müdürleri ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak sorunun temellerine ulaşılması hedeflendiği için nitel araştırma desenlerinden *fenomenoloji* (olgubilim) kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında olguya ilişkin deneyim ve anlamları ortaya koymak için katılımcılarla görüşme yapılmaktadır. Böylece bu çalışmada daha etkili sonuçların ortaya konması planlanmıştır (Büyüköztürk vd. 2019: 22).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan beş vakıf üniversitesinin YDYO'larda 2021-2022 akademik yılı güz döneminde görev yapmakta olan 5 müdür ve 104 öğretim görevlisi olmak üzere 109 katılımcı oluşturmaktadır. Covid-19 pandemi sürecinde araştırma evrenine ulaşmadaki zorluklardan dolayı uygun örnekleme yöntemi tercih edilerek beş vakıf üniversitesi bu araştırma için belirlenmiştir. “Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir” (Büyüköztürk vd, 2019: 103).

Tablo 1

Nicel Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Kategoriler	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	69	63,3
	Erkek	40	36,7
Görev	Müdür	5	4,6
	Öğretim Görevlisi	104	95,4
Yaş	22-30 yaş	27	24,8
	31-40 yaş	40	36,7
	41-50 yaş	27	24,8
	51 ve üzeri	15	13,8
Kıdem	5 yıldan az	22	20,2
	5-10 yıl	29	26,6
	10 yıldan fazla	58	53,2
Üniversiteler	1.Vakıf YDYO	38	34,86
	2.Vakıf YDYO	22	20,18
	3.Vakıf YDYO	13	11,92
	4.Vakıf YDYO	17	15,59
	5.Vakıf YDYO	19	17,43
Toplam		109	100

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir. Araştırma 109 katılımcıyla yürütülmüştür. Katılımcıların %63,3’ü kadın, %36,7’si erkektir. Katılımcıların %95,4’ü öğretim görevlisi, %4,6’sı ise müdür olarak yüksekokullarda görev yapmaktadır. Yaşlara göre dağılım sırasıyla 31-40 yaş (%36,7), 41-50 yaş (%24,8), 22-30 yaş (%24,8) ve 51 üzeri (%13,8) olarak elde edilmiştir. Katılımcıların %53,2’si 10 yıldan fazla, %26,6’sı 5-10 yıl ve %20,2’si ise 5 yıldan az kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği ve Değişime Uyum Ölçeği YDYO’ da görev yapmakta olan müdür ve öğretim elemanlarına uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyeti, yüksekokuldaki görevleri, yaşları ve meslekteki kıdem sürelerine dair bilgileri edinebilmek için sorular bulunmaktadır.

Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği: Müdürlerin ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Ağır (2007) tarafından geliştirilen ve 21 ifadeden oluşan

“Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Uzaktan Eğitim Karşı Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirliği ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından incelenmiş ve tüm değerler 0,70’den yüksek olarak elde edilmiştir. Likert tipinde olan ölçeklerde güvenilirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Dolayısıyla çalışmada kullanılan bu ölçek güvenilir bulunmuştur.

Değişime Uyum Ölçeği: “*Faculty Change Orientation Scale*” orijinal adıyla Kearney ve Smith (2008) tarafından geliştirilen “*Değişime Uyum Ölçeği*”, Ömür ve Nartgün (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Değişime Uyum Ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirliği için Cronbach alfa değerine bakılmış ve tüm değerler 0,70’den yüksek olarak elde edilmiştir. Likert tipinde olan ölçeklerde güvenilirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Bu nedenle, çalışmada kullanılan bu ölçeğin güvenilir olduğunu sonucunu çıkarabiliriz.

Araştırmanın nitel bölümünde veri toplama aracı olarak, pandemi sürecinde uzaktan eğitime dair görüşlerini ve uzaktan eğitimi planlarken yapılan değişikliklere ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla, YDYO’ da görev yapan müdürlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu: Görüşme formunda bulunan sorular; “*Katılımcuların deneyimlerine göre uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerini, uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimden farklı ne tür deneyimler yaşadıklarını, bir sonraki akademik yılda uzaktan eğitimle derslerin devamı hakkında ne düşündüklerini, uzaktan eğitim ve değerlendirmeden memnun olup olmadıklarını, yabancı dil derslerini uzaktan eğitimle planlarken ne tür değişiklikler yaptıklarını, katılımcuların maruz kaldığı değişimleri ve değişime uyum sürecinde yaşadıkları zorlukları, engelleri ve fırsatları*” öğrenmeye yöneliktir. Araştırmanın nitel bölümünde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için hazırlanan sorular öncelikle alanında uzman iki kişi tarafından incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018), nitel çalışmalarda sonuçların gerçeği yansıtması için araştırmacıların öznel varsayımlarından arınarak analiz yapmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Araştırma sürecinde katılımcılardan alıntılar yapılarak analizlerin geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlanmıştır. Soruların amaca uygunluğunu kontrol etmek için YDYO’ da müdür olarak görev yapan iki kişi ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. İç güvenilirliği sağlamak adına katılımcılara aynı sorular aynı sıra ile sorulmuş ve veriler nesnel olarak değerlendirilmiştir. Dış güvenilirlik için Yıldırım ve Şimşek (2018), elde edilen verilerle teyit edilen sonuçların geçerli açıklamalar yapma önemine dikkat çekmektedir. Bu nedenle veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma süreçleri ayrıntılı ve açık bir şekilde ele alınmış ve sonuçlar verilerle ilişkilendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amaçlarını içeren verilerin istatistiki çözümleri için bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinde kullanılan ölçek puanlarının normalliği için çarpıklık ile basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerler ± 2 arasında ise sürekli olan puanlar normal dağılım özelliği gösterir (George ve Mallery, 2010). Veri analizinde sosyodemografik değişkenlere göre yüzde dağılımı ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve değişime uyum ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. İstatiksel analizlerde karşılaştırma yöntemlerinden bağımsız gruplar t testi yöntemi ile tek yönlü varyans analiz (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır. ANOVA testine göre anlamlı çıkan sonuçlar için farkın hangi gruplar lehine olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD yöntemi ile incelenmiştir. LSD testi, özellikle grup sayısının az olduğu durumlarda uygundur. Kullanılan istatiksel karşılaştırma yöntemleri için gerekli olan temel varsayımlar test edilmiştir. Değişkenler arasında ilişkide Pearson korelasyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan istatiksel analizler $p < 0,05$ manidarlık düzeyi bir başka ifade ile %95 güven aralığında incelenmiştir.

Yapılan görüşmelerin içeriği *Microsoft 365 word online* programı ile yazıya dökülmüştür. Konuşulanların metne doğru aktarıldığını kontrol etmek için kaydedilen görüşme ile eş zamanlı yazılı metin kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi vasıtasıyla veriler analiz edilir ve böylece benzer olan veriler belirli bir kavram ve tema etrafında toplanarak yorumlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcuların kimlik bilgilerinin gizli tutulması adına kodlama kullanılmıştır. Her katılımcı için görüşme sırasına göre “YDYOM1, YDYOM2, YDYOM3, YDYOM4 ve YDYOM5” şeklinde kodlama yapılacağı açıklanmıştır.

Bulgular

1.YDYO Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “YDYO öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğine ve Alt Faktörlerine İlişkin Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	En Küçük	En Büyük	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Uzaktan Eğitim Sınırlılık	7	31	17,63	4,80	0,49	0,83
Uzaktan Eğitim Avantaj	14	67	42,35	8,74	-0,50	1,07
Uzaktan Eğitim Tutum	21	98	59,98	12,23	-0,37	1,32

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2’de görülmektedir. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ilgili maddelerin toplanmasıyla elde edilmiştir. Ağır (2007) tarafından geliştirilen ölçekte belirlenmiş olan ortalama puanlar referans alınarak uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları alt boyutları ile uzaktan eğitime yönelik genel tutuma ait ortalama puanlar belirlenmiştir. Ağır (2007) tarafından geliştirilen bu ölçekte uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarına ait ortalama ($\bar{X}=63$) olarak bulunmuştur. Uzaktan eğitimin avantajları için belirlenen ortalama değer ($\bar{X}=42$) iken bu araştırmada ortalama değer ($\bar{X}=42,35$) olarak bulunmuştur. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu için tutum puanlarının orta düzeye çok yakın ancak orta düzeyin üstünde olduğu belirtilebilir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları için ortalama değer ($\bar{X}=21$) iken bu araştırmada ortalama değer ($\bar{X}=17,63$) olarak bulunmuştur. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu için tutum puanlarının orta düzeye çok yakın olmasına rağmen orta düzeyin altında olduğu belirtilebilir. Uzaktan eğitime yönelik genel tutum puanlarına bakıldığında ise uzaktan eğitime yönelik tutuma dair ortalama değer ($\bar{X}=63$) iken bu araştırmada ortalama değer ($\bar{X}=59,98$) olarak bulunmuştur. Katılımcının ölçekten aldığı puan uzaktan eğitime yönelik tutumunu göstermektedir. Puan ne kadar yüksek çıkarsa katılımcıların uzaktan eğitime yönelik olumlu bir tutum sergilediği sonucu çıkarılabilir. Sonuç olarak; uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının orta düzeye yakın olmasına rağmen orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir. Tabloda bulunan çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 aralığında olduğundan veri dağılımı normaldir (George ve Mallery, 2010). Dolayısıyla parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Araştırmanın “YDYO öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir. Cinsiyete göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi analiz yöntemiyle karşılaştırılmıştır. Bu yöntem iki kategori içeren bir bağımsız değişken için sürekli ve normal puanlar karşılaştırılırken kullanılır.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Katılımcıların Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Uzaktan Eğitim Sınırlılık	Kadın	69	17,78	5,07	0,42	107	,67
	Erkek	40	17,38	4,35			
Uzaktan Eğitim Avantaj	Kadın	69	43,20	8,65	1,34	107	,18
	Erkek	40	40,88	8,79			
Uzaktan Eğitim Toplam	Kadın	69	60,99	12,08	1,12	107	,26
	Erkek	40	58,25	12,44			

* $p < 0,05$

Cinsiyete göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği toplam puanları ($t_{(107)}=1,12$; $p > 0,05$) ile uzaktan eğitim sınırlılık ($t_{(107)}=0,42$; $p > 0,05$) ve uzaktan eğitim avantaj ($t_{(107)}=1,34$; $p > 0,05$) puanları arasında anlamlı fark yoktur. Yani kadın ve erkeklerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, uzaktan eğitimin sınırlılığına ilişkin tutumları ve uzaktan eğitimin avantajına ilişkin tutumları benzerdir.

Araştırmanın “YDYO öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir. Yaş göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemiyle karşılaştırılmıştır. Bu yöntem en az üç kategori içeren bir bağımsız değişken için sürekli ve normal puanlar karşılaştırılırken kullanılır. Ayrıca kategorik değişkenin her bir grubunda veri sayısı yeterli olması ($N > 25$) gerekir. Fark çıkan durumda ise

farkın hangi gruplar arasında olduğu çoklu karşılaştırma testlerinden LSD analiz yöntemiyle ikili olarak karşılaştırılmış ve fark sütununda gösterilmiştir.

Tablo 4

Yaşa Göre Katılımcıların Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu

	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Uzaktan Eğitim Sınırlılık	22-30 yaş	27	16,70	4,32	1,81	,16	
	31-40 yaş	40	17,13	4,45			
	41 ve üzeri	42	18,71	5,30			
Uzaktan Eğitim Avantaj	22-30 yaş	27	44,33	8,61	3,13	,04*	2 ile 1**
	31-40 yaş	40	39,68	9,71			2 ile 3**
	41 ve üzeri	42	43,62	7,28			
Uzaktan Eğitim Toplam	22-30 yaş	27	61,04	11,82	2,28	,10	
	31-40 yaş	40	56,80	13,35			
	41 ve üzeri	42	62,33	10,93			

1:22-30 yaş, 2:31-40 yaş,3:41 ve üzeri

*p<0,05, **LSD

Yaşa göre katılımcıların uzaktan eğitim avantaj alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı fark vardır ($F_{(2,106)}=3,13$; $p<0,05$). Farkın kaynağı için yapılan LSD analiz sonucuna göre 31-40 yaş aralığındaki katılımcıların uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin tutum puan ortalaması 22-30 yaş ve 41 yaş üzeri katılımcılara göre daha düşüktür. Ancak yaşa göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği toplam puanları ($F_{(2,106)}=2,28$; $p>0,05$) ile uzaktan eğitim sınırlılık ($F_{(2,106)}=1,81$; $p>0,05$) puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Araştırmanın “YDYO öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir. Kıdeme göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 5

Kıdeme Göre Katılımcıların Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu

	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p
Uzaktan Eğitim Sınırlılık	5 yıldan az	22	17,73	5,20	0,43	,64
	5-10 yıl	29	16,93	4,46		
	10 yıldan fazla	58	17,95	4,86		
Uzaktan Eğitim Avantaj	5 yıldan az	22	45,45	9,65	1,77	,17
	5-10 yıl	29	41,69	9,02		
	10 yıldan fazla	58	41,50	8,11		
Uzaktan Eğitim Toplam	5 yıldan az	22	63,18	13,84	0,98	,37
	5-10 yıl	29	58,62	12,30		
	10 yıldan fazla	58	59,45	11,54		

*p<.0,05

Kıdeme göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği toplam puanları ($F_{(2,106)}=0,98$; $p>0,05$) ile uzaktan eğitim avantaj ($F_{(2,106)}=1,77$; $p>0,05$) ve uzaktan eğitim sınırlılık ($F_{(2,106)}=0,98$; $p>0,05$) puanları arasında anlamlı fark yoktur. Kıdeme göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumları benzerdir.

2. YDYO Öğretim Elemanlarının Değişime Uyum Algularına Yönelik Bulgular

Araştırmanın “YDYO öğretim elemanlarının değişime uyum alguları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Değişime Uyum Ölçeğine ve Alt Faktörlerine İlişkin Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	En Küçük	En Büyük	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öğretim Elemanlarının Değişime Açık Olması	1,33	5,44	3,80	0,85	-,46	-,39
Yöneticilerin Değişime Açık Olması	2,25	5,25	3,87	0,56	-,54	-,30
Toplumun Değişime Açık Olması	1,33	6	3,95	0,99	-,53	-,09
Toplam	1,58	5,58	3,86	0,75	-,61	-,96

Değişime uyum ölçeğine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 6’da gösterilmektedir. Değişime uyum ve alt boyutları maddelerin toplanıp ortalaması alınarak 1-6 aralığında elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının değişime açık olması alt boyutu 1,31-5,44 aralığında değişirken ortalaması ($\bar{X}=3,80$) ve standart sapması 0,85’tir. Yöneticilerin değişime açık olması alt boyutu 2,25-5,25 aralığında değişirken ortalaması ($\bar{X}=3,87$) ve standart sapması 0,56’dır. Toplumun değişime açık olması alt boyutu 1,33-6 aralığında değişirken ortalaması ($\bar{X}=3,95$) ve standart sapması 0,99’dur. Değişime uyum ölçeği toplam puanları ile alt boyutları incelendiğinde toplam ölçek ortalaması ($\bar{X}=3,86$) olarak elde edilmiş olup alt boyutlara ilişkin ortalama sırasıyla toplumun değişime açık olması ($\bar{X}=3,95$), yöneticilerin değişime açık olması ($\bar{X}=3,87$) ve öğretim elemanlarının değişime açık olması ($\bar{X}=3,80$) olarak elde edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 aralığında olduğundan veri dağılımı normaldir (George ve Mallery, 2010). Dolayısıyla parametrik yöntemler kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretim elemanlarının değişime uyum algılarının orta düzeyde olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın “YDYO öğretim elemanlarının değişime uyum algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir. Cinsiyete göre katılımcıların değişime uyum ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi analiz yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Katılımcıların Değişime Uyum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öğretim Elemanlarının Değişime Açık Olması	Kadın	69	3,77	0,92	-0,42	107	,67
	Erkek	40	3,84	0,70			
Yöneticilerin Değişime Açık Olması	Kadın	69	3,90	0,60	0,81	107	,41
	Erkek	40	3,81	0,46			
Toplumun Değişime Açık Olması	Kadın	69	3,91	1,11	-0,54	107	,58
	Erkek	40	4,02	0,76			
Toplam	Kadın	69	3,84	0,83	-0,33	107	,74
	Erkek	40	3,89	0,60			

* $p < 0,05$

Cinsiyete göre katılımcıların değişime uyum ölçeği toplam puanları ($t_{(107)}=-0,33$; $p > 0,05$) ile öğretim elemanı ($t_{(107)}=-0,42$; $p > 0,05$), yönetici ($t_{(107)}=0,81$; $p > 0,05$) ve toplum ($t_{(107)}=-0,54$; $p > 0,05$) puanları arasında anlamlı fark yoktur. Yani kadın ve erkeklerin değişime uyumları farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın “YDYO öğretim elemanlarının değişime uyum algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir. Yaşa göre katılımcıların değişime uyum ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 8*Yaşa Göre Katılımcıların Değişime Uyum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu*

	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p
Öğretim Elemanlarının Değişime Açık Olması	22-30 yaş	27	3,72	1,18	0,35	,70
	31-40 yaş	40	3,88	0,61		
	41 ve üzeri	42	3,76	0,80		
Yöneticilerin Değişime Açık Olması	22-30 yaş	27	3,69	0,68	2,01	,13
	31-40 yaş	40	3,93	0,51		
	41 ve üzeri	42	3,93	0,48		
Toplumun Değişime Açık Olması	22-30 yaş	27	3,86	1,37	0,20	,81
	31-40 yaş	40	3,94	0,86		
	41 ve üzeri	42	4,02	0,83		
Toplam	22-30 yaş	27	3,76	1,09	0,35	,70
	31-40 yaş	40	3,91	0,59		
	41 ve üzeri	42	3,88	0,61		

* $p < 0,05$

Yaşa göre katılımcıların değişime uyum ölçeği toplam puanları ($F_{(2,106)}=0,35$; $p > 0,05$) ile öğretim elemanı ($F_{(2,106)}=2,01$; $p > 0,05$), yönetici ($F_{(2,106)}=2,01$; $p > 0,05$) ve toplum ($F_{(2,106)}=0,20$; $p > 0,05$) puanları arasında anlamlı fark yoktur. Yaşa göre katılımcıların değişime uyum ve alt boyutlarından elde edilen puanlar benzerdir.

Araştırmanın “YDYO öğretim elemanlarının değişime uyum algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna problemine ilişkin bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir. Kıdeme göre katılımcıların değişime uyum ölçeği ve alt boyutları puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 9*Kıdeme Göre Katılımcıların Değişime Uyum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasında ANOVA Tablosu*

	Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p
Öğretim Elemanlarının Değişime Açık Olması	5 yıldan az	22	4,01	1,02	0,89	,41
	5-10 yıl	29	3,70	0,91		
	10 yıldan fazla	58	3,76	0,73		
Yöneticilerin Değişime Açık Olması	5 yıldan az	22	3,74	0,63	0,76	,47
	5-10 yıl	29	3,90	0,64		
	10 yıldan fazla	58	3,91	0,47		
Toplumun Değişime Açık Olması	5 yıldan az	22	4,05	1,26	0,15	,85
	5-10 yıl	29	3,90	1,01		
	10 yıldan fazla	58	3,93	0,89		
Toplam	5 yıldan az	22	3,96	0,96	0,29	,74
	5-10 yıl	29	3,81	0,83		
	10 yıldan fazla	58	3,85	0,62		

* $p < 0,05$

Kıdeme göre katılımcıların değişime uyum ölçeği toplam puanları ($F_{(2,106)}=0,29$; $p > 0,05$) ile öğretim elemanı ($F_{(2,106)}=0,89$; $p > 0,05$), yönetici ($F_{(2,106)}=0,76$; $p > 0,05$) ve toplum ($F_{(2,106)}=0,15$; $p > 0,05$) puanları arasında anlamlı fark yoktur. Kıdeme göre katılımcıların değişime uyum ve alt boyutlarından elde edilen puanlar benzerdir.

3. YDYO Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Değişime Uyum Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın “YDYO öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ile Değişime Uyum Algıları Arasındaki Korelasyon Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7
1.Sınırlılık	1						
2.Avantaj	,597**	1					
3.Tutum Toplam	,819**	,949**	1				
4.Öğretim Elemanı	,248**	,230*	,262**	1			
5.Yönetici	-0,042	,151	,091	,495**	1		
6.Toplum	,164	,154	,174	,828**	,434**	1	
7.Değişim Toplam	,195*	,212*	,228*	,961**	,603**	,931**	1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ve alt boyutları ile değişime uyum ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon ile incelenmiştir. Bu yöntem sürekli ve normal dağılım gösteren puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesinde kullanılır. Buna göre uzaktan eğitime yönelik tutum ile değişime uyum toplam puanları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki elde edilmiştir ($r=0,228$; $p < 0,05$). Kişilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arttıkça değişime olan uyumları da artmaktadır.

Uzaktan eğitimde algılanan sınırlılık ile avantaj arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=0,597$; $p < 0,01$). Bu, sınırlılık algısının artmasıyla birlikte avantaj algısının da arttığını işaret etmektedir. Avantaj algısı ile tutum toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=0,949$; $p < 0,01$). Katılımcıların uzaktan eğitimi avantajlı görmeleri, genel tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretim elemanının değişime açık olması alt boyutunun uzaktan eğitime yönelik tutum ($r=0,262$; $p < 0,05$) ile uzaktan eğitim sınırlılık ($r=0,248$; $p < 0,05$) ve uzaktan eğitim avantaj ($r=0,230$; $p < 0,05$) alt boyutları arasında pozitif yönde ve zayıf ilişki elde edilmiştir. Bu, öğretim elemanlarının değişime açık olmaları algıları sınırlılık ve avantaj faktörlerinin uzaktan eğitim tutumlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Yöneticilerin değişime açık olması algısı ile toplumun değişime açık olması algısı ($r=0,434$; $p < 0,01$) ve değişim toplam ($r=0,495$; $p < 0,01$) arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bu, yöneticilerin toplumsal etkileşim algısının ve değişim yönetimi becerilerinin uzaktan eğitim süreçlerinde önemli rol oynadığını göstermektedir. Toplumun değişime açık olma algısı ile değişim toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=0,828$; $p < 0,01$). Bu, toplumsal algının değişim yönetimi ile bağlantılı olduğunu ve bu algının uzaktan eğitim süreçlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Değişime uyum toplam puanları ile uzaktan eğitim sınırlılık ($r=0,195$; $p < 0,05$) ve uzaktan eğitim avantaj ($r=0,212$; $p < 0,05$) alt boyutları arasında pozitif yönde ve zayıf ilişki elde edilmiştir.

4. Araştırmanın Nitel Verilerinin Bulguları

Araştırmanın nitel bulguları, nicel çalışmada da var olan uzaktan eğitim ve değişime uyum kavramı ele alınarak incelenmiştir. Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda *uzaktan eğitim deneyimi*, *uzaktan eğitimde değişim*, *uzaktan eğitim algısı*, *uzaktan eğitimin devamı* ve *uzaktan eğitimde değişimi güçlendirme* olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Her tema, alt kategorileri ve kodları ile aşağıda sırasıyla sunulmuş ve açıklanmıştır.

Tablo 11’de görüldüğü gibi YDYO müdürlerinin uzaktan eğitim deneyimleri teması zorluklar, engeller ve fırsatlar olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Tablo 11

Uzaktan Eğitim Deneyimi Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod
Uzaktan Eğitim Deneyimi	Zorluklar	Mesai saatlerinin uzaması
		Öğrencilerin derse katılımını sağlama
		Öğretmen-öğrenci etkileşiminin azalması
		Ölçme değerlendirilmenin güvenilirliği
		Grup çalışmalarının azalması
	Engeller	İş yükü artışı
		İnternet bağlantısı
		Öğrencilerin şehir dışında olması
		Zamandan tasarruf
		Zaman ve mekân esnekliği
Fırsatlar	Dijital materyal kullanım çeşitliliği	
	Kaynağa her daim ulaşılabilirlik	
	Bireysel değerlendirme	
	Teknolojik alanda gelişim	
	YÖK zorunlu derslere uygunluk	

Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

YDYOM2: Olumsuz deneyim olarak ölçme değerlendirme sürecinin sağlanmasının zor olması, internet kaynaklı problemlerin yarattığı sorunlar, öğrencilerin ve eğitimcilerin fiziksel olarak uzak olmasını ifade edebilirim. Değişime uyum sürecinde yaşanan en büyük zorluk öğrencilerin sürece ikna edilmesi, aktif katılım, kamera açma, uzaktan eğitime karşı ön yargı vb olarak özetlenebilir.

YDYOM3: Yaşadığım deneyimlerden biri teknolojik altyapı sorunlarına doğası gereği açık bir eğitim modeli olması ve bu nedenle, eğitimde aksamaların daha sık yaşanmasıdır. Ancak fakülteler için açtığımız kimi derslerin uzaktan eğitim modeline uygun olduğu ve bu modelin öğrenciler tarafından da benimsendiği anket sonuçlarıyla tespit edildi. YÖK çerçevesinin elverdiği ölçüde, bu dersleri uzaktan eğitim modeliyle yürütme planı üzerinde çalışıyoruz.

Tablo 12'de görüldüğü gibi YDYO müdürlerinin uzaktan eğitimde değişim teması gündelik hayata yönelik değişimler ve mesleki hayata yönelik değişimler olmak üzere iki kategoride toplanmıştır.

Tablo 12

Uzaktan Eğitimde Değişim Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod
Uzaktan Eğitimde Değişim	Günlük hayata yönelik değişimler	Esnek çalışma saatleri
		Sürekli ulaşılabilirlik
	Mesleki hayata yönelik değişimler	Stres ve yorgunluk artışı
		İş yükü artışı
		Mesai saatlerinin uzaması
		Bilgilendirme toplantıları

Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

YDYOM1: Yüz yüze eğitimde üç dakikalık bir konuşma ile halledilebilecek sorunları çözmek bazen günlere yayıldı. Buna önlem olarak bilgilendirici duyurularımızı çoğalttık LMS'te öğrencilerimizle paylaştık. Zaten yapmakta olduğumuz öğrenci temsilcileri ile olan toplantılarımızı daha detaylandırdık. Ancak bu durum gündelik hayatta daha çok stres ve yorgunluk yaşamamıza sebep oldu.

YDYOM2: Uzaktan eğitimin planlanması, uygulanması ve denetlenmesi için alanla ilgili okumalar, eğitimler ve deneyim paylaşımı yapıp bunları toplantılarda anlatmam gerekti. Kısaca bir anda birçok iş yapmam gerekti.

Tablo 13'te görüldüğü gibi YDYO müdürlerinin uzaktan eğitim algısına dair görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki kategoride toplanmıştır.

Tablo 13.

Uzaktan Eğitim Algısına Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod
Uzaktan Eğitim Algısı	Olumlu	Dijital materyal öğrenimi
		Birimler arası koordinasyon sağlama
		Zamandan tasarruf
	Olumsuz	Zaman ve mekân esnekliği
		Bireysel değerlendirme
		Tek taraflı iletişim
		İş yükü artışı
		Ölçme ve değerlendirme sürecinin zorluğu
		Teknoloji kaynaklı sorunlar

Katılımcıların bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

YDYOM1: Yüz yüze eğitimde öğrencilerle doğrudan bir insani ilişki içindeyken uzaktan eğitimde kendimi robot gibi hissettim. Öğrenciler, cevap vermeye eğilimine girdiğinde dersi kendine anlatan, soruları kendi kendine yanıtlayan bir makineye dönüştüm. Öğrenciler internet ya da sistem sorunlarını bahane ederek derse girmediler.

YDYOM5: Öğrencilerin yüz yüze eğitim sürecine kıyasla daha fazla soru sorduğu ve yardıma ihtiyaç duyduğu bir dönem oldu. Herkes için yeni olan bu süreçte hem akademisyenler hem de öğrenciler bilmedikleri ve yeni deneyimlemekte oldukları bu süreçle ilgili sorular sorarak sürece adapte olmaya çalıştılar. Birçok dijital materyal deneyimleme fırsatımız oldu.

Tablo 14’te görüldüğü gibi YDYO müdürlerinin uzaktan eğitimin devamı teması devam etmeli, devam etmemeli ve hibrit olmalı olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Tablo 14

Uzaktan Eğitimin Devamı Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod
Uzaktan Eğitimin Devamı	Devam etmeli	Esnek çalışma saatleri
		Derslerin veriminin düşüşü
	Devam etmemeli	İletişim eksikliği
		Öğrencilerin derse katılım eksikliği
		Kopya çekmeye yönelim
	Hibrit olmalı	Farklı becerilerin verilmesi
Farklı değerlendirme araçlarının uygulanması		

Bu temanın kategori ve kodlarının oluşmasını sağlayan YDYO müdürlerinin cevaplarından bazıları aşağıda belirtilmektedir:

YDYOM1: *Bir sonraki eğitim yılında önceki sorulara cevaben belirttiğim olumsuzluklardan dolayı eğitimin yüz yüze olmasından yanayım. Dersler hibrit şekilde de gerçekleştirilebilir ancak kesinlikle tamamen uzaktan olmamalıdır. Ayrıca sınavların yüz yüze olmasının daha güvenilir olduğunu düşünüyorum. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler arasında kopya çekmeye yönelimin arttığını gözlemledik.*

YDYOM4: *Blended learning uygulanabilir, ama hem hocalar deneyimli olmalı hem de öğrenciler çok sıkı kontrol edilmeli. Ancak an itibari ile uzaktan eğitimde değerlendirme süreci çok verimli geçmemektedir. Çoktan seçmeli sorular ile öğrenciler kopya çekmeye devam ediyorlar. Değerlendirme süreçlerinin güvenliğini sağlamak zor olsa da değerlendirmede kullanılan farklı araçların (Process writing, poster presentation, anlık takip ettiğimiz online timed writing, oral presentation, group discussion vb) sayısının artırılması ve yüz yüze gerçekleştirdiğimiz proficiency sınavının değerlendirmenin güvenilirliğini arttırdığını düşünüyorum.*

Tablo 15’te görüldüğü gibi YDYO müdürlerinin uzaktan eğitimde değişimi güçlendirme teması yönetsel değişim, altyapı ve beceri öğrenimi olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Tablo 15

Uzaktan Eğitimde Değişimi Güçlendirme Temasına İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod
Uzaktan Eğitimde Değişimi Güçlendirme	Yönetsel değişim	Duyuruları çoğaltmak
		Toplantıları detaylandırmak
		Online platform hakkında eğitim verilmesi
		Ölçme ve değerlendirme çalışmaları
		Sınıf mevcudunu kısıtlı tutma
	Birimler arası koordinasyon olması	
	Altyapı	Uzaktan eğitim koordinatörlüğü
		Teknolojik alan çalışmaları
	Beceri öğrenimi	Mesleki gelişimin desteklenmesi
Dijital materyal eğitimi		

Bu temanın kategori ve kodlarının oluşmasını sağlayan YDYO müdürlerinin cevaplarından bazıları aşağıda belirtilmektedir:

YDYOM2: *Sınıf mevcudlarının maksimum 15 ile sınırlanması gibi bir değişiklik yaptık ve bunun çok faydasını gördük. 15 kişilik sınıflarda iletişimin daha etkili olduğuna dair hem hocalardan hem de öğrencilerden dönüşler aldık.*

YDYOM5: *Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ulaşmak biraz zor oldu. Çünkü sisteme aşina olmadıkları için paylaştığımız duyuruları düzenli takip edemediklerini söylediler. Aslında sistem hakkında eğitim vermiştik ama bazı öğrenciler için bu eğitimi tekrar yaptık ve sonrasında duyurularımızı çoğalttık. Ayrıca hem hocalarla hem de öğrencilerle daha sık toplantı yapar olduk.*

Sonuç ve Tartışma

1. YDYO Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları

Araştırmada YDYO öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düzeyi incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının orta düzeye yakın olmasına rağmen, orta düzeyin altında olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, uzaktan eğitime yönelik genel bir memnuniyetsizlik veya kararsızlık göstergesi olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, Razkane, Sayeh ve Yeou (2022) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde derslerin verimliliğinin olumsuz etkilendiği ve bu nedenle öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu, uzaktan eğitimin etkinliğine dair yaşanan sorunların, öğretmenlerin genel tutumlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak Ekici (2021) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce hazırlık sınıfı öğretmenlerinin %60'ının uzaktan İngilizce eğitiminden memnun olduklarını belirtmeleri, bu grubun uzaktan eğitim teknolojilerine ve yöntemlerine olan adaptasyonlarının yüksek olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, uzaktan eğitimin etkinliği ve verimliliğini artırmak için gerekli iyileştirmelerin yapılmasının önemini vurgulamaktadır.

Araştırmada katılımcıların cinsiyete göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuç olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde Burak (2021) tarafından yapılan çalışmada üniversitelerin İngilizce hazırlık programında ders veren öğretim görevlilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir deyişle, hem kadınlar hem de erkekler uzaktan eğitime yönelik benzer tutumlara sahiptir. Karagul ve Sen (2021) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe dil dersi veren öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmediği belirtilmektedir. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyetin bir etkisinin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada katılımcıların yaşa göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yaş değişkenine göre 31-40 yaş aralığındaki katılımcıların uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin tutum puan ortalaması 22-30 yaş ve 41 yaş üzeri katılımcılara göre daha düşük çıkmıştır. Bunun nedeni genellikle iş ve aile yükümlülükleri gibi nedenlerle uzaktan eğitimin gerektirdiği esneklik ve adaptasyon süreçlerine daha az olumlu bakmalarından kaynaklanabilir. Bu yaş grubundaki bireylerin dijital teknolojilere adaptasyonlarının, daha genç ve daha yaşlı gruplara kıyasla farklılık gösterebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Kurnaz ve Serçemeli (2020) ise araştırmaya katılan akademisyenlerin çoğunlukla genç yaşlarda olması nedeniyle uzaktan eğitimde teknolojik araçları kullanmada zorluk yaşamadıklarını belirtmektedir.

Araştırmada katılımcıların mesleki kıdeme göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır. *Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.* Benzer şekilde Burak (2021) tarafından yapılan çalışmada üniversitelerin İngilizce hazırlık programında ders veren öğretim görevlilerinin mesleki kıdem değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deneyimli ya da daha az deneyimli öğretim görevlilerinin uzaktan eğitime yönelik benzer tutumlara sahip olduğu belirtilebilir. Ancak, Karagul ve Sen (2021) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dil dersi veren öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görüldüğü belirtilmektedir. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarında mesleki kıdem bir etkisi bulunmaktadır. Mesleki kıdem süresi daha az olan katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Bunun sebebi muhtemelen, Karagul ve Sen (2021) tarafından yapılan çalışmadaki örneklem değişkeninin Türkçe dil öğretmenlerinin olması ve kullanılan ölçeğin farklılığı olabilir.

2. YDYO Öğretim Elemanlarının Değişime Uyumu

Araştırmada vakıf üniversitesindeki YDYO öğretim elemanlarının *değişime uyum algılarının* hangi düzeyde olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda; araştırmaya katılan *öğretim elemanlarının değişime uyum algılarının orta düzeyde olduğu* sonucuna ulaşılmıştır. Al (2007) tarafından yapılan araştırmada vakıf üniversitesinin yabancı diller yükseköğretiminde çalışan yöneticilerin yönetsel yeterliliği devlet üniversitesindeki yöneticilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Aksoy Özben (2019) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin değişime uyum algılarının orta düzeyde olduğu ve değişimi yönetebilme konusunda eğitim programlarına katılmaları önerilmiştir. Karsantık (2021) tarafından yapılan çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin değişime uyum algılarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ve değişim sürecinde iş birliğine açık olmalarının bunu sağlayan faktörlerden biri olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada katılımcıların cinsiyete göre değişime uyum algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır. *Cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek katılımcıların değişime uyumu*

farklılaşmamaktadır. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde Karsantık (2021) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin değişime uyum düzeyleri ve cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aksoy Özben (2019) ise hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre değişimi yönetme yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Araştırmada katılımcıların yaşa göre değişime uyum algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. *Katılımcıların değişime uyum algularında yaş değişkeninin bir etkisi bulunmamaktadır.* Benzer şekilde; Aksoy Özben (2019) tarafından yapılan çalışmada da hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin yaş değişkenine göre değişimi yönetme yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada katılımcıların mesleki kıdeme göre değişime uyum algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır. *Kideme göre katılımcıların değişime algularında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.* Bu araştırma sonucuna benzer şekilde Karsantık (2021) tarafından yapılan çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin değişime uyum düzeyleri ve kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumun nedeni, mesleki kıdemin tek başına bireylerin değişime uyum sağlama kapasitesini belirlemede yeterli bir faktör olmaması ve bireysel farklılıklar, örgütsel kültür veya eğitim gibi diğer etmenlerin daha etkili olması olabilir.

3. YDYO Müdürlerinin Uzaktan Eğitim ve Değişime Uyum Alguları

YDYO öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasındaki ilişki incelendiğinde *katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arttıkça değişime olan uyumları da artmaktadır.* Başka bir deyişle uzaktan eğitime yönelik tutumları ne kadar olumlu olursa değişime olan algıları da yükselmektedir. Benzer şekilde Tümen Akyıldız (2020) öğretmenlerin sürece kolay uyum sağlayabilmesi için değişimi yönetme yeterliliklerinin yüksek seviyede olması gerektiğini vurgulamaktadır. Karsantık (2021) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin değişim yönetme yeterliliği ne kadar yüksek olursa yapılan değişikliklerden gelen sonuçlarda o kadar olumlu olmaktadır.

4. Nüel Araştırma Sonuçları

YDYO müdürleri uzaktan eğitim deneyimlerine yönelik temada uzaktan eğitimin zorluklarını ve engellerini *mesai saatlerinin uzaması, öğrencilerin derse katılımını sağlama, öğretmen-öğrenci etkileşiminin azalması, ölçme değerlendirme güvenilirliğini sağlama, grup çalışmalarının azalması, iş yükü artışı, internet bağlantısı ve öğrencilerin şehir dışında olması* olarak belirtmiştir. Benzer şekilde Akay ve diğerleri (2021) değerlendirme ve geri bildirim, uygunluk, sosyal etkileşim, öğrencileri tanıma, teknik sorunlar ve öğrencilerin derse devam durumlarında sorunlar olduğunu belirtmektedir. Tran (2021), Dolmacı ve Dolmacı (2020) ve Aras (2019) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimde öğrencilerin iletişim eksikliği yaşamaları, internet bağlantısı ve sorumluluklarını takip edememeleri gibi sorunlar bulunmuştur. Karsantık (2021) tarafından yapılan çalışmada da bilgilendirilmeme, iş yükü, öğrencilerin özellikleri, sınıf koşulları, ders materyali, sınav uygulamada zorluklar değişimi uyumu etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir. Grantın ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada da *“farkındalık eksikliği, kaynaklar ve yüksek öğretimin yapısı”* değişim yönetimindeki engeller olarak listelenmiştir. Ancak, Aras (2019) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimle verilen derslerin sınıf ortamındaki kadar etkili olabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Son olarak; yapılan bu araştırma sonucunda *teknolojik alanda gelişim ve YÖK zorunlu derslere uygunluk* gibi yönleri ile değişime uyumda fırsat sağlandığını eklemiştirlerdir. Karsantık (2021), Tümen Akyıldız (2020) ve Dolmacı ve Dolmacı (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde değişime ihtiyaç duyulan alanın 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi yönündedir. Bu araştırmanın bulgularında çıkan *“Teknolojik Alanda Gelişim”* temasının 21. yüzyılın becerisine yönelik olduğu belirtmek gerekir.

Uzaktan eğitimde değişim temasında gündelik hayata yönelik değişimler *esnek çalışma saatleri, sürekli ulaşılabilirlik, stres ve yorgunluk artışı* iken mesleki hayata yönelik değişimler *iş yükü artışı, mesai saatlerinin uzaması ve bilgilendirme toplantılarıdır.* Karsantık (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin değişim sürecine dâhil olması için hizmet içi eğitim kavramı gündeme gelmiştir ve bu yönde toplantıların gerekliliği vurgulanmıştır. Aras (2019) tarafından yapılan çalışmada da zaman ve mekân esnekliğine rağmen tüm bireylerin eğitimde eşit oranda faydalanamadığı görüşüne varılmıştır.

Uzaktan eğitimin algısına dair görüşler *dijital materyal öğrenimi, birimler arası koordinasyon sağlama, zamandan tasarruf, zaman ve mekân esnekliği ve bireysel değerlendirme imkânı* gibi örneklerle olumlu iken *tek taraflı iletişim, iş yükü artışı, ölçme ve değerlendirme sürecinin zorluğu ve teknoloji kaynaklı sorunlar* dolayısıyla olumsuzdur. Aras (2019) tarafından yapılan çalışmada da uzaktan eğitimde mekân sınırlandırmasının olmaması açısından olumlu görülüyor olduğu sonucu çıkmıştır. Ancak, zaman ve mekân esnekliğine ve kaynağa her daim ulaşılabilirlik olmasına rağmen Aras (2019) tarafından yapılan çalışmada tüm bireylerin eğitimde eşit oranda faydalanamadığı görüşüne varılmıştır. Ayrıca bu çalışma sonucundan farklı olarak uzaktan eğitimin olumlu yönlerinde iş yükünün azalacağını belirten görüşler ortaya

çıkıştır. Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri için ise Razkane, Sayeh ve Yeou (2022), Tran (2021) ve Dolmacı ve Dolmacı (2020) internet kaynaklı teknik problemleri ve ölçme değerlendirme sürecinde öğrencilerin konuyu tam kavrayıp kavrayamadıklarının ölçülemediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Dolmacı ve Dolmacı (2020) göz temasının kısıtlı kalmasından dolayı öğretmen-öğrenci etkileşiminin azaldığını belirtmektedirler.

Uzaktan eğitimin devamı temasında YDYO müdürleri *esnek çalışma saatlerinden* dolayı devam etmeliyken *derslerin veriminin düşüşü, iletişim eksikliği, öğrencilerin derse katılım eksikliği ve kopya çekmeye yönelim* gibi sebeplerden dolayı devam etmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca farklı becerilerin verilmesi ve farklı değerlendirme araçlarının uygulanmasından dolayı hibrit eğitimi destekleyen görüşlerde mevcuttur. Ekici (2021), Burak (2021), Civelek Toplu ve Uzun (2021) ve Aras (2019) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitimin geleceği ve derslerin uzaktan eğitim ile yürütülmesi sorulduğunda katılımcıların çoğu olumlu görüş belirtip uzaktan eğitim ve değerlendirme sürecinin gelişmeye açık olduğunu ifade etmişlerdir. Bundan farklı olarak Razkane, Sayeh ve Yeou (2022), Tran (2021) ve Dolmacı ve Dolmacı (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında ise katılımcılar uzaktan eğitime karşı olumsuz görüş bildirmişlerdir.

YDYO müdürleri uzaktan eğitimde değişimi güçlendirme temasında uzaktan eğitimin yönetsel değişimine, altyapıya ve becerilerin yönetimine vurgu yapmışlardır. Karsantık (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde *iş yükü, ölçme değerlendirme yöntemleri, programın öğrenciye uygunluğu, genel açıklamalar, programın amaçları, ders saatleri ve ders kaynakları* boyutlarında değişiklikler yapıldığı belirtilmektedir. Ayrıca üst düzey grupta olan öğretmenlerin değişikliklerin farkında olup uygulamaya yönelik çalışmalarda aktif oldukları belirtilmektedir. Ayele (2020) tarafından yapılan çalışma da değişimi etkili bir şekilde yönetebilmek için kurum içi iletişimin sağlam olmasının ve birimler arası koordinasyonun değişim sürecinde gerekliliği vurgulanmıştır. Dolmacı ve Dolmacı (2020) tarafından yapılan araştırmada da ölçme ve değerlendirme bölümü için sınavlarla ilgili gerekli değişiklikleri yapıp öğrenciye iletse bile sınavların güvenilirliği konusunda eksik kaldığı belirtilmektedir. Al (2007) ise yükseköğretimde görev yapan yöneticilerin ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimlere katılmasını desteklemektedir.

5. Nicel ve Nitel Araştırma Sonuçlarının Ortak Analizi

Araştırmanın nitel bölümünde, nicel araştırmaya da katılan YDYO müdürlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve değişimi uyguladıkları alanlara dair temalar görüşmeler sonucu oluşturulmuştur. Bu temalar aşağıda Şekil 1’de yer almaktadır.

Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitim Avantaj	Zamandan Tasarruf
		Zaman ve Mekan Esnekliği
		Bireysel Değerlendirme
		Teknolojik Alanda Gelişim
		Esnek Çalışma Saatleri
		Dijital Materyal Çeşitliliği
	Uzaktan Eğitim Sınırlılık	Ölçme-Değerlendirme Güvenirliiliği
		İş Yükü Artışı
		Sistem Kaynaklı Problemler
		Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Azalması
	Uzaktan Eğitim Değişim	Grup Çalışmalarının Azalması
		Birimler Arası Koordinasyon
		Online Platform Eğitimi
		Dijital Materyal Eğitimi
		Uzaktan Eğitim Koordinatörlüğü
		Teknolojik Alan
		Sınıf Mevcudu
	Ölçme-Değerlendirme	

Şekil 1

Nicel ve Nitel Araştırma Sonuçlarının Ortak Analizi

Nicel araştırma sonuçlarına göre YDYO’da görev yapan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik uzaktan eğitimin avantajları teması en yüksek düzeyde tutumları oluşturmaktadır. Nitel araştırma kapsamında YDYO’da görev yapan müdürlerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri incelenmiş ve *zamandan tasarruf, zaman ve mekân esnekliği, bireysel değerlendirme, teknolojik alanda gelişim, esnek çalışma saatleri ve dijital materyal çeşitliliği* vurgulanmıştır. Nitel araştırma kapsamında YDYO’da görev yapan müdürlerin uzaktan eğitimin sınırlılıklarına yönelik görüşleri incelenmiş ve *ölçme-değerlendirme güvenilirliği, iş yükü artışı, sistemsel problemler, öğretmen-öğrenci etkileşiminin azalması ve grup çalışmalarının azalmasına* vurgu yapılmıştır. Nitel araştırma kapsamında YDYO’da görev yapan müdürlerin uzaktan eğitiminde değişime yönelik görüşleri incelenmiş ve *birimler arası koordinasyon, online platform eğitimi, dijital materyal eğitimi, uzaktan eğitim koordinatörlüğü, teknolojik alan, sınıf mevcudu ve ölçme-değerlendirmenin gerekliliği* belirtilmiştir.

Bu bulgular ışığında, uzaktan eğitimin daha etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için birimler arasında düzenli toplantılar yapılması ve kurum içi eğitim programlarının düzenli yapılıp her zaman erişilebilir bir yerde saklanması önerilmektedir. Bu sayede öğretim elemanları ve öğrenciler, ihtiyaç duydukları durumlarda eğitim materyallerine tekrar erişerek süreci takip etme ve eksikliklerini giderme imkanına sahip olacaklardır. Uzaktan eğitim süreçlerinin daha etkili yönetilebilmesi için bir uzaktan eğitim koordinatörlüğü oluşturulmalı ve teknolojik değişimler ile yenilikler bu birim aracılığıyla duyurulmalıdır. Ayrıca, iletişim eksikliğini gidermek için sınıf mevcutlarında düzenlemeler yapılmalı ve daha verimli ölçme ve değerlendirme araçları tasarlanmalıdır. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyen ve kopya çekmeyi önleyici sistemlerin geliştirilmesi de önemlidir.

Etik Onay

Bu çalışma için İstanbul Medeniyet Üniversitesinden etik onay alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacı bu çalışmayı tez danışmanının desteğiyle bütünüyle kendisinin gerçekleştirdiğini beyan eder.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma için herhangi bir maddi destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışma özelinde yazar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Ağır, F., Gür, H. & Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185997>
- Aksoy Özben, Ç. (2019). *Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Al, A. (2007). *Üniversitelerdeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Akay, S., Gültekin, K., Şafak, E., Çakır, S. & Liman Kaban, A. (2021). The perceptions of English preparatory school instructors on online education through the community of inquiry in the Covid-19 process. *European Distance and E-Learning Network EDEN Conference Proceedings*, 1, 524-561, Madrid. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2021-ac0052>
- Aras, E. (2019). *Spor eğitimi kurumlarında görev yapan akademik personel ve spor eğitimi gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ayele, Y. G. (2020). Effective change management for sustainable development in higher education institutions. *European Journal of Business and Management*, 12(10), 2222-2839.
- Burak, C. (2021). *Attitudes of EFL instructors towards e-learning*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Ed). Anı Yayıncılık.
- Cenker, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesine bakış açılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Civelek, M., Toplu, I. & Uzun, L. (2021). Turkish EFL teachers' attitudes towards online instruction throughout the Covid-19 outbreak. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(2), 87-98.
- Creswell, J. W. ve Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*, (2. baskı). Thousand Oaks: Sage.
- Dolmacı, M. & Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretim elemanlarının görüşleri: Bir Covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 202-228.
- Ekici, M. R. (2021). *Turkish preparatory class students' and teachers' attitudes towards distance education*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Genç, M. M. (2016). *Anadolu Lisesi öğretmenlerinin eğitimdeki değişime uyumu ve öğretmen eğitiminin rolü: insan kaynakları yönetimi açısından bir değerlendirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çankaya Üniversitesi, Ankara.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*, (10a ed.). Pearson
- Grantins, A., Sloka, B., & Jekabsons, I. (2017). *Towards effective change management in universities: case of Latvia*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Daugavpils University, Letonya.
- Karagül, S. ve Sen, E. (2021). Turkish teachers' attitudes towards distance learning during the Covid-19 pandemic. *International Education Studies*, 14(10), 53-64.
- Karsantık, Y. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum süreci*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kearney, S. & Smith, P. A. (2008). A theoretical and empirical analysis of change orientations in schools. In Wayne K. Hoy and Michael DiPaola (Eds.), *Studies in school improvement* (pp. 23-43).
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kurnaz, E. & Serçemeli, M. (2020). COVID-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 2(3), 262-288.
- Ömür, Y. E. & Nartgün, Ş. S. (2014). Öğretim elemanlarının değişime uyumu ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 307-326. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2014.013>
- Razkane, H., Sayeh, A. Y., & Yeou, M. (2022). University teachers' attitudes towards distance learning during COVID-19 pandemic: hurdles, challenges, and take-away Lessons. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1). <https://doi.org/10.30935/ejimed/11436>
- Teng, M. F. & Wu, J. G. (2021). Tea or tears: online teaching during the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 290-292. DOI: 10.1080/02607476.2021.1886834
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. (İkinci baskı). Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Tran, K. M. U. (2021). The attitudes towards distance learning of Ton Duc Thang University students and teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 533, 159-165. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210226.020>
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696. DOI: 10.29000/rumelide.835811
- Yamamoto, G. T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırma Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.