

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Özel Sayı-Aralık  
Cilt: 13, Sayı: 3

**2012**

---

İNÖNÜ UNIVERSITY  
JOURNAL of the FACULTY of  
EDUCATION

Special Issue-December  
Volume: 13, Issue: 3

**2012**

A tri-annual refereed journal published by İnönü University, Faculty of Education



# İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



<b>Sahibi</b> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dekan)	<b>Owner</b> On Behalf of İnönü University Faculty of Education Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dean)
<b>Editör</b> Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	<b>Editor in-Chief</b> Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
<b>Özel Sayı Editörü</b> Niyazi ÖZER	<b>Special Issue Editor</b> Niyazi ÖZER
<b>Danışma Kurulu</b> Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Doç. Dr. Bilal ALTAY Doç. Dr. Sibel ŞİK KAHRAMAN Yard. Doç. Dr. Numan Durak AKSOY	<b>Advisory Board</b> Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Associate Prof. Dr. Bilal ALTAY Associate Prof. Dr. Sibel ŞİK KAHRAMAN Assistant Prof. Dr. Numan Durak AKSOY
<b>Dil Editörü</b> S. Nihat ŞAD	<b>Language Editor</b> S. Nihat ŞAD
<b>Grafik-Tasarım</b> Fatih ÖZDEMİR	<b>Graphics-Design</b> Fatih ÖZDEMİR
<b>Baskı</b> İnönü Üniversitesi Matbaası	<b>Printed by</b> İnönü University Printing House
<b>İletişim</b> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Tel: 0422 377 41 60 Faks: 0422 341 00 42 E-posta: <a href="mailto:efdergi@gmail.com">efdergi@gmail.com</a> <a href="http://web.inonu.edu.tr/~efdergi">http://web.inonu.edu.tr/~efdergi</a>	<b>Editorial Office</b> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Phone: 0422 377 41 60 Fax: 0422 341 00 42 E-mail: <a href="mailto:efdergi@gmail.com">efdergi@gmail.com</a> <a href="http://web.inonu.edu.tr/~efjournal">http://web.inonu.edu.tr/~efjournal</a>
<b>Dizinlenme Bilgileri</b> ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™	<b>Abstracting-Indexing</b> ULAKBİM Social Sciences Database DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™





**HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD**

Bülent AKSOY Gazi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hana ČTRNÁCTOVÁ Charles University – CZECH REPUBLIC
Muallâ B. AKSU Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Jale ÇAKIROĞLU ODTÜ – TÜRKİYE
Yahya AKYÜZ Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Vehbi ÇELİK Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Aytekin ÇÖKELEZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi – TÜRKİYE
Sadegül Akbaba ALTUN Başkent Üniversitesi - TÜRKİYE	Bayram DEMİRCİ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
Sebahattin ARIBAŞ İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Özcan DEMİREL Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Battal ASLAN İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Semire DİKLİ Georgia Gwinnett College – USA
İbrahim ATALAY Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Süleyman DOĞAN Ege Üniversitesi – TÜRKİYE
Ali BALCI Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Gazanfer DOĞU Bolu A.İ.B.Ü – TÜRKİYE
Hüseyin BAŞAR Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Nevzat BATTAL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Nevhiz ERCAN Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Martin BILEK University of Hradec Králové – CZECH REPUBLIC	Ş. Şule ERÇETİN Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Bülent BİROL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	İclal ERGENÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE
Gürhan CAN Anadolu Üniversitesi - TÜRKİYE	Mustafa ERGÜN Kocatepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Cevat CELEP Kocaeli Üniversitesi – TÜRKİYE	Philip C. van der ESTHUIZEN North-West University –SOUTH AFRICA
Hikmet Yıldırım CELKAN Gaziantep Üniversitesi– TÜRKİYE	Dianne FORBES The University of Waikato –NEW ZEALAND
Tak Cheung CHAN Kennesaw State University – USA	Mehmet GÜNAY Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Ronald J. CHENAIL Nova Southeastern University – USA	Thienhuong HOANG California State Polytechnic University-USA
Simon CLARKE University of Western Australia, AUSTRALIA	Elif Tekin İFTAR Anadolu Üniversitesi –TÜRKİYE

**HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD**

Mira KARNIELI Oranım Teachers' College – ISRAEL	Ragıp ÖZYÜREK Çukurova Üniversitesi -TÜRKİYE
Mehmet Durdu KARSLI ÇOMÜ – TÜRKİYE	Paul J. PACE University of Malta, MALTA
Cahit KAVCAR Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ahmet SABAN Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE
Alim KAYA İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Demetrios G. SAMPSON University of Piraeus - GREECE
Mustafa KILIÇ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	Ed SMEETS Radboud University - NETHERLANDS
Remzi Y.KINCAL ÇOMÜ- TÜRKİYE	Veysel SÖNMEZ Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Nizamettin KOÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ömer Faruk ŞİMŞEK İzmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKİYE
Fidan KORKUT Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Mehmet ŞİŞMAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Mustafa KUTLU İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Songül TAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Peter LITCHKA Lyola University – USA	Ömer Faruk TEMİZER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Stewart MARSHALL The University of the West Indies – BARBADOS	Ceren TEKKAYA ODTÜ-TÜRKİYE
Feridun MERTER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Ata TEZBAŞARAN Mersin Üniversitesi - TÜRKİYE
Semra MİRİCİ Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Belma TUĞRUL Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI Anadolu Üniversitesi- TÜRKİYE	Selahattin TURAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Zuhal OKAN Çukurova Üniversitesi - TÜRKİYE	Sibel TÜRKÜM Anadolu Üniversitesi -TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Cemil YÜCEL Uşak Üniversitesi-TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR Gazi Üniversitesi– TÜRKİYE	Helen WILDY University of Western Australia - AUSTRALIA
A. Sumru ÖZSOY Boğaziçi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Oğuz GÜRBÜZTÜRK İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Eyüp İZCİ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan AYDEMİR İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE



## İÇİNDEKİLER

Cilt 13 Sayı 3 ❖ Aralık 2012

<i>Editör'den</i> NİYAZİ ÖZER.....	i
<i>Okul Müdürlerinin Özyeterlik İnançları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i> HASAN DEMİRTAŞ, ÇAĞLAR ÇAĞLAR.....	1-22
<i>Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki</i> ERGÜN RECEPOĞLU, SERVET ÖZDEMİR.....	23-42
<i>"Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeğinin" Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</i> KÖKSAL BANOĞLU .....	43-65
<i>Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretim Becerilerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi</i> H. İSMAİL ARSLANTAŞ, MUSTAFA CİNOĞLU, M. ALİ YILDIZ .....	67-90
<i>Eğitim Denetmenlerinin İletişim Becerileri ile Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi</i> C. TEYYAR UĞURLU, M. CEVAT YILDIRIM, MEHMET SİNCAR, NİYAZİ ÖZER, KADİR BEYÇİOĞLU .....	91-106
<i>Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki</i> GÜZİDE BAYHAN, GÜLAY DALĞIÇ .....	107-130
<i>Öğretmenlerin Barış Eğitimine İlişkin Görüşleri</i> ÇİĞDEM APAYDIN, MUALLA AKSU .....	131-148
<i>Okul Yöneticilerinin Rotasyonu Üzerine Nitel Bir İnceleme</i> AHMET KAYA, AHMET GÖÇMEN .....	149-165



## CONTENTS

Volume 13 Issue 3 ❖ December 2012

---

<i>Editor's Foreword</i> NİYAZI ÖZER .....	ii
<i>An Investigation of the Self-efficacy Beliefs and Burnout Levels of School Principals in terms of Several Variables</i> HASAN DEMİRTAŞ, ÇAĞLAR ÇAĞLAR.....	1-22
<i>The Relationship between Principals' Humor Styles and Instructional Leadership Behaviors</i> ERGÜN RECEPOĞLU, SERVET ÖZDEMİR.....	19-46
<i>Technology Leadership Competencies Scale for Educational Administrators: Development, Validity and Reliability Study</i> KÖKSAL BANOĞLU .....	43-65
<i>Evaluation of University Instructors' In-class Teaching Skills According to Students' Views</i> H. İSMAIL ARSLANTAŞ, MUSTAFA CİNOĞLU, M. ALI YILDIZ .....	67-90
<i>An Analysis of Education Supervisors' Empathetic Tendencies and Communication Skills</i> C. TEYYAR UĞURLU, M. CEVAT YILDIRIM, MEHMET SİNCAR, NİYAZI ÖZER, KADIR BEYÇİOĞLU .....	91-106
<i>School Dropout According to the Views of High School Leavers</i> GÜZİDE BAYHAN, GÜLAY DALĞIÇ .....	107-130
<i>Opinions of Teachers Concerning Peace Education</i> ÇİĞDEM APAYDIN, MUALLA AKSU .....	131-148
<i>A Qualitative Study on the Rotation of School Administrators</i> AHMET KAYA, AHMET GÖÇMEN .....	149-165

---



# EDİTÖR'DEN...

Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

Eğitim yönetimi ve denetimi konulu Aralık 2012 özel sayımızda sizlerle tekrar beraber olmaktan mutluyuz. Özel sayımızda farklı eğitim düzeylerinde eğitim gören katılımcılarla, eğitim yönetimi ve denetimi ile ilgili çeşitlilik arz eden araştırma bulguları sunulmaktadır. Öz yeterlik, tükenmişlik, mizah tarzları, öğretim ve teknoloji liderliği, öğretim ve iletişim becerileri, empatik eğilim, okul terki, barış eğitimi ve yönetici rotasyonu konularına odaklanan bu sayımızda 19 yerli akademisyen tarafından kaleme alınan toplam sekiz hakemli makale yer almaktadır. İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve denetmenlere ilişkin makalelerin yer alması, bu sayımızda ülkemizde bu düzeylerde yapılan güncel çalışmaların okuyucuya ulaştırılması açısından da bizleri sevindirmektedir. Bu sayımızdaki ilk çalışma okul müdürlerinin özyeterlik inançları ve tükenmişlik düzeyleri ile ilgilidir. Bir diğer çalışma ise okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışlarına odaklanmıştır. Üçüncü çalışmada yazar eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeğini geliştirmiş, geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarını paylaşmıştır. Bir diğer çalışmada öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Beşinci çalışmada eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeylerinin değerlendirilmiştir. Bir diğer çalışmada liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki incelenmiştir. Bir başka çalışma ise öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin görüşlerine odaklanmaktadır. Son çalışma ise okul yöneticilerinin rotasyonu üzerine nitel bir incelemedir.

Önümüzdeki sayılarda daha fazla uluslararası indekste taranabilmek için girişimlerde bulunmaktadır. Böylelikle uzun bir süredir yayın hayatına devam eden İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin daha geniş kitlelere artan bilimsel yayıncılık kalitesi ve anlayışıyla hizmet verebilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlarımız, yerli ve yabancı yeni hakemlerimizin de sürece katılımıyla daha hızlı ve daha detaylı dönüt alma imkânı elde edeceklerdir. Gelecek sayılarla ilgili ayrıntılı bilgiler yeni web sayfamızda (efdergi.inonu.edu.tr) ilan edilecektir.

Yeni bir sayıda buluşmak dileğiyle...

Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Özel Sayı Editörü

# EDITOR'S FOREWORD...

Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
İnönü University, School of Education

Distinguished readers and authors,

We are very pleased to meet you again in this special issue (December 2012) on educational administration and supervision. This issue presents various research findings about educational administration and supervision with participants attending to different levels of educational system. A total of eight papers contributed by 19 researchers focusing on self-efficacy, burnout, humor styles, instructional and technological leadership, in-class teaching skills, emphatic tendency, school leavers, peace education and administrators' rotation have taken place in the issue. We are proud to include researches on primary, secondary and higher education and supervision, thus introducing the up-to-date findings regarding various levels of education to the readers. First paper in the issue is about self-efficacy and burnout levels of principals. Second article focuses on school principals' humor styles and instructional leadership behaviors. In the third article, the author developed a scale, "Technology Leadership Competencies Scale for Educational Administrators" and reported the validity and reliability results. In the fourth paper, the authors aimed to determine university instructors' in-class teaching skills according to students' views. Fifth paper evaluated Education Supervisors' Empathetic Tendencies and Communication Skills. Sixth article investigated school dropout according to the views of high school leavers. Seventh article focused on the opinions of teachers concerning peace education. The last article is a qualitative study on the rotation of school administrators.

We are about to apply for more international indexes in the future issues. Hence, the Inonu University Journal of the Faculty of Education, which has been publishing for long, can have access to more readers with improving quality and policy of scientific publishing. With the contribution of new national and international reviewers our authors can get quicker and more detailed feedback in review process. Detailed information will be available in our new web site ([efdergi.inonu.edu.tr](http://efdergi.inonu.edu.tr)).

Hoping to meet you in the next issue....

Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Editor

## An Investigation of the Self-efficacy Beliefs and Burnout Levels of School Principals in terms of Several Variables

Hasan DEMİRTAŞ

*Inönü University, Faculty of Education*

Çağlar ÇAĞLAR

*Adıyaman University, Faculty of Education*

### Abstract

*In this study, it is aimed to analyse the self-efficacy and burnout levels of school principals in terms of several variables and to determine the relationship between their self-efficacy and burnout levels. The population of this descriptive study consists of school principals working at public nursery, primary and high schools in the central town of Sanlıurfa. In the study, to determine the perceptions of principals regarding self-efficacy, "Self-Efficacy Scale for School Administrators", developed (2004) by Tschannen-Moran and Garies and adapted to Turkish (2009) by Donmez, Ozer and Comert, and to determine the burnout levels of principals, "Maslach Burnout Inventory", developed (1981) by Maslach and Jackson and adapted to Turkish (1992) by Ergin, were used. The findings of the study are; school principals evaluate themselves sufficient as "much" in terms of self-efficacy scale, as "fairly" in terms of ethical and instructional leadership, as "much" in terms of total self-efficacy; in terms of burnout, they experienced burnout at "moderately" level; in terms of several variables of the study self-efficacy and burnout of principals vary significantly. Another finding of the study is that there are negative and moderate level of correlations between levels of burnout and beliefs of self-efficacy.*

**Keywords:** *Self-efficacy, burnout, school principal, stress.*

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

The school principal who is expected to realize the aims of the school, to maintain its structure and to protect its climate (Bursalioğlu, 1994), has a key role in instructional leadership and effective school administration. Common characteristics of good schools are to have qualified principals. The schools where the principals do not have any endeavor for increasing student achievement are not expected to be successful (Tschannen-Moran and Garies, 2004). To achieve this challenging task which is expected from school principal depends on both his self-efficacy about the role and his own perception to be positive.

Self-efficacy is described as being aware of one's abilities to manage a task and believing it (Chaplain, 2000); an individual's own perception, belief and judgment with regard to his ability and capacity for handling different situations, and achieving a specific

activity (Senemenoglu, 2009). Burnout can be described as a state of exhaustion which is caused by ambitions and requirements for resources or failure, fatigue, loss of energy and power (Freudenberger, 1974, cited by Cokluk, 2000) accompanied by indicators such as physical exhaustion, desperation and hopelessness, disappointment, developing a negative self-concept and developing a negative attitude for job, working place and life, which is caused by working in the environments where subjectively experienced emotional requirements are intense (Pehlivan, 2002). These concepts are also quite important in school administration as in many jobs. Self-efficacy may lead an individual to success while burnout leads him to failure.

#### Purpose

In this study, it is aimed to analyze the self-efficacy and burnout levels of school principals in terms of several variables and to determine the relationship between their self-efficacy and burnout levels.

#### Method

The population of this descriptive study is 115 school principals who work in all public nursery, primary and high schools in central Sanliurfa. While data collection instrument were being carried out by considering the availability of universe, the data collection instruments were sent to all school principals, after the elimination of wrong and missing ones, 82 forms out of 92 were taken into consideration.

In the study, to determine the beliefs of principals regarding self-efficacy, "Self-Efficacy Scale for School Administrators", developed (2004) by Tschannen-Moran and Garies and adapted to Turkish (2009) by Donmez, Ozer and Comert; and to determine the burnout levels of principals, "Maslach Burnout Inventory", developed (1981) by Maslach and Jackson and adapted to Turkish (1992) by Ergin, were used.

#### Findings

The findings of the study are; school principals evaluate themselves sufficient as "much" in terms of self-efficacy scale, as "fairly" in terms of ethical and instructional leadership, as "much" in terms of total self-efficacy; in terms of burnout, they experience burnout at "moderately" level; in terms of several variables of the study self-efficacy and burnout of principals vary significantly. Another finding of the study is that there are negative and moderate level of correlations between levels of burnout and beliefs of self-efficacy.

#### Discussions and Conclusions

As a result of the study, it was observed that school principals evaluate themselves sufficient as "much" in terms of self-efficacy scale, as "fairly" in terms of ethical and instructional leadership, as "much" in terms of total self-efficacy. It is possible to evaluate this result as 'school principals have self-confidence and find them self-efficient in terms of school administration'. On the other hand, in terms of burnout school principals in both sub and total dimensions experience a moderate level burnout.

In addition to different levels (moderate, scarce), school principals' burnout experiences are situations which needs to be placed too much stress on and be researched. The reasons of burnout of school principals who find themselves rather sufficient needs to be introduced.

In terms of experience variable, principals' beliefs related to self-efficacy didn't differentiate significantly in both whole and the sub dimensions of the scale. Principals evaluate themselves sufficient in the levels of "fairly" and "much".

Burnout levels of principals differentiate significantly according to experience variable in depersonalization sub-dimension of the scale. Principals who have 21 years of experience or over have higher level of depersonalization comparing to other groups.

In terms of last graduated educational institution there is no significant differentiation in the beliefs of principals in total self-efficacy. Analyzing data in terms of "burnout", it is seen that views of school principals differentiate significantly in the subscale "emotional exhaustion". This differentiation is seen between principals who are graduated from faculty of art and sciences and those graduated from faculty of education. School principals, who are graduated from faculty of education experience moderate level of emotional exhaustion. On the other hand, School principals, who are graduated from faculty of art and sciences, experience high level of emotional exhaustion.

In terms of the number of students in the school, self-efficacy beliefs of principals vary significantly in the whole scale and the dimensions of "management" and "instructional leadership". The principals of schools with 1001 or more students evaluate themselves as sufficient in the whole scale and the dimensions of "management" and "instructional leadership". In terms of burnout, the views of principle are observed to be differentiated significantly in depersonalization. The principals of schools with more students experience higher level of depersonalization.

In terms of the number of teaches in the school, self-efficacy beliefs of principals vary significantly in the whole scale and the dimensions of "management" and "instructional leadership". The principals of schools with more teachers evaluate themselves more capable.

In terms of the number of the teachers at school, it is observed that burnout of school principals vary significantly in all sub dimensions of the scale. Principals of schools whose number of teachers are 26-50 stated that they experienced more emotional burnout. Similar situation also exists for depersonalization. In terms of personal achievement, analysis of data informed that principals of schools where the number of teacher are 51 or over evaluate themselves more successful.

Finally the relationship between school principals' burnout levels and self-efficacy beliefs was investigated in the study. Analysis of data confirmed that there is medium level negative correlation between emotional exhaustion level and self-efficacy beliefs. It was found that there is also low level negative correlation between depersonalization levels and self-efficacy belief. The data also informed that there is also low level negative

correlation between personal achievement level and self-efficacy beliefs. Considering these results, it can be said that increase in the self-efficacy beliefs causes decrease in burnout level or increase in the burnout level causes decrease in self-efficacy beliefs. Considering this relationship, it can be said that every effort for developing self-efficacy beliefs would create an effect decreasing burnout level.

## Okul Müdürlerinin Özyeterlik İnançları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hasan DEMİRTAŞ  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Çağlar ÇAĞLAR  
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi

### Özet

*Bu çalışmada, okul müdürlerinin özyeterlik ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenerek her ikisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel bir çalışma olan araştırmanın evrenini; Şanlıurfa merkez ilçedeki resmi anaokulu, ilköğretim okulu ve liselerde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmada, müdürlerin özyeterliğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Garies (2004) tarafından geliştirilen ve Dönmez, Özer ve Cömert (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Müdür Özyeterlik Ölçeği” ile müdürlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin kendilerini özyeterlik ölçeğinin yönetim boyutunda “çok”, öğretimsel ve etik liderlik boyutlarında “oldukça” ve özyeterlik toplam açısından “çok” düzeyinde yeterli olarak değerlendirdikleri, tükenmişlik açısından hem ölçeğin alt boyutları hem de toplamında “orta” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, okul müdürlerinin özyeterlik ve tükenmişliklerinin, araştırmanın çeşitli değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise müdürlerin tükenmişlikleri ile özyeterlik algıları arasında negatif yönde ve çeşitli düzeylerde bir ilişkinin olduğudur.*

**Anahtar Kelimeler:** Özyeterlik, tükenmişlik, okul müdürü, stres,

### GİRİŞ

Okulun amaçlarını gerçekleştirmesi ve yapısını yaşatması beklenen okul müdürü öğretimsel liderlik ve etkili okul yönetiminde anahtar bir konumdadır (Bursalıoğlu, 1994). İyi okulların ortak özelliği iyi müdürlere sahip olmalarıdır. Okul müdürünün öğrencilerin başarısını artırmaya dönük liderlik çabalarının bulunmadığı okulların başarılı olması beklenemez (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Okul müdürünün, kendisinden beklenen bu zorlu görevi başarması, göreve ilişkin yeterliklere sahip olduğu kadar bu yeterliğe ilişkin kendi algısının da olumlu olmasına bağlıdır.

#### Özyeterlik

Bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak (Chaplain, 2000), bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine,

kapasitesine ilişkin kendi algılayışı, inancı ve yargısı (Senemoğlu, 2009) olarak tanımlanan özyeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır. Özyeterlik inancının, insan davranışlarının temel belirleyicilerinden biri olduğunu ileri süren Bandura'ya göre (1986); özyeterlik, insanların belirli alandaki başarıya ulaşabilmek için gerekli etkinlikleri örgütleyerek yürütebilmeye ilişkin kendi kapasiteleri hakkındaki yargılarıdır. Özyeterlik kavramı, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazanımlar sonucu oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içerir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Özyeterlik inancı, insan davranışının yönünü, harcanan çabayı, karşılaşılan engel ya da başarısızlıkların üstesinden gelmeye ilişkin kararlılığını ve sorunlar karşısında gösterilen esnekliğin derecesini etkilemektedir (Bandura, 1997). Yüksek yeterlik inancı, yüksek çaba, yüksek direnç ve üst düzey esneklik demektir (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Algılanan özyeterlik, bireylerin cesaret kırıcı deneyimler ve engellerle karşılaştıklarında ne kadar çaba harcayacaklarını ve bu çabayı ne kadar sürdürebileceklerine ilişkin tercihlerini etkilemesi (Bandura ve Adams, 1977) nedeniyle bireysel başarının güçlü bir belirleyicisi durumundadır (Pajeres, 1996).

Özyeterlik inancı, davranışları olduğu kadar duygusal tepkileri de etkilemektedir. Özyeterlik inancı ile eylemin sonucuna ilişkin yargılar, davranış ve duygusal tepkiler üzerinde farklı sonuçlar yaratır. Özyeterlik inancının yüksek, eylemin sonucuna ilişkin olumlu ve yüksek beklentilerin olduğu durumlar, bireyin eyleme geçmesini sağlarken özyeterlik inancının yüksek olmasına rağmen sonuca ilişkin beklentilerin olumsuz ve düşük olduğu durumlar, bireyde yakınma, karşı çıkma veya bulunduğu çevreyi değiştirme gibi davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Düşük özyeterlik inancı ve sonuca ilişkin düşük beklentilerin birlikte ortaya çıktığı durumlar, bireyde hızlı biçimde ilgisizlik, geri çekilme ve eylemden vazgeçme biçimindeki davranışlara yol açarken özyeterlik inancının düşük ancak sonuca ilişkin beklentilerin yüksek olduğu durumlar, bireyde umutsuzluk ve karamsarlık duygusu yaratmaktadır (Bandura, 1982).

Yeterlik inancı düşük bireyler güç görevlerden kaçınır, az sayıda istekleri vardır ve amaçlarına bağlılıkları düşüktür. Zor bir görev ile karşılaştıklarında nasıl başaracağını düşünmek yerine, başarısız sonuçları, aksilikleri ve kişisel yetersizlikleri ön planda tutarak kendi iç dünyalarına dönerler. Başarısızlığın nedeni olarak kendi yetersizliklerini görmeleri nedeniyle güçlüklerle karşılaştıklarında çabalarını azaltır ya da vazgeçerler. Böylece kolay bir biçimde stres ve depresyonun birer kurbanı haline gelirler (Bandura, 1997). Yetersizlik inançları ile yüksek tükenmişlik düzeyi arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). İnsanlar, eylemleri aracılığıyla istenilen etkiyi yaratabileceklerine inanmadıkları sürece etkinliklere daha az duyarlı olmaktadır (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996).

Yüksek Özyeterlik inancına sahip bireyler daha yüksek amaçlar seçer ve bu amaçlara bağlı kalırlar. Bir eylem söz konusu olduğunda yüksek Özyeterlik inancına sahip bireyler düşük olanlara oranla daha fazla çaba harcar ve daha uzun süre direnç gösterirler. Engelleyici durumlar ortaya çıktığında hızlı biçimde kendilerini toparlayarak amaçlarına bağlılıklarını sürdürürler. Özyeterlik inancı, bireylerin güç amaçlar seçmelerine, çevrelerini keşfetmelerine ya da yeni bir çevre yaratmalarına olanak sağlar (Schwarzer ve Scholz, 2000).



Yeterliğe ilişkin bilgi kaynakları doğrudan yeteneklere ilişkin yargılara dönüşmezler. Bireyler, olaylara ilişkin yorumlarını, yeterliğe ilişkin yargılarını oluşturmada kullanırlar. Bilginin seçilmesi, bütünleştirilmesi, yorumlanması ve yeniden düzenlenerek biriktirilmesi özyeterlik yargılarını etkilemektedir (Pajares, 1997). Bireyin kişisel deneyimleri, başkalarının yaşantılarını gözleme dayanan dolaylı deneyimleri, bireyin psikolojik durumu ve diğerlerinin sözlü onaylarından kaynaklanan yeterliğe ilişkin bilgilerin analizi ve yorumlanmasının yarattığı etki, yeterlik inançları üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır. Başarı ya da başarısızlığı içeren kişisel deneyimler, özyeterlik üzerinde diğerlerine oranla daha güçlü bir etki yaratmaktadır (Bandura, 1986). Bireyin bir etkinlikte başarılı olduğunu düşünmesi o etkinliğe ilişkin özyeterlik inancını kuvvetlendirmektedir. Güçlü bir özyeterlik inancı süreklilik gösterir ve ara sıra yaşanabilecek olumsuzluklardan çabucak etkilenmez. Çok sık yaşanan başarısızlıklar özyeterlik inancının zayıflamasına neden olur (Pajares, 1997). Olumlu bildirimlere dayalı güçlü bir özyeterlik inancı oluşturmak çoğu kez olumsuz bildirimlerin yarattığı düşük özyeterlik inançlarını oluşturmaktan daha güç olmaktadır.

Araştırmalar, özyeterliğin, örgütsel ve bireysel sürecin birçok boyutunu etkilediğini göstermektedir. Özyeterliğin etkilediği boyutlar arasında; depresyon (Davis ve Yates, 1982), sosyal beceriler (Moe ve Zeiss, 1982), stres (Jerusalem ve Mittay, 1995), mesleki stres (Grau, Salanova ve Peiro, 2001), tükenmişlik (Perrewe ve diğerleri, 2002), akademik başarı (Bandura ve diğerleri, 1996, Zimmerman vd., 1992), öğrenme engelleri, başa çıkma davranışları ve tükenmişlik (Betoret ve Artiga, 2010), başarımlar (Stajković ve Luthans, 1998) ve yönetsel başarı sayılabilir (Wood, Bandura ve Bailey, 1990).

Güçlü özyeterlik inancına sahip müdürler, amaçlarını gerçekleştirmeye dönük güçlü bir duruş sergileme, uyum konusunda daha esnek ve daha fazla isteklilik göstermelerine rağmen düşük Özyeterlik inancına sahip müdürlerin çevrelerini kontrol etmeye ilişkin kendilerini yetersiz olarak algıladıkları, başarısız öğretmenlerin başarılarını yükseltmeye dönük çaba göstermeye ilişkin daha az istekli oldukları, başarısızlık karşısında yeni yollar denemek yerine kendi eylem biçimlerinde direttikleri, sorunlar karşısında daha çok diğer bireyleri suçlama eğiliminde oldukları görülmektedir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Özyeterlik inancı düşük müdürler, gelişmeyi destekleyen olanakları yeterince görememelerinin yanı sıra kendilerini başarısız bulma, gerilim, stres ve kaygı duyma konusunda da oldukça aceleci davranmaktadırlar (Osterman ve Sullivan, 1996).

#### *Tükenmişlik*

Okulları yönetmek, gergin ve tüketici bir iştir (Hoy ve Miskel, 2010). Welch, Meideros ve Tate'ye göre (1982); okul yöneticileri iş yerinde soyutlanmışlıkları, işin niteliği gereği programlanmamış etkinlikleri, sorunlu insan ilişkileri, sınırlı yetkileri ve özel konuları nedeniyle sürekli bir stres yaşamaktadırlar (Akt. Dönmez ve Güven, 2001). Araştırmalar, özyeterlik ile stres arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Grau, Salanova ve Peiro, 2001, Perrewe vd., 2002). Güçlü özyeterlik inancına sahip bireyler, tehdit edici koşullarda daha az stres yaşarken güçlüklerin üstesinden başarıyla gelebileceklerine inandıkları durumları stressiz durumlar olarak tanımlamaktadırlar (Bandura, 1989, akt. Friedman, 1997). İş yerindeki stres, bireyin kendisini ortaya koyma fırsatı veriyor ve bireyi güdüyor ise iş yaşamının yararlı bir

boyutunu oluşturabilir. Ancak uzun süreli stresle baş etmede başarısızlık yaşıyor ise stres tükenmişliğe dönüşür (Sarros ve Sarros,1987).

Tükenmişlik; öznel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, işe, iş yerine ve yaşama karşı olumsuz tutumların gelişmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği (Pehlivan, 2002), başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya kaynaklar üzerinde aşırı istek ve talepler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumudur (Freudenberger, 1974, akt. Çokluk, 2000).

Tükenmişlik, bireyde oluşan fiziksel bitkinlik, uzun dönemli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptığı işe, yaşama ve diğerlerine karşı geliştirdiği olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlu bir sendromdur. Tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma olarak üç boyutlu bir yapı göstermektedir. Duygusal tükenme, bireyin aşırı yüklenmeden kaynaklanan yorgunluk ve duygusal yünden aşırı yıprandığı durumu tanımlamakta ve bu boyuta, yorgunluk, bıkkınlık, duygusal enerjinin azalması gibi sorunlar yer almaktadır. Duyarsızlaşma, kişinin hizmet ettiği bireyleri önemsememesi, olumsuz tepkilerde bulunması, aşağılayıcı bir dil kullanma gibi durumları, kişisel başarıda azalma ise bireyin kendi yetenek ve başarılarına karşı olumsuz duygularını tanımlamakta, yaptığı işe ilişkin bireysel olumsuz değerlendirmeyi içermektedir (Maslach ve Jackson,1986).

Tükenmişlik, stres yaratan koşullara bir tepki olarak ortaya çıkması nedeniyle özyeterlik ile stres arasında kurulan ilişki tükenmişlik ile özyeterlik arasında da kurulabilir. Özyeterlik kuramı, belirli iş özelliklerinin neden daha çok tükenmişlik yarattığını açıklayabilen bir özellik taşımaktadır (Cherniss, 1993, akt. Betoret ve Artiga, 2010). Genel olarak düşük özyeterlik yüksek tükenmişlikle ilişkili olduğundan (Perrewe vd., 2002), tükenmişlik bir özyeterlik krizi yoluyla gelebilir (Cherniss, 2003, akt. Betoret ve Artiga, 2010).

Tükenmişlik, bireyin fiziksel, duygusal, tutum ve davranışlarında, bireysel ve örgütsel açıdan önemli değişiklikler yaratmaktadır. Zihinsel sağlıkta bozulma, özgüven duygusunda azalma, depresyon, sinirlilik, çaresizlik, kaygı düzeyinde artış, fiziksel sağlık problemleri, yorgunluk, uykusuzluk, baş ağrıları ve sindirim organlarındaki işlevsel bozukluklar tükenmişliğin fiziksel ve duygusal sonuçları olarak gösterilebilir. Muhatap oldukları kişilere, işe, örgüte ve kendine karşı olumsuz tutum geliştirme, tükenmişliğin tutumlara ilişkin yarattığı sonuçları ifade ederken iş değiştirme, devamsızlık, ortaya konulan ürünlerdeki nitelik ve nicelik açısından azalma ise tükenmişliğin davranışsal sonuçlarını ifade etmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993).

Türkiye’de eğitim yöneticilerinde yaşanan tükenmişliğe ilişkin olarak; okul yöneticilerinde tükenmişlik (Izgar, 2001), Türk öğretmen ve yöneticilerinde iş doyumunu ve tükenmişlik arasındaki ilişki (Gürsel, Sumbül ve Sarı, 2002), özel okul yöneticileri ve öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin analiz (Sarı, 2004), ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi (Babaoğlu, Altun ve Çakan, 2010), YİBO’larda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Dağlı ve Gündüz, 2008), eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Başol ve Altay, 2009), okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Koçak, 2009) gibi çalışmalar bulunmaktadır.

Okul müdürünün temel amaçlarından biri yöneticisi olduğu okulun etkili ve verimli bir şekilde işlemlerini sağlamaktır. Okul müdürü okulda etkililiği ve verimliliği sağlamak için her bir öğrencinin sahip olduğu performansı açığa çıkarmasına olanak tanıyan güvenli, düzenli ve sıcak bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamalı, tüm okul paydaşları tarafından paylaşılan ortak bir vizyon oluşturmalı, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için personel ve öğrencilerin daha fazla çaba sarf etmeleri için özendirilmelidir. Bu amaçla okulda verilen eğitimin niteliğinin sürekli olarak artırılmasına dönük girişimlerde bulunmalı, okulun sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını okulun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olarak kullanmalıdır. Okul müdürünün bunları başarabilmesi için kendinde bu rol ve sorumlulukları yerine getirebileceğine ilişkin güçlü bir inanca sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında okuldaki işleyişin etkili olabilmesi, müdürler için güçlü bir özyeterlik inancını zorunlu kılmaktadır. Diğer yandan etkili bir müdürlük için müdürün, tükenmişlikten uzak, dinamik, canlı ve aktif olması da gereklidir. Freudenberger (1974) tarafından enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı istekler nedeniyle tükenmeye başlamak (Akt. Dönmez ve Güven, 2001) olarak tanımlanan tükenmişliğin, müdürlerin etkililiğini azaltan önemli bir etken olduğu söylenebilir.

#### *Amaç*

Bu araştırma ile okul müdürlerinin özyeterlik inançları ve tükenmişlik düzeyleri ile her iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, şöyle düzenlenmiştir;

- İlköğretim okulu müdürlerinin özyeterlik inançları ve tükenmişlik düzeyleri nedir?
- Araştırmanın alt problemleri ise ilköğretim okulu müdürlerinin özyeterlikleri ile tükenmişlikleri;
  - a) yöneticilikteki kıdem,
  - b) en son mezun olunan yükseköğretim kurumu,
  - c) okuldaki öğrenci sayısı
  - d) okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim okulu müdürlerinin özyeterlik inançları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki nasıl bir ilişki bulunmaktadır? şeklinde düzenlenmiştir.

#### YÖNTEM

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır.

#### *Evren Örneklem*

Araştırmanın evrenini; Şanlıurfa merkez ilçedeki tüm resmi anaokulu, ilköğretim okulu ve liselerde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. 2010 yılı mayıs ayında

Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre il merkezinde 12 anaokulu, 67 ilköğretim okulu ve 36 lise bulunmakta ve bu okullarda toplam 115 okul müdürü görev yapmaktadır. Veri toplama araçları uygulanırken, evrenin ulaşılabilirliği göz önüne alınarak, tüm okul müdürlerine ulaşılmaya çalışılmış ve hepsine veri toplama aracı gönderilmiştir. Veri toplama araçlarından 97’ si dönmüştür. Bunlardan eksik ve hatalı olanlar elendikten sonra toplam 82 adet form değerlendirmeye alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

1) *Müdür Özyeterlik Ölçeği*: Araştırmada, müdürlerin özyeterliklerine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Garies (2004) tarafından geliştirilen ve Dönmez, Özer ve Cömert (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “*Müdür Özyeterlik Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu üç alt boyuttan oluşmaktadır; (1) *yönetim*, (2) *öğretimsel liderlik* ve (3) *moral liderlik*. Ölçekte, okul müdürlerinin yönetim (6 madde), öğretimsel liderlik (4 madde) ve etik liderlik (4 madde) açısından özyeterliklerini değerlendiren toplam 14 madde yer almaktadır. Her madde “Hiç” ile “Çok” arasında değişen, 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70’dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, müdürlerin özyeterliklerinin arttığını, düşük olması ise tam tersi bir durumu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) *yönetim* boyutu için .72, *öğretimsel liderlik* boyutu için .66, *etik liderlik* boyut için .74 ve ölçeğin geneli için .85 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada katılımcıların müdür özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tamamından almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan puan aralıklarının belirlenmesinde, “Aralık Genişliği (a) = Dizi Genişliği/ Yapılacak Grup Sayısı” formülü (Tekin, 1996) kullanılmıştır. Her bir boyut için yukarıdaki formül göz önünde tutularak hesaplanan puan aralıkları Çizelge 1’de verilmiştir.

### Çizelge 1.

*Müdür Özyeterlik Ölçeği İçin Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları*

Ölçek	Boyut	Madde Sayısı	Hiç	Az	Biraz	Oldukça	Çok
Müdür Özyeterlik Ölçeği	Yönetim	6	6-10.7	10.8-15.5	15.6-20.3	20.4-25.1	25.2-30
	Öğretimsel Liderlik	4	4-7.3	7.4-10.7	10.8-14.1	14.2-17.5	17.6-20
	Etik Liderlik	4	4-7.3	7.4-10.7	10.8-14.1	14.2-17.5	17.6-20
	Özyeterlik Toplam	14	14-25.1	25.2-36.3	36.4-47.5	47.6-58.7	58.8-70

2) *Maslach Tükenmişlik Envanteri*: Müdürlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan *Maslach Tükenmişlik Envanteri* kullanılmıştır. Ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır. *Duygusal tükenme* adı verilen birinci boyutta 9 madde, *duyarsızlaşma* adı verilen ikinci boyutta 5 madde, *kişisel başarı* adı verilen üçüncü boyutta tersten puanlanan 8 madde olmak üzere toplam 22 madde yer almaktadır. Maddeler; hiçbir zaman (1), çok nadir (2), bazen (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) biçiminde

derecelendirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları, duygusal tükenme alt boyutu için .85, duyarsızlaşma alt boyutu için .52, kişisel başarı alt boyutu için .74 ve ölçeğin toplamı için .80 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin duygusal tükenme boyutunda, toplam dokuz madde yer almakta ve bu boyutta alınabilecek en düşük puan 9.00, en yüksek puan 45'tir. Araştırmada duygusal tükenme boyutunun aritmetik ortalaması 32.74, standart sapması 6.78 olarak bulunmuştur. Verilerin yorumlanmasında bu boyut için 25.96 – 39.52 arası orta düzey, bu düzeyin altı düşük ve olumlu, üzeri ise yüksek ve olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin duyarsızlaşma boyutunda, toplam beş madde yer almakta ve bu boyutta alınabilecek en düşük puan 5.00, en yüksek puan 25'tir. Araştırmada duyarsızlaşma boyutunun aritmetik ortalaması 8.62, standart sapması 2.46 olarak bulunmuştur. Verilerin yorumlanmasında bu boyut için 6.16 – 11.08 arası orta düzey, bu düzeyin altı düşük ve olumlu, üzeri ise yüksek ve olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin kişisel başarı boyutunda, toplam sekiz madde yer almakta ve bu boyutta alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40'tir. Araştırmada kişisel başarı boyutunun aritmetik ortalaması 16.04, standart sapma 4.08 olarak bulunmuştur. Verilerin yorumlanmasında bu boyut için 11.96 –20.12 arası orta düzey, bu düzeyin altı düşük ve olumsuz, üzeri ise yüksek ve olumlu olarak değerlendirilmiştir.

#### *Verilerin Analizi*

Bu çalışmada, elde edilen veriler değerlendirilirken ölçme araçlarının birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin görüşlerinin kıdem, en son mezun olunan okul, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için varyansların homojen olduğu durumlarda F (Anova) testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda F testi yerine Brown-Forsythe testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda ikili karşılaştırmalarda Scheffe testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda Dunnett's C testi kullanılmıştır (Field, 2005: 380). Müdürlerin özyeterlik algıları ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

#### **BULGULAR**

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre ele alınarak aşağıda değerlendirilmiştir.

##### *Okul Müdürlerinin Özyeterlik İnançları ve Tükenmişlik Düzeyleri*

Araştırmada öncelikle müdürlerin özyeterlik inançları ile tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Müdürlerin özyeterlik ve tükenmişliklerine ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

#### **Tablo 1.**

*Müdürlerin Müdür Özyeterlik Ölçeği ve Tükenmişlik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (n=82)*

Ölçek	Boyut	En	En	$\bar{x}$	Düzyey	SS
Müdür Özyeterlik Ölçeği	Yönetim	17	30	24.80	Çok	2.74
	Öğretimsel Liderlik	8	20	14.85	Oldukça	2.40
	Etik Liderlik	12	20	16.30	Oldukça	1.92
	Özyeterlik Toplam	41	69	55.96	Çok	6.00
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	9	43	21.25	Orta	6.78
	Duyarsızlaşma	5	20	8.62	Orta	2.46
	Kişisel Başarı	8	40	16.04	Orta	4.08

Tablo 1’de görüldüğü üzere okul müdürleri kendilerini özyeterlik ölçeğinin yönetim boyutunda “çok”, öğretimsel liderlik ve etik liderlik boyutlarında “oldukça” ve özyeterlik toplam açısından “çok” düzeyinde yeterli olarak değerlendirmektedirler. Tablo 1’deki veriler tükenmişlik açısından değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin hem ölçeğin alt boyutları hem de toplamında “orta” düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

*Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular*

Kıdem değişkeni açısından müdürlerin özyeterlik inançları ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**  
*Müdürlerin Özyeterlikleri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Analizi (n=82)*

Ölçek	Boyut	Kıdem	n	$\bar{x}$	SS	sd	F/BF	P	Scheffe Dunnett’s
Özyeterlik	Yönetim	1)1-5 yıl	29	24.51	3.3	4	1.15	.346	
		2) 6-10	25	25.08	2.5				
		3) 11-15	14	24.92	1.8				
		4) 16-20	8	25.87	2.9				
		5)21 yıl	6	23.33	.51				
	Öğretimsel Liderlik	1)1-5 yıl	29	14.62	2.2	4	2.53	.052	
		2) 6-10	25	15.44	2.6				
		3) 11-15	14	13.50	2.6				
		4) 16-20	8	16.37	1.0				
		5)21 yıl	6	14.66	1.3				
	Etik Liderlik	1)1-5 yıl	29	16.55	2.1	4	1.35	.257	
		2) 6-10	25	16.40	1.8				
		3) 11-15	14	15.78	1.8				
		4) 16-20	8	17.00	1.6				
		5)21 yıl	6	15.00	1.5				

Tükenmişlik	Özyeterlik Toplam	1)1-5 yıl	29	55.68	6.7	4	1.46	.220	8
		2) 6-10	25	56.92	6.3				
		3) 11-15	14	54.21	4.7				
		4) 16-20	8	59.25	4.4				
		5)21 yıl	6	53.00	3.0				
	Duygusal Tükenme	1)1-5 yıl	29	30.13	6.5	4	2.39	.058	3
		2) 6-10	25	34.12	7.3				
		3) 11-15	14	32.42	7.6				
		4) 16-20	8	37.00	2.8				
		5)21 yıl	6	34.66	1.3				
	Duyarsızlaşma	1)1-5 yıl	29	20.65	2.2	4	5.06	.001	1-5 3-5
		2) 6-10	25	21.60	2.5				
		3) 11-15	14	20.28	2.5				
		4) 16-20	8	23.25	1.7				
		5)21 yıl	6	24.00	.89				
Kişisel Başarı	1)1-5 yıl	29	30.37	5.2	4	2.24	.072	7	
	2) 6-10	25	33.32	2.1					
	3) 11-15	14	32.35	3.2					
	4) 16-20	8	31.37	4.1					
	5)21 yıl	6	33.66	3.3					

\* p<.05

Tablo 2’de görüldüğü üzere; ölçeğin alt boyutlarında ve toplamında, okul müdürlerinin özyeterliğe ilişkin inançları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Zaten okul müdürleri kendilerini çok ve oldukça düzeylerinde yeterli olarak ifade etmişlerdir (Bkz. Tablo 1).

Okul müdürlerinin tükenmişlikleri, kıdem değişkenine göre, ölçeğin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılaşma, 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip gruplar ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan grubun duyarsızlaşma düzeyleri arasındadır. Bütün grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında duyarsızlaşmaları yüksek düzeyde olmakla beraber 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan okul müdürleri diğer gruplara oranla daha yüksek duyarsızlık yaşamaktadırlar. Bu durum 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerin artık bir çok sorunu ve işlemi rutin olarak gördükleri, alıştikları ve hatta kanıksadıkları biçiminde değerlendirilebilir.

#### *En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Bulgular*

En son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından müdürlerin özyeterlik inançları ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşma göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

#### **Tablo 3.**

*Müdürlerin Özyeterlikleri ve Tükenmişlik Düzeylerinin En Son Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Analizi (n=82)*

Ölçek	Boyut	Kıdem	n	$\bar{x}$	SS	sd	F/BF	p	Scheffe Dunnnett's	
Özyeterlik	Yönetim	1) Eğitim	62	24.4	2.92					
		2) Fen-	3	26.6	1.15	2	1.958	.14		
		3) Diğer	17	25.6	1.90			8		
	Öğretimsel Liderlik	1) Eğitim	62	14.6	2.47					
		2) Fen-	3	16.0	1.73	2	1.334	.26		
		3) Diğer	17	15.5	2.15			9		
	Etik Liderlik	1) Eğitim	62	16.0	1.87					
		2) Fen-	3	18.3	.57	2	2.474	.09		
		3) Diğer	17	16.7	2.08			1		
	<b>Özyeterlik Toplam</b>	1) Eğitim	62	55.1	6.27					
		2) Fen-	3	61.0	3.46	2	2.524	.08		
		3) Diğer	17	57.8	4.48			7		
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	1) Eğitim	62	31.7	7.06				1-2	
		2) Fen-	3	42.6	4.04	2	4.919	.01		
		3) Diğer	17	34.5	3.92			0		
	Duyarsızlaş ma	1) Eğitim	62	21.0	2.54					
		2) Fen-	3	22.6	1.15	2	2.624	.05		
		3) Diğer	17	22.5	1.87			2		
	Kişisel Başarı	1) Eğitim	62	31.9	4.34					
		2) Fen-	3	32.3	2.30	2	.013	.98		
		3) Diğer	17	31.9	3.39			7		

\*p &lt; .05

Tablo 3'te yer alan bulgular özyeterlik açısından incelendiğinde, en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Veriler tükenmişlik açısından değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin görüşlerinin ölçeğin duygusal tükenme boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Farklılık eğitim fakültesi mezunu olan okul müdürleri ile fen edebiyat fakültesi mezunu olan okul müdürleri arasındadır. Duygusal tükenme açısından grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, eğitim fakültesi mezunu okul müdürleri orta düzeyde duygusal tükenme yaşıyorken, fen edebiyat fakültesi mezunu okul müdürleri yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadır. Bu durum, fen edebiyat fakültesi mezunlarının kendilerini öğretmenlik ve okul müdürlüğü gibi mesleklere hazırlanmamış olmaları ile ilgili olabilir. Bu fakültelerin temel bilim alanlarına eleman yetiştirmek üzere kuruldukları ve bunu amaçladıkları dikkate alınır, mezunlarının eğitim, okul yönetimi gibi işlere duygusal açıdan kendilerini yakın görmemeleri böyle bir değerlendirme yapmalarına neden olmuş olabilir.

#### Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından müdürlerin özyeterlik inançları ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**  
*Müdürlerin Özyeterlikleri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi (n=82)*

Ölçek	Boyut	Kıdem	n	$\bar{x}$	SS	sd	F/BF	p	Scheffe Dunnnett's
-------	-------	-------	---	-----------	----	----	------	---	-----------------------



Özyeterlik	Yönetim	1) 1-500	19	25.1	2.87	2	3.667	.030	2-3
		2) 501-	28	23.7	2.77				
		3) 1001	35	25.4	2.44				
	Öğretimsel Liderlik	1) 1-500	19	14.9	2.22	2	4.101	.020	2-3
		2) 501-	28	13.8	2.07				
		3) 1001	35	15.5	2.53				
	Etik Liderlik	1) 1-500	19	17.0	1.79	2	1.926	.152	
		2) 501-	28	15.8	1.61				
		3) 1001	35	16.2	2.16				
	<b>Özyeterlik Toplam</b>	1) 1-500	19	57.1	5.60	2	3.836	.026	2-3
		2) 501-	28	53.5	5.43				
		3) 1001	35	57.3	6.17				
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	1) 1-500	19	29.6	9.46	2	2.565	.090	
		2) 501-	28	32.9	4.69				
		3) 1001	35	34.2	6.08				
	Duyarsızlaşma	1) 1-500	19	20.0	3.51	2	3.478	.042	1-3
		2) 501-	28	21.7	1.35				
		3) 1001	35	21.8	2.25				
Kişisel Başarı	1) 1-500	19	30.4	6.16	2	3.047	.053		
	2) 501-	28	31.5	2.71					
	3) 1001	35	33.1	3.29					

\* p<.05

Tablo 4'te yer alan bulgular özyeterlik açısından değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin özyeterlikleri ölçeğin yönetim ve öğretimsel liderlik alt boyutları ile toplamda anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılık her iki boyutta ve toplamda öğrenci sayısı 501-1000 olan okul müdürlerinin görüşleri ile öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okul müdürlerinin görüşleri arasında ve öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okul müdürleri lehinedir. Öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okul müdürleri kendilerini, yönetim ve öğretimsel liderlik boyutları ile özyeterlik toplamda, öğrenci sayısı 501-1000 arası olan okul müdürlerine oranla daha yeterli olarak değerlendirmektedirler. Bu okul müdürlerinin, büyük bir okulda çalışıyor olmasının verdiği özgüven böyle bir değerlendirme yapmalarına neden olmuş olabilir.

Tablo 4'teki bulgular tükenmişlik açısından ele alındığında, okul müdürlerinin görüşlerinin duyarsızlaşma boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılık öğrenci sayısı 1-500 olan okul müdürlerinin görüşleri ile öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okul müdürlerinin görüşleri arasındadır. Öğrenci sayısı daha çok olan okul müdürleri daha çok duyarsızlaşma yaşamaktadır.

#### *Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular*

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından müdürlerin özyeterlik ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

#### **Tablo 5.**

*Müdürlerin Özyeterlikleri ve Tükenmişlik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi (n=82)*

Ölçek	Boyut	Kıdem	n	$\bar{x}$	SS	sd	F/BF	p	Scheffe Dunnnett's
Özyeterlik	Yönetim	1) 1-25	30	24.0	3.35				1-3
		2) 26-50	30	24.6	1.95	2	4.248	.018	
		3) 51 ve	22	26.1	2.33				
	Öğretimsel Liderlik	1) 1-25	30	14.1	2.13				1-3
		2) 26-50	30	14.8	2.04	2	3.358	.040	
		3) 51 ve	22	15.8	2.91				
	Etik Liderlik	1) 1-25	30	16.3	1.80				
		2) 26-50	30	16.1	1.96	2	.186	.831	
		3) 51 ve	22	16.5	2.11				
	<b>Özyeterlik Toplam</b>	1) 1-25	30	54.4	6.12				
		2) 26-50	30	55.6	5.16	2	3.103	.050	
		3) 51 ve	22	58.5	6.35				
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	1) 1-25	30	29.8	7.60				1-2
		2) 26-50	30	34.5	4.28	2	4.594	.014	
		3) 51 ve	22	34.2	7.31				
	Duyarsızlaş ma	1) 1-25	30	20.4	2.93				1-2
		2) 26-50	30	22.4	1.56	2	5.742	.005	
		3) 51 ve	22	21.2	2.27				
	Kişisel Başarı	1) 1-25	30	30.8	5.00				1-3
		2) 26-50	30	31.8	3.33	2	3.300	.042	
		3) 51 ve	22	33.6	3.06				

\*p &lt; .05

Tablo 5'te yer alan bulgular özyeterlik açısından değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin özyeterlik inançlarının yönetim ve öğretimsel liderlik boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Yönetim boyutu açısından anlamlı farklılık öğretmen sayısı 1-25 olan okulların müdürleri ile öğretmen sayısı 51 ve üzeri olan okul müdürleri arasındadır ve öğretmen sayısı 51 ve üzeri olan okul müdürleri yönetim boyutu açısından kendilerini daha yeterli olarak değerlendirmektedir. Benzer durum öğretimsel liderlik boyutunda da geçerlidir. Öğretmen sayısı açısından büyük olarak nitelenebilecek okullardaki müdürler kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Tablo 5'teki bulgular tükenmişlik açısından ele alındığında, okul müdürlerinin görüşlerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Duygusal tükenme boyutu açısından bakıldığında, anlamlı farklılık öğretmen sayısı 1-25 olan okul müdürleri ile öğretmen sayısı 26-50 olan okul müdürlerinin görüşleri arasındadır ve öğretmen sayısı 26-50 olan okul müdürleri daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıklarını ifade etmektedir. Benzer durum duyarsızlaşma açısından da geçerlidir.

Kişisel başarı boyutu açısından veriler değerlendirildiğinde, öğretmen sayısı 1-25 olan okul müdürlerinin görüşleri ile öğretmen sayısı 51 ve üzeri okul müdürlerinin görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmakta ve öğretmen sayısı 51 ve üzeri okul müdürleri kendilerini daha başarılı olarak değerlendirmektedir.

#### *Özyeterlik Tükenmişlik İlişkisine Dair Bulgular*

Bu araştırmanın alt problemlerinden biri de müdürlerin özyeterlik inançları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemektir. Bu amaçla yapılan korelasyon analizi sonuçları aşağıda Tablo 6' da verilmiştir.

**Tablo 6.**  
*Müdürlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Özyeterlik İnançları Arasındaki Korelasyon*

Boyut	2	3	4	5	6	7
1. Yönetim	.447**	.631**	.850**	-.418**	-.256*	-.060
2. Öğretimsel Liderlik		.654**	.827**	-.379**	-.268*	-.156
3. Etik Liderlik			.872**	-.283**	-.129	-.096
4. Özyeterlik Toplam				-.434**	-.266*	-.121
5. Duygusal Tükenme					.674**	.057
6. Duyarsızlaşma						.053
7. Kişisel Başarı						1

\*p<.05; \*\*p<.01

Tablo 6 incelendiğinde, müdürlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri ve özyeterlik inançları arasında orta düzeyde olumsuz ( $r=-.434$ ), duyarsızlaşma düzeyleri ve özyeterlik inançları arasında düşük düzeyde olumsuz ( $r=-.266$ ) ve kişisel başarı düzeyleri ve özyeterlik inançları arasında düşük düzeyde olumsuz ( $r=-.121$ ) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç, müdürlerin özyeterlik düzeyinin artmasının tükenmişlik düzeyini azalttığı ya da tükenmişlik düzeyindeki artışın özyeterlik düzeyinde azalmaya yol açtığı anlamına gelmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak (Chaplain, 2000), bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi algılayışı, inancı ve yargısı (Senemoğlu, 2009) olarak tanımlanan özyeterlik ile öznel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, işe, iş yerine ve yaşama karşı olumsuz tutumların gelişmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği (Pehlivan, 2002), başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya kaynaklar üzerinde aşırı istek ve talepler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu (Freudenberger, 1974, akt. Çokluk, 2000) olarak tanımlanabilecek tükenmişlik kavramı, birçok alanda olduğu gibi okul yöneticiliğinde de oldukça önemlidir.

Okul müdürlerinin özyeterlik inançları ile tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek, özyeterlik inançları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin kendilerini özyeterlik ölçeğinin yönetim boyutunda “çok”, öğretimsel liderlik ve etik liderlik boyutlarında “oldukça” ve özyeterlik toplam açısından “çok” düzeyinde yeterli olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu

sonucu okul müdürlerinin kendilerine güven duydukları, kendilerini okul yönetimi açısından yeterli olarak gördükleri biçiminde yorumlamak mümkündür. Benzer biçimde Okutan ve Kahveci (2012), tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim okulu müdürlerinin genel özyeterlik inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Tükenmişlik açısından ise, okul müdürlerinin ölçeğin tüm alt boyutları açısından “orta” düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Babaoğlu, Akbaba Altun ve Çakan (2010), tarafından yapılan ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi adlı çalışmada ise okul yöneticilerinin “az” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, en fazla tükenmişliği duygusal tükenme, en az tükenmişliği duyarsızlaşma boyutunda yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dağlı ve Gündüz (2008), tarafından yapılan ve yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin araştırıldığı çalışmada okul yöneticilerinin farklı düzeylerde tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Düzeyleri farklı olmakla beraber (orta, az) okul müdürlerinin tükenmişlik yaşamaları üzerinde durulması ve araştırılması gereken bir durumdur. Kendilerini çok ve oldukça düzeylerinde yeterli gören okul müdürlerinin yaşadığı tükenmişliğin nedenlerinin ortaya konması gerekir.

Araştırmada elde edilen bulgular kıdem değişkeni açısından değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin özyeterliklerine ilişkin inançlarının ölçeğin alt boyutlarında ve toplamında anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Okul müdürleri kendilerini çok ve oldukça düzeylerinde yeterli olarak değerlendirmektedirler.

Okul müdürlerinin tükenmişlikleri kıdem değişkenine göre ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan okul müdürleri diğer gruplara oranla daha yüksek duyarsızlık yaşamaktadırlar. Bu durum 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdürlerin artık bir çok sorunu ve işlemi rutin olarak gördükleri, alıştıkları ve hatta kanıksadıkları biçiminde değerlendirilebilir. Aksu ve Baysal ‘ın (2005), ilköğretim okulu müdürlerinin tükenmişliklerini araştırdıkları çalışmada, okul müdürlerinin tükenmişliklerinin, bu araştırmadan farklı olarak duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Koçak (2009), tarafından yapılan çalışmada ise mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin tükenmişliklerinin anlamlı biçimde farklılaştığı ve yine bu araştırmadan farklı biçimde 5 yıl ve daha az yöneticilik yapan okul müdürlerinin tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

En son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından okul müdürlerinin özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Veriler tükenmişlik açısından değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin görüşlerinin ölçeğin duygusal tükenme boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Farklılık eğitim fakültesi mezunu olan okul müdürleri ile fen edebiyat fakültesi mezunu olan okul müdürleri arasındadır. Eğitim fakültesi mezunu okul müdürleri orta düzeyde duygusal tükenme yaşıyorken, fen edebiyat fakültesi mezunu okul müdürleri yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadır. Bu durum, fen edebiyat fakültesi mezunlarının kendilerini öğretmenlik ve okul müdürlüğü gibi mesleklere hazırlanmamış olmaları ile ilgili olabilir. Bu fakültelerin temel bilim alanlarına eleman yetiştirmek üzere kuruldukları ve bunu amaçladıkları dikkate alınırsa, mezunlarının eğitim, okul yönetimi

gibi işlere duygusal açıdan kendilerini yakın görmemeleri böyle bir değerlendirme yapmalarına neden olmuş olabilir.

Okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından okul müdürlerinin özyeterlik inançları ölçeğin yönetim ve öğretimsel liderlik alt boyutları ile toplamda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okul müdürleri kendilerini, yönetim ve öğretimsel liderlik boyutları ile özyeterlik toplamda, daha yeterli olarak değerlendirmektedirler. Bu okul müdürlerinin, büyük bir okulda çalışıyor olmasının verdiği özgüven böyle bir değerlendirme yapmalarına neden olmuş olabilir.

Okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından okul müdürlerinin tükenmişlikleri ise duyarsızlaşma boyutunda anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğrenci sayısı daha çok olan okul müdürleri daha çok duyarsızlaşma yaşamaktadır. Bir okuldaki öğrenci sayısının büyüklüğü beraberinde önemli sorunlar getirmektedir. Özellikle kent merkezlerinde öğrenci sayıları birkaç binle ifade edilen okulların sorunları dikkate alındığında, küçük okullar bir çözüm yolu olarak düşünülebilir. Aslında bu araştırmada okul müdürleri, kendilerini çok ve oldukça düzeylerinde yeterli olarak tanımlayıp kendilerine güvendiklerini, öbür taraftan öğrenci sayısının fazlalığının getirmiş olduğu iş yükünün duyarsızlaşmaya yol açtığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre okul müdürlerinin özyeterlik inançlarının yönetim ve öğretimsel liderlik boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen sayısı açısından büyük olarak nitelenebilecek okullardaki müdürler kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre okul müdürlerinin tükenmişliklerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen sayısı 26-50 olan okul müdürleri daha çok duygusal tükenme yaşadıklarını ifade etmektedir. Benzer durum duyarsızlaşma açısından da geçerlidir. Kişisel başarı boyutu açısından veriler değerlendirildiğinde, öğretmen sayısı 51 ve üzeri okul müdürleri kendilerini daha başarılı olarak değerlendirmektedir.

Araştırmada son olarak okul müdürlerin tükenmişlik düzeyleri ve özyeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiş ve müdürlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri ve özyeterlik inançları arasında orta düzeyde olumsuz, duyarsızlaşma düzeyleri ve özyeterlik inançları arasında düşük düzeyde olumsuz ve kişisel başarı düzeyleri ve özyeterlik inançları arasında düşük düzeyde olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu ilişki, müdürlerin özyeterliklerinin artmasının tükenmişlik düzeyini düşürdüğü ya da tükenmişlik düzeyinin artmasının özyeterlik inancını azalttığı anlamına gelmektedir. Bu ilişkiden hareketle okul müdürlerinin özyeterlik inançlarını geliştirmeye dönük her çabanın, tükenmişlik düzeyini azaltıcı bir etki yaratacağı söylenebilir.

#### *Öneriler*

1. Okul müdürleri kendilerini çok ve oldukça düzeylerinde yeterli olarak görürken, orta düzeyde de tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu tükenmişliğin nedenleri araştırılabilir.
2. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul müdürleri diğer gruplara oranla daha yüksek duyarsızlık yaşamaktadırlar. Bunun nedenleri araştırılabilir.

3. Bu araştırmada fen edebiyat fakültesi mezunu okul müdürlerinin yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun nedenleri araştırılabilir.

4. Öğrenci sayısı daha çok olan okul müdürleri kendilerini daha yeterli olarak görmelerine rağmen daha çok duyarsızlaşma yaşadıklarını ifade etmektedirler. Başta duyarsızlaşma olmak üzere bu durumun nedenleri yapılacak nitel çalışmalarla ortaya çıkarılabilir ve uygulamada küçük okullar oluşturma yoluna gidilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Aksu, A. Ve Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11 (41), 7-24.
- Babaoğlu, E., Altun, S.A., Çakan, M.(2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 355-373.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13 (9), 4-6.
- Bandura, A. & Adams, N.E.(1977). Analysis of self – efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-31.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C.(1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Başol, G. Ve Altay, M.(2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 191-216.
- Betoret, F.D. & Artiga, A.G.(2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 637-654.
- Bursalioğlu, Z.(1994).*Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Chaplain, R.P. (2000). Beyond exam results? differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26 (2), 177.
- Cordes, C.L & Dougherty, T.W.(1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18 (4), 621-656.
- Çokluk, Ö. (2000) Örgütlerde tükenmişlik. *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* (Ed. C. Elma, K. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağlı, A. ve Gündüz, H.(2008).Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 12-35.
- Davis, F.W. & Yates, B.T.(1982). Self-efficacy expectancies versus outcome expectancies as determinants of performance, deficits and depressive affect. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 23-35.
- Dönmez, B. ve Güven, M.(2001). Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin Türkiye'ye uyarlama çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(26), 221–225.

- Dönmez, B., Özer, N. ve Cömert, M.(2009). *Okul müdürlerinin özyeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. 18. Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 143154.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Third Edition. London: Sage Publications.
- Friedman, İ.A.(1997). *High and low- burnout principals: what makes the difference?* <http://www.eric.ed.gov/PDFS/Ed410685.pdf>. adresinden 11 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Grau, R., Salanova, M. & Peiro, J.M.(2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stres. *Psychology in Spain*,5 (1), 63-74.
- Gürsel, M., Sünbül, M. ve Sarı, H.(2002) An analysis of burnout and job satisfaction between Turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (1), 35-45.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2010). *Educational administration theory, research and practice* (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(27), 335-346.
- Jerusalem, M. & Mittay, W.(1995). Self-efficacy in stressful life transitions. *Bandura,A.(Ed.) Self-efficacy in Changing Societies*.New York: Cambridge University Press, 177-201.
- Koçak, R.(2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sos.Bil.Dergisi*, 19 (1), 65-83.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach burnout inventor*. Calif.: Consulting Psychologists Press.
- Moe, K.O. & Zeiss, A.M.(1982). Measuring self-efficacy expectations for social skills: a methodological inquiry. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 191-205.
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin genel özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Rize örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Osterman, K. & Sullivan, S.(1996). New principal in an urban bureaucracy: a sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6, 661-690.
- Pajares, F.(1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Rewiew of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F.(1997). Current directions in self- efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*.10, 1-49
- Pehlivan, İ. (2002) *İş yaşamında stres*. Ankara; Pegem Yayıncılık.
- Perrewe, P.L., Hochwarte, W.A., Rossi, A.M., Wallance, A.,Maignan,I., Castro, S.L.Ralston, D.A., Westman, M., Vollmer, G. Tang, M., Wan, P., Deusen, C.A.(2002). Are work stres relationships universal? A nine region examination of role stressors, general self-efficacy and burnout. *Journal of International Management*, 8, 163-184.
- Sarı, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30 (3), 291-306.

- Sarros, J. & Sarros, A. (1987) Predictors of teachers burnout. *Journal of Educational Administration*, 25 (2), 216-230.
- Schwarzer, R. & Scholz, U.(2000). Cross-cultural assessment of coping resources: the general perceived self-efficacy scale. [Html:file:///C:/Documents and Settings/ady/Desktop/self-efficacy in 22 cultues. mht. adresinden](file:///C:/Documents%20and%20Settings/ady/Desktop/self-efficacy%20in%2022%20cultures.mht) 16 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Senemoğlu, N.(2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim; kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Stajkoviç, A.D. & Luthans, F.(1998). Self-efficacy and work related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 240-261.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585.
- Wood, R.E., Bandura, A. & Bailey, T.(1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*,46, 181-201.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ.O.(2010) Genel özyeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A.& Martinez-Pons, M.(1992). Self- motivation for academic attainment:the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*. 29 (3), 663-676.

### **İletişim/Correspondence**

Hasan DEMİRTAŞ  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
44280 Malatya  
Tel: 0 422 377 44 26  
[hasan.demirtas@inonu.edu.tr](mailto:hasan.demirtas@inonu.edu.tr)

Çağlar ÇAĞLAR  
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
02040 Adıyaman  
Tel: 0 416 223 38 00-1075  
[ccaglar@adiyaman.edu.tr](mailto:ccaglar@adiyaman.edu.tr)



## The Relationship between Principals' Humor Styles and Instructional Leadership Behaviors

Ergün RECEPOĞLU

*Kastamonu University, Faculty of Education*

Servet ÖZDEMİR

*Gazi University, Faculty of Education*

### Abstract

*The aim of this research is to determine whether there is a meaningful difference or not between humor styles of school principals and their leadership behaviors. This is a descriptive research in the relational survey model. The population of the study is teachers who work in the primary schools in Kastamonu province in 2009-2010 and 2010-2011 Education year. 1046 teachers who work in the 70 primary schools were reached in the process of data collection. As a data collection instrument "Humor Styles Survey" and "Instructional Leadership Behaviors Questionnaire" were used. Results from this study indicated that appreciator humor style is the most perceived one and nonhumorous style is the least perceived one according to teachers' perceptions. While principals' humor styles do not differ significantly according to teachers' gender, years in profession, years in current school, branch and educational level; principals' humor styles differ significantly according to teachers' age. The findings of the research point out a meaningful and a positive relationship between humor styles of school principals and their instructional leadership behaviors.*

**Keywords:** *Humor, humor styles, instructional leadership, school principal.*

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose of the study*

The aim of this research is to determine whether there is a meaningful difference or not between humor styles of school principals and their instructional leadership behaviors. The population of the study is teachers who work in the primary schools in Kastamonu province in 2009-2010 and 2010-2011 Education year. 1046 teachers who work in the 70 primary schools were reached in the process of data collection.

#### METHOD

This is a descriptive research in the relational survey model. As a data collection instrument "Humor Styles Survey" and "Instructional Leadership Behaviors Questionnaire" were used. In analyzing the data, SPSS program has been used. Frequency and percentage analyses, Independent Samples t-Test, One-Way Anova (ANOVA), Dunnett's C and Scheffe Multiple Comparison Tests, were used in order to analyze data.

## FINDINGS & RESULTS

Results from this study indicated that appreciator humor style is the most perceived one and nonhumorous style is the least perceived one according to teachers' perceptions. While principals' humor styles do not differ significantly according to teachers' gender, age and years in profession; principals' humor styles differ significantly according to educational level. Principals' instructional leadership behaviors differ significantly according to teachers' perceptions of high school principal's humor styles. Evidently, the instructional leadership rating of the teachers who work with the principals who have producer humor style is the highest while instructional leadership rating of teachers who work with the principals who have nonhumorous style is the lowest. Results clearly show that humor styles of school principals have a significant effect on determining the level of instructional leadership.

## CONCLUSIONS & DISCUSSION

When we evaluate research findings, appreciator humor style is the most perceived one and nonhumorous style is the least perceived one. This finding is similar with the studies of Kent (1993), Williams (1994), Koonce (1997), Spurgeon (1998), Mertz (2000), Puderbaugh (2006), and Özdemir & Receptoğlu (2010). According to the research findings, principals' humor styles do not differ significantly according to teachers' gender. This finding is similar with the studies of Kent (1993), Rahmani (1994), Koonce (1997), and Özdemir & Receptoğlu (2010). Principals' humor styles do not differ significantly according to age. This finding is similar with the studies of Kent (1993), Koonce (1997), Vickers (2004) and Özdemir & Receptoğlu (2010). Principals' humor styles do not differ significantly according to teachers' years in profession. This finding is similar with the studies of Williams (1994), and Özdemir & Receptoğlu (2010).

According to the research findings, principals' humor styles differ significantly according to teachers' educational level. This finding is similar with the study of Özdemir & Receptoğlu (2010). When we evaluate research findings, principals' instructional leadership behaviors differ significantly according to teachers' perceptions of principal's humor styles. Evidently, the instructional leadership rating of the teachers who work with the principals who have producer humor style is the highest while instructional leadership rating of teachers who work with the principals who have nonhumorous style is the lowest. This finding is similar with the studies of Kent (1993), and Vickers (2004).

Principals' humor styles do not differ significantly according to teachers' gender, age and years in profession. However, principals' humor styles differ significantly according to educational level. The findings of the research point out a meaningful and a positive relationship between humor styles of school principals and their instructional leadership behaviors. Evidently, the instructional leadership rating of the teachers who work with the principals who have producer humor style is the highest while instructional leadership rating of teachers who work with the principals who have nonhumorous style is the lowest. Results show that humor styles of school principals have a significant effect on determining the level of instructional leadership behaviors and reinforce the thesis that humor is an important feature of leadership.



## Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki<sup>12</sup>

Ergün RECEPOĞLU  
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Servet ÖZDEMİR  
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

### Özet

*Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Kastamonu ilinde 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Verilerinin toplanması sürecinde 70 ilköğretim okulunda görev yapan 1046 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada verilerinin toplanması amacıyla “Mizah Tarzları Anketi” ve “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin algılarına göre onaylayıcı mizah tarzının en çok algılanan tarz; aktarıcı mizah tarzının ise en az algılanan tarz olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, çalıştıkları okuldaki görev süresine, branşına ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sonuçlar okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye işaret etmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Mizah, mizah tarzları, öğretim liderliği, okul müdürü.

### GİRİŞ

Mizah günlük yaşantının önemli bir parçasıdır. Yaşamı renklendiren, insanları eğlendiren, rahatlatan ve sosyal ilişkilerin önemli bir ögesi olan mizah insanların toplandığı ve etkileşimde bulunduğu her yerde ve hayatın her safhasında yerini almıştır. İnsanlar karşı karşıya kaldığı birçok olay ve durumda mizaha başvurmakta ya da maruz kalmaktadır.

Mizah, tarih boyunca felsefe, edebiyat, psikoloji, sosyoloji, eğitim ve yönetim gibi farklı disiplinlerden birçok düşünür, yazar ve araştırmacının ilgisini çekmiş ve üzerinde son yıllarda araştırmaların yoğunlaştığı bir kavramdır. “Komik”, “gülünç”, “espritüel”, “esprili”, “şakacı”, “mizah anlayışına sahip”, “mizah duygusuna sahip”, “mizah yeteneğine sahip”, “muzip” vb. kavramlar günlük yaşantımızda Mizah ve mizah ile sıklıkla ilişkilendirilen kavramlardır. Sosyal bir olgu olan mizah (Martin, 2007) sosyal ilişkilerin önemli bir ögesidir.

<sup>1</sup> Ergün RECEPOĞLU'nun Servet ÖZDEMİR danışmanlığında yürütülen Doktora Tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bu çalışma, 24-26 Mayıs 2012 tarihleri arasında İnönü Üniversitesi tarafından düzenlenen “VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

İngilizce karşılığı “humor” olan mizah Hipokrat’ın insanların kişiliğinin bedendeki bazı sıvıların miktarı tarafından belirlendiği yönündeki tezine istinaden zamanla ruh halini anlatır hale gelmiş, dolaylı anlamda hoşluk, keyiflilik durumuyla yakınlık kurulmuş, en sonunda da nükte, şaka ve alay kapsamında kullanılmaya başlanmıştır (Martin, 2004). “Mizah” kelimesi Arapça kökenlidir ve “müzahî” sözcüğünden gelmektedir. Zaman içerisinde “mizah” sözcüğü dilimize yerleşmiştir (Avşar, 2008). Mizah, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü’nde “şaka, lâtife” kelimeleriyle karşılanırken (Pakalın, 1971: 547); Arif Hikmet Par’ın (1990: 266) Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Sözlüğünde ise mizah “düşünceleri ve duyguları nükte ile güldürücü bir anlatımla dile getirme sanatı” şeklinde tanımlanmıştır.

Kimi yazarlar Arapça “mizah” sözcüğünü Türkçe olan “gülmece” sözcüğüyle özdeşleştirmişlerdir (Avşar, 2008). Gülmece (mizah) sözcüğü “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, mizah; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi” biçiminde tanımlanmaktadır (<http://tdkterim.gov.tr>, 2009).

Mizah en basit anlamda nükte, eğlence, alay, dalga geçme, hiciv ve ironi gibi komedinin bir unsurudur ve yaşama ve yaşamın kusurlarına yönelik gülen bir davranış işaret etmektedir: “varlıkla ilgili uyumsuzlukların anlaşılması” (Ruch, 1998: 6). Koestler, “Mizah Yaratma Eylemi” adlı kitabında mizahı şu şekilde tanımlamaktadır: “Mizah, yüksek karmaşıklık düzeyindeki bir uyarının, fizyolojik tepkiler düzeyinde büyük bir tepki yarattığı tek yaratıcı eylem alanıdır.” (Koestler, 1997: 10). Southam (2001), mizahı “genellikle kakhaha ve gülümseme ile sonuçlanan; beklenmedik, ansızın gerçekleşen, hayret verici öğeler içeren bir durum” olarak tanımlamıştır. Boysan’a göre (1990) ise; “Mizah, doğrudan doğruya insan aklının sanatıdır”. Eroğlu (2008: iii) da mizahı “hayata gülümseyerek bakabilme sanatı” olarak ifade etmektedir.

Liderlik ise güzellik gibidir ve tanımlaması zordur. Liderlik tanımlarının bu kadar fazla olması herkesin onu değişik bir gözle görmesinden ve herkesin kendi zihninde onu biçimlendirip bir kalıba uydurmak istemesinden kaynaklanmaktadır (Hoy ve Miskel, 1991). Her bir tanım liderliğin değişik bir yönünü vurgulamaktadır. Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için harekete geçirme bilgi ve yeteneklerin toplamıdır (Eren, 2003; Şişman, 2004; Çelik, 2000). Lider, kümenin üyesi olarak öteki üyeler üzerine olumlu etkide bulunan kişidir. Başka bir deyişle lider, küme üyelerinin kendine yaptığı olumlu etkiden daha fazlasını onlara yapabilen küme üyesidir (Başaran, 1998). Eren’e (1991) göre lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir.

Eğitim sisteminde bütün seviyelerinde, öğretmenlikten müdürlüğe kadar liderlik özellikleri sergilenebilir ama okul müdürü konumu sebebiyle anahtar bir liderlik pozisyonunda bulunmaktadır (Duignan ve Macpherson, 1992). Bu nedenle öğretim liderliği denildiğinde ilk olarak öğretim lideri olarak okul müdürü düşünülmektedir. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin yönetiminde ve işlerliğinin sağlanmasında okul müdürleri sorumlu tutulmaktadır. Okul müdürlerinin bilgi, beceri ve davranışları;

uyguladıkları teknik ve yöntemler, seçtiği yönetim süreçleri buna yönelik tutumları öğrenci, öğretmen, diğer memur kadrosu ve veliler üzerinde etkili olmaktadır. Smith ve Andrews (1989), okul müdürlerinin etkili okullar yaratabilmeleri için profesyonel bilgi ve becerilerini kullanarak öğrencilerin tüm kapasitelerini kullanmalarını sağlayacak ortamları oluşturmaları gerektiğini ifade etmektedir.

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretim liderliği kavramı öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği alanında okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır (Balci, 1993). Öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir (Çelik, 2000).

Öğretim liderliği eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan, okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger ve Murphy, 1986). Özdemir ve Sezgin (2002) öğretim liderliği ile ilgili olarak okul yöneticisinin asıl yerinin makam odası değil, sınıf ve koridorlar olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, okul yönetiminde yeni bir anlayışı ortaya çıkarmaktadır: Okul yöneticisinin asıl işi, öğretim sürecine liderlik etmektir.

Lindop (1969) mizahı lideri lider yapan etkili bir kişilik özelliği olarak ifade etmektedir. Liderlikte mizahın kullanımının birçok faydası vardır (Clouse ve Spurgeon, 1995). Araştırmacıların mizah duygusuyla çok sık ilişkilendirdiği özellik etkili liderlik ve liderlerin izleyenlerde değişimi gerçekleştirebilme yeteneğidir (Avolio, Howell ve Sosik, 1999; Barbour, 1998; Bass, 1990; Caudron, 1992; Conger, 1989; Dwyer, 1991; Duncan, 1982; Gruner, 1997; Hogan, Curphy ve Hogan, 1994; Farrell, 1998; Kahn, 1989; Safferstone, 1999; Shamir, 1995; Stodgill, 1974; Yarwood, 1995) Birçok araştırmacı yöneticilerin, denetçilerin veya liderlerin mizah kullanımını araştırma ihtiyacını vurgulamışlardır (Decker ve Rotondo, 2001; Morreal, 1991).

Liderlerin mizah tarzlarının ve mizah kullanımının incelendiği araştırmalardaki bulgular net ve tutarlıdır: Mizah liderlikte önemli bir etkidir (Benham, 1993; Bolinger, 2001; Cross, 1989; Franklin, 2008; Ellis, 1991; Hurren, 2001; Kent, 1993; Koonce, 1997; Phillips, 2000; Puderbaugh, 2006; Rahmani, 1994; Sala, 2000; Vickers, 2004; Williams and Clouse, 1991; Williams, 1994; Ziegler, 1982; Ziegler ve Boardman, 1986). Yönetimde karşılaşılan sorunların çözümünde, değişimi yönetmede, izleyenleri motive etmede ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesinde mizahın olumlu etkisi araştırmacılar tarafından açık bir şekilde vurgulanmaktadır.

Araştırmacılar mizah kuramları çerçevesinde araştırmalarını temellendirmişler ve mizahın doğasını anlamaya ve anlatmaya çalışmışlardır. Mizah ile ilgili araştırmalarda son yıllarda büyük artış görülmesine rağmen liderlik ve yöneticilerin mizah tarzı ile ilgili yerli alanyazındaki çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmalar, mizah ve örgüt iklimi (Küçükbayındır, 2003), mizah, iş doyumu ve tükenmişlik (Karagöz, 2009; Küçükbayındır, 2003; Tümkaya, 2006a; Tümkaya, 2006b), mizah ve stresle başa çıkma (Durmuş, 2000; N. Yerlikaya, 2007; Sümer, 2008), mizah ve örgüt sağlığı (Özdemir ve Recepoğlu, 2010) ile ilgilidir.

Bu araştırmanın amacı ise öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları nedir ve öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, kıdemine, çalıştıkları okuldaki görev süresine, branşına ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri okul müdürlerinin mizah tarzlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini, Kastamonu ilinde 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alınmamıştır. Katılımcıların dağılımları cinsiyete göre incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasını (% 54.7) erkekler, kalan kısmını (% 45.3) ise kadınlar oluşturmaktadır. Yaşa göre incelendiğinde, 22-30 yaş aralığında 388 (% 37.1), 31-40 yaş aralığında 434 (% 41.5), 41-50 yaş aralığında 175 (% 16.7) ve 51 yaşından daha fazla olan öğretmen sayısı ise 49'dur (% 4.7). Öğretmenlerin çok azının 51 yaşın üzerinde olması dikkat çekicidir. Kıdeme göre incelendiğinde, 1-5 yıl arasında kıdemi olan 340 (% 32.5), 6-10 yıl arasında kıdemi olan 302 (% 28.9), 11-20 yıl arasında kıdemi olan 283 (% 27.1), 21 yılın üzerinde kıdemi olan öğretmen sayısı ise 121'dir (% 11.6). Çalıştığı okuldaki görev süresine incelendiğinde, 1-5 yıl arasında 739 (% 70.7), 6-10 yıl arasında 221 (% 21.1), 11 yılın üzerinde aynı okulda çalışan öğretmen sayısı ise 86'dır (% 8,2). Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun buldukları okulda daha yeni oldukları söylenebilir. Branşa göre bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51,2'sini 536 kişiyle sınıf öğretmenleri, % 48,8'ini ise 510 kişiyle branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğrenim durumuna göre bakıldığında, öğretmenlerin 909 kişiyle büyük çoğunluğu (% 86,9) lisans düzeyinde, 105 kişiyle % 10'u ön lisans düzeyinde, 30 kişiyle % 2,9'u yüksek lisans düzeyinde eğitim almışken; lise mezunu olan öğretmen sayısı ise sadece 2 kişidir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada verilerinin toplanması amacıyla "Mizah Tarzları Anketi" ve "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" kullanılmıştır.

### *Mizah Tarzları Anketi*

Bu çalışmada Babad'ın (1974) mizahı dört farklı tarzda kavramsallaştıran araştırması temel alınarak geliştirilen ve ilk olarak Philbrick (1989) tarafından kullanılan "Mizah Tarzları Anketi" kapsam geçerliği için uzman görüşleri doğrultusunda Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Gerekli izin Babad'tan alındıktan sonra Anketi kültürel ve dil yönünden Türkçeye uyarlamak amacıyla araştırmacı ve üç farklı çevirmen tarafından Anket Türkçeye çevrilmiş, Türkçeye çevrilmiş hali, tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Dil ve anlatım açısından incelenmiş ve hatalar düzeltilmiştir. Uygulama sürecinde "Mizah Tarzları Anketi"nde mizah tarzının ismi yazılmayıp sadece her bir mizah tarzının kısa bir tanımı yapılmış olup, katılımcılardan mizah tarzının isminin etkisinde kalmadan bu dört tanım arasından seçim yapmaları istenmiştir. Ölçekte yer alan 4 temel mizah tarzı şunlardır: (1) Onaylayıcı (Appreciator) mizah tarzı, (2) Üretici (Producer) mizah tarzı, (3) Aktarıcı (Reproducer) mizah tarzı, (4) Mizahi olmayan (Nonhumorous) tarz. Onaylayıcı mizah tarzına sahip olanlar gülmeye hazırdır, başkalarının esprilerinden haz duyar ve nadiren espri yapar. Üretici mizah tarzına sahip olanlar mizah üretir, şakacıdır ve espri yapar ya da komik fıkralar, hikâyeler uydurur ve gülünç durumlar ortaya çıkarır. Aktarıcı mizah tarzına sahip olanlar başkalarının komik fıkralarını, hikâyelerini tekrar anlatır ya da esprilerini tekrar yapar, eğlenceli, komik durumları tekrar sahneye koyar. Bu tarza sahip olanlar fıkra anlatıcısı olarak da görülür. Mizahi olmayan tarza sahip olanlar ise zor güler, nadiren espri yapar ve diğer insanların esprilerine pek az gülerler (Babad, 1974: 620).

Babad'ın kavramsallaştırdığı mizah tarzlarını Kent (1993), Koonce (1997), Mertz (2000), Philbrick (1989), Phillips (2000), Puderbaugh (2006), Rahmani (1994), Recepoglu (2011), Spurgeon (1998), Vickers (2004) ve Williams (1994) araştırmalarında kullanmıştır. Babad'ın (1974) New England Toplum Üniversitesinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında geniş bir örneklem grubunu (1816 katılımcı) kapsayan geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bütün katılımcılardan dört mizah tarzından herhangi birisine [onaylayıcı (appreciator) mizah tarzı, üretici (producer) mizah tarzı, aktarıcı (reproducer) mizah tarzı, mizahî olmayan (nonhumorous) tarz] üniversite bünyesinde uyan herhangi bir kişinin ismini yazmaları istenmiştir. 987 öğrencinin ismi en azından bir kere bu dört mizah tarzından birisinin karşısına yazılmıştır. 987 öğrenciden 81 öğrenci araştırmaya katılmaları için çağrılmış ve 77 öğrenci katılmayı kabul etmiştir. Her bir öğrenciye mizah değerlendirme testi, aktif mizah testi ve yaratıcılık testi verilmiştir. Öğrenciler ayrıca kişilik anketi de doldurmuştur ve sonra öğrencilere 4 mizah kategorisi verilmiş ve öğrencilerden hangi kategoriye ait olduklarını işaretlemeleri istenmiştir. Sonuç olarak mizah tarzları birbirinden belirgin bir şekilde farklılık göstermiştir ve katılımcılar seçilen 77 öğrencinin dört temel mizah tarzınının [onaylayıcı (appreciator) mizah tarzı, üretici (producer) mizah tarzı, aktarıcı (reproducer) mizah tarzı, mizahî olmayan (nonhumorous) tarz] özelliklerini sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu seçilen öğrenciler de kendilerini arkadaşları tarafından algılandıkları mizah tarzında değerlendirmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, seçilen öğrencilerin mizah tarzı arkadaşlarının değerlendirmeleriyle tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak Babad (1974), dört farklı mizah tarzı ile ilgili araştırmasının geçerlik ve güvenilirliğini doğrulamıştır.

Rahmani (1994), Kaliforniya Üniversitesinde mizah tarzının yönetsel etkililikle ilişkili olup olmadığını araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Rahmani de Babad'ın



(1974) mizahı dört farklı mizah tarzını ifade eden kategorileri temel alan bir sosyometrik anket kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 55 öğrenci yurdu müdürü, 47 öğrenci işleri müdürü ve 416 çalışan oluşturmaktadır. Yöneticinin algıladığı mizah tarzının astları tarafından algılanan mizah tarzıyla uyuşup uyuşmadığını belirlemek amacıyla testler yapılmıştır ve sonuç olarak yönetici ve astların yöneticinin mizah tarzına ilişkin algılamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Hem yöneticiler hem de astlar yöneticinin mizah tarzı konusunda büyük oranda aynı fikirdedirler. Sonuç olarak Rahmani (1994) de sosyometrik anketin geçerlik ve güvenilirliğini doğrulamıştır.

#### *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi*

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini tespit etmek amacıyla Şişman'ın (2004) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında kullanılmış olduğu geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan ve Şişman'ın Öğretim Liderliği (2004) adlı kitabında tam metni yayımlanan "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" adlı anketi kendisinden alınan izin doğrultusunda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anket toplam beş boyutta 50 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için beşli likert tipi skala kullanılmış, bunlar en olumsuzdan en olumluya doğru "hiçbir zaman-çok az-ara sıra-çoğu zaman-her zaman" (1-5) biçiminde derecelendirilmiştir.

Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 10 ilköğretim okulunda görev yapan 200 öğretmenden oluşan bir gruba "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" uygulanmıştır. Ön uygulamadaki faktör analizi sonuçlarına göre, anketin genelinin ve alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa) ve faktör yükleri aşağıda belirtilmiştir (Tablo 1). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi'nin genel iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) .95. Kaiser Meyer Olkin Ölçek Geçerliliği ise .96'dır. Barlett Sphericity testi de anlamlı çıkmıştır. "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi"nin 5 boyutunun açıkladıkları toplam varyans % 71.167'dir. Anketin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 10 madde yer almış, maddelerin madde-toplam korelasyonları .75 ile .89 arasında değişmiş ve Alfa .79 olmuştur. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda 10 madde yer almış, madde-toplam korelasyonları .35 ile .86 arasında değişmiş ve Alfa .79 olmuştur. Öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda 10 madde yer almış, madde-toplam korelasyonları .33 ile .85 arasında değişmiş ve Alfa .79 olmuştur. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu 10 maddeden oluşmuş, madde-toplam korelasyonları .37 ile .87 arasında değişmiş ve Alfa .79 olmuştur. Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve olumlu okul iklimi oluşturma boyutunda 10 madde yer almış, madde-toplam korelasyonları .39 ile .88 arasında değişmiş ve Alfa .78 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak; ön uygulamada "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi"nin güvenilirlik ve geçerlik derecesinin yüksek olduğu ve anketin toplam varyansın çoğunluğunu açıkladığı ortaya çıkmıştır.

*Verilerin Analizi*

Araştırmanın birinci alt problemi çözümlenirken frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemleri çözümlenirken cinsiyet, branş gibi iki alt kategorili değişkenlerde, bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testi kullanılmıştır. Yaş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri üç ya da daha fazla alt kategoriden oluştuğu için, bunlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett's C ve Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testleri'nden yararlanılmıştır.

**BULGULAR ve TARTIŞMA**

Birinci alt problemimiz olan “Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin mizah tarzları nedir?” sorusuna cevap olarak yapılan frekans analizi sonucunda öğretmenlerin % 40.2'si okul müdürünün onaylayıcı mizah tarzına sahip olduğunu; öğretmenlerin % 28.6'sı okul müdürünün üretici mizah tarzına sahip olduğunu; öğretmenlerin % 22.7'si okul müdürünün mizahî olmayan tarza sahip olduğunu ve öğretmenlerin % 8.5'i ise okul müdürünün aktarıcı mizah tarzına sahip olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 1***Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları*

<i>Mizah tarzı</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Üretici (Producer)	299	28.6
Onaylayıcı (Appreciator)	421	40.2
Aktarıcı (Reproducer)	89	8.5
Mizahî olmayan (Nonhumorous)	237	22.7
Toplam	1046	100

Bu bulgular öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzlarını inceleyen araştırmalarla benzer sonuçları içermektedir. Araştırmamızdaki sonuçlarla benzer şekilde onaylayıcı mizah tarzının en çok algılanan tarz; aktarıcı mizah tarzının da en az algılanan tarz olduğu Kent'in (1993), Williams'ın (1994), Koonce'ın (1997), Spurgeon'un (1998), Mertz'in (2000), Puderbaugh (2006), Özdemir ve Recepoğlu'nun (2010) araştırmalarında ifade edilmiştir. Phillips'in (2000) çalışmasında ise onaylayıcı mizah tarzı en çok algılanan mizah tarzı olmakla birlikte; en az algılanan mizahî olmayan tarz olmuştur.

Okul müdürlerinin mizah tarzlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2***Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları*

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Erkek	474	2.77	1.08	1044	-.712	.477
Kadın	572	2.72	1.11			

Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(1044)} = -.712, p > .05$ ]. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin sahip oldukları mizah tarzına ilişkin algılarında bir farklılaşmanın olmaması cinsiyet değişkeninin okul müdürlerinin mizah tarzlarına yönelik öğretmen algılarında belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulgu Kent'in (1993), Rahmani'nin (1994), Koonce'nin (1997) ve Özdemir ve Receptoğlu'nun (2010) araştırmalarındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Kent'in (1993), Rahmani'nin (1994), Koonce'nin (1997) ve Özdemir ve Receptoğlu'nun (2010) araştırmalarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir söylemle erkek ve kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin sahip oldukları mizah tarzına ilişkin algıları benzerlik göstermektedir.

Okul müdürlerinin mizah tarzlarının yaş değişkenine göre farklılığı için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**  
*Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Yaş	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
22-30 yıl	388	2.84	1.08				
31-40 yıl	434	2.68	1.12	3			
41-50 yıl	175	2.57	1.07	1042	4.42	.004	41-50↔51 ve üzeri*
51 yıl ve üzeri	49	3.08	.97				
Toplam	1046	2.74	1.10				

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $F_{(3-1042)}=4.42, p < .05$ ]. Diğer bir ifadeyle, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffé testinin sonuçlarına göre, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin mizah tarzı puanları ( $\bar{X} = 3.08$ ) ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin mizah tarzı puanları ( $\bar{X} = 2.57$ ) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin mizah tarzı puanları en yüksek düzeydedir. Ardından 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin mizah tarzı puanları gelmektedir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin mizah tarzı puanları ise en düşük düzeydedir. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma bulguları Kent'in (1993), Koonce'nin (1997) ve Özdemir ve Receptoğlu'nun (2010) araştırmalarındaki bulgularla tutarlılık göstermemektedir. Kent'in (1993), Koonce'nin (1997), Vickers'in (2004) ve Özdemir ve Receptoğlu'nun (2010) araştırmasında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte araştırma bulguları ile Özdemir ve Receptoğlu'nun (2010) araştırmasındaki yaş gruplarının mizah tarzı puanları benzerlik göstermektedir. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin mizah tarzı puanları Özdemir ve Receptoğlu'nun (2010) araştırmasında da en yüksek düzeydedir.

Okul müdürlerinin mizah tarzlarının kıdem değişkenine göre farklılığı için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-5 yıl	340	2.85	1.09			
6-10 yıl	302	2.72	1.13	3		
11-20 yıl	283	2.69	1.08	1042	1.57	.192
21 yıl ve üzeri	121	2.84	1.00			
Toplam	1046	2.75	1.10			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [ $F_{(3-1042)} = 1.57$ ,  $p > .05$ ]. Diğer bir ifadeyle, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Araştırma bulguları Williams'ın (1994) ve Özdemir ve Recepoğlu'nun (2010) araştırmalarındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Williams'ın (1994) ve Özdemir ve Recepoğlu'nun (2010) araştırmalarında da kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul müdürlerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılığı için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

<i>Okuldaki Görev Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1-5 yıl	739	2.79	1,11			
6-10 yıl	221	2.63	1.03	2	2.86	.057
11 ve üzeri	86	2.59	1.09	1043		
Toplam	1046	2.74	1.10			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına okul müdürlerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2-1043)} = 2.86$ ,  $p > .05$ ]. Diğer bir ifadeyle, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Okul müdürlerinin mizah tarzlarının branş değişkenine göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları*

<i>Branş</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sınıf Öğretmeni	536	2.77	2.72	1044	-.545	.586
Branş Öğretmeni	510	2.72	2.76			

Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(1044)} = -.545, p > .05$ ]. Diğer bir deyişle, sınıf ve branş öğretmenlerin okul müdürlerinin sahip oldukları mizah tarzına ilişkin algılarında bir farklılaşma yoktur.

Okul müdürlerinin mizah tarzlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılığı için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7**  
*Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p
Lise	2	3.00	1,09			
Ön lisans	105	2.80	1.08	3		
Lisans	909	2.73	1.10	1042	1.02	.380
Yüksek Lisans	30	3.06	1.08			
Toplam	1046	2.74	1.10			

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ $F_{(3-1042)} = 1.02, p > .05$ ]. Diğer bir ifadeyle, okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Araştırma bulguları Özdemir ve Receptoğlu’nun (2010) araştırmalarındaki bulgularla tutarlılık göstermemektedir. Özdemir ve Receptoğlu’nun (2010) araştırmasında öğretmenlerin algılarına okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Özdemir ve Receptoğlu’nun (2010) araştırmasında yüksek lisans düzeyinde öğrenim görenlerin mizah tarzları puanlarının lisans düzeyinde öğrenim görenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliğinin okul müdürlerinin mizah tarzlarına göre farklılığı için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8**  
*Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları*

B*	Mizah Tarzı	N	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Anlam
1	1. Üretici	299	4.35	.61				1-2*
	2. Onaylayıcı	421	4.04	.69	3			1-3*
	3. Aktarıcı	89	2.84	1.04	1042	269.25	.00	1-4*
	4. Mizahî olmayan	237	2.67	.96				2-3*
	Toplam	1046	3.72	1.03				2-4*
2	1. Üretici	299	4.16	.66				1-2*
	2. Onaylayıcı	421	3.85	.75	3			1-3*
	3. Aktarıcı	89	2.68	1.11	1042	230.20	.00	1-4*
	4. Mizahî olmayan	237	2.54	.94				2-3*
	Toplam	1046	3.54	1.05				2-4*

3	1. Üretici	299	4.21	.70				1-2*
	2. Onaylayıcı	421	3.79	.83	3			1-3*
	3. Aktarıcı	89	2.86	1.04	1042	198.20	.00	1-4*
	4. Mizahî olmayan	237	2.57	.96				2-3*
	Toplam	1046	3.55	1.06				2-4*
4	1. Üretici	299	3.87	.83				1-2*
	2. Onaylayıcı	421	3.34	.87	3			1-3*
	3. Aktarıcı	89	2.31	1.13	1042	226.68	.00	1-4*
	4. Mizahî olmayan	237	2.01	.90				2-3*
	Toplam	1046	3.10	1.15				2-4*
5	1. Üretici	299	4.28	.70				1-2*
	2. Onaylayıcı	421	3.82	.80	3			1-3*
	3. Aktarıcı	89	2.62	1.24	1042	278.79	.00	1-4*
	4. Mizahî olmayan	237	2.30	1.00				2-3*
	Toplam	1046	3.51	1.17				2-4*

\*Boyutlar: 1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, 2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, 3. Öğretim Sürecinin ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, 4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, 5. Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve Olumlu Okul İklimi Oluşturma

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri bütün boyutlarda okul müdürlerinin mizah tarzlarına göre farklılık göstermektedir.

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması [ $F_{(3-1042)} = 269.25, p < .05$ ], eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi [ $F_{(3-1042)} = 230.20, p < .05$ ], öğretim sürecinin ve öğrencilerin değerlendirilmesi [ $F_{(3-1042)} = 198.20, p < .05$ ], öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi [ $F_{(3-1042)} = 226.68, p < .05$ ], düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve olumlu okul iklimi oluşturma [ $F_{(3-1042)} = 278.79, p < .05$ ], boyutlarına ilişkin olarak farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, mizahî olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları ile aktarıcı, onaylayıcı ve üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Onaylayıcı tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları ile üretici, aktarıcı ve mizahî olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca aktarıcı tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları ile mizahî olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları arasında da anlamlı farklılık vardır.

Bu sonuçlar okul müdürlerinin mizah tarzları ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Belirgin bir şekilde üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları en yüksek düzeyde, mizahî olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları ise en düşük düzeydedir.

Mizahî olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları ile onaylayıcı ve üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları arasındaki belirgin farklılık okul müdürlerinin mizah tarzının okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemede önemli bir etkiye sahip olduğunu açıkça ortaya koymakta ve mizahın önemli bir liderlik özelliği olduğu tezini güçlendirmektedir. Araştırma bulguları Kent'in (1993) ve Vickers'in (2004) çalışmasındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Kent (1993) araştırmasında öğretmenlerin üretici tarza sahip okul müdürlerini en etkili, mizahî olmayan tarza sahip okul müdürlerini de en etkisiz olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Sonuç olarak Kent, okul müdürünün mizah tarzının öğretmenlerin müdürün etkililiklerini değerlendirmelerinde önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır (Kent, 1993). Vickers'in (2004) araştırma bulguları öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile lider etkililiği arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Mizahî olmayan tarz dışında üretici, onaylayıcı ve aktarıcı mizah tarzları ile lider etkililiği arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonucunda da mizahı kullanan müdürlerin etkililiklerini arttırabileceği vurgulanmıştır.

Liderlerin mizah tarzlarının ve mizah kullanımının incelendiği araştırmalar bu araştırmanın da bulgularıyla paralel bir şekilde mizahın liderlikte önemli bir etken ve etkili bir yönetsel araç olduğunu ortaya koymaktadır (Ziegler, 1982; Ziegler ve Boardman, 1986; Cross, 1989; Ellis, 1991; Williams and Clouse, 1991, Benham, 1993; Kent, 1993; Rahmani, 1994; Williams, 1994; Koonce, 1997; Sala, 2000; Hurren, 2001; Vickers, 2004; Özdemir ve Reçepoğlu, 2010; Puderbaugh, 2006; Reçepoğlu, 2011; Franklin, 2008).

#### SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak bulgular öğretmenlerin algılarına göre onaylayıcı mizah tarzının en çok algılanan tarz; aktarıcı mizah tarzının ise en az algılanan tarz olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, çalıştıkları okuldaki görev süresine, branşına ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca bulgular okul müdürlerinin mizah tarzları ile okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Belirgin bir şekilde üretici tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları en yüksek düzeyde, mizahî olmayan tarza sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin öğretim liderliği puanları ise en düşük düzeydedir.

Okul müdürleri bu konuda farkındalıklarını artırarak mizahı daha etkili kullanmaya yönelik olarak kendini geliştirebilir veya profesyonel yardım alabilir. Hizmet öncesi öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirilmesi sürecinde mizah ve mizahın önemi ile ilgili etkinliklere yer verilebilir. Okul müdürleri okulu sıkıcılıktan ve stresten biraz olsun uzaklaştırmak, katı bürokratik yapının olumsuzluklarını gidermek, samimi bir ortam oluşturmak, sosyal ilişkileri olumlu yönde geliştirmek ve sürdürmek için mizahı kullanabilir, diğerleri tarafından da mizahın ortaya çıkması için uygun ortamı hazırlayarak mizahın kullanımını cesaretlendirebilir.

## KAYNAKLAR

- Avolio, B. J., Howell, J. M. & Sosik, J. J. (1999). A funny thing happened on the way to the bottom line: humor as a moderator of leadership style effects. *Academy of Management Journal*, 42(2), 219–228.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Babad, E. Y. (1974). A multi-method approach to the assessment of humor: A critical look at humor tests. *Journal of Personality*, 42, 618–632.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul; kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Barbour, G. (1998). Want to be a succesful manager? Now that's a laughing matter. *Public Management*, 80(7), 6-9.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York, NY: Free Press.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri, yönetsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (Basım: Aydan Web Tesisleri).
- Benham, K. (1993). *The relationship of leadership style, change and use of humor in health care executives* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9324822)
- Bolinger, B. S. (2001). *Humor and leadership: A gender-based investifation of correlation between the attribute of humor and effective leadership* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9324822)
- Boysan, A. (1990). *Paldır güldür mizah söyleşileri* (3. baskı). İstanbul: Bas.
- Caudron, S. (1992). Humor is healthy in the workplace. *Personnel Journal*, 71(6), 63–68.
- Clouse, R. W and Spurgeon, K. L. (1995). Corporate analysis of humor. *Psychology - A Journal of Human Behaviour*, 32(3-4), 1-24.
- Conger, J. A. (1989). *The charismatic leader: Beyond the mystique of exceptional leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Cross, M. (1989). *Leadership perceptions: The role of humor*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9019774)
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- Decker, W. H. & Rotondo, D. M. (2001). Relationships among gender, type of humor and perceived leader effectiveness. *Journal of Managerial Issues*, 13(4), 450–465.
- Duignan, P. A. & Macpherson, R. J. S. (1992). *Educative Leadership: A practical theory for new administrators and managers*. London: The Palmer Press.



- Duncan, W. J. (1982). Humor in management: Prospects for administrative practice and research. Duncan, W. J. (1984). Perceived humor and social network patterns in a sample of task-oriented groups: A reexamination of prior research. *Human Relations*, 27(11), 895–907.
- Durmuş, Y. (2000). *Mizah duygusu ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dwyer, T. (1991). Humor, power and change in organizations. *Human Relations*, 44(1), 1–19.
- Ellis, A. (1991). *The relationship between nursing education administrator's use of humor and their leadership effectiveness as perceived by faculty* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9218005)
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eroğlu, E. (2008). *Muzaffer İzgü'nün çocuk kitaplarının mizah unsurları yönüyle incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Farrell, L. (1998). You've got to be kidding: Humor as a fundamental management tool. *Records Management Quarterly*, 32(3), 3–8.
- Franklin, D. D. (2008) *Do leaders use more humor* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3304476)
- Gruner, C. (1997). *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247.
- Hogan, R., Curphy, G. J. & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49(6), 493–504.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration theory, research, and practice*. MC Graw-Hill Inc.
- Hurren, B. L. (2001). *The effects of principals' humor on teacher's job satisfaction* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3042753)
- Karagöz, O. (2009). *İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kahn, W. (1989). Toward a sense of organizational humor: Implications for organizational diagnosis and change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 25(1), 45–63.
- Kent, S. H. (1993). *An investigation of the relationship between humor style and effectiveness of elementary school principals as perceived by teachers in Georgia*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9416267).
- Koestler, A. (1997). *Mizah yaratma eylemi* (Çev. S. Kabakçıoğlu - Ö. Kabakçıoğlu) İstanbul: İris Yayıncılık.
- Koonce, W. J. (1997). *The relationship between principals' humor styles and school climate in elementary schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9731494)
- Küçükbayındır, Z. (2003). *The effect of humour training on job satisfaction and organizational climate*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lindop, B. (1969). Qualities of the leader. In O. T. Jarvis (Ed.) *Elementary School Administration*. WM. C. Brown Company Publishers.
- Martin, R. A. (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues recent findings. and future directions. *Humor: International Journal of Humor Research*, 17(1-2), 1–19.
- Martin R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Mertz, D. J. C. (2000). *Teachers' perceptions of principals' humor style: Its effect on teacher satisfaction and burnout*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9991715)
- Morreal, J. (1991). Humor and work. *Humor: International Journal of Humor Research* 4(3-4), 259–373.
- Özdemir, S. ve Receptoğlu, E. (2010). *Örgütsel sağlık ve mizah*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 01-02 Mayıs 2010, Antalya.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3, 266- 282.
- Pakalın, M. Z. (1971). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*. C. II. İstanbul: MEB Yayınları.
- Par, A. H. (1990). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik sözlük*. İstanbul: Serhat Kitap Yayın-Dağıtım.
- Philbrick, K. T. (1989). *The use of humor and effective leadership styles* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9021898)

- Phillips, K. A. (2000). *The use of humor and effective leadership styles by elementary principals in central florida* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.9977824)
- Puderbaugh, A. (2006). *The relationship between supervisor's humor styles and subordinate job satisfaction*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3208068)
- Rahmani, L. (1994). Humor styles and managerial effectiveness. (Doctoral dissertation, University of LaVerne, 1992). *Dissertation Abstracts International*. 55(5), 1161.
- Ruch, W. (1998). Sense of humor: A new look at an old concept. W. Ruch, (Ed). *The Sense of Humor*. New York: Mouton de Gruyter.
- Safferstone, M. J. (1999). Did you hear the one about....? Leading with humor pay dividends. *Academy of Management Executive*, 13(4), 103-104.
- Sala, F. (2000). *Relationship between executives' spontaneous use of humor and effective leadership* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9965659)
- Shamir, B. (1995). Social distance and charisma: Theoretical notes and an exploratory study. *Leadership Quarterly*, 6(1), 19-48.
- Smith, F. W. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Virginia: Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Southam, M. A. (2001). *The use of humor by occupational therapists to promote adaptation in their adult clients with physical disabilities*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 304765430)
- Spurgeon, K. (1998). *Humor versus burnout: An organizational analysis of principals and teachers*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9831984)
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.
- Sümer, M. (2008). *Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. (2.Baskı) Ankara: Pegem.
- Tümkaya, S. (2006a). Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenler. *Eğitim Araştırmaları*, 23, 200–208.
- Tümkaya, S. (2006b). İş ortamı ve mizah yoluyla başa çıkmanın öğretim elemanlarındaki tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 889–910.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Gülmece*. Web: <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=143826> adresinden 17.03.2012 tarihinde alınmıştır.

- Vickers, P. C. (2004). *The use of humor as a leadership tool by Florida public school principals* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3144895).
- Williams, R. A. & Clouse, R. W. (1991). *Humor as a management technique: Its impact on school culture and climate*. Report No. EA 023 388 (Nashville, TN, Metropolitan Nashville-Davidson County Schools) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 337 866).
- Williams, R. A. (1994). *The perceived value of administrator humor to school climate* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9429737)
- Yarwood, D. L. (1995). Humor and administration: A serious inquiry into unofficial organizational communication. *Public Administration Review*, 55(1), 81–90.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ziegler, V. F. (1982). *A study of the relationship of principals' self-report humor scores and their leadership styles as perceived by teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8227571)
- Ziegler, V. & Boardman, G. (1986). Humor: the seventh sense in leadership. *National Forum of Educational Administration and Supervision*, 2(2), 11–15.

### **İletişim/Correspondence**

Ergün RECEPOĞLU  
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Kastamonu, TURKEY  
+90 505 767 35 76  
erecepoglu@kastamonu.edu.tr

Servet ÖZDEMİR  
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Ankara, TURKEY  
+90 366 202 81 59  
servetoz@gazi.edu.tr

## Technology Leadership Competencies Scale for Educational Administrators: Development, Validity and Reliability Study

Köksal BANOĞLU

*Maltepe Halit Armay Anadolu Sağlık Meslek Lisesi*

### Abstract

*The purpose of this paper is to develop a multiple item scale for measuring technology leadership competencies of educational administrators. The population of the study was formed by 127 school principals in Maltepe and Kadikoy districts in Istanbul. To obtain content validity, expert panel was made of 6 academics and 1 local information and computer technologies (ICT) coordinator and experts reviewed and rated the 56-items draft scale in terms of the relevance of each item with respect to study purpose (CVI=0.708). The exploratory factor analysis (EFA) revealed that the measurement model accounted for 65.35% of total variance and factor loadings ranged between .522 and .838 (KMO=.899,  $p < .001$ ). Based on the model fit and modification indices, three alternative models were constructed thus it was found that 32-items five-factor structure (Model-4) was the best-fitting model ( $\chi^2=645.527$ ;  $\chi^2/df= 1.416$ ; CFI=.913; NFI=.759; RMSEA=.057). In the predictive validity study, the areas under the ROC curve for the entire scale were found to be 0.745 and .712, suggesting cut-off point of 121.500 and 123.500 for total score. Overall internal consistency reliability of the scale was found to be .943 with subscales ranging from .939 -.941. The split-half reliability was found to be 0.735. The values of item-total correlation ranged from .449 to .675.*

**Keywords:** *Technology Leadership, Leadership Competencies, Scale Development, ROC curve.*

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose of the Study*

The purpose of this paper is to develop a multiple item scale for measuring technology leadership competencies of educational administrators. In the process of the scale development, the related literature and NETS-A standards were reviewed to determine the key indicators of technology leadership competency for educational administrators and a pool of items was identified from the relevant theoretical background and the previous surveys.

### METHOD

To obtain content validity, expert panels composed of 6 academics and 1 local information and computer technologies (ICT) coordinator and they were assembled to review and rate the 56-items draft scale in terms of the relevance of each item with respect to study purpose. The research population of this study was formed by 127 school principals in Maltepe and Kadıköy districts in Istanbul. On account of the fact that population was accessible, no specific sampling method was used for the present

study. For construct validity of the scale, the exploratory factor analysis (EFA) and the confirmatory factor analysis (CFA) were undertaken through the data obtained from the research population. In addition to those, ROC curve analysis was performed to approve discrimination validity of the measurement model yielded by CFA. In reliability analyses, the internal consistency and half-split reliability coefficients were estimated and the corrected item-total scores were investigated.

## FINDINGS & RESULTS

Content validity was carried out to ascertain whether the content of the draft scale was appropriate and relevant to the study purpose. It is usually undertaken by seven or more experts (DeVon et al. 2007). The content validity index (CVI) was used to estimate the validity of the items

Each reviewer independently rated the relevance of each item using a 3-point Likert scale (1=not relevant, 2=somewhat relevant, 3=relevant). CVI coefficient for the draft scale was found to be .708 and acceptable. Having omitted items with loadings lower than 0.40 and cross-loaded ones from final versions of the subscales, EFA results revealed that the overall measurement model accounted for 65.35% of total variance and factor loadings ranged between .522 and .838 (KMO=.899,  $p < .001$ ). Following that, CFA was performed in order to test whether the six-factor structure yielded by the EFA provides a good fit to observed data. Based on the model fit and modification indices, additionally, three other alternative models were constructed, therefore it was found that 32-items five-factor structure (Model-4) was the best-fitting model to obtained data ( $\chi^2=645.527$ ;  $\chi^2/df= 1.416$ ; CFI=.913; NFI=.759; RMSEA=.057). In the predictive validity study, receiver operating characteristic (ROC) curve analysis was undertaken to investigate the discrimination ability of the final measurement model so as to predict computer and internet use among school principals. The areas under the ROC curve for the entire scale were 0.745 and .712, suggesting cut-off point of 121.500 and 123.500 for total score. Overall internal consistency reliability of the scale was found to be .943 with subscales ranging from .939 -.941. The split-half reliability was found to be 0.735. The values of item-total correlation ranged from .449 to .675.

Expert opinions revived a current discussion on whether school principals are explicitly responsible for effective technology leadership roles in educational organizations or they should be distributed to other organizational shareholders such as ICT coordinators and subject teachers. An additional concern was brought up for discussion that whether “excellence in professional development” and “digital-age learning culture” competencies could be estimated over a common factor since EFA results combined the related items with high factor loading under the same factor structure. Besides, CFA results called into question why “visionary leadership” competencies dimension came up with “technology planning”, “benchmarking” and “technology supply-allocation” sub-dimensions. At last, the current ROC curves were handled from the view point of another research indicating a prospective relationship between school principals’ leadership role and computer-internet use for educational purposes.

## CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

The developed scale is a self-report scale comprised of 32 items. Each item is rated on a five-point Likert scale ranging from 1 (never I do) to 5 (always I do) and none of the items were negatively keyed. It consists of 5 sub-scales aligned with NETS-A standards as “visionary leadership” (12 items), “digital-age learning culture” (3 items), “excellence in professional development” (8 items), “systemic improvement” (3 items) and “digital citizenship” (6 items). The resultant scale was entitled “Technology Leadership Competencies Scale for Educational Administrators” (TELECOM-EDAD). As a conclusion, the current study provided robust evidence for psychometric validity and reliability of TELECOM-EDAD scale.





## “Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeğinin” Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Köksal BANOĞLU

Maltepe Halit Armay Anadolu Sağlık Meslek Lisesi

### Özet

*Bu araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin sahip olduğu teknoloji liderliği yeterliklerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Maltepe ve Kadıköy ilçelerinde görev yapan 127 okul müdürü oluşturmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları ölçme aracının toplam varyansın %65.35'ini açıkladığını ve madde faktör yüklerinin .522 ile .838 arasında değiştiğini göstermiştir (KMO=.899,  $p<.001$ ). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) düzeltme önerilerine bağlı olarak AFA modeline ek olarak üç alternatif ölçme modeli daha oluşturulmuş ve dört modele uyum indeksleri incelenerek, en iyi model-veri uyumuna sahip model tespit edilmiştir ( $\chi^2=645.527$ ;  $\chi^2/sd= 1.416$ ; CFI=.913; NFI=.759; RMSEA=.057). Ölçme aracının yordama geçerliğini analiz edebilmek için ROC eğrisi analizi uygulanmış ve geliştirilen ölçme modelinin müdürlerin bilgisayar ve internet kullanım sürelerini % 72.2 ve %68.8 duyarlılıkla yordayabildiği görülmüştür. Ölçme aracının genel faktör iç tutarlık güvenirlilik katsayısının (Cronbach Alpha) .943, iki yarı güvenirlilik katsayısının .898 ve .914 olduğu, madde-toplam ayırt edicilik indeksinin .449-.675 aralığında değiştiği belirlenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji Liderliği, Liderlik Yeterlikleri, Ölçek Geliştirme, ROC Eğrisi

İçinde bulunduğumuz çağın temel niteliklerinden bahsederken genişleyen enformasyon ağına, bilgi toplumuna ve teknolojik yeniliklere atıfta bulunmak neredeyse bir alışkanlık haline almıştır. Öte yandan bu gelişmeler bilgi yığılması, bilginin ticarileşmesi ve eşitsiz dağılımı gibi farklı sorunları da beraberinde getirmiştir (Anderson, 2008; David, 2003). Dolayısıyla bilgi ve teknoloji yönetimi konusu sadece bir yönetim pratiği olarak değil, aynı zamanda bir akademik çalışma alanı olarak önem kazanmıştır. Değişim ve teknolojinin önemli parametreler olarak öne çıktığı bu dönemde, eğitim yönetimi araştırmalarında da örgütsel gelişim, yenileşme dinamikleri ve teknoloji liderliği gibi çalışma alanları öne çıkmaktadır. Nitekim eğitim yönetimi alanının saygın topluluklarından biri olan “Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konseyi” (NCPEA) de “teknoloji liderliği” alanını eğitim yönetiminin 8 temel çalışma alanından biri olarak gördüğünü açıklamıştır (Petzko, 2008).

Söz konusu ilginin doğal bir sonucu olarak Türkiye’de de pek çok akademisyen bu alanda önemli araştırmalara imza atarak, teknoloji liderliği kavramının eğitim yönetimi alanına kazandırılmasına öncülük etmişlerdir (Akbaba-Altun, 2002; Can, 2003, 2008; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz, Dalgıç, 2010, 2011; Saban,2007; Sincar, 2010; Turan, 2002, 2007). Teknoloji liderliğinin kapsamı ve temel nitelikleri konusunda yurtiçinde yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile teknoloji alanındaki teknik yeterlikleri arasında bir ilişki bulunduğunu gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte (Aydın-Altun, 2009; Can, 2003; Can, 2008); teknoloji

liderliği kavramı okul müdürlerinin teknolojiyi etkin kullanma becerileri ve teknik yeterlikleriyle sınırlanamayacak kadar geniş bir yönetsel yeterlik alanını kapsamaktadır (Papa, 2010; Vaderlinde, 2011). Dolayısıyla okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin belirlenmesi, okuldaki teknoloji koordinatörlüğü uygulamasından üst düzey eğitim yöneticilerinin konuya yaklaşımına ve uygulanan eğitim politikalarına kadar pek çok okul içi ve okul dışı faktörün araştırılmasını gerektirmektedir (Banoğlu, 2011; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz, Dalgıç, 2011). Yapılan ulusal ve uluslararası araştırmaların sonucunda teknoloji liderliği uygulamalarının içeriği: teknoloji planlaması, teknik alt yapının oluşturulması, dijital vatandaşlık kültürünün yaygınlaştırılması, öğretmenlere eğitim teknolojileri konusunda mesleki gelişim olanaklarının sunulması gibi geniş bir yeterlik alanını kapsayacak şekilde geliştirilmiş ve süreç içinde bu yeterlikler belirli bir standarda kavuşturulmuştur (ISTE, 2002, 2009). Söz konusu standartların öncülüğünde teknoloji liderliği 21.yy eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken önemli liderlik vasıflarından biri olarak değer kazanmıştır.

Anderson ve Dexter (2005) teknoloji liderliğini okullardaki teknolojik araçların etkili kullanımını kolaylaştıran örgütsel karar, plan ve etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Çünkü teknolojinin kullanım düzeyi ve etkililiği tek başına öğretmenlerin niteliklerine veya müfredatın uygunluğuna indirgenemeyecek derecede çok bileşenli bir etki ağının sonucudur. Tondeur, Valcke ve Barak (2008)'a göre öğretmenlerin bilişim teknolojilerini (BT) kullanma yeterliklerini ve bu yeterliklerini öğretim etkinliklerinde kullanma düzeylerini belirleyen iki temel etken söz konusudur. Bu etkenler okulun bağlamsal ve kültürel karakteridir. Okulun bağlamsal karakteri teknik olanaklarını ve öğretmenlerin beceri düzeylerini yansıtırken; kültürel karakter, teknoloji liderliğinin ve okul kültürünün öğretmenlere sağladığı fırsatları ifade etmektedir. Dawson ve Rakes (2003)'e göre okulda teknoloji kullanımını geliştiren önemli kültürel karakteristiklerden biri teknolojiye yönelik sahip olunan ortak vizyondur. Kültürel karakteristik kapsamındaki bir diğer etken ise öğretmenlerin teknoloji planlaması sürecindeki rolüdür. Öğretmenler kendilerinden bağımsız olarak belirlenmiş teknolojik planların uygulayıcısı olarak daha az etkili olurken, teknoloji planlamasının aktif bir bileşeni olduklarında teknolojiyi daha yaratıcı şekilde kullanmaktadır (Kozma, 2003). Diğer yandan okulun bağlamsal karakteri, yani okulun teknolojik olanakları ve öğrencilerin teknolojiye ulaşım düzeyi bu araçların etkili kullanımında rol oynayan bir başka temel etkindir. Dolayısıyla okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile okuldaki teknoloji kullanım düzeyi arasındaki ilişkinin sağlıklı bir biçimde anlaşılması çok boyutlu ve çok yönlü bir teknoloji liderliği yeterliğini gerektirmektedir.

Teknoloji liderliğini etkileyen faktörlerin çoklu yapısı bir tarafa, okullarda bu faktörlere yön verecek lider(ler)in kim(ler) olacağı literatürde canlılığını koruyan bir tartışma konusudur. Bir kısım araştırmacılar okul müdürlerine bütçe oluşturma ve finans yönetimindeki ayrıcalıklı konumlarından ötürü teknoloji liderliğinde daha fazla sorumluluk yüklerken (Yee, 2000; Flanagan, Jacobsen, 2003); Anderson ve Dexter (2005) söz konusu sorumlulukları bölge yöneticileri ve diğer öğretmenlerle paylaşmış ve teknoloji liderliğinin aşağıda sunulan 8 göstergeye bağlı olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu göstergeler teknolojiye okul bütçesinde özel bir pay ayrılması, eğitim yöneticisinin iletişimde internet araçlarını kullanma düzeyi, eğitim

yöneticisinin teknoloji planlaması ve toplantılarına yıl içinde ayırdığı zaman, okulda öğretmenler için düzenlenen mesleki gelişim etkinlikleri, okulda teknoloji ekibinin oluşturulması, fikri mülkiyet haklarının korunmasına yönelik planlama, bölge yöneticilerinin eğitimde teknoloji kullanımına verdiği önem, bölge yöneticilerinin teknoloji için okullara sağladığı kaynak olarak sıralanmaktadır.

Göstergelerin ilk dördünün okul müdürleri ile daha doğrudan, kalan dört göstergenin ise hem üst düzey eğitim yöneticilerinin hem de öğretmenlerin katılımına açık olduğu görülmektedir. Lai ve Pratt (2004) özellikle teknoloji koordinatörü öğretmenlerin verdikleri eğitimlerle eğitim teknolojilerinin daha verimli kullanmalarında etkili olduğunu ve okulda teknolojiye yönelik olumlu tutumun oluşmasında büyük rol oynadığından bahsetmektedir. Benzer şekilde Banoğlu (2011), kurumunda teknoloji koordinatörü bulunan okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlik algısının diğer okul müdürlerine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Davies (2010) ise bahsi geçen etkenlere öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını, öğretim programlarını planlayan unsurların etkisini ve eğitim teknolojileri üreten kuruluşların girişimcilik faaliyetlerini de ekleyerek daha geniş çaplı bir teknoloji liderliği yaklaşımı geliştirmiştir.

#### *NETS-A Eğitimde Teknoloji Liderliği Standartları*

Merkezi ABD’de bulunan ISTE (International Society for Technology in Education) ulusal teknoloji liderliği standartlarını (NETS-A 2002) ilk olarak Kasım 2001 tarihinde açıklamış ve 2009 yılında bu standartları revize ederek NETS-A 2009 oluşturmuştur. NETS-A 2002’de 6 boyutta ele alınan standartlar NETS-A 2009 ile birlikte 5 boyut altında gruplanmıştır. Boyutlar şunlardır (ISTE, 2009):

1. Vizyoner liderlik
2. Dijital çağ öğrenme kültürü
3. Mesleki gelişimde mükemmellik
4. Sistematik gelişim
5. Dijital vatandaşlık

NETS-A standartlarının en önemli özelliği bütünlüklü bir projenin sonucunda doğmuş olması ve standartların öğrenciler, öğretmen ve yöneticiler için de ayrıca belirlenmiş standartlarla uyumlu olmasıdır. ABD’de pek çok okul tarafından uygulanması ve eyalet sistemiyle yönetilmesine rağmen ABD’de geniş bir kabul görmesi NETS-A standartlarının bir diğer özelliği olarak dikkat çekmektedir (Redih ve Chan, 2007). Araştırma çalışmalarıyla etkililiğinin sürekli ölçülüyor olması ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak standartların yenilenmesi NETS-A standartlarının bir başka güçlü yanını oluşturmaktadır. Standartların yönetim uygulamalarıyla sınırlı olmaması ve ek çerçevelerle (NETS-S ve NETS-T) öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini de kapsamı okulların bütünsel anlamda teknolojiyle entegrasyonuna fırsat sağlamaktadır (Şişman-Eren, 2010).

Brooks-Young (2009:2)’a göre NETS-A standartları “teknoloji ile okulların bütünleştirilmesi için eğitim yöneticilerinin bilmesi ve yapması gerekenler konusunda ulusal bir mutabakatı temsil etmektedir”. Billheimer (2007)’ın 475 eğitim yöneticisiyle

yaptığı araştırmanın sonuçları ABD'deki eğitim yöneticisinin NETS-A standartlarına yüksek düzeyde önem verdiğini, bunu öğretimsel liderlik işlevlerinin bir parçası olarak gördüğünü ve okullardaki mesleki gelişimi desteklediğini göstermektedir. Bu standartların eğitim yöneticileri tarafından doğru anlaşılması ve uygulanması neticesinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrenci başarısı açısından eğitim sistemlerinin önemli kazanımlar elde etmesi beklenmektedir (Anderson, Dexter, 2005).

#### *Başka Araştırmacılar Tarafından Geliştirilen Teknoloji Liderliği Ölçme Araçları*

Yapılan literatür taraması sonucunda okul müdürlerinin teknoloji liderliğini konu alan ve bu çalışma öncesinde yapılmış önemli ölçek geliştirme çalışmalarının bulunduğu görülmüştür. NETS-A standartlarının Türkiye'ye uygunluğu ve geliştirilmesi amacıyla Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2011) tarafından yapılan çalışmada NETS-A 2009 teknoloji liderliği boyutlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda ilgili standartların Türkiye'ye uygun olduğu ve bu standartlara dayalı bir ölçeğin geliştirilmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili ölçeğin maddeleri NETS-A standartlarının 5 boyutu ve alt maddelerinin Türkçeye tercümesiyle oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçme aracı 21 madde ve beş boyuttan oluşmaktadır ve "Teknoloji Liderliği Öz-yeterlik Ölçeği" (TELÖY) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin yapısal geçerlik çalışması kapsamında DFA, güvenilirlik çalışması kapsamında ise iç tutarlık güvenilirliği, iki yarı ve alt üst %27'lik dilimler arasında t-testi analizleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin okul müdürlerinin teknoloji liderliği öz-yeterliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Can (2008) tarafından geliştirilen ölçme aracı toplamda 55 maddeden oluşmaktadır. Müdürlerin teknoloji liderliği boyutu 34 maddeden oluşmakta ve 10 alt boyuta ayrılmaktadır. Bu alt boyutlar alt yapı, değişim, eğitim-öğretim, emniyet güvenlik, etik, liderlik, müfredat, personel geliştirme, planlama ve teknolojik dayanak olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır.

Şişman-Eren (2010) tarafından NETS-A standartlarına dayanılarak geliştirilen anket formunda okul müdürlerinin teknolojik liderlik ve vizyon, öğretme ve öğrenme süreci, üretkenlik ve mesleki gelişim, destek, yönetim ve işlemler, ölçme ve değerlendirme, sosyal, yasal ve etik konulardaki liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik 20 madde yer almaktadır. Anket formuna alınan maddelerin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ancak anket maddelerinin psikometrik geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmadığı için ilgili çalışmadaki analizler maddelerin aritmetik ortalama, yüzde ve frekans değerleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Sincar (2010) tarafından geliştirilen ve "Teknoloji Liderliği Rollerini Envantari" olarak isimlendirilen ölçme aracı dört boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar insan merkezilik, vizyon, iletişim ve işbirliği, destek olarak isimlendirilmiştir. Ölçme aracının iç tutarlık güvenilirlik düzeyi Cronbach Alpha katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

Sezer ve Deryakulu (2012)'u tarafından 18 madde ve üç alt boyuttan oluşan "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Yeterlikleri Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları "gelişim ve değerlendirme", "destek", "planlama ve denetim" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı ve ardından doğrulayıcı faktör analizleri (AFA ve DFA) araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve analizler sonrasında ölçeğin ilköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterliklerinin ölçümünde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### *Araştırmanın Amacı*

Mevcut literatür okul müdürleri için oluşturulacak teknoloji liderliği standartlarının teknolojinin okullarda daha yaygın ve etkili kullanımında rehber olacağını göstermektedir. Çünkü okul müdürü sahip olduğu yetki ve sorumlulukları ile okulda teknolojinin eğitimsel amaçlarla etkili bir biçimde kullanımında kilit konumda yer almaktadır. Dolayısıyla yönetim süreçlerinde teknoloji liderliği yeterliklerini ne ölçüde kullandığı ve uygulamada eğitim paydaşlarıyla teknoloji liderliği anlamında nasıl bir ilişki geliştirdiği teknolojinin eğitim örgütlerine entegrasyonu açısından kritik bir değere sahiptir. Bu nedenle uluslararası saygınlığa sahip NETS-A teknoloji liderliği standartlarının ülkemizde de tanınması ve bu standartlar çerçevesinde bir ölçme aracının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı ISTE tarafından geliştirilen teknoloji liderliği standartları (NETS-A 2002 ve 2009) ışığında okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin ölçülmesine olanak sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının oluşturulmasıdır

#### YÖNTEM

##### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu Kadıköy ve Maltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 127 resmi ilk ve ortaöğretim kurumu okul müdür oluşturmaktadır. Bölgedeki tüm okullar ulaşılabilir olduğundan ayrıca örneklem alınmamıştır. Araştırma izni iki ilçe kaymakamlığından alındıktan sonra veri toplama araçları İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin evrak postaları aracılığıyla bölgedeki 186 okula ulaştırılmıştır. Geriye dönen anketlerden eksik ya da hatalı doldurulanlar elendikten sonra kalan 127 okul müdürünün anketi araştırmaya dahil edilmiştir (geriye dönüş oranı % 62). Anketlerden üçünde demografik bilgilerin eksik doldurulduğu belirlenmiş ancak ölçme aracına ilişkin verilerde eksiklik olmadığı için bu üç ankette analizlere dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**  
*Katılımcı Okul Müdürlerinin Özellikleri*

	Demografik Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Erkek	107	86,7
	Kadın	17	13,7
Yaş	30-40 yaş arası	17	13,7
	40-50 yaş arası	35	28,3
	50-60 yaş arası	67	54,0
	60 yaş ve üstü	5	4,0
Okul Türü	Devlet	116	93,5
	Özel	8	6,5

Tablo 1  
(Devamı)

Demografik Değişkenler		N	%
Okul Kademesi	İlköğretim	86	69,4
	Ortaöğretim	38	30,6
	Lisans öncesi	15	12,1
	Lisans	80	64,5
	Yüksek Lisans	27	21,8
Eğitim Durumu	Doktora	2	1,6

*İşlemler*

Ölçek taslağına alınacak maddelerin oluşturulması için bu alanda uluslararası tanınımlılığa sahip NETS-A 2003 (National Education Technology Standards for Administrators), NETS-A 2009 ve PTLA (Principal Technology Leadership Assessment) ölçekler ile söz konusu ölçekleri de önceleyen teknoloji liderliği ölçek geliştirme çalışmaları (McNabb et al., 1999; Kimball & Sibley, 1999) incelenmiştir. Özellikle okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları ve süreç yönetimi özelliklerinin belirlenmesinde Papa (2010)'nın önerileri referans alınmıştır. Bu incelemeler sonucunda ISTE/NETS-A 2009 standartları, güncel ve kapsayıcı olmaları açısından temel teknoloji liderliği alanları olarak belirlenmiştir. Söz konusu 5 temel alana yönelik 56 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek taslağında yer alan maddelerden örnekler boyutlarıyla birlikte Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2  
*Örnek Maddeler*

Teknoloji Liderliği Boyutları	Örnek Maddeler
Vizyoner Liderlik	M.1. Okul stratejik planında teknoloji ihtiyaçlarına öncelik veririm. M2. Okulda işbirliği yaptığım bir teknoloji ekibi oluştururum.
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	M.23. Öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarında eğitim teknolojilerinin etkin kullanımına yer vermesine dikkat ederim. M.24. Öğrencilerin ödev ve proje yaparken teknolojik araçlardan yararlanmasının önemini öğretmenlerin kavramasını sağlarım.
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	M.31. Teknolojinin etkili kullanımıyla ilgili bilimsel çalışmaları takip ederim. M.34. Mesleki gelişim etkinliklerinin, katılımcıların teknoloji eğitimi ihtiyaçlarına uygun olmasına özen gösteririm.
Sistematik Gelişme	M.36. Okulda teknoloji kullanımıyla ilgili araştırma-geliştirme çalışmalarının yapılmasını teşvik ederim. M.37. Çalışanların performansını değerlendirirken ölçülebilir, sayısal verilere dayanarak karar veririm.

Tablo 2  
(Devamı)

Teknoloji Liderliği Boyutları	Örnek Maddeler
Dijital Vatandaşlık	M.45. Öğrenme faaliyetlerinde dijital araçlara ve teknolojiye erişim imkanı açısından okuldaki herkesin eşit hakka sahip olmasını sağlarım. M.47. Güvenli, yasal ve etik teknoloji kullanımı konusunda eğitim politikası geliştirerek okula örnek olurum.

Kapsam geçerliği için taslak ölçek maddeleri alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve bu amaçla üç dereceli (uygun değildir, geliştirilebilir, uygundur) bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarından ölçek maddelerini kapsam geçerliği açısından puanlamaları istenmiştir. DeVon ve arkadaşlarına (2007) göre kapsam geçerliğini değerlendirecek uzman ekibi en az yedi veya daha fazla kişiden oluşmalıdır. Bu nedenle değerlendirme formu dört farklı üniversiteden altı akademisyenin ve bir bilişim teknolojileri eğitici formatörünün görüşüne sunulmuştur. Uzman akademisyenlerin ikisi profesör doktor, üçü doçent doktor, biri doktor ünvanlıdır ve üçü alanında bölüm başkanlığı yapmıştır. Alan uzmanlarından altısı değerlendirme formu üzerinden puan vermeyi kabul etmiş, bir uzman ise maddelere puan vermek yerine düşünce ve önerilerini maddelerin yanına yazarak görüş bildirmiştir. Değerlendirme formlarıyla toplanan verilerin analizinde ölçme aralık genişliği .67 (2/3) olarak belirlenmiş ve aritmetik ortalaması 2.33'ün altında kalan maddelerin ölçek taslağından çıkartılmasına karar verilmiştir. Aritmetik ortalaması 2.33'ün üstünde olmasına rağmen herhangi bir öğretim üyesinin hakkında "uygun değildir" görüşünü belirttiği madde ya da maddeler öneriler doğrultusunda revize edilmiştir.

Ölçeğin yapısal geçerliği sırasıyla AFA ve DFA uygulamalarıyla sınanmıştır. Taslak ölçek maddelerine uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini ortaya koymak adına oluşan boyutların Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış, boyut veya ölçeğin genel güvenilirlik katsayısını düşüren maddeler çıkartıldıktan sonra faktör analizi tekrar edilmiştir. Faktör analizinde eşik faktör yük değeri 0.40 olarak belirlenmiş ve anti-image değeri 0,50'nin altındaki maddeler ölçekten elenmiştir (Sipahi ve diğ., 2008). AFA uygulamasında temel bileşenler analizi ve varimax döndürme kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi yönteminde değişkenler arasında maksimum varyansı açıklayan faktör yapısı birinci faktörü oluşturmakta; varimax döndürme tekniğinde ise faktör yapısındaki varyans farkı maksimize edilerek, oluşturulan faktörler arasındaki korelasyon düşürülmeye çalışılmaktadır (Tabachnick, Fidel, 2007). AFA sonuçlarının yorumlanmasındaki kolaylık ve maddelerin kendi faktörleri altında daha yüksek yükte yer alması avantajları nedeniyle bu yöntem ve teknik tercih edilmiştir. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının teorik olarak öngörülen NETS-A 2009 teknoloji liderliği alanlarıyla veri-model uyumu DFA ile sınanmıştır. Ölçeğin genel faktör yapısının ölçülmesi ve alt boyutların DFA düzeltme

önerileri doğrultusunda tekrar yapılandırılması sonucunda modellerin analizinde ikinci ve üçüncü düzey DFA kullanılmıştır.

Ölçme aracının yordama geçerliğini sınamak ve araçtan elde edilecek toplam puanının olası kesim noktasını saptamak amacıyla Receiver Operator Characteristic (ROC) eğrisi analizi kullanılmıştır. Teknoloji liderliği yeterliklerinin yordayıcılığını analiz edebilmek için yordanması istenen ve teknoloji liderliğiyle ilişkili niteliğin belirlenmesi gereklidir. Literatür incelemesi sonucunda, okul müdürlerinin internet kullanma sıklığı (Anderson, Dexter, 2005; Afshari et al., 2009) , bilgisayar kullanma yeterliği ve sıklığı (Can, 2003, Flanagan, Jacobsen, 2003; Schiller, 2003) ile teknoloji liderliği arasında ilişki olabileceğine yönelik bulgulara rastlanmıştır. Afshari ve arkadaşları (2009) okul müdürlerinin teknolojiye ilişkin liderlik özellikleriyle ile internet ve bilgisayar kullanma sıklığı arasında .69 anlamlı ilişki olduğunu saptamış ve müdürlerin ortalama haftalık internet kullanma sıklığının 2-3 kez aralığında olduğu belirlenmiştir. Yaman ve İmer (2010)'ın araştırma sonuçları da haftada 3 saatten az bilgisayar ve internet kullanan okul müdürlerinin teknoloji kaygı düzeyinin 3 saat ve daha fazla süreyle kullananlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yukarıda ifade edilen araştırmaların sonuçları ışığında, ROC analizinde kullanılacak tanı gruplarını oluşturmak için müdürlerden haftalık internet ve bilgisayar kullanma sürelerine ilişkin veri toplanmıştır. Böylece okul müdürleri haftada üç saatten daha az ve daha çok bilgisayar-internet kullananlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Okul müdürlerinden 3 tanesi anket formunda bu bilgileri eksik doldurduğu için 124 okul müdürünün verileri ROC analizine dahil edilmiştir. ROC eğrisi analiziyle geliştirilen ölçeğin söz konusu grupları doğru pozitif ve yanlış pozitif ayırabilme yüzdeleri incelenmiştir.

Son olarak ölçeğin genel ve faktör bazında güvenilirlik analizlerine geçilmiş, bu amaçla iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış, iki yarı test güvenilirliği ile test puanları arasındaki tutarlık sınanmış ve düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu hesaplanarak madde ayırt ediciliği analiz edilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Uzmanlar tarafından verilen değerlendirme puanlarının aritmetik ortalamasının 2.40 ile 3.00 arasında değiştiği görülmüştür. Dolayısıyla bulgular hiçbir madde ortalamasının “uygun değildir” değerlendirmesi için eşik değer olan 2.33’ün altına düşmediğini göstermiştir. Diğer bir ifadeyle tüm maddeler uzman değerlendirmesi açısından “uygundur” ya da “geliştirilebilir” ölçme aralığında yer almıştır. Bununla birlikte, ölçek taslağındaki farklı 11 madde için bir uzmanlar “uygun değildir” şeklinde görüş belirtmiştir. Ortalaması 2.33’ün üstünde olmakla birlikte en az bir uzman tarafından olumsuz değerlendirilen söz konusu 11 maddeden 6 tanesinde eleştiriler doğrultusunda düzeltmeye gidilmiş, 4 tanesi ise yeniden oluşturulmuştur. Bir madde ise uzman görüşleri doğrultusundan ölçek taslağından tamamen çıkartılmıştır. Böylece geçerlik ve güvenilirlik analizlerine dahil edilecek madde sayısı 55 olarak belirlenmiştir (KGİ=.708,  $p<.05$ ).



Ölçme aracının açımlayıcı faktör analizi ile yapısal geçerlik çalışmalarına geçmeden önce örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olup olmadığı incelenmiştir. Büyüköztürk (2007)'ye göre örneklemin AFA'ya uygunluğuna karar vermek için için Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .60'tan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada KMO katsayısının .899 olduğu ve Bartlett küresellik testinin  $p=.000$  düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara bağlı olarak açımlayıcı faktör analizi uygulamasına geçilmiştir. Yapılan her faktör analizi sonrasında oluşan boyutların iç tutarlık güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak incelenmiş ve herhangi bir boyutun güvenilirliğini düşürdüğü belirlenen madde boyuttan çıkartıldıktan sonra kalan maddelerle faktör analizi tekrar edilmiştir. Ardı ardına tekrarlanan 12 faktör analizi sonrasında diğer boyutlarla binişik yüke sahip yani en az iki faktörde yük değerleri arasındaki fark .10'dan az olan 19 madde ölçekten çıkartılmıştır. AFA sonrası oluşan 6 boyutlu ve 36 maddelik ölçek formunun toplam varyansın %65.35'ini açıkladığı ve ilk faktörün tek başına varyansın % 37.90'ını açıklayabildiği belirlenmiştir. AFA sonrası maddelerin faktör yükleri ve faktörlere ait Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayıları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3  
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonrası Madde Faktör Yükleri

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	Döndürme Sonrası Faktör Yanısı						Eigenvalue Değeri	Açıklanan Varyans Miktarı (%)
		Faktör 1 ( $\alpha=.931$ )	Faktör 2 ( $\alpha=.913$ )	Faktör 3 ( $\alpha=.876$ )	Faktör 4 ( $\alpha=.931$ )	Faktör 5 ( $\alpha=.791$ )	Faktör 6 ( $\alpha=.855$ )		
Madde32	.775	.838							
Madde33	.761	.815							
Madde28	.698	.749							
Madde31	.563	.723							
Madde34	.604	.709							
Madde21	.625	.697					13.646	37.90	
Madde29	.575	.688							
Madde35	.643	.668							
Madde30	.636	.635							
Madde24	.593	.599							
Madde26	.496	.591							
Madde22	.440	.563							
Madde47	.733		.815						
Madde53	.700		.754						
Madde46	.662		.744						
Madde45	.598		.740						
Madde49	.587		.697				2.986	8.30	
Madde44	.635		.688						
Madde50	.606		.668						
Madde54	.610		.638						

Tablo 3  
Devamı

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	Döndürme Sonrası Faktör Yapısı						Eigenvalue Değeri	Açıklanan Varyans Miktarı (%)
		Faktör 1 ( $\alpha = .931$ )	Faktör 2 ( $\alpha = .913$ )	Faktör 3 ( $\alpha = .876$ )	Faktör 4 ( $\alpha = .931$ )	Faktör 5 ( $\alpha = .791$ )	Faktör 6 ( $\alpha = .855$ )		
Madde48	.613		.588						
Madde03	.725			.806					
Madde04	.682			.758					
Madde06	.626			.708					
Madde07	.666			.697			2.800	7.80	
Madde05	.621			.696					
Madde01	.582			.685					
Madde02	.575			.534					
Madde14	.790				.796				
Madde13	.699				.723		1.513	4.20	
Madde15	.630				.596				
Madde39	.764					.784			
Madde40	.671					.645	1.348	3.74	
Madde36	.710					.522			
Madde09	.832						.829		
Madde08	.793						.811	1.227	3.41

Tablo 3'deki bulgular AFA sonrasında ölçek taslağında kalan maddelerin faktör yüklerinin .522 ile .838 arasında değiştiğini göstermektedir. Eşik faktör yük değerinin .30 ve üstü olması gerektiğine yönelik görüşler olmakla birlikte, Kim-Yin (2004)'e göre ise 120 kişi ve yakın örneklem büyüklüğünde .40 faktör yük eşik değeri olarak kabul edilmektedir (akt. Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmanın örneklem büyüklüğü 124 kişi olduğu için analiz sonucu oluşan faktör yük değerleri için kesim noktası olarak .40 değeri kabul edilmiştir. Maddelere ait ortak varyans değerleri ise .440 ile .793 arasında değişmektedir. Şencan (2005)'e göre ortak varyans değerlerinin .20'den düşük olmaması gerekir çünkü ortak varyans faktörlerin maddeler üzerinde birlikte açıkladıkları varyans oranını göstermektedir ve daha düşük değerler faktörlerin ilgili maddedeki varyansın %20'sinden azını açıklayabildiğini ifade eder. Düşük ortak varyans değeri ilgili maddenin boyutlarla ve dolayısıyla diğer maddelerle ilişkisinin düşük olduğunu gösterir (Tabachnik, Fidel, 2007). Tablo 3'deki analiz sonuçları ölçek maddelerinin ortak varyans yüklerinin hepsinin eşik değerin üstünde olduğunu göstermektedir.

Ortaya çıkan faktör yapısının temel teknoloji liderliği boyutlarından “mesleki gelişimde mükemmellik” ve “dijital çağ öğrenme kültürü” boyutlarına ait ölçek maddelerini aynı faktör altında topladığı görülmektedir. Teorik modelden farklı olarak “vizyoner liderlik” boyutuna ait madde-8 ve madde-9'un, okul müdürlerinin teknoloji liderliği özelliklerinden “diğer okulların teknoloji planlarını kıyaslayarak kendi planlarını oluşturma” özellikleri bakımından ayrı bir faktörde toplandığı belirlenmiştir. AFA sonrası oluşan faktör yapısıyla literatürün öngördüğü teorik modele (NETS-A

boyutları) ait ölçüm verilerinin kıyaslanması için AFA sonrasında kalan 36 madde için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

Teorik modelle ölçüm verilerinin uyum düzeylerini belirlemek için DFA düzeltme önerilerine dayanılarak 4 alternatif teknoloji liderliği modeli oluşturulmuştur. Birinci modelde AFA sonrası oluşan ve Tablo 2’de gösterilen faktör yapısı kullanılmıştır. İkinci model için “dijital çağ öğrenme kültürü” ve “mesleki gelişimde mükemmellik” boyutlarına ait hata varyansları arasındaki ilişkiye ve NETS-A teorik modeline dayanılarak ayrılmıştır. Böylece 7 faktörlü yeni bir ölçme modeli oluşturulmuştur. Üçüncü model için “teknoloji planlama”, “kıyaslama” ve “teknoloji temini” alt boyutları “vizyoner liderlik” üst boyutu ile birlikte modele dahil edilerek 2. Düzey DFA kullanılmıştır. Dördüncü modelde ölçek toplam puanının hesaplanabilmesi üçüncü modele “teknoloji liderliği” ismiyle genel faktör örtük (latent) değişkeni eklenmiş ve model analizinde 3. Düzey DFA kullanılmıştır (Şekil 1). Söz konusu modellere ait DFA sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

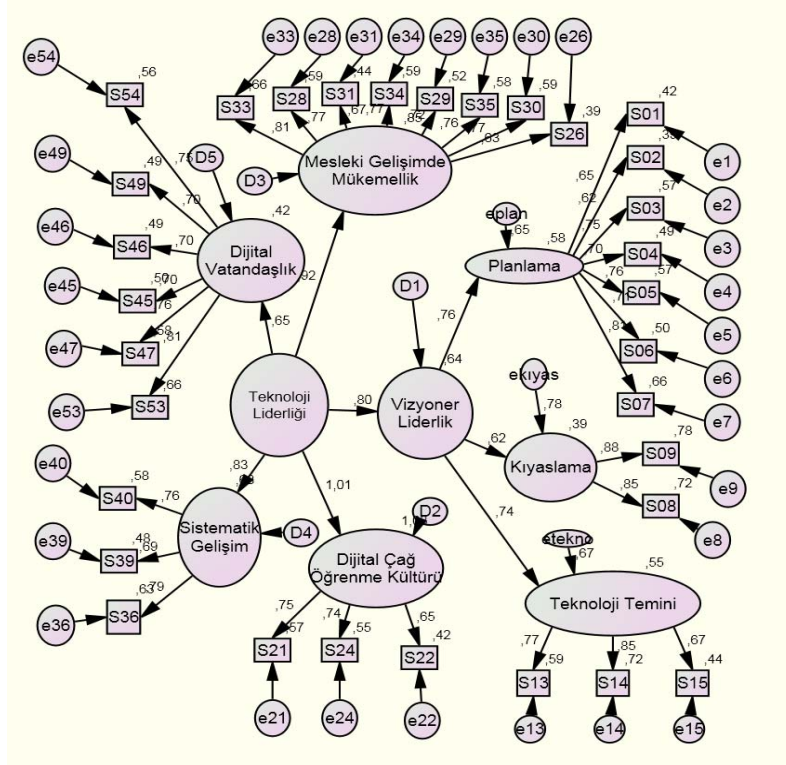
DFA sonuçları teorik model çerçevesinde ve düzeltme önerileri doğrultusunda geliştirilen her yeni modelin ölçüm verileriyle daha iyi uyum gösterdiğini göstermektedir. Özellikle  $x^2$  katsayısının her yeni modelde azaldığı görülmektedir. Ancak  $x^2$  değeri modeller arasındaki düzey farklılıkları, örneklem büyüklüğü ve madde sayılarının değişimine duyarlı olduğundan, modellerin kıyaslanabilmesi açısından  $x^2/sd$  oranı daha sağlıklı sonuçlar vermektedir (Şimşek, 2007; Tabachnik, Fidel, 2007). Tablo 3’deki bulgularda, oranların tüm modeller için iyi uyum göstergesi olarak kabul edilen 2 eşik değerinin altında olduğu (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010); model 1’de 1.572 olan oranın model 4’te 1.416’ya düştüğü görülmektedir. Böylece ölçme modeli ile ölçüm değerleri arasındaki en iyi uyumun model 4’te sağlandığı belirlenmiştir.

**Tablo 4**  
*DFA Sonrası Modelleri Ait Uyum İndeksleri*

DFA Modelleri	DFA Düzeyi	$x^2$	Serbestlik Derecesi (sd)	$x^2/sd$	CFI	NFI	RMSE A
Model 1: 6 Faktörlü / AFA sonrası Model (36 Madde)	1. Düzey	910.27 6	579	1.572	.877	.727	.067
Model 2: 7 Faktörlü / Mesleki Gelişimde Mükemmellik-Dijital Çağ Öğrenme Kültürü Ayrılmış Model (36 Madde)	1. Düzey	899.94 5	573	1.568	.879	.730	.067
Model 3: 5 Faktörlü Model (32 Madde)	2. Düzey	760.23 9	514	1.479	.898	.745	.062
Model 4: 5 Faktörlü / Ölçek Toplam Puanlı Model (32 Madde)	3. Düzey	645.53 7	456	1.416	.913	.759	.057

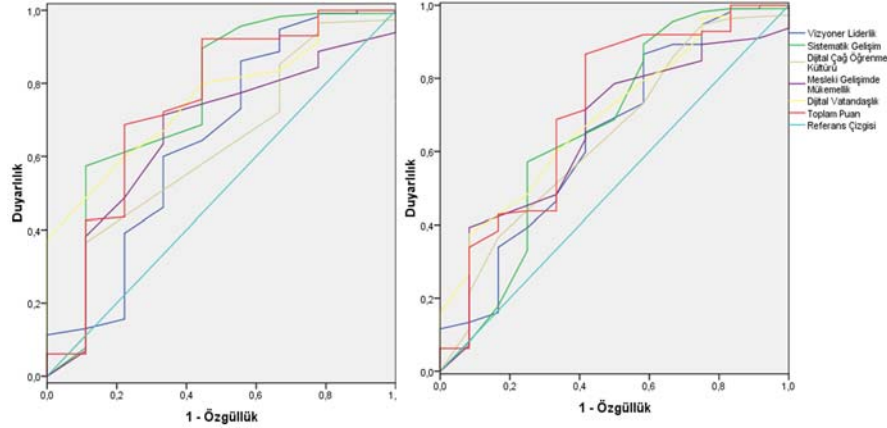
Benzer şekilde CFI uyum indeksinin model 4 ile birlikte eşik değer olan .90'nın üstüne çıktığı (Sümer, 2010; Tabachnik, Fidel, 2007) ve NFI değerinin düzeltme işlemleri sonucunda .759'a ulaştığı görülmektedir. NFI değerinin .90 ve üstü olması iyi uyum göstergesi olarak kabul edilmekle birlikte Tabachnik ve Fidel (2007, 716) özellikle küçük ve orta büyüklükteki örneklerde bu değer uyum göstergesi olarak düşük sonuçlar verebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle model ölçümlerine yine düşük örneklem büyüklüğüne duyarlı olan RMSEA indeksi de dahil edilmiş ve Model 4 ile birlikte RMSEA değerinin .057'ye düştüğü ve ölçüm değerlerinin RMSEA için eşik değer olarak kabul edilen .60'ın altına inerek model ile iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir (Hu, Bentler, 1999). Model 4'e ait faktör yapısı ve maddelere ait standardize edilmiş faktör yükleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Model-4 ölçme modelindeki maddelerin lambda katsayılarının .62 ile .88 aralığında değiştiği ve t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. DFA'da bu katsayılar aynı zamanda faktör yükleri olarak yorumlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010, 277). Ayrıca ölçek maddeleri arasındaki standardize edilmiş ortak kovaryans değerleri (standardized residual covariances) incelenmiş ve madde çiftleri arasındaki kovaryans değerlerinin 2.00'dan yüksek olmadığı (Tabachnik, Fidel, 2007); maddelerin standardize edilmiş hata varyanslarının .28 ile .87 arasında değiştiği dolayısıyla hata varyanslarının .90'dan yüksek olmadığı (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Şimşek, 2007); dışsal örtük değişken "teknoloji liderliği" genel faktörü ile alt boyutlar arasındaki gama katsayılarının .65 ile 1.01 aralığında değiştiği; "vizyoner liderlik" içsel örtük değişkeni ile alt boyutları arasındaki beta regresyon katsayılarının .62 ile .74 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ancak modelde görüldüğü üzere "kıyaslama" alt boyutu iki maddeden oluşmaktadır. Sonuç olarak, model-veri uyumu göstergeleri, faktör yük değerleri, hata varyans katsayıları ve değişkenler arasındaki kovaryans değerleri itibarıyla ölçme modelinin yapısal geçerliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 1. Ölçme Modelinin Yapısı ve Faktör Yükleri (Model-4)

AFA ve DFA sonrası son halini alan 32 maddelik ölçme aracının ayırt edicilik düzeyini belirlemek ve teknoloji liderlik yeterliği toplam puanının olası kesim noktasını saptamak amacıyla ROC eğrisi analizi kullanılmıştır. Ölçeğin haftada üç saatten daha az süre bilgisayar veya internet kullanan müdürleri ayırt edebilme yeterliğine dair ROC eğrisi grafiği aşağıda sunulmuştur.



Grafik 1. Bilgisayar ve İnternet Kullanma Süresi ROC Eğrisi

Grafik 1’de sol tarafta gösterilen bulgu, eğitim yönetimiyle ilgili işler için haftada üç saatten daha az süre bilgisayar kullanan okul müdürlerini toplam puana, “dijital vatandaşlık” ve “sistemik gelişim” boyutu puanlarına göre kabul edilebilir düzeyde doğru ayırt edilebildiğini göstermektedir (eğrinin altında kalan alanlar -AUC-sırasıyla .745, .761, .755). Öte yandan “vizyoner liderlik”, “dijital çağ öğrenme kültürü”, “mesleki gelişimde mükemmellik” boyutları açısından ölçek daha zayıf ayırt edicilik özelliği göstermektedir (.60<AUC<.70).

Grafiğin sağ tarafında gösterilen bulgu ise eğitim yönetimiyle ilgili işler için haftada üç saatten daha az süre internet kullanan okul müdürlerinin ölçekten elde edilecek toplam puana göre kabul edilebilir düzeyde doğru ayırt edilebildiğini göstermektedir (AUC= .712). Ancak ölçeğin alt boyutları daha zayıf ayırt edicilik özelliği göstermektedir (.60<AUC<.70).

Haftalık bilgisayar kullanma süresinin yordanmasında ölçekten elde edilen toplam puanı için kesim noktası 121.500 olarak alındığında ölçeğin duyarlılığı %72.2 ve özgüllüğü %66.7 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde haftalık bilgisayar kullanım süresinin yordanmasında toplam puanı için kesim noktası 123.500 olarak alındığında ölçeğin duyarlılığı %68.8 ve özgüllüğü %66.7 olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, ölçekten 124 ve üstü toplam puan alan okul müdürlerinin üç saat ve daha üstü bilgisayar ya da internet kullandığı yaklaşık %70 hassasiyetle yordanabilmektedir.

Son olarak ölçeğin genel ve boyutlar bazında güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin genel faktör iç tutarlık güvenilirliğine yönelik olarak Cronbach Alpha katsayısının .943 olduğu bulunmuş ve ölçekten madde çıkartılması halinde iç tutarlık güvenilirliğinin .939-.941 aralığına düştüğü belirlenmiştir. Boyutlara göre iç tutarlık güvenilirlik düzeylerinin vizyoner liderlik boyutu için .869, dijital çağ öğrenme kültürü boyutu için .758, mesleki gelişimde mükemmellik boyutu için .902, dijital vatandaşlık boyutu için .875, sistemik gelişim boyutu için .769 olduğu ve boyutlara ait tüm maddelerin ilgili boyutun güvenilirliğini yükselttiği saptanmıştır. İki yarı (split-half) güvenilirlik analizi sonucunda iki kısım için Cronbach Alpha katsayıları .898 ve .914 olarak hesaplanmış ve iki yarı arasındaki kısmi korelasyon katsayı değeri .735 olarak belirlenmiştir. İki yarıya ait Cronbach Alpha değerlerinin yüksek ve birbirine yakın olması ve kısmi korelasyonun yüksek olması ölçeğin iki yarı güvenilirliğine sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Kalaycı, 2009). Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri .449-.675 aralığında değişmektedir. Bu sonuçlar ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek olduğunu ve okul müdürlerini sahip oldukları teknoloji yeterliklerine göre ayırt edilebildiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2007; Kalaycı, 2009).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ölçek taslağındaki maddelere ilişkin uzmanların getirdiği öneri ve yorumlar ölçeğe sağladığı katkı ve özgünlük açısından teknoloji liderliğiyle ilgili kritik noktalara ışık tutmuştur. Bu anlamda özellikle Uzman-2’nin teknoloji liderliği konusunda okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluklarına dikkat çeken değerlendirmesi önemli görülmektedir. Uzman-2 taslak ölçekteki 5 maddeye ilişkin düzeltme önerisini ve gerekçesini şöyle ifade etmiştir:

“Belirttiğim maddelerde sözü edilen eylemleri bizzat gerçekleştirmesi gereken kişi bir lider olarak okul müdürü değil, onun görevlendireceği komisyondur. Bu nedenle metnin ifade ediliş biçimi önemlidir.”

Uzman görüşünde rezerv konan maddelerin bazıları (e.g. okuldaki anti-virüs yazılımlarının sağlanması ve kontrolü) gerçekten okul müdürünün görev alanının dışında olarak görünebilir ve öneriler doğrultusunda ilgili maddelerin ifade biçimleri tekrar gözden geçirilmiştir. Ancak aynı gerekçeyle dijital vatandaşlık boyutu altında yer alan aşağıdaki maddelerin de revize edilmesi önerilmiştir:

- Taslak Madde 48: “Teknolojik araçların kullanımıyla ilgili kurallar hakkında dönem başında herkesi bilgilendiririm.
- Taslak Madde 49: “Öğrencilerin teknolojik araçları kullanarak gerçekleştirdiği olumsuz davranışları yakından takip ederim”

Bu iki maddeyle ilgili getirilen öneri okul müdürünün bu işlerden doğrudan sorumlu olmayabileceğini ya da bir komisyonun bu işi yapabileceğini ifade etmektedir. Aslında bu öneri teknoloji liderliği konusunda devam eden bir tartışmayı tekrar gündeme taşımaktadır. Okullardaki teknoloji lideri okul müdürleri mi olmalıdır yoksa bu alanda yetkelendirilmiş ve alt komisyonlara başkanlık eden okul koordinatörleri mi teknoloji lideri olarak görünmelidir?

Bazı araştırmacılar teknoloji koordinatörlerinin program geliştirme ve teknoloji entegrasyonu konusunda daha geniş yetkilerle okula liderlik etmesi gerektiğini ve öğretmenlerin mesleki gelişiminden sorumlu olması gerektiğini savunurken (Glazer, Hannafin, Song, 2005; Lai, Pratt, 2004; Somekh et al., 2001); bazı araştırmacılar, okulu bütünsel anlamda temsil etme, okul adına üst eğitim sistemleriyle ilişki kurma, bütçe oluşturma ve geliştirme ayrıcalıklarına sahip olan okul müdürünün teknoloji liderliğinin daha etkili olacağını vurgulamaktadır (Bailey, 1997; Flanagan, Jacobsen, 2003; Gurr, Drysdale, Mulford, 2006; Yee, 2000). Ayrıca Dexter (2008) okullarda teknoloji liderliği işlevinin çok bileşenli bir yapı tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini ve “dağıtılmış liderlik” anlayışının önemini belirtmektedir. Chalin ve arkadaşları (2006) ise teknoloji liderliği işlevini okul müdürlerinde görmekle birlikte, müdürlerin potansiyel liderleri güçlendirmesinin (empowerment) ve takımları öne çıkartmasının etkili sonuçlar doğuracağını ifade etmektedir.

Görüldüğü üzere teknoloji liderliğinin önemi konusunda geniş bir fikir birliği bulunmakla birlikte, bu işlevleri yerine getirecek kişinin pozisyonu ve yetkileri konusunda muhtelif görüşler bulunmaktadır. Geliştirilen ölçek okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerini ölçmeye yönelik olduğundan, Uzman-2'nin önerileri bu minvalde değerlendirilmiş, takım ya da komisyon tarafından yapılması gereken işlerin denetimi ve teşviki konusunda okul müdürlerinin sorumlu olması gerektiğine yönelik ifadeler ölçekte korunmuş; ancak dijital vatandaşlık boyutu haricindeki boyutlarda okul müdürlerinin teknoloji alanındaki teknik uzmanlıkları ölçüsünde yapabilecekleri işlerdeki yeterliklerini ölçen maddeler analiz öncesinde revize edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlar AFA sonrası oluşan faktör yapısında “mesleki gelişimde mükemmellik” ve “dijital çağ öğrenme kültürü” boyutlarının tek bir faktör altında toplanma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu iki alana yönelik

maddelerin aynı faktör altında toplanma eğiliminde olması alanların gerektirdiği müdür yeterliklerinin benzerlikler taşıması açısından bir yönüyle doğaldır. Çünkü ISTE (2009) standartları “dijital çağ öğrenme kültürü” yeterliklerini şöyle tanımlamaktadır: “Eğitim yöneticisi dijital çağın sürekli gelişim ihtiyacına yoğunlaşarak öğretimsel yeniliklerin okullarında gerçekleştirilmesini sağlar.” Bu temel “mesleki gelişimde mükemmellik” alanında şu şekilde ifade edilmektedir (ISTE,2009): “Eğitim yöneticisi çağdaş teknoloji ve dijital araçlar sayesinde öğrenci öğrenmelerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimine olanak verecek bir ortam sağlar”. Her iki alan arasında bir süreklilik bulunmakta, “dijital çağ öğrenme kültürü” alanında teknolojik etkinlik ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine liderlik etmek öne çıkarken “mesleki gelişimde mükemmellik” alanında öğretim faaliyetlerini gerçekleştirecek öğretmenlerin teknolojiyle ilgili mesleki gelişim ihtiyaçlarının giderilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi vurgulanmaktadır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)’nun belirttiği gibi AFA’da DFA’dan farklı olarak maddelerin tüm faktörlerde aldığı yükler birlikte ölçülmekte, dolayısıyla çevirme işlemi sonrasında oluşan varyans farkına bağlı olarak maddeler faktör yükleri ağırlıklandırılmaktadır. Nitekim AFA’dan sonra DFA’da “mesleki gelişimde mükemmellik” ve “dijital çağ öğrenme kültürü” boyutları ayrılarak analizler gerçekleştirildiğinde (bkz. Tablo 4, model-2) oluşan model-veri uyumu indekslerinde iyileşme olmuştur. Bu durum söz konusu bu iki alanın önemli benzerlikler taşımakla birlikte, kendi örtük değişkeni (boyut) altında analize sokulduğunda mevcut veriyle daha iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Çalışmanın önemli sonuçlarından bir diğeri, DFA düzeltme önerileri ve NETS-A’nın oluşturduğu teorik çerçevesi doğrultusunda geliştirilen Model-4’tür. NETS-A’nın tek alan olarak ele aldığı “vizyoner liderlik” boyutuna bu modelde “teknoloji planlama”, “kıyaslama” ve “teknoloji temini-kaynak sağlama” olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir. Söz konusu alt boyutların ISTE (2009)’nin “vizyoner liderlik” alan yeterlikleriyle de uyumlu olduğu görülmektedir. “Sistemik gelişim” boyutundaki ölçek maddelerinde özellikle veriye dayalı karar verme ve değerlendirme yeterliğini ifade eden maddelerin bu faktörde yüklendiği görülmüştür. Zaten, ISTE (2009)’nin “sistemik gelişim” alanı için tanımladığı yeterliklerden biri de bu ihtiyaca karşılık gelmektedir: “Eğitim yöneticisi ölçülebilir veriler toplayıp, analiz edip yorumlayarak eğitimcilerin mesleki gelişimi ve öğrenci öğrenmelerini artırır”. Geliştirilen ölçek pek açıdan NETS-A alanları ve standartlarını destekleyen sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Son olarak, okul müdürlerinin bilgisayar ve internet kullanma sıklık-süreleriyle sahip oldukları teknoloji liderliği yeterlikleri arasında ilişki bulunduğunu tespit eden araştırmalara referansla (Afshari et al., 2009; Yama, İmer 2010), geliştirilen ölçeğin teknoloji liderliğiyle muhtemel ilişkili bir durumu yordama geçerliği analiz edilmiştir. ROC eğrisi analizi sonuçları geliştirilen ölçeğin okul müdürlerinin bilgisayar ve internet kullanma sürelerini kabul edilebilir düzeyde ayırt edebildiğini göstermiştir. Bu sonuca bağlı olarak, geliştirilen ölçeğin teknoloji liderliğiyle muhtemel ilişkili bir durumu da yordayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Toplamda 32 madde ve 5 boyuttan oluşan ölçeğe “Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği ” (EYÖTELYÖ) ismi verilmiştir. Ölçeğin “vizyoner liderlik” boyutu 12 maddeden, “dijital çağ öğrenme kültürü” boyutu 3 maddeden, “mesleki gelişimde mükemmellik” boyutu 8 maddeden, “dijital vatandaşlık” boyutu 6 maddeden ve “sistemik gelişim” boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten



alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 160'tır. Geliştirilen ölçeğin okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### Kaynaklar/References

- Afshari, M., Kamariah, Abu Bakar, K., Su Luan, W., Say Fooi, F., & Abu Samah, B. (2009). Competency, Leadership and Technology Use by Principals. *International Journal of Learning*, 16(3), 345-357.
- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 286, 8-14.
- Ayşin-Altun, N. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin bilişim teknolojilerinin eğitim amaçlı kullanımına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, R. E. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. (Eds) J. Voogt & G. Knezek, *International handbook of information technology in primary and secondary education*, 5-22.
- Anderson, R.E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 49-82.
- Bailey, G.D. (1997). What technology leaders need to know: The essential top 10 concepts for technology integration in the 21th century. *Learning and Leading with Technology*, 25(1), 57-62.
- Banoğlu, K. (2011). School principals' technology leadership competency and technology coordinatorship. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 208-213.
- Billheimer, D.M. (2007). A study of West Virginia principals: Technology standards, professional development, and effective instructional technology leaders. Unpublished Doctorate Dissertation, Marshall University, College of Education and Human Services.
- Brooks-Young, S. (2009). Making technology standards work for you. WA: International Society for Technology in Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94-107.
- Can, T. (2008). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *8.Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, 1053-1057. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- ChanLin, L.J., Hong, J.C., Horng, J.S., Chang, S.H., & Chu, H.C. (2006). Factors influencing technology integration in teaching-a Taiwanese perspective. *Innovations in Education and Training International*, 43 (1), 57-68.
- Davies, P.M. (2010). On school educational technology leadership. *Management in Education*, 24(2), 55-61.
- David, P. A. & Foray, D. (2003). Economic fundamentals of the knowledge society. *Policy Futures in Education*, 1, 20-49.

- Dawson C. & Rakes G.C. (2003) The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 29-49.
- Dexter, S. (2008). Leadership for IT in Schools. (Eds.) J. Voogt and G. Knezek, *International Handbook of Information Technology*, 543-554, New York:Spring Publisher.
- DeVon, H. A., Block, M. E., Moyle-Wright, P., Ernst, D. M., Hayden, S. J., Lazzara, D. J. et al. (2007). A psychometric toolbox for testing validity and reliability. *Journal of Nursing Scholarship*, 39 (2), 155-164.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.
- Glazer, E., Hannafin, M., & Song, L. (2005). Promoting technology integration through collaborative apprenticeship. *Educational Technology Research & Development*, 53, 57-67.
- Gurr, D., Drysdale, L., Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 145-166.
- International Society for Technology in Education (2009). National educational technology standards for administrators. <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-a-standards.pdf?sfvrsn=2> adresinden 12 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Kozma R. (2003) *Technology, Innovation and Educational Change: A Global Perspective*. (Ed) R. Kozma. Information Society for Technology in Education [ISTE] Publications, Eugene, OR.
- Lai K.W. & Pratt K. (2004) Information and communication technology (ICT) in secondary schools: The role of the computer coordinator. *British Journal of Educational Technology*, 35, 461-475.
- Papa, R. (2010). *Technology leadership for school improvement*, SAGE Publications.
- Petzko, V. ( 2008) The perceptions of new principals regarding the knowledge and skills important to their initial success. *NASSP Bulletin* , 92(3), 224-50.
- Redish, T. ve Chan, T. C. (2007). Technology leadership: Aspiring administrators' perceptions of their leadership preparation program. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6, 123-139.
- Schiller, J. (2003). Working with ICT: Perception of Australian principals. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 171-185.
- Sezer, B. & Deryakulu, D. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 74-92.
- Sincar, M. (2010). Reliability and Validity Study of the Inventory of Technology Leadership Roles. *Journal of Educational Research*, 3(4), 311-320.
- Sipahi, B.,Yurtkoru, E.S ve Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. Beta Yayınları.
- Şişman-Eren, E. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Somekh, B., Woodrow, D., Barnes, S., Triggs, P., Sutherland, R., Passey, D., Holt, H., Harrison, C. Fisher, T., Flett, A, & Joyes, G. (2001). *NGfI Pathfinders: Final report on the roll-out of the NGfI programme in ten Pathfinders LEAs*. London: British Educational Communications and Technology Agency.

- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. (2007). Using multivariate statistics. USA: Pearson Education Inc.
- Tondeur, J., Valcke, M & van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494-506.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30, 271-281.
- Turan, S. (2007). Gelişen ağ toplumunda eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği. *Eğitime Bakış*, 3(9), 13-18.
- Vanderlinde, R. (2011). School- based ICT policy planning in a context of curriculum reform. Unpublished Doctorate Dissertation, Ghent University.
- Yaman, Ş., & İmer, G. (2010). Computer anxiety level of school administrators. 10 th International Educational Technology Conference, April, 26-28, Istanbul.
- Yee, D. (2000) 'Images of school principals' information and communications technology leadership'. *Technology, Pedagogy and Education*, 9(3), 287-302.

### **İletişim/Correspondence**

Köksal BANOĞLU  
Maltepe Halit Armay Anadolu Sağlık Meslek Lisesi,  
Altintepe Mah. Kılavuz Çayırı Cad.  
Polis Mahmut S. No:1 Maltepe/İstanbul  
koksak\_banoglu@hotmail.com

## Evaluation of University Instructors' In-class Teaching Skills According to Students' Views

H. İsmail ARSLANTAŞ

*Kilis 7 Aralık University, Faculty of M.R. Education*

Mustafa ÇİNOĞLU

*Kilis 7 Aralık University, Faculty of M.R. Education*

M. Ali YILDIZ

*Kilis 7 Aralık University, Faculty of M.R. Education*

### Abstract

*The purpose of this research was to determine university instructors' in-class teaching skills based on students' views. This descriptive research was based on screening model. The working group of the study was consisted of 800 students studying at various departments of Kilis 7 Aralık University and University of Gaziantep in the academic year of 2009-2010. A questionnaire developed by the authors was used to gather the data. Arithmetic mean, standard deviation, t-test, and analysis of variance were calculated to analyze the data. According to the results, the students think that half of the teaching staff were sufficient enough about "subject area knowledge," "the ability to use teaching strategies, methods, and techniques," "the skills of teaching materials," "communication skills," "classroom management skills," and "assessment skills." It was also found that the students' views significantly differed according to "gender," "department," and "major" variables.*

**Keywords:** *Higher education, University Instructors, In-clas Teaching Skills*

### SUMMARY

The purpose of this study is to evaluate the level of effective teaching characteristics of instructors working in higher education according to students' views. Another purpose of the study is to make recommendations to improve level of effective teaching characteristics of instructors working in higher education based on study results.

In order to accomplish these purposes, the study seeks to answers the following questions:

1. What do higher education students think about subject area knowledge of their university instructors?
2. What do higher education students think about using teaching strategies, methods and techniques by their university instructors?

3. What do higher education students think about using instructional materials by their university instructors?
4. What do higher education students think about communication skills of their university instructors?
5. What do higher education students think about classroom management skills of their university instructors?
6. What do higher education students think about assessment and evaluation skills of their university instructors?
7. Are there any significant differences on students' views about effective teaching characteristics of their instructors in terms of the following variables: faculties, gender and field of studies?

## METHOD

The study is qualified as descriptive and based on survey model. In this study, effective teaching characteristics of university instructors are evaluated according to views of higher education students in faculty of education, faculty of economics and administrative sciences, faculty of art and sciences in Kilis 7 Aralik University and Gaziantep University and engineering faculty in Gaziantep University in the academic year 2009-2010. Sampling in this study is 800 higher education students.

The data was collected from survey method. The survey consists of two sections. The first section of survey includes personal questions about participants. In the second section of survey includes 40 questions evaluating views of higher education students about their university instructors in the following subjects: subject area knowledge, using teaching strategies, methods and techniques, using instructional materials, communication skills, classroom management skills, and assessment and evaluation skills.

## RESULTS & DISCUSSIONS

1. The mean of survey results of higher education students about "subject area knowledge" of their university instructors is determined between =2.94 and =3.41. The average mean is determined as =3.14. In terms of this result, higher education students think that half of their university instructors have enough subject area knowledge. When we look related survey questions measuring subject area knowledge, higher education students think their instructors have more qualified for "knowledge of basic principles and concepts related to the subject area" than other substances ( =3,41). On the other hand, table-1 shows that university instructors are relatively less qualified to monitor changes and developments in contemporary.

2. The mean of survey results of higher education students about "the level of using teaching and learning strategies" of their university instructors is determined as =2.96. In terms of this result, higher education students think that only half of their university instructors have skills to use teaching and learning strategies. The result also shows that significant part of university instructors have not enough skills to use

teaching and learning strategies. According to the research findings university instructors do not offer enough opportunity to student to study individually and in groups. However, effective learning is possible with students' active participation to learning activities. One way to achieve this is to apply the methods of the students working individually and in groups.

3. The mean of survey results of higher education students about "the level of using instructional materials" of their university instructors is determined as =2.94. The mean is below the mean of views of other dimensions. According to this finding, higher education students think that their university instructors are inadequate to use instructional materials than other teaching skills.

4. The mean of survey results of higher education students about "communication skills" of their university instructors is determined between =2.95 and =3.33. The average mean is =3.14. In terms of this result, higher education students think that half of their university instructors have not enough communication skills. In addition, almost half of the university instructors do not care to learn students' names and call them with their names.

5. Higher education students think that half of their university instructors have enough skills in classroom management. The mean about classroom management is =3.30. This mean is higher the mean of views of other dimensions. According to this finding, higher education students think that their university instructors are inadequate to use instructional materials than other teaching skills. In other words, higher education students think that university instructors have enough skills in classroom management. One of the items related to classroom management skills is to make students willing to listening lesson. The mean of students' views related this skill is the lowest with =2.92. According to this finding, we can say that university instructors have not enough skills to make students willing to listening lesson than other dimensions of classroom management skills.

6. The mean of survey results of higher education students about "correction the mistakes by their university instructors after assessment and evaluation" is determined as =2.67. This is the second lowest mean as compared with other survey questions. Preparing suitable environment for students to study individually and group has the lowest mean with =2.65.

7. According to research findings there are significant differences between boys' and girls' views about using instructional materials by their university instructors. In terms of the girls' views ( =3.00), their university instructors have more skills to use instructional materials than boys' views ( =2.87).

8. According to research findings, there are significant differences between science and social science students' views about using teaching and learning strategies, using communication skills and using instructional materials by their university instructors. In terms of the social science students, their university instructors have more adequate to use teaching and learning strategies, communication skills and instructional materials than science students.

9. According to research findings, there are significant differences among students' views from different faculties about using instructional materials by their university instructors. According to faculties, mean of the student views are as follows: education faculty =3.13, economic and administrative faculty =2.91 and arts and sciences faculty =2.75. In terms of the education faculty and economic and administrative faculty students, their university instructors have more adequate to use instructional materials than arts and sciences faculty students.

#### CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

According to the research results the following recommendations are presented:

1. According to research findings, higher education students think that their university instructors are inadequate to use instructional materials than other teaching skills. Therefore, university instructors can be provided in-service training upon request to use instructional technology and teaching materials.
2. University instructors can be provided seminar about "contemporary teaching practices" and "new teaching approaches" by professional persons.
3. The similar research can be conducted as to cover all universities in Turkey.

## Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretim Becerilerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

H. İsmail ARSLANTAŞ

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi

Mustafa CİNOĞLU

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi

M. Ali YILDIZ

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi

### Özet

*Bu araştırmanın amacı, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin ne düzeyde olduğunun öğrenci görüşlerine göre belirlenmesidir. Araştırma betimsel nitelikte olup tarama modeline dayalıdır. Araştırmada çalışma grubunu 2009–2010 öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde okuyan 800 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma “t” testi, varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır: üniversite öğrencileri, öğretim elemanlarının yarısını “konu alanı bilgisi”, “öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi”, “öğretim araç-gereçlerini kullanma becerisi”, “iletişim becerisi”, “sınıf yönetimi becerisi” ve “ölçme-değerlendirme becerisi” açısından yeterli görmemektedirler. Öğrenci görüşlerinin, “cinsiyet”, “fakülte” ve “alan” değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim, Üniversite Öğretim Elemanları, Sınıf İçi Öğretim Becerileri

### GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik yeniliklere ve bu yeniliklerin etkisiyle oluşan her türlü değişime uyum sağlayabilmede eğitimin çok önemli bir payı olduğu bilinmektedir. Toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin mutluluğu, ülkenin gelişen dünya ile rekabet edebilmesi büyük ölçüde yetişmiş nitelikli insan gücü ile mümkündür. Bugünün dünyasında hem toplumun hem de bireylerin ayakta durabilmeleri her alanda iyi yetişmiş nitelikli bireylere bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında toplumu oluşturan bireylerin bilgi üretebilen, var olan bilgiyi çoğaltıp geliştirebilen bireyler olması beklenmektedir. Bunu sağlayacak ise kuşkusuz eğitim kurumudur. Gardner’a göre (1990:133) kendini yenileyebilen bir toplumda, bireyler, yalnızca geleceği ve onun getireceği yenilikleri karşılamakla kalmayıp aynı zamanda geleceklerini şekillendirerek, ileriye güvenle bakabilirler.

Eğitim sisteminin en küçük birimi olan sınıf, eğitim amaçlarının davranış boyuta aktarıldığı işlevsel ve özel bir çevredir. Bu anlamda sınıf ortamının dinamik süreçlerin etkileştiği bir alan olduğu söylenebilir. Bu dinamik süreçleri eğitim ve



öğretimin hedefleri doğrultusunda yönlendirecek öğretmene önemli görevler düşmektedir. Terzi (2002) ve Balcı (1991), okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenlerin başında öğretmenin geldiğini belirtmektedirler.

Öğretmen etkililiği, eğitim araştırmacılarının uzun bir zamandan beri üzerinde kafa yordukları bir problemdir. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların yüz yıldan fazla bir zamandır devam ediyor oluşu problemin önemini ve ne denli köklü bir geleneğe sahip olduğunu göstermektedir. Etkili öğretmen kimdir? Ne tür özelliklere sahiptir? Bu özellikleri tespit etmek mümkün müdür? Etkililik doğuştan getirilen bir özellik midir yoksa sonradan kazanılabilir mi? gibi sorular eğitimcileri meşgul etmektedir (Tatar, 2004).

Mesleğinin gereklerine göre yetişme, sürekli kendini geliştirme isteğinde bulunma, işini sevmeye, öğrenciyi merkeze alma, bu yöndeki amaçlarını açıkça belirleme ve buna ulaşmanın ısrarlı çabası içinde bulunma, etkili öğretmenin nitelikleri olarak belirtilebilir. Eğitim kurumları ve öğretmenlerin, halen uygulanan, yirmi birinci yüzyılda daha da geliştirilerek uygulanacak olan “insan”ı merkeze alan eğitim anlayışını kazanmaları ve uygulamaları beklenir. Bu beklentide en önemli rolü bu güne kadar olduğu gibi bu günden sonra da öğretmenler alacaklardır (Can, 1998:57).

Güçlü akademik yeterlilik ve alan bilgisine sahip olma, meslekî olarak kendisini yenileme ve geliştirme, yeni öğretim tekniklerini ve kaynaklarını kullanabilme, öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilme, sunduğu konuya yönelik öğretim stratejisi geliştirebilme, geliştirdiği/seçtiği öğretim stratejisini etkili bir şekilde uygulayabilme, değerlendirme, öğrenci performansını takip edebilme, öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilme, etkili iletişim becerilerine sahip olma, güvenilir, açık ve tutarlı olma vs. etkili bir öğretimde bulunması gereken özelliklerdir (Bozdoğan, 2004:22).

Öğretimi sağlamada öğretmenin gerçekleştirmesi gereken işlemlerden biri de sınıfı yönetmektir. Sınıfta öğrenme etkinliklerinde düzeni koruma ihtiyacını duyan öğretmenlerin sınıf yönetimindeki rolü çok önemlidir. Öğretmenler sağlıklı ve yapıcı bir disiplin anlayışıyla öğrencileriyle iletişim kurmalıdır. Köktaş'a (2003:19) göre, sınıf yönetimi öğretimin temel koşuludur. Sınıf yönetimi, öğretimin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan, öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulması ve yürütülmesi için yapılan etkinlikler (sınıfın fiziksel ortamını düzenleme, kuralları oluşturma, derslerde dikkati çekebilme, eğitsel etkinliklerde yer almayı sağlama vb.) olarak tanımlanabilir.

Sınıf yönetimi, sınıfın karmaşıklığını ve çeşitliliğini eş güdümlen, öğrenme çevresini daha etkili bir şekilde oluşturan bir yöntem olup sınıftaki uygulamaların tümüyle ilişkilidir. Bu uygulamaların hazırlayıcısı ve yönlendiricisi olarak öğretmen davranışları, öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir etkidir. Bu nedenle öğrenci

gereksinimleri çerçevesinde öğretmen, gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir (Terzi, 2002).

Üniversiteler ülkelerin bilim yuvalarıdır. Objektif bir şekilde bilimsel çalışmaların yapıldığı, bilginin sağlıklı bir şekilde üretildiği ve paylaşıldığı kurumlardır. Aynı zamanda eğitim sistemi içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin en üst seviyede ele alındığı merkezlerdir. Üniversitelerde bilgiyi üretme, geliştirme, paylaşma görevinin büyük bir kısmı öğretim elemanlarının vazifeleri arasındadır. Bunun yanında üniversitelerdeki öğretim elemanlarının yükseköğretimde ve lisansüstü eğitimde yer alan öğrencilere bilgiyi aktarma gibi önemli bir görevleri de bulunmaktadır.

Eğitim örgütlerinin işlenen girdisi olan öğrencilerin, “gelişmiş bir birey olarak topluma kazandırılması sürecinde” öğretim elemanı, öğrenci, eğitici olmayan personel, eğitim programı, araç gereç, yönetim ve çevre (Erden, 2001) gibi birçok değişken etkili olmaktadır. Bu değişkenlerden en önemlisi ve en kritik olanı öğretim elemanıdır. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi ve etkili öğretim için, eğitim süreçlerinin düzenlenmesi ve yürütülmesinden öğretim elemanı sorumludur. Öğrenme ve öğretme ortamında başarı ve kazanımı etkileyen, öğretim elemanının sınıf içindeki davranışları, sınıfı etkili yönetmesidir (Aydm, 1998:17).

Eğitim amaçlarının gerçekleşmesi, öğretim elemanının öğretim ortamındaki gerçekleştirdiklerine bağlıdır (Açıkgöz, 1992:1). Öğretim elemanlarının öğrencilerine karşı, sınıf içi ve dışındaki davranışlarının olumlu ya da olumsuz yanları öğretim ortamındaki öğrencinin başarısını etkilemektedir. Öğrencilere gösterilen “yakınlık” davranışlarının öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Taş, 2009:173).

Etkili ve verimli bir öğretimin gerçekleşmesinde, öğretimi gerçekleştiren öğretim elamanında şu özelliklerin olması beklenir:

- Kendi konu alanında geniş ve derin bir uzmanlık bilgisine sahip olma.
- Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini bilme ve bunları uygulama becerisi
- Öğrenme konusuna uygun öğretim araç-gereçlerini uygun şekilde seçme ve uygulama becerisi
- Öğrencilerle etkili ve sağlıklı iletişim kurabilme becerisi
- Öğretim sürecini ve öğrenme öğrencilerini ölçme - değerlendirme becerisi

#### *Araştırmanın Amacı*

Bu çalışmada, yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin ne düzeyde olduğunun öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçları gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Üniversite öğrencilerinin;

1. Öğretim elemanlarının konu alanı bilgisine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretim elemanlarının öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmalarına ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretim elemanlarının öğretim araç-gereçlerini kullanmalarına ilişkin görüşleri nedir?

4. Öğretim elemanlarının iletişim becerilerine ilişkin görüşleri nedir?
5. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri nedir?
6. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme becerilerine ilişkin görüşleri nedir?
7. Öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerine ilişkin görüşleri arasında fakülte, alan, cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

Araştırma, tarama modeline dayalıdır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmalar olayların, objelerin varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne olduğunu” inceleyen; değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen araştırmalardır. Bu yönetime dayalı araştırmalarda durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz; nereye hangi yöne gitmek istiyoruz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara cevap aranır (Kaptan, 1998:59).

### *Evren ve Örneklem*

2009-2010 öğretim yılında yapılan araştırmanın evrenini, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ile Kilis 7 Aralık Üniversitesi M.R.Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu fakültelerde öğrenim gören 800 öğrenci ise araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen fakültelerde her sınıf düzeyindeki öğrencilerden istekli olanlara anketler verilerek cevaplamaları sağlanmıştır. Böylece araştırma kapsamına dâhil edilen fakültelerin her sınıf düzeyindeki öğrencilerden tesadüfî örnekleme (random) yöntemi kullanılarak örneklem seçilmiştir.

### *Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması*

Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinliklerinde sahip olmaları gereken beceriler konusunda alanyazın taraması yapılmıştır. Murat, Arslantaş ve Özgan (2006), Taş (2009), Şen ve Erişen (2002), Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) ilgili çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu araştırmalarda veri toplamak için kullanılan anket maddeleri gözden geçirilerek araştırmamızda kullanacağımız anket için ön hazırlık yapılmıştır.

Daha sonra Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurularak “bir öğretim elemanın etkili öğretmenlik için sahip olmaları gereken özellikleri” yazmaları sağlanmıştır. Konu ile ilgili aynı fakültede okuyan değişik bölümlerdeki 30 öğrenciden de aynı yöntemle görüş alınmıştır. Bu görüşler alan yazınla karşılaştırılarak anket maddeleri yazılmıştır. Oluşturulan anket maddeleri bazı öğretim elemanları ve öğrencilere okutturularak yeniden düzenlenmiştir.

Literatür taraması ve görüşmelerden elde edilen veriler ışığında anket taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan anket taslağı ilgili öğretim elemanlarının görüşleri alınarak bazı düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan anket, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi ve Fen edebiyat fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan 55 öğrenciye uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Bütün bu işlemlerden sonra 40

maddelik veri toplama aracı olan ankete son şekli verilmiştir. Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi cevaplayanlara ait kişisel bilgiler; ikinci bölümde ise öğrencilerin, öğretim elemanlarının “konu alanı bilgisi”, “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma”, “öğretim araç ve gereçlerini kullanma” “iletişim”, “sınıf yönetimi” ve “ölçme-değerlendirme” beceri düzeylerine ilişkin algılarını ölçen 40 madde bulunmaktadır.

Anket, Likert tipi 5’li dereceleme şeklindedir. Ankette yer alan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinliklerinde beceri durumlarının gözlenme düzeyleri; Hiçbiri (1), Çok Azı (2), Yarısı (3), Çoğunluğu (4) ve Tamamı (5) dereceleri ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket 1000 adet çoğaltılarak bizzat araştırmacılar tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Cevaplamaya istekli olan öğrencilere dağıtılan 1000 anketten 820’si toplanmıştır. Toplanan anketlerden hatalı olarak değerlendirilenler iptal edilmiş ve 800 anketin verileri analiz edilerek yorumlanmıştır.

#### *Verilerin Analizi ve Yorumlanması*

Verilerin analizinde SPSS istatistik programından yararlanılmıştır. Bu konuda Kilis 7 Aralık Üniversitesi M.R. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ölçme-Değerlendirme anabilim dalındaki öğretim elemanlarından yardım alınmıştır. Veriler, aritmetik ortalama, t- testi ve standart sapma gibi istatistikî işlemlerden yararlanılarak yorumlanmıştır. Görüşler arasında farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede “anlamlılık düzeyi” .05 olarak alınmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.80 aralığı “hiçbiri”, 1.81-2.60 aralığı “çok azı”, 2.61-3.40 aralığı “yarısı”, 3.41-4.20 aralığı “çoğunluğu” ve 4.21-5.00 aralığı “tamamı” şeklinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan (1) ile en yüksek değer olan (5) arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarında yer alan problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Sırasıyla alt problemlere ilişkin veriler tablolarda gösterilmiş ve altlarına yorumları yapılmıştır.

**Alt problem 1:** Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının konu alanı bilgisine ilişkin görüşleri nedir? Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğretim Elemanlarının Konu Alanı Bilgisine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı (n=800)*

Konu Alanı Bilgisi	$\bar{X}$	Ss
Konu alanı ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme	3,41	0,90
Konu alanı ile ilgili ilke ve kavramları değişik şekillerde ifade etme ve açıklama	3,08	0,94
Alanıyla ilgili çağdaş değişme ve gelişmeleri takip etme ve bu gelişmeleri alanına uygulayabilme	2,94	1,00
Toplam	3,14	0,78

Tablo 1 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının “konu alanı bilgisi”ne dair görüşlerinin ortalamasının =2,94 ile =3,41 arasında olduğu; konu alanı bilgisini ölçen maddelerin toplamının ortalamasının ise =3,14 olduğu görülmektedir. Buna göre, üniversite öğrencileri “konu alanı bilgisi” bakımından öğretim elemanlarının yarısının yeterli olduğunu düşünmektedirler. Konu alanı bilgisini ölçen maddelere tek tek bakıldığında öğrenciler diğer maddelere göre öğretim elemanlarını “Konu alanı ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme”de ( =3,41) daha yeterli görmektedirler. Buna göre, üniversite öğretim elemanlarının “Konu alanı ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme” açısından yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. Ancak Tablo 1’deki verilere göre, öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili çağdaş değişme ve gelişmeleri takip etmede nispeten daha az yeterli oldukları anlaşılmaktadır. Bu özelliği ölçen 3. maddeye (Alanıyla ilgili çağdaş değişme ve gelişmeleri takip etme ve bu gelişmeleri alanına uygulayabilme) verilen cevapların ortalamasının =2,94 olduğu görülmektedir.

Şen ve Erişen’in “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri” adlı araştırmasında (2002) öğretmen adayları, konu alanı bilgisine ilişkin davranışları öğretim elemanlarının "bir kısmı"nın gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu araştırmamızın bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğretim elemanlarının alanları ile ilgili ilke ve kavramları bilmeleri beklenen bir durumdur. Stanton (1985) iyi bir öğretmenin ne yapması gerektiğine cevap aramış ve iyi öğretmeni, güçlü bir akademik yeterliliğe sahip ve konusunu çok iyi bilen kişi olarak belirtmiştir.

Bir öğretmenin veya öğretim elemanının öğretim sürecinde en iyi bilmesi gereken alan bilgisidir. Kendi alanı ile ilgili yeterli bir donanıma sahip olmayan bir öğretmende veya öğretim elemanında hem kendine güven sorunu oluşur hem de öğrencilerin gözünde saygınlığının kaybolmasına neden olabilir. Çünkü bir öğretim elemanının alan uzmanlığı ya da alan bilgisi yeterli değilse, öğretim becerileri konusunda çok iyi olmasının anlamı olmayacaktır.

**Alt problem 2:** Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının “öğretme-öğrenme stratejilerini kullanmalarına” ilişkin görüşleri nedir? Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2  
*Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Strateji, Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı (n=800)*

Öğretme-Öğrenme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	$\bar{X}$	Ss
Düşünmeyi öğrenme fırsatları oluşturma	2,98	1,02
Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye çalışma	2,93	1,10
Öğrencilerin araştırma gözlem yapma becerilerini geliştirmeye çalışma	2,83	1,10
Dersin içeriğine uygun ve öğrenmenin kalıcılığını artıran öğretim yöntem ve teknikleri kullanma	2,94	1,04
Konuları mantıkî bir sıra ile sunma (basamaklar hâlinde konuyu işleme; bilinenenden bilinmeyene, basitten karmaşığa... )	3,45	1,07

Bütün sınıfın dikkatini çekecek şekilde dersin hedeflerine uygun sorular sorma	3,00	1,05
Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama	2,92	1,10
Öğrencilerin bireysel ve takım hâlinde çalışmalarına uygun ortam hazırlama	2,65	1,12
Öğrenmeleri pekiştirme, yanlış ve eksik öğrenmeleri düzeltme	2,94	1,12
Ders sonunda özetleme yapma ve soruları cevaplama	2,99	1,17
<b>Toplam</b>	<b>2,96</b>	<b>0,78</b>

Tablo 2'ye göre üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının “öğretme-öğrenme stratejileri”ni kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalaması =2.96'dır. Bu ortalamaya göre, üniversite öğrencileri “öğretme-öğrenme” stratejilerini kullanma konusunda öğretim elemanlarının “yarısını” yeterli düzeyde görmektedirler. Bu durumda öğretim elemanlarının yarısının öğrenci görüşleri açısından “öğretme-öğrenme stratejilerini kullanma”da yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna varılabilir. Tablo 2'deki veriler incelendiğinde öğretim elemanlarının “öğretme-öğrenme stratejilerini kullanma” düzeylerini ölçen maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların ortalamasının = 2.65 ile =3.45 arasında bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. “Öğrencilerin bireysel ve takım hâlinde çalışmalarına uygun ortam hazırlama” maddesinin öğrenci görüşlerine göre ortalamasının (= 2.65) öğretim- öğrenme stratejilerini ölçen diğer maddelere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Günümüz çağdaş eğitim anlayışına göre sınıf içi ve dışı öğretim uygulamalarında takım çalışmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Öğretimde işbirliğine dayalı etkinliklere yer verilmesi bireylerin gerçek hayatta topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Açıköz (1992), işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin gruplar halinde ortak bir amaç doğrultusunda yardımlaşarak birbirlerinden öğrenmelerine dayalı bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır.

Ergün, “Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi” adlı bir çalışmada (2001) öğretim elemanlarının sınıf içi ders uygulamalarında etkinlikleri sağlıklı bir şekilde gerçekleştiremediklerini ileri sürmektedir. Bu görüş, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında en önemli unsurlardan biri öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Öğretmen öğretim sürecini düzenlerken, dersin içeriğine uygun etkinlikleri belirlerken hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını belirlemek durumundadır. Öğretimin etkililiği büyük ölçüde dersin hedeflerine uygun yöntem ve teknikleri seçip uygulamaya bağlıdır. Tan'a (2005) göre hangi durumlarda hangi strateji, yöntem ve tekniğin kullanımının daha etkili olacağını kavrayabilmek için öğretmenlerin mevcut strateji yöntem ve teknikleri bilmeleri önemlidir. Erden (2001:46), öğrencilerin etkin katılımı sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi gerektiğini, söylemektedir.

**Alt problem 3:** Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının öğretim araç-gereçlerini kullanmalarına ilişkin görüşleri nedir?

Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3  
*Öğretim Elemanlarının Öğretim Araç ve Gereçlerini Kullanma Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı (n=800)*

Öğretim Araç ve Gereçleri	$\bar{X}$	Ss
İmkânlar dâhilinde çağdaş eğitim teknolojilerinden yararlanmaya çalışma	3,00	1,16
Derste öğretim araç ve gereçleri kullanmaya özen gösterme	3,00	1,12
Öğretim araç ve gereçlerini kullanmada öğrencilere sorumluluk verme	2,79	1,16
Ders kitabının yeterli olmadığı konularla ilgili ders notu hazırlama	3,00	1,20
Toplam	2,94	0,90

Tablo 3 verileri dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının “öğretim araç-gereçlerini kullanma” düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalaması =2.94’tür. Öğrencilere göre öğretim elemanlarının “öğretim araç-gereçlerini kullanma” düzeylerine ilişkin maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının en düşük =2.79 ve en yüksek =3.00 olduğu da Tablo 3’ten çıkarılabilecek sonuçlar arasındadır. Öğrenciler öğretim elemanlarının yarısının imkânlar dâhilinde çağdaş eğitim teknolojilerinden yararlanmaya çalıştıklarını, derste öğretim araç ve gereçleri kullanmaya özen gösterdiklerini, ders kitabının yeterli olmadığı konularla ilgili ders notu hazırladıklarını düşünmektedirler. Fakat öğretim elemanlarının öğretim araç ve gereçlerini kullanmada öğrencilere sorumluluk verme konusunda öğrencilerin verdikleri cevapların ortalamasının =2.79 olması, öğretim elemanlarının araç gereç kullanmada öğrencilere yeteri kadar sorumluluk vermediğini göstermektedir.

Üniversiteler uluslar arası düzeyde bilgi birikimini sağlama ve aktarma görevini üstlenmiş bilim ve eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle çağdaş eğitim teknolojilerinin de en fazla ve en üst düzeyde yararlanıldığı eğitim-öğretim ortamları üniversiteler olmalıdır. Buna göre öğretim elemanlarının önemli bir kısmının öğretim ortamında derslerin hedeflerine uygun materyalleri seçip kullanmada ve öğretim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanmada istenen seviyede olmadıkları anlaşılmaktadır.

Köseoğlu’nun (1994) “İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, öğrencilerin öğretim elemanlarının konuya uygun araç gereç kullanma düzeylerine ilişkin algılarının ortalaması  $\bar{x}=1.52$  olarak bulunmuştur. Buna göre öğretim elemanlarının “çok az”ının konuya ve dersin hedeflerine uygun öğretim araç ve gereçlerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Şen ve Erişen’in “Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri” adlı çalışmasında ise (2002) üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının “çok azı”nın araç gereç kullanımı konusunda yeterli olduklarını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları ve araştırmamızın bulguları da öğretim elemanlarının öğretim sürecinde uygun ders araç ve gereçlerini seçip kullanmada yeterli düzeyde olmadıklarını göstermektedir.

**Alt problem 4:** Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının iletişim becerilerine ilişkin görüşleri nedir?

Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4  
*Öğretim Elemanlarının İletişim Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı (n=800)*

İletişim	$\bar{X}$	Ss
Sözel dili etkili kullanma	3,24	1,09
Konuşmalarında sözel dili jest ve mimiklerle destekleme	3,24	1,09
Öğrencileri ilgiyle ve sözlerini kesmeden dinleme	3,34	1,16
Öğrencilere isimleri ile hitap etme	2,91	1,23
Öğrencilerin görüşlerine saygı duyma	3,33	1,14
Eleştirilere açık olma	2,95	1,21
Yapıcı eleştirilerde bulunma	3,07	1,09
Öğrencilerle samimi ve dengeli ilişkiler kurma	3,13	1,09
Ders dışında ulaşılabilir olma	3,08	1,19
Toplam	3,14	0,81

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının “iletişim” becerilerine ilişkin görüşlerinin  $\bar{x}=2.95$  ile  $\bar{x}=3.33$  arasında bir dağılıma bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin öğretim elemanlarının “iletişim becerilerine” dair verdikleri cevapların ortalaması  $\bar{x}=3.14$ ’tür. Bu veriye göre, öğrencilerin öğretim elemanların yarısından fazlasını “iletişim becerileri” açısından yeterli düzeyde görmedikleri söylenebilir.

Tablo 4’e göre öğretim elemanlarının eleştirilere açık olma düzeyini ölçen maddeye öğrencilerin verdiği cevapların ortalamasının diğer maddelere göre en düşük ortalamayla  $\bar{x}=2.95$  olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğrenciler öğretim elemanlarını Tablo 4’de verilen diğer iletişim becerilerine göre daha yetersiz görmektedirler. Buna göre öğretim elemanlarının en az yarısının eleştirilere yeterli düzeyde açık olmadıkları kanaatine varılabilir. Murat, Arslantaş ve Özgan (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının yarısının öğrencilere isimleriyle hitap ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, araştırmamızın sonucunu desteklemektedir. Taş (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencileri öğretim elemanlarını “iletişim” konusunda yetersiz bulmuşlardır.

Ayrıca Tablo 4’teki öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanlarının “öğrencilere isimleri ile hitap etme” düzeyleri, iletişim becerilerini ölçen maddelerin ortalama değerlerinin altındadır. Bu durum, öğretim elemanlarının gerek ders içi gerekse ders dışı zamanlarda öğrencilerle iletişimlerinin zayıf olmasına bağlanabilir. Türk üniversitelerinin çoğunda ve özellikle de yeni kurulan taşra üniversitelerinde öğretim elemanlarının ders yüklerinin çok fazla olduğu bilinen bir gerçektir. Bu durumun öğretim elemanlarının öğrenciye iletişim için ayıracağı zamanı olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz bir sonuç olacaktır.



Öğretim sürecinin etkili ve verimli olmasının şartlarından biri de kuşkusuz öğretmen-öğrenci iletişiminin yeterli düzeyde ve sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Güçlü'ye göre (2009:19), öğretim strateji ve yöntemleri, ders araç ve gereçleri etkili eğitim açısından oldukça önemlidir, ancak bunların hiçbiri öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı bir etkileşim olmadan tam anlamıyla etkili olamaz. Öğrenci-öğretmen iletişiminin sağlıklı şekilde yürütülmesi, öncelikle her iki tarafın birbirlerini iyi tanımalarına, birbirlerine güvenmelerine ve sevmelerine bağlıdır (Erdoğan, 2002:83). Öğretim elemanlarının öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurması aynı zamanda onlarla samimi ve dengeli ilişkiler kurmalarını da gerekli kılmaktadır. Bu ilişkilerdeki içtenlik düzeyi yükseldikçe, aradaki güven de artacaktır.

Öğretim elemanın içtenliğine inanan bir öğrenci, hem öğretim elemanına hem de ilgili öğretim elemanın derslerine karşı daha olumlu tutum geliştirecektir. Sınıfta öğretmen-öğrenci arasında karşılıklı anlayışın oluşması oldukça önemlidir. Kökbaşı (2003), sınıfın öğretmenle öğrencileri arasında düşüncelerin, duyguların ve bilginin karşılıklı değişiminin yer aldığı bir iletişim sistemi olduğunu belirtmektedir. Stanton (1985) yaptığı bir araştırmada “etkili bir öğretmenin” öğrencilerine karşı açık, onlarla iyi anlaşılan, sevecen, anlayışlı kişilik özellikleri göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle her öğretim düzeyinde öğretimi düzenleme sorumluluğunda olan öğretim elemanlarının (öğretmenlerin) öğretim sürecinde iletişimin anahtar bir öge olduğunu bilerek hareket etmeleri gerekmektedir.

Taş'a göre (2009) öğretim elemanlarının öğrencilerine karşı, sınıf içi ve dışındaki davranışlarının olumlu ya da olumsuz yanları öğretim ortamındaki öğrencinin başarısını etkilemektedir. Öğrencilere gösterilen “yakınlık” davranışlarının öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Öğrencilerle kurulacak doğru iletişim sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artacak ve dolayısıyla da öğretim performansı bundan olumlu olarak etkilenecektir. Bir öğrencinin öğretmeninden göreceği az bir yakınlığın, öğrencide öğretmene ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutumun oluşmasına katkıda bulunacağı bilinen bir durumdur.

**Alt problem 5:** Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri nedir? Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5  
*Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı (n=800)*

Sınıf Yönetimi	$\bar{X}$	Ss
Derslerine zamanında başlayıp, zamanında tamamlama	3,49	1,09
Öğrencilerden neler beklenildiğini (derse devam, ödev vb.) dönem	3,56	1,15
Derste rahat, özgüvenli, kararlı hareket etme	3,55	1,02
Öğrencileri dersi dinlemeye istekli hale getirme	2,92	1,06
Derste demokratik bir öğrenme ortamı oluşturma	3,17	1,10
Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemleri alma	3,15	1,05
İçerik ve ders saati arasında denge kurma	3,29	1,05
Toplam	3,30	0,80

Tablo 5'e göre, sınıf yönetimi boyutuna dâhil maddelere verilen cevapların ortalaması en düşük 2.92 (Öğrencileri dersi dinlemeye istekli hale getirme) ile 3.56 (Öğrencilerden neler beklenildiğini -derse devam, ödev vb.- dönem başında açık olarak belirtme) arasında değişmektedir. Tablo 5'teki veriler dikkate alındığında 'üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri' ile ilgili maddelere öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması, anketin diğer boyutlarına verdikleri cevapların ortalamalarından daha yüksektir ( $\bar{x}=3.30$ ). Buna göre öğrenciler, öğretim elemanlarının yarısının sınıf yönetimi konusunda yeterli düzeyde olduklarını düşünmektedirler. Bu veriye göre, öğrencilerin öğretim elemanlarının yarısının sınıf yönetimi açısından yeterli olmadıklarını düşündükleri de söylenebilir. Öğrencilerin sınıf yönetimi açısından öğretim elemanlarını en yetersiz gördükleri etkinlik (30. madde: Öğrencileri dersi dinlemeye istekli hale getirme) öğrencileri derse güdelemedir. Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının "derslere zamanında girip- çıkmaya" ve "öğrencilerden beklentilerini açıklamaya" özen gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yine öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının çoğunluğunun derslerde rahat, özgüvenli ve kararlı hareket ettikleri anlaşılmaktadır.

Öğretim sürecinin etkililiği, öğretmenin sınıf yönetimindeki becerisine bağlıdır. Shechtman & Leichtenritt (2004) 'e göre, etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip öğretmen, aynı zamanda öğretim yöntemlerini, sınıftaki araç-gereçleri etkili olarak kullanabilmekte; öğretim programını, öğrenci davranışlarını değiştirebilecek biçimde tanıyıp uygulayabilmektedir (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008). Her türlü eğitsel ve öğretimsel etkinlikte öğretmenin yönetimle ilgili süreçleri iyi bilmesi aynı zamanda etkili bir şekilde uygulayabilmesi gerekir. Macrae' ya (1998) göre, öğretmenin yönetim yeterlilikleri olmazsa diğer becerileri etkisiz kalır. Etkili bir sınıf yönetimi ve organizasyonu öğretmenleri karşılaşılabilecekleri birçok zorluktan kurtarır. Etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmenin öğretimi doğru bir şekilde planlaması, öğretim zamanını etkili kullanması, öğrencilerle olumlu iletişim kurması, sınıf içinde ortaya çıkan olumsuz davranışları uygun şekilde yönetmesi ve öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılmalarını sağlaması beklenir.

**Alt problem 6:** Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme becerilerine ilişkin görüşleri nedir? Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6  
*Öğretim Elemanlarının Ölçme-Değerlendirme Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı (n=800)*

Ölçme ve Değerlendirme	$\bar{x}$	Ss
34. Ölçme ve değerlendirmeyi öğretimi geliştirici bir araç olarak kullanma	2,94	1,05
35. Dersin amaçlarına uygun ölçme araçları hazırlama	2,89	1,09
36. Sınavların zorluk derecesini dersin amaçlarına uygun olarak hazırlama	2,92	1,15
37. Öğrencilere sınav içeriği ve türü konusunda önceden açıklayıcı bilgiler verme	3,32	1,16
38. Sınav süresini; soru sayısı, türü ve soruların güçlük düzeyine göre belirleme	3,18	1,17
39. Sınav sonuçlarını uygun zamanda öğrencilere bildirme	3,06	1,23
40. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerde görülen eksiklikleri tamamlama, yanlışları düzeltme	2,67	1,21
Ortalama	2,99	0,84

Tablo 6 verileri, ‘Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme becerilerine ilişkin görüşleri’ne ilişkin verdikleri cevapların ortalamalarının  $\bar{x}=2.67$  ile  $\bar{x}=3.32$  arasında dağılım gösterdiğini ve üniversite öğrencilerine göre öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koyan maddelerin ortalamasının  $\bar{x}=2.99$  olduğunu göstermektedir. Bu verilere göre, öğrenci görüşleri açısından öğretim elemanlarının yarısı ölçme değerlendirme becerileri konusunda yeterli iken yarısı ise yetersiz olarak görülmektedir. Öğrencilerin öğretim elemanlarını ölçme-değerlendirme konusunda en yetersiz gördükleri etkinlik 40.maddedeki “Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerde görülen eksiklikleri tamamlama, yanlışları düzeltme” etkinliğidir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması  $\bar{x}=2.67$  ile en düşük ortalamadır. Hâlbuki ölçme değerlendirmenin en önemli basamaklarından biri de değerlendirme sonuçlarına göre dönüt- düzeltme yardımıyla öğrencilerde görülen eksiklikleri tamamlama ve yanlışları düzeltmedir. Bunun yanında öğretim elemanları dersin amaçlarına uygun ölçme araçları hazırlama ( $\bar{x}=2.89$ ), sınavların zorluk derecesini dersin amaçlarına uygun olarak hazırlama ( $\bar{x}=2.92$ ) ve ölçme ve değerlendirmeyi öğretimi geliştirici bir araç olarak kullanma ( $\bar{x}=2.94$ ) konularında da diğer ölçme-değerlendirme etkinliklerine göre daha az yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

Şen ve Erişen tarafından yapılan araştırmada, eğitim fakültesi öğrencileri “ölçme-değerlendirme” konusunda öğretim elemanlarının “çok azı”nın yeterli olduğunu düşünmektedirler. Köseoğlu (1994) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğrencilerin öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme konusundaki becerilerine dair görüşlerinin ortalaması 2.21 olarak bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğretim elemanlarını ölçme-değerlendirme konusunda yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Aksu, Çivitçi ve Duy’un (2008) araştırmasında öğrencilerin % 20.3’ünün öğretim elemanlarının “adil bir değerlendirme yapmadığı” görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Ölçme-değerlendirme etkinliği öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biridir. Ölçme-değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan bir öğretmen etkili ve verimli bir öğrenmeyi sağlamakta zorlanacaktır. Benor ve Leviyof (1997), öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının sahip olması gerekli nitelikler arasında, ikinci sıraya değerlendirme özelliğini yerleştirdiklerini bulmuşlardır. Crumbley, Henry ve Kratchman (2001) tarafından yapılan çalışmada, benzer bir sonuç elde edilmiştir (Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008).

**Alt problem 7:** Üniversite öğrencilerinin, öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, alan, fakülte değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 7  
*Cinsiyet Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı (T Testi Sonucu)*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	P
Konu Alanı	Kız	430	3,15	0,79	0,606	798	0,544
	Erkek	370	3,12	0,76			
Yöntem	Kız	430	2,99	0,80	1,087	798	0,277
	Erkek	370	2,92	0,77			
Materyal	Kız	430	3,00	0,94	2,077	798	0,038
	Erkek	370	2,87	0,85			
İletişim	Kız	430	3,13	0,81	-0,511	798	0,609
	Erkek	370	3,16	0,82			
Sınıf Yönt.	Kız	430	3,34	0,79	1,425	798	0,154
	Erkek	370	3,26	0,82			
Ölçme	Kız	430	3,01	0,84	0,591	798	0,554
	Erkek	370	2,97	0,85			

Tablo 7’deki verilere göre, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının materyal kullanımı becerilerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin öğretim elemanlarının materyal (öğretim araç-gereçleri) kullanma becerilerine ilişkin görüşleri ortalamasının (3.00) erkeklere göre (2.87) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani bu verilere göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarını materyal kullanma becerisi açısından daha yeterli görmektedirler. Farkın anlamlı olması, erkek öğrencilerin öğretim elemanlarından (materyal kullanma becerisi açısından) beklentisinin daha yüksek olmasına bağlanabilir. Ayrıca öğretim elemanlarının konu alanı bilgisi, yöntem-teknikleri kullanma becerisi, iletişim becerisi, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme becerisine dair öğrenci görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tablo 7’deki ortalamalara bakıldığında öğretim elemanlarının konu alanı bilgisi, yöntem-teknikleri kullanma becerisi, iletişim becerisi, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme becerisine dair öğrenci görüşleri (cinsiyet değişkeni açısından) ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu ortalamalara göre hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler “konu alanı bilgisi”, “yöntem-teknikleri kullanma becerisi”, “iletişim becerisi”, “sınıf yönetimi” ve “ölçme-değerlendirme” becerisi açısından öğretim elemanlarının yarısını yeterli görmektedirler. Ortalamalara göre, kız öğrencilerin görüşleri ortalamasının çok az da olsa erkeklere göre bütün boyutlarda daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarını sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri açısından daha yeterli görmektedirler.

Tablo 8  
*Alan Değişkenine İlişkin Verilerin Dağılımı (T Testi Sonucu)*

	Alanlar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	P
Konu Alanı	Fen	390	3,12	0,82	-0,594	798	0,552
	Sosyal	410	3,16	0,73	-0,593		
Yöntem	Fen	390	2,89	0,80	-2,332	798	0,020
	Sosyal	410	3,02	0,76	-2,330		

Materyal	Fen	390	2,88	0,94	-2,047	798	0,041
	Sosyal	410	3,01	0,86	-2,043		
İletişim	Fen	390	3,02	0,83	-4,206	798	0,000
	Sosyal	410	3,26	0,77	-4,199		
Sınıf Yönt.	Fen	390	3,28	0,82	-0,515	798	0,607
	Sosyal	410	3,31	0,79	-0,515		
Ölçme	Fen	390	2,97	0,82	-0,522	798	0,602
	Sosyal	410	3,01	0,86	-0,523		

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının yöntem-teknikleri kullanma becerisi, iletişim becerisi ve materyal (öğretim araç-gereçleri) kullanma becerilerine ilişkin görüşleri arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri “alan” değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının “öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi”, “iletişim becerisi” ve “materyal (öğretim araç-gereçleri) kullanma becerileri”ne ilişkin görüşleri ortalamasının, fen alanlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9  
*Fakülte Değişkenine Göre Verilerin Varyans Analizi Sonuçları*

	Fakülte	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	P
Konu Alanı	Eğitim	344	3,20	0,72	0,606	798	0,544
	Fen-Edb	224	3,01	0,82			
	İks-İdr	64	3,17	0,81			
	Müh	168	3,16	0,79			
Yöntem	Eğitim	344	3,08	0,74	1,087	798	0,277
	Fen-Edb	224	2,79	0,80			
	İks-İdr	64	3,08	0,84			
	Müh	168	2,88	0,77			
Materyal	Eğitim	344	3,05	0,83	2,077	798	0,038
	Fen-Edb	224	2,75	1,00			
	İks-İdr	64	3,13	0,94			
	Müh	168	2,91	0,84			
İletişim	Eğitim	344	3,30	0,79	-0,511	798	0,609
	Fen-Edb	224	3,02	0,84			
	İks-İdr	64	3,24	0,72			
	Müh	168	2,93	0,79			
Sınıf Yönt.	Eğitim	344	3,33	0,79	1,425	798	0,154
	Fen-Edb	224	3,17	0,86			
	İks-İdr	64	3,44	0,74			
	Müh	168	3,36	0,76			
Ölçme	Eğitim	344	3,06	0,86	0,591	798	0,554
	Fen-Edb	224	2,91	0,86			
	İks-İdr	64	2,99	0,90			
	Müh	168	2,96	0,75			

Tablo 9'a bakıldığında, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının materyal (öğretim araç-gereçleri) kullanma becerilerine ilişkin görüşleri arasında, öğrencilerin öğrenim gördükleri "fakülte" değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Scheffe' sonuçlarına göre bu farkın fen-edebiyat fakültesinde okuyan öğrenci görüşleri ile eğitim ve iktisadi-idari bilimler fakültesi öğrencilerinin görüşleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamalara bakıldığında sırasıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalaması 3.05, iktisadi-idari bilimler fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalaması 3.13, mühendislik fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalaması 2.91 ve fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalaması ise 2.75 şeklinde sıralanmaktadır. Bu ortalamalara göre, eğitim fakültesi ve iktisadi idari bilimler fakültesi öğrencileri, mühendislik ve fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine göre öğretim elemanlarını "materyal kullanma becerisi" açısından daha yeterli görmekteyizler. Fen-edebiyat ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin beklentilerinin yüksek olması bu durumun bir nedeni olarak gösterilebilir. Eğitim fakültesi ve iktisadi-idari bilimler fakültelerindeki derslerin çoğunluğu genellikle sosyal içerikli derslerden oluşmaktadır. Görece olarak eğitim ve iktisadi idari bilimler fakültelerinde okutulan derslerde öğretim elemanlarının sözel sunumları daha ön plana çıkarken; mühendislik ve fen-edebiyat fakültelerinin fen alanlarındaki derslerin sunumunda görsellik ve dolayısıyla materyal kullanmak daha ön plana çıkmaktadır.

Yine Tablo 9'daki verilerden, öğretim elemanlarının "konu alanı bilgisi", "yöntem-teknikleri kullanma becerisi", "iletişim becerisi", "sınıf yönetimi" ve "ölçme-değerlendirme becerisi"ne dair öğrenci görüşleri ile öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar görüşler arasında anlamlı bir fark olmasa da Tablo 9'daki ortalamalara bakıldığında, eğitim ve iktisadi-idari bilimler fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalamasının mühendislik ve fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalamasından genelde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamalara bakıldığında, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler, öğretim elemanlarını "konu alanı bilgisi", "iletişim becerisi" ve "ölçme-değerlendirme becerisi" açısından diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yeterli görmekteyizler. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri konusunda, mühendislik ve iktisadi-idari bilimler fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalamalarının eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalamasından daha yüksek olması dikkate değer bir bulgu olarak görülebilir. Bu verilere göre, mühendislik ve iktisadi-idari bilimler fakültesi öğrencilerinin eğitim fakültesi öğrencilerine göre, öğretim elemanlarını "sınıf yönetimi becerisi" açısından daha yeterli gördükleri söylenebilir. Bu durum eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf yönetimi konusunda öğretim elemanlarından beklentilerinin yüksek olmasına bağlanabilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin sınıf yönetimi dersi almaları da sonucun bu şekilde ortaya çıkmasında belirleyici bir faktör olarak görülebilir.

Öğretim elemanlarının "yöntem ve teknik kullanma becerisi"ne ilişkin öğrenci görüşleri ortalamalarına göre, eğitim fakültesi ve iktisadi-idari bilimler fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalamasının aynı olduğu Tablo 9'daki verilerden anlaşılmaktadır. Bu veri ilgi çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretim elemanlarının "konu alanı bilgisi"ne dair öğrenci görüşleri ortalamalarının eğitim fakültesi için 3.20, iktisadi-idari bilimler fakültesi için 3.17 ve

mühendislik fakültesi için 3.16 olduğu anlaşılmaktadır. Bu ortalamaların çok yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Buna göre, her üç fakültenin öğrencilerinin öğretim elemanlarını “konu alanı bilgisi” açısından aynı düzeyde gördükleri yorumu yapılabilir. Bu verilere göre, farklı fakültelerde ve bölümlerde okuyan öğrencilerin, öğretim elemanlarını konu alanlarındaki yeterlilikleri açısından diğer öğretim becerilerine göre görece daha yeterli gördükleri yorumu yapılabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı çözümlenmelerden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Üniversite öğrencileri, derslerine giren öğretim elemanlarının “yarısını” sınıf içi öğretim becerileri açısından yeterli görmekteyler. Köseoğlu (1994) “İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğrencilerin öğretim elemanlarının yöntem teknik kullanmada beceri düzeylerine ilişkin algıları ortalaması  $\bar{x}=2.57$  olarak bulunmuştur. Aksu, Çivitçi ve Duy’un (2008) yaptıkları bir araştırmaya göre, öğretim elemanlarının derslerde ilgi çekici etkinliklere yer verme, derslere hazırlıklı gelmeyi teşvik etme gibi öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini artırabilecek sınıf içi uygulamalara daha az yer verdikleri anlaşılmaktadır. Şen ve Erişen (2002) yaptıkları bir araştırmada (Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri) öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda “çok azı”nın yeterli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğretim elemanlarının önemli bir kısmının sınıf içi öğretim becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıkları anlaşılmaktadır. Her ne kadar öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanlarını değerlendirmek doğru görünmese de öğretim hizmetini alanların bu hizmeti verenleri değerlendirmesinin yadırganacak bir durum olarak görülmemesi gerekir. Öğretim hizmetini alan üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun öğretim hizmetinin niteliği konusunda akademik bir yeterliliği olmadığı açıktır. Ancak derslerine giren farklı öğretim elemanlarının öğretim becerilerini kıyaslayabilecek düzeyde oldukları da göz ardı edilemez.

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının “konu alanı bilgisi”ne dair görüşlerinin ortalamasının  $\bar{x}=2,94$  ile  $\bar{x}=3,41$  arasında olduğu; konu alanı bilgisini ölçen maddelerin ortalamasının ise  $\bar{x}=3,14$  olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, üniversite öğrencileri, öğretim elemanlarının yarısının “konu alanı bilgisi” açısından yeterli olduğunu düşünmektedirler. Konu alanı bilgisini ölçen maddelere tek tek bakıldığında öğrenciler diğer maddelere göre öğretim elemanlarını “Konu alanı ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme”de ( $\bar{x}=3,41$ ) daha yeterli görmekteyler. Bu bulguya göre, öğrenciler öğretim elemanlarının çoğunluğunun “Konu alanı ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme”de yeterli olduklarını düşünmektedirler. Ancak Tablo 1’deki verilere göre, öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili çağdaş değişme ve gelişmeleri takip etmede nispeten daha az yeterli oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 2’ye göre, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının “öğretme-öğrenme stratejileri”ni kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x}=2.96$ ’dır. Bu ortalamaya göre, üniversite öğrencileri “öğretme-öğrenme” stratejilerini kullanma

konusunda öğretim elemanlarının “yarısını” yeterli düzeyde görmektedirler. Buradan üniversite öğretim elemanlarının önemli bir kısmının öğretim yöntem ve tekniklerine dair bilgi ve becerilerinin beklenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarının, öğrencilerin bireysel ve grup halinde çalışmalarına yeterli fırsatı sunmadıkları anlaşılmaktadır. Oysa etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımları ile mümkündür. Bunu sağlamanın yollarından biri de öğrencilere bireysel ve grup halinde çalışma yöntemlerini uygulamaktır.

Üniversite öğrencilerinin, öğretim elemanlarının “öğretim araç-gereçlerini kullanma” düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{x}=2.94$ 'tür. Bu ortalama, diğer boyutlara dair görüşlerin ortalamasının altındadır. Bu bulguya göre, üniversite öğrencileri öğretim elemanlarını “öğretim araç-gereçlerini kullanmada diğer becerilere göre daha yetersiz görmektedirler.

Öğrencilerin, öğretim elemanlarının “öğretim araç-gereçlerini kullanma” düzeylerine ilişkin maddelere verdikleri cevapların ortalamalarının en düşük  $\bar{x}=2.79$  ve en yüksek  $\bar{x}=3.00$  olduğu da Tablo 3'ten anlaşılmaktadır. Öğrenciler öğretim elemanlarının “yarısının” imkânlar dâhilinde çağdaş eğitim teknolojilerinden yararlanmaya çalıştıklarını, derste öğretim araç ve gereçleri kullanmaya özen gösterdiklerini, ders kitabının yeterli olmadığı konularla ilgili ders notu hazırladıklarını düşünmektedirler. Araştırmada elde edilen verilere göre, öğretim elemanlarının önemli bir kısmının öğretim ortamında derslerin hedeflerine uygun materyalleri seçip kullanmada ve öğretim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanmada istenen seviyede olmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4'e göre, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının “iletişim” becerilerine ilişkin görüşlerinin  $\bar{x}=2.95$  ile  $\bar{x}=3.33$  arasında dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğretim elemanlarının “iletişim becerilerine” dair verdikleri cevapların ortalaması  $\bar{x}=3.14$ 'tür. Buna göre, öğrenciler öğretim elemanlarının yarısının iletişim becerisi açısından yeterli olmadıklarını düşünmektedirler. “Öğrencilere isimleri ile hitap etme” maddesine dair öğrenci görüşleri ortalamasının iletişimle ilgili diğer maddelere verilen cevapların ortalamasından daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Buradan, öğretim elemanlarının yarısına yakın bir kısmının, öğrencilerin isimlerini öğrenip öğrencilere isimleri ile hitap etme konusunu, önemsemedikleri sonucu çıkarılabilir.

Üniversite öğrencileri, öğretim elemanlarının yarısını sınıf yönetimi becerileri açısından yeterli düzeyde görmektedirler. Araştırma verilerine göre, üniversite öğrencileri, öğretim elemanlarını, diğer sınıf içi etkinliklere göre “sınıf yönetimi” açısından daha yeterli görmektedirler. Sınıf yönetimini becerilerini ölçen anket maddelerinin ortalaması  $\bar{x}=3.30$ 'dur. Bu ortalama, diğer etkinlik boyutlarına dair öğrenci görüşleri ortalamasına göre daha yüksektir. Yani öğrenciler öğretim elemanlarını “sınıf yönetimi” açısından diğer etkinliklerdeki becerilerine göre, daha yeterli görmektedirler.



Sınıf yönetimi ile ilgili becerileri ölçen maddelerden biri de “öğrencileri ders dinlemeye istekli hale getirme” maddesidir. Bu beceriye dair öğrenci görüşleri ortalaması  $\bar{x}=2.92$  ile en düşüktür. Bu veriye göre, öğretim elemanlarının öğrencileri derse güdülemede diğer sınıf yönetimi becerilerine göre daha yetersiz oldukları sonucu çıkarılabilir. Oysa sınıf yönetimi açısından en çok dikkat edilmesi gereken hususlardan biri öğrencilerin derse güdülenmesidir. Çünkü öğretimsel hedeflerin gerçekleşmesi, öğrencinin nitelikli öğrenmeyi gerçekleştirme büyük ölçüde güdülenmesine bağlıdır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarını ölçme-değerlendirme konusunda en yetersiz gördükleri etkinlik 40.maddedeki “Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerde görülen eksiklikleri tamamlama, yanlışları düzeltme” etkinliğidir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması  $\bar{x}=2.67$  ile en düşük ortalamadır. Bu ortalama anketin diğer maddelerine verilen cevapların ortalamalarına göre en düşük ikinci ortalamadır. Anketin 11.maddesi (Öğrencilerin bireysel ve takım hâlinde çalışmalarına uygun ortam hazırlama) ise en düşük ( $\bar{x}=2.65$ ) ortalamaya sahiptir.

Araştırmanın verilerine göre, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının materyal kullanımı becerilerine ilişkin görüşleri arasında “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin öğretim elemanlarının materyal (öğretim araç-gereçleri) kullanma becerilerine ilişkin görüşleri ortalamasının (3.00) erkeklere göre (2.87) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarını materyal kullanma becerisi açısından daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının öğretim yöntem-tekniklerini kullanma becerisi, iletişim becerisi ve materyal (öğretim araç-gereçleri) kullanma becerilerine ilişkin görüşleri arasında öğrencilerin öğrenim gördükleri “alan” değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu Tablo 8’deki bulgulardan anlaşılmaktadır. Bu verilere göre, üniversitelerin sosyal alanlarında öğrenim gören öğrenciler, fen alanında öğrenim gören öğrencilere göre, öğretim elemanlarını “öğretim yöntem-tekniklerini kullanma becerisi”, “iletişim becerisi” ve “materyal (öğretim araç-gereçleri) kullanma becerisi” açısından daha yeterli görmektedirler.

Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının materyal (öğretim araç-gereçleri) kullanma becerilerine ilişkin görüşleri arasında, öğrencilerin öğrenim gördükleri “fakülte” değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tablo 9’daki ortalamalara bakıldığında, sırasıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalaması 3.05, iktisadi-idari bilimler fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalaması 3.13, mühendislik fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalaması 2.91 ve fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalaması ise 2.75 şeklinde sıralanmaktadır. Bu ortalamalara göre, eğitim fakültesi ve iktisadi idari bilimler fakültesi öğrencileri, mühendislik ve fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine göre öğretim elemanlarını “materyal kullanma becerisi” açısından daha yeterli görmektedirler. Öğrenci görüşleri ortalamasına göre, iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin görüşleri ortalamasının diğer fakültelerde okuyan öğrencilerin görüşleri ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğretim elemanlarının önemli bir kısmı öğrenci görüşlerine göre “öğretimde materyal kullanma” becerisi açısından daha yetersiz görülmektedirler. Bu nedenle, öğretim elemanlarının “öğretim teknolojileri ve öğretimde materyal kullanma” konularında isteğe bağlı olarak hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.

2. Bu çalışmada ve benzer bazı çalışmalarda (Taş, 2009; Şen ve Erişen, 2002; Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008) ulaşılan bulgulara göre, üniversite öğrencileri derslerine giren öğretim elemanlarının önemli bir kısmını sınıf içi öğretim becerileri açısından yeterli görmemektedirler. Bu sonuçlara göre, üniversite yönetimleri, kendi öğretim elemanlarına, ulusal ve uluslar arası düzeyde kendini ispatlamış uzmanlar tarafından “çağdaş öğretim uygulamaları”, “yeni öğretim yaklaşımları” gibi konularda seminerler verdirebilir.

3. Bu çalışmanın benzeri, Türkiye’deki tüm üniversiteleri kapsayacak şekilde daha kapsamlı olarak yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (1992). *İşbirlikçi Öğrenme Kuramı Araştırma Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Aksu, M.B., Çivitçi, A., Duy, B. (2008). Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Ders Uygulamaları ve Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), ss. 17-42.
- Aydin, A.(1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A.(1998). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12, 70, ss. 21-30.
- Bozdoğan, Z.(2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Ankara: Nobel yayınları.
- Can, N.(1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(13), ss.57-64.
- Çakmak, M., Kayabaşı Y. ve Ercan, L.(2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, ss.53-64
- Erden, M.(2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, M.(2001). Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı yay. 188-192. 11-13 Ocak 2001, Ankara.
- Gardner, J. W. (1990). *Yenilikçi Birey ve Zinde Toplum*.(Çeviri: San Özalp ve Hikmet Seçim). İstanbul: İlgı Yayıncılık.
- Macrae, S. (1998) “ Classroom management and Organization” , becoming a teacher (Ed.) Justin dillion. M. Maguire. Open University Pres, New York ,128-140.

- Köktaş, K. Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel yayımları.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Murat, M., Arslantaş H.İ. ve Özgan, (2006). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), ss. 263-278
- Sağlam, A.Ç. ve Sağlam, M.(2004). Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi Derslerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 305, ss.18-25.
- Stanton, H. (1985). What makes a good teacher? *Education news, Australian education index*, 19.
- Sünbül, A.M.(1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), ss. 597-608.
- Şen, H.Ş. ve Erişen Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), ss.99-116.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. (9.Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taş,S.(2009). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Davranışlarının Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimine Yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, ss.171-192.
- Tatar,M. (2004).Etkili Öğretmen.*Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), ss.1-12.
- Terzi, A.R.(2002).Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, ss.23-34.

### **İletişim/Correspondence**

H. İsmail ARSLANTAŞ

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi  
Mehmet Sanlı Mah. Doğan Güreş Paşa Bul. No:134 KİLİS  
arslantasismail@yahoo.com

Mustafa CİNOĞLU

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi  
Mehmet Sanlı Mah. Doğan Güreş Paşa Bul. No:134 KİLİS  
[mustafacinoglu@yahoo.com](mailto:mustafacinoglu@yahoo.com)



## An Analysis of Education Supervisors' Empathetic Tendencies and Communication Skills<sup>1</sup>

C. Teyyar UĞURLU

*Cumhuriyet University, Faculty of Education*

M. Cevat YILDIRIM

*Mardin Artuklu University, Faculty of Literature*

Mehmet SİNCAR

*Gaziantep University, Faculty of Education*

Niyazi ÖZER

*Inönü University, Faculty of Education*

Kadir BEYÇİOĞLU

*Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education*

### Abstract

*In this study, empathetic tendencies and communication skills of education supervisors was investigated. It was also aimed to explore the relation between supervisors' communication skills and empathetic tendencies. The study group of this descriptive study was 306 supervisors chosen through cluster sampling method. In the analysis of data, ANOVA, t test, and regression analysis were used. Results showed that there was no meaningful difference in terms of participating supervisors' gender, branch and seniority. According to the satisfaction with job variable, however, a meaningful difference was observed in support of the supervisors satisfied with their jobs. Results also showed that communication skills of supervisors predict their empathetic tendencies. As communication skill and empathetic tendency levels are evaluated together, it can be said that supervisors' perceptions of empathetic tendencies are lower. It can be asserted that workshops and seminars aiming to increase city education supervisors' both communication skills and empathetic tendencies will affect their behaviors positively.*

**Keywords:** *Supervision, education supervisor, communication, empathy.*

### SUMMARY

Communication is a process of gathering meanings, producing and interpreting knowledge. It is to speak with someone. It is also television, newspaper, a literary critic and picture. Sometimes it is to see, to hear and touch. Empathy is to understand others' emotions and thoughts correctly by putting oneself into his/her place. It is a process of putting oneself into his/her place and understanding thoughts, emotions, feeling and telling it to him / her. The reason why there is a relation between communication and

---

<sup>1</sup> *This study is an extended version of the paper presented at the 7<sup>th</sup> National Education Management Congress held by Inönü University on 24-26 May 2012.*

empathy is that empathy is affected by the nature of communication. Many researches are met in literature about the relation between communication skills and empathetic tendencies. There is not a research about supervisors' communication skills and empathetic tendencies.

#### *Purpose of the Study*

In this study, empathetic tendencies and communication skills of city education supervisors are determined and the relation between communication skills and empathetic tendencies is described. For this purpose, with the scale of communication skills and empathetic tendencies, it is aimed to examine managers' communication skills and empathetic tendencies in terms of some variables by applying city education supervisors' views.

#### METHOD

It is a descriptive study based on relational screening model. The research population consists of 2875 education supervisors. The study group is 306 participants chosen through cluster sampling method and education supervisors working in İstanbul, İzmir, Manisa, Kütahya, Sivas, Antalya, Hatay, Adıyaman, Gaziantep, Kahramanmaraş, Mardin, Eskişehir, and Konya. ANOVA, t test, and regression analysis are used in the analysis of data. Research data is collected with "Scale of Empathetic Tendency", "Personal Information Form" and "Evaluation Scale of Communication Skills". Views of city education supervisors are analyzed according to the variables; gender, branch, seniority and "are you pleased with your work?". Evaluation scale of communication skills is developed by Korkut (1996). It is a 5 point likert scale. There are 25 items in scale. Empathetic tendency scale is developed by Dökmen (1989). Twenty items about empathetic tendency scale is graded with 5 point likert scale.

#### FINDINGS & RESULTS

There is not a meaningful difference in city education supervisors' gender, branch and seniority variables. According to the variable "Are you pleased with your work?", as a result of t-test to detect whether there is a difference between evaluation of communication skills and empathetic tendencies of city education supervisors, there is a meaningful difference in support of the ones saying "Yes" for communication skills and empathetic tendencies among city education supervisors. It is seen that there is a difference about behaviors towards communication skills and empathetic tendencies of city education supervisors having more positive senses towards their jobs. Predictor of empathetic tendencies and communication skills of city education supervisors is ( $R=0,496$ ;  $R^2=0,246$ ;  $p<.005$ ). Communication skills of supervisor explain almost 25% of empathetic tendencies.

#### DISCUSSIONS & CONCLUSIONS

Evaluating points of communication skills and empathetic tendencies, empathetic tendency perceptions of supervisors are lower. There is not a meaningful difference in terms of gender, branch and seniority variables in communication skills and empathetic tendencies of supervisors, while there is a difference in terms of "Are you

pleased with your work” variable. According to result of the research, communication skills of supervisors are predictors of empathetic tendencies. From this result, although communication skills of city education supervisors are more than medium, it is important that they be trained in this topic. It can be accepted as an important necessity that there should be in – service training programs about empathetic tendencies which are lower. From supervision principles, the obligation of performing supervisions by taking present structure and conditions into consideration increase the importance of empathetic tendencies in supervisions. Permanently changing legislation of city education supervisions should be stable, the uncertainty about the future of supervision should be removed, and these will affect both communication skills and empathetic tendencies of supervisors in a positive way.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
Aralık 2012 ♦ Özel Sayı / Cilt 13, Sayı 3, ss. 91-106

ISSN: 1300-2899



## **Eğitim Denetmenlerinin İletişim Becerileri ile Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi<sup>1</sup>**

C. Teyyar UĞURLU  
*Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

M. Cevat YILDIRIM  
*Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi*

Mehmet SİNCAR  
*Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

Niyazi ÖZER  
*İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

Kadir BEYÇİOĞLU  
*Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi*

### **Özet**

*Bu çalışmada il eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeyleri ve iletişim becerileri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki betimlenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 306 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, t testi, ANOVA ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada il eğitim denetmenlerinin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İşten memnun olma değişkenine göre, il eğitim denetmenlerinden “evet” cevabı verenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İl eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri, empatik eğilimlerini yordamaktadır. İletişim beceri puanları ile empatik eğilim puanları birlikte değerlendirildiğinde, denetmenlerin empatik eğilim algılarının daha düşük olduğu söylenebilir. İl eğitim denetmenlerinin hem iletişim becerilerinin niteliği hem de empatik eğilimlerinin niteliğini artırıcı çalıştay ve seminerler, il eğitim denetmenlerinin davranışlarını olumlu yönde etkileyecektir.*

**Anahtar Kelimeler:** Denetim, eğitim denetmeni, iletişim, empati,

### **GİRİŞ**

Birlikte yaşamın en önemli unsurlarından birisi iletişim olarak gösterilebilir. İletişim yoluyla topluma özgü birçok özellik (tarih, kültür vb.) karşılıklı olarak paylaşıldığı gibi gelecek nesillere de aktarılır. İletişim, anlamları ortak kılma, bilgi üretme ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2003; Kayaalp, 2002). Birçok yazar iletişimi emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların aktarılma, iletilme süreci olarak tanımlanmış ve bireyler arası etkileşim ile iş yaşamı için kritik bir role sahip olduğunu vurgulamıştır (Aydın, 1994; Bülbül, 2001; Mark ve Wulf, 1999).

<sup>1</sup> Bu araştırma, 24-26 Mayıs 2012 tarihleri arasında İnönü Üniversitesinde düzenlenen 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.



Atak (2005) örgütsel açıdan iletişimin; insanların bir araya gelmesini sağlayan bir güç olduğunu, çalışanların işbirliğini ve uyumunu sağlayan bağlayıcı bir süreç olduğunu ve örgütün çevresiyle olması gereken uyumunu olumlu etkilediğini belirtmiştir. Alanyazındaki araştırma sonuçlarında iletişim süreçlerinin işleyişine ya da iletişim becerilerinin düzeyine ilişkin görüşler genellikle yüksek bulunmuştur (Chur-Hansen ve Winefield, 2000; Günbayı, 2007; Keçeci ve Taşocak, 2009; Korkut, 2005; Yavuz ve Yüce, 2010). İletişim sürecinin işleyişini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerden biri de empatidir.

Empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakarak, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlaması, hissetmesi ve ona iletmesi sürecidir. Empati sürecinde karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlamak ve empati kuran kişinin zihninde oluşan anlayışın karşıya iletilmesini sağlamak önemlidir (Albiero, Matricardi, Speltri ve Toso, 2009; Dökmen, 2003; Koçel, 2010; Redmond, 1989). Empatik becerilerin yüksekliği karşdakileri daha iyi anlamaya yardımcı olur (Barr, 2011). Farklı çalışmalarda empati ile ilişkili değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Birçok durumda empatik eğilimlerin etkilendiği ya da bazı değişkenleri etkilediği belirlenmiştir. Bu ilişkilerden biri de iletişim ve empatik eğilimler arasındaki ilişkilidir (Barr, 2011; Barut, 2004; Baykara Pehlivan, 2005; Çelik ve Çağdaş, 2010; Çiftçi, Arıdağ ve Yüksel, 2010; Ekinci, 2009; Eva Lu, Dare ve Gellman, 2005; Korkmaz, Şahin, Kahraman ve Öztürk, 2003; Pala, 2008; Tuncay ve İl, 2009).

#### *İletişim ve Empati İlişkisi*

Empati ve iletişim düzeyleri ilişkisi alanyazında fazla çalışılmamakla birlikte iletişim ve empatinin farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlamak mümkündür (Tutuk, Al ve Doğan, 2002). Alanyazında iletişim ile farklı kavramlar arasında ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Duygusal iletişim ve tükenmişlik (Miller, Birkholt, Scott ve Stage, 1995), iletişim ve memnuniyet (Meeks, Hendrick ve Hendrick, 1998; Wanzer, Butterfield ve Gruber, 2004), sınıf dışı formal ve informal iletişim ile memnuniyet ilişkisi (Aylor ve Oppliger, 2003), bireyler arası iletişim kanallarının niteliği ve sağlığının yöneticilerin empatik duyarlılığına etkisi (Töremen, Ekinci ve Karakuş, 2006) liderlik ve liderlerin empatik eğilimleri (Holt ve Marques, 2012) gibi araştırmalarla iletişim ve empati ile farklı değişkenlerin ilişkisi araştırılmıştır.

Birey ve toplum yaşamının devamlılığı iletişim üzerine kuruludur. Bu nedenle etkili iletişimi sağlayan koşulların bilinmesine ihtiyaç vardır. İletişim sürecinin etkili ve amaca dönük olması gönderilen mesajın alıcıya aktarılabilmesine bağlıdır. Bu durum iletişime gereksinim duyulan her koşulda empatiden de söz edilmesini zorunlu kılmaktadır (Doğuş, 2011). Okul denetimlerinde, denetmenlerin öğretmenlerle kurdukları iletişim düzeyi öğretmenlerin görevlerine ilişkin tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin iş doyumlarına, mesleki bağlılıklarına etki edebilmektedir. Bazen denetim sürecinde ilk tanışma sürecinin niteliği öğretmenin, denetmenden alacağı yardımı, rehberliği engelleyebilmektedir. Bu nedenle denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin yeterlikleri ve onların empatik eğilimleri denetmen-öğretmen ilişkisinin sonucunu belirleyebilmektedir. Şişman ve Turan'a göre (2004) iletişim örgütlerin varlığı için yaşamsal bir süreç olarak görülür. Ekinci, Bindak

ve Yıldırım'a göre (2012) sağlıklı bir iletişim ile empatik yaklaşım arasında olumlu bir ilişki vardır.

Liderlik ve yönetim eylemleri için empati önemli bir değişkendir. Diğerlerinin duygularını fark etme ve anlamak için empati gereklidir. Kişilerarası ilişkileri anlamak ve yönetmek için empati, liderlerin ve yöneticilerin sahip olması gereken niteliklerden birisidir (Badea ve Pana, 2010). Etkili bir iletişimin empatik davranışlarla anlam bulduğu düşünüldüğünde, iletişim ve empatik eğilim düzeylerini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi açıklamak önemli görülebilir. Bu çalışmada, il eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi ve iletişim becerileri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak; (i) Cinsiyet, branş, denetmenlikteki mesleki kıdem, iş memnuniyeti (işinden memnun olup olmama) değişkenlerinin il eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeyleri için anlamlı fark oluşturan etken olup olmadığı ve (ii) iletişim becerilerinin empatik eğilimler için yordayıcı özellik gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada, il eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenerek, iletişim ve empati arasındaki ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın evreni, Türkiye genelinde görev yapan 2875 il eğitim denetmenidir. Araştırmanın çalışma grubunu oransız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen ve İstanbul, İzmir, Manisa, Kütahya, Sivas, Antalya, Hatay, Adıyaman, Gaziantep, Kahramanmaraş, Mardin, Eskişehir, Konya illerinde görev yapan 306 il eğitim denetmeni oluşturmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1**  
*Çalışma Grubuna İlişkin Sayısal Veriler*

Değişkenler		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	45	14,7
	Erkek	261	85,3
Branş	Sınıf Öğretmeni	169	55,2
	Diğer Branşlar	137	44,8
Kıdem	14 yıl ve altı	91	29,7
	15-28 yıl arası	146	47,7
	29 yıl ve üstü	69	22,5

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmaya ilişkin veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu

kullanılarak, il eğitim denetmenlerinin cinsiyet, branş ve kıdemlerine ilişkin bilgiler ile iş memnuniyetlerine ilişkin görüşleri hakkında veriler toplanmıştır.

**İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ):** Bu ölçek, Korkut (1996) tarafından beşli likert tipi şeklinde geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 25 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125 en düşük puan ise 25'tir. Ölçek tek boyutlu bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçekten alınacak puanların yüksekliği, il eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Korkut'un çalışmasında (1996) İBDÖ iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) ,80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) ,91 olarak hesaplanmıştır.

**Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ):** Empatik eğilim ölçeği, bireylerin kendilerine yönelik duygusal duyarlılığını ölçmeye yönelik olarak Dökmen (1989) tarafından geliştirilmiştir. Empatik eğilim ölçeği ile ilgili 20 madde beşli likert tipi bir ölçektir. Olumlu empati cümleleri 1-5 arasında puanlanırken, olumsuz empati cümleleri için ters kodlama yapılmıştır. Dökmen (1989) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılan çalışmada, güvenilirlik katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise empatik eğilim ölçeği iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) ,78 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 en düşük puan ise 20'tir. Ölçekten alınacak puanların yüksekliği, il eğitim denetmenlerinin empati becerilerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

#### *Verilerin Analizi*

Araştırma verilerinin analizinde, betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırma verilerinin parametrik analiz tekniklerinin ön koşullarını sağladığı görülmüştür ve parametrik analiz tekniklerinden *t* testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2007; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

### BULGULAR

Bu bölümde il eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeyleri, iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki açıklanmıştır.

#### *Katılımcıların İletişim Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri*

Katılımcıların iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2  
*Katılımcıların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (n=306)*

Değişkenler	n	İletişim Becerileri		Empatik Eğilim		
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	
Cinsiyet	Kadın	45	103,80	9,06	72,44	7,00
	Erkek	261	105,19	10,03	72,12	7,89

Tablo 2  
(Devamı)

Değişkenler	n	İletişim Becerileri		Empatik Eğilim		
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	
Branş	Sınıf Öğretmeni	169	104,00	10,65	71,77	7,77
	Diğer Branşlar	137	106,19	8,75	72,65	8,05
Kıdem	1-14	91	104,70	8,47	73,41	7,24
	15-28	146	104,06	11,16	71,19	8,28
	29+	69	107,31	8,41	72,59	7,70
İş Memnuniyeti	Evet	236	106,05	8,49	73,11	7,42
	Hayır	70	101,38	13,03	69,00	8,64
Toplam		306	104,96	9,89	72,16	7,89

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, erkek katılımcıların (=105,19) kadınlara göre (=103,80); farklı çalışma branşlarına sahip olan katılımcıların ise (=106,19) branşı sınıf öğretmenliği olan katılımcılara göre (=104,0) daha yüksek iletişim becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Kıdem değişkeni açısından veriler incelendiğinde ise katılımcıların iletişim becerileri puanlarının yakın ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir (1-14=104,70; 15-28=104,60; 29+=107,70). İşinden memnun olan katılımcıların ise (=106,05), işinden memnun olmayan katılımcılara göre (=101,38) daha yüksek iletişim becerileri puanlarına sahip oldukları görülmektedir. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanan verilerin aritmetik ortalamasının 104,96 ve standart sapma değerinin de 9,89; Empatik Eğilim Ölçeği ile elde edilen verilerin ise aritmetik ortalama değerinin 72,16 ve standart sapma değerinin de 7,89 olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların iletişim becerilerinin empatik eğilimlerine göre daha geniş bir aralıkta farklılaştığını (SS= 9,89 ve empatik eğilimlerinin ise birbirlerine daha benzer (SS=7,89) olduğunu ortaya koymaktadır.

Empati becerileri puanları incelendiğinde cinsiyet bağlamında kadın ve erkek katılımcıların (kadın=72,44; erkek=72,12); branş bazında ise sınıf öğretmenliği (sınıf=71,77) ve diğer branşlarda çalışan katılımcıların ( branş=72,65) birbirlerine yakın ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kıdem değişkeni açısından da katılımcıların empati becerileri puanlarının birbirlerine yakın olduğu Tablo 3 incelendiğinde görülmektedir (1-14=73,41; 15-28=71,19; 29+=72,59). Kıdem değişkeni açısından dikkat çeken tek nokta, 14 yılın üzerinde kıdeme sahip olan denetmenlerin az da olsa daha düşük empati becerileri puanlarına sahip olduğudur. Bununla beraber işinden memnun olduğunu ifade eden katılımcıların ise (=73,11), işinden memnun olmadığını ifade eden katılımcılara göre (=69,00) daha yüksek empati beceri puanlarına sahip oldukları görülmektedir.

#### *Cinsiyet Değişkeni Açısından Katılımcıların İletişim Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri*

Cinsiyet değişkeninin il eğitim denetmenlerinin iletişim düzeyleri ve empatik eğilimleri üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla *t* testi yapılmıştır.

Tablo 3  
Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların *t* Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	p
İletişim Becerileri	Kadın	45	103,80	9,06	304	-,871	,384
	Erkek	261	105,19	10,03			
Empatik Eğilim	Kadın	45	72,44	7,00	304	,252	,801
	Erkek	261	72,12	8,05			

Öğretmenlerin iletişim becerileri ( $t_{(304)} = -,837$ ;  $p=,384>,05$ ) ve empatik eğilim algıları ( $t_{(304)} = -,837$ ;  $p=,384>,05$ ) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

*Branş Değişkeni Açısından Katılımcıların İletişim Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri*

Branş değişkeninin il eğitim denetmenlerinin iletişim düzeyleri ve empatik eğilimleri üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla *t* testi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4  
Branş Değişkenine Göre Katılımcıların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların *t* Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	p
İletişim Becerileri	Sınıf	45	104,00	10,65	304	-1,935	,054
	Diğer Branşlar	261	106,19	8,75			
Empatik Eğilim	Sınıf	45	71,77	7,77	304	-,971	,332
	Diğer Branşlar	261	72,65	8,05			

Gerçekleştirilen *t* testi sonucunda kıdem değişkeninin katılımcıların iletişim becerileri ( $t_{(304)} = -1,935$ ;  $p=,054 >,05$ ) ve empatik eğilimleri ( $t_{(304)} = -,971$ ;  $p=,332 >,05$ ) üzerinde anlamlı fark oluşturan bir etken olmadığı belirlenmiştir.

*Kıdem Değişkeni Açısından Katılımcıların İletişim Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri*

Kıdem değişkeninin il eğitim denetmenlerinin iletişim düzeyleri ve empatik eğilimleri üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır (Tablo 5). ANOVA testi sonucunda kıdem değişkeninin katılımcıların iletişim becerileri ( $F=2,621$ ;  $p>,05$ ) ve empatik eğilimleri ( $F=2,377$ ;  $p>,05$ ) üzerinde anlamlı fark oluşturan bir etken olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5  
*Kıdem Değişkenine Göre Katılımcıların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların ANOVA Testi Sonuçları*

	Görev Süresi	n	$\bar{x}$	SS	ANOVA	
					F	p
İletişim Becerileri	1-14	91	104,70	8,47	2,621	,074
	15-28	146	104,06	11,16		
	29+	69	107,31	8,41		
Empatik Eğilim	1-14	91	38,03	7,24	2,377	,095
	15-28	146	38,34	8,28		
	29+	69	39,11	7,70		

*İş Memnuniyeti Değişkeni Açısından Katılımcıların İletişim Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri*

İş memnuniyeti değişkeninin il eğitim denetmenlerinin iletişim düzeyleri ve empatik eğilimleri üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla *t* testi yapılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6  
*İş Memnuniyeti Değişkenine Göre Katılımcıların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların t Testi Sonuçları*

Değişkenler	İşinizden memnun musunuz?	n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	p
İletişim Becerileri	Evet	236	106,05	8,49	304	3,533	,000
	Hayır	70	101,38	13,03			
Empatik Eğilim	Evet	236	73,11	7,42	304	3,913	,000
	Hayır	70	69,00	8,64			

Gerçekleştirilen *t* testi sonucunda iş memnuniyeti değişkeninin katılımcıların iletişim becerileri ( $t_{(304)} = 3,533$ ;  $p = ,000 < ,05$ ) ve empatik eğilimleri ( $t_{(304)} = 3,913$ ;  $p = ,000 < ,05$ ) üzerinde anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın işinden memnuniyet duyduklarını ifade eden katılımcılar lehine olduğu görülmektedir.

*Katılımcıların İletişim Becerileri ve Empatik Eğilimlerine Yönelik Regresyon Analizi*

İl eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7

*Katılımcıların İletişim Becerileri ve Empatik Eğilimlerine Yönelik Regresyon Analizi*

Yordanan	Model	B	ShB	$\beta$	t	p	r
	Sabit	30,592	4,162		7,298	,000	
Empatik Eğilim	İletişim Becerileri	,396	,040	,496	9,963	,000	,496

R= 0,496; R<sup>2</sup>=0,246; F= 99,257; p=,000

Tablo 7, il eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ile empatik eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. İl eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri empatik eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı (R=0,496; R<sup>2</sup>=0,246; p<0,005) durumundadır. İl eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri empatik eğilimin yaklaşık %25'ini açıklamaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada il eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ve empatik eğilimleri cinsiyet, branş, kıdem ve iş memnuniyeti değişkenlerine göre ele alınıp incelenmiştir. İl eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin söz konusu değişkenler referans alındığında benzer ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 125 olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların yüksek düzeyde iletişim becerileri puanlarına sahip oldukları söylenebilir. Şimşek ve Altınkurt (2009) tarafından okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirilmiş ve okul yöneticilerinin orta düzeyde iletişim becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin ortanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Konuya denetmenler açısından bakıldığında ise gerek Şimşek ve Altınkurt (2009) tarafından, gerekse Gürşimşek vd. (2008) tarafından ulaşılan sonuçların bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

İletişim becerisi puanları ile empatik eğilim puanları birlikte değerlendirildiğinde, denetmenlerin empatik eğilim algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre empatik davranış sergilemenin iletişim kurmaktan daha zor ve nitelik gerektiren bir durum olduğu yargısına varılabilir. Pala'nın (2008) yaptığı araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin empati düzeyleri 5 üzerinden 3,5 olarak betimlenmiştir. Keçeci ve Taşocak (2009) tarafından sağlık örgütlerinde yapılan bir araştırmada ise sağlık çalışanlarının empatik eğilimlerinin bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise il eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ve empatik eğilimleri üzerinde cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerinin anlamlı fark oluşturan etken olmadığıdır. Bozkurt Bulut'un (2003) sınıf öğretmenleri üzerine yapmış olduğu araştırmada, kadınların erkeklere göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu ve cinsiyet değişkeninin bu durum için anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu belirlenmiştir. Korkut'un (2005) yapmış olduğu araştırmada ise cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine iletişim becerilerinin anlamlı farklılaştığı bulunmuştur.

“İşinizden memnun musunuz?” değişkeni açısından bakıldığında, iletişim becerileri boyutu ve empatik eğilim boyutu için il eğitim denetmenlerinden “Evet” cevabı

verenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İşine karşı daha olumlu duygu taşıyan il eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin davranışlarının ve empatik eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. İletişim becerileri ve empatik eğilimler arasındaki ilişkiye bakıldığında ise il eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ile empatik eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İl eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri empatik eğilimlerinin yordayıcısı durumundadır. Yani iletişim becerileri empatik eğilimi etkilemektedir.

Bu sonuçlardan hareketle, il eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri her ne kadar ortamın üzerinde çıkmış olsa da, bu konuda yetiştirilmeleri gerekliliği önem arz etmektedir. Özellikle daha düşük algılanan empatik eğilimler konusunda hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması önemli bir gereksinim olarak kabul edilebilir. Denetim eylemlerinin, denetim ilkelerinden hareketle var olan yapı ve koşullar dikkate alınarak yapılması zorunluluğu, denetim eylemlerinde empatik eğilimlerinin önemini artırmaktadır. İl eğitim denetmeliğinin sürekli değişen mevzuat yapısının istikrara kavuşturulması, denetimin geleceğine ilişkin belirsizliğin ortadan kaldırılması denetmenlerin hem iletişim becerilerinin niteliğini hem de empatik eğilimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

#### KAYNAKLAR / REFERENCES

- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., & Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the "Basic Empathy Scale". *Journal of Adolescence*, 32 (2), 393-408.
- Atak, M. (2005). Öğütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2 (29), 59-67. [http://www.hho.edu.tr/HutenDergi/2005TEMMUZ/10\\_ATAK.pdf](http://www.hho.edu.tr/HutenDergi/2005TEMMUZ/10_ATAK.pdf)
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aylor, B. & Oppliger, P. (2003). Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, 52 (2), 122-134.
- Badea, L. & Pana, N. A. (2010). The role of empathy in developing the leader's emotional intelligence. *Theoretical and Applied Economics*, 2 (543), 69-78.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37 (3), 365-369.
- Barut, Y. (2004). *Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin değişkenler açısından incelenmesi*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23.
- Bozkurt Bulut, N. (2003) İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 443-452.



- Bülbül, A. R. (2001) *İletişim ve Etik*. Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (8. Baskı). Ankara: Pegem.
- Chur-Hansen, A. & Winefield, H. R. (2000). Evaluating the outcome of communication skill teaching for entry-level medical students: Does knowledge of empathy increase? *Medical Education*, 34 (2), 90-94.
- Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 24–37.
- Çiftçi Arıdağ, N. ve Yüksel, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 683–727.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Doğuş, Y. (2011). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakışı ile empatik iletişim. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 697–707.
- Dökmen, Ü. (1989) Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1–2) 155–190.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati* (22. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Ekinci, A., Bindak, R. ve Yıldırım, M. C. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki sorunlarına empatik yaklaşımlarının ikili karşılaştırmalar metodu ile incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 759–776.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eva Lu, Y., Dare, B., & Gellman, A. (2005). An Experiential model: teaching empathy and cultural sensitivity. *Journal of Teaching in Social Work*, 25 (3-4), 89-103.
- Günbayı, İ. (2007). Okullarda bir yönetim süreci olarak iletişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (2), 765–798.
- Gürşimşek, I., Vural, D. E. ve Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (16), 1–11.
- Holt, S. & Marques, J. (2012). Empathy in leadership: Appropriate or misplaced? An empirical study on a topic that is asking for attention. *Journal Business Ethics*, 105 (1), 95–105.
- Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde iletişim dili*. İstanbul: Bilge.

- Keçeci, A. ve Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Bir sağlık yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (4), 131–136.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Korkmaz, N. H., Şahin, E., Kahraman, M. ve Öztürk, F. (2003). U. Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin empatik becerilerinin yaşa göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 ( 1), 95–103.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (7), 18–23.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143–149.
- Mark, G. & Wulf, V. (1999). Changing interpersonal communication through groupware use. *Behavior & Information Technology*, 18 (5), 385-395
- Meeks, B. S., Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (1998). Communication, love and relationship satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15 (6), 755-773.
- Miller, K., Birkholt, M., Scott, C., & Stage, C. (1995). Empathy and burnout in human service work: An extension of a communication model. *Communication Research*, 22 (2), 123-147.
- Pala, A. (2008) Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 13–23.
- Redmond, M. V. (1989). The functions of empathy (decentering) in human relations. *Human Relations*, 42 (7), 593-605.
- Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, 17, 1–16.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 96–117.
- Töremen, F., Ekinci, A., & Karakuş, M. (2006). Influence of managers' empathic skills on school success. *International Journal of Educational Management*, 20 (6), 490-499.
- Tuncay, T. ve İl, S. (2009). Sosyal hizmet uygulamasında empatiyi yeniden düşünmek. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20 (2), 39–56.
- Tutuk, A., Al, D. ve Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2), 36–41.

Yavuz, C. ve Yüce, G. (2010). Öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik öğrenci algı ve beklentileri: Ordu Üniversitesi Ünye İ.İ.B.F'de bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 30, 225–240.

Wanzer, M. B., Butterfield, M. B., & Gruber, K. (2004). Perceptions of health care providers' communication: Relationships between patient-centered communication and satisfaction. *Health Communication*, 16 (3), 363–384.

### **İletişim / Correspondence**

Yrd. Doç. Dr. C. Teyyar UĞURLU  
Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas  
[celalteyyar@yahoo.com](mailto:celalteyyar@yahoo.com)

Yrd. Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM  
Mardin Artuklu Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin  
[mcevatyildirim@gmail.com](mailto:mcevatyildirim@gmail.com)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet SİNCAR  
Gaziantep Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep  
[mehmetsincar@yahoo.com](mailto:mehmetsincar@yahoo.com)

Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya  
[niyaziozer@gmail.com](mailto:niyaziozer@gmail.com)

Yrd. Doç. Dr. Kadir BEYCIÖĞLU  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Buca Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir  
[beycioglu@gmail.com](mailto:beycioglu@gmail.com)



## School Dropout According to the Views of High School Leavers

**Güzide BAYHAN**

*MEB, Feneryolu Public Education Center*

**Gülay DALGIÇ**

*Bahçeşehir University, School of Educational Sciences*

### Abstract

*School dropout is an ongoing problem in Turkish Education System. While the existing studies on dropout in Turkey focus on reasons and intervention models of dropout in the primary school level of compulsory education, there is a shortage of research scrutinizing the dropout phenomenon in high school level. This study aims to determine the reasons of high school dropout from the perspectives of high school students who drop out of high school. The study is based on a qualitative research model, which is completed by a phenomenological approach. The study group is composed of 25 high school leavers who continue apprenticeship training in Vocational Training Centers in 2011-2012 in the four districts (Gölcük, Körfez, İzmit, Gebze) of Kocaeli. The participants were chosen by employing purposive sampling methods. Data were collected using semi-structured interviews, and content analysis was used in data analysis. Restricted by the experiences of participants, the reasons behind high school dropout were determined as academic failure, unwillingness and dislike of school, discipline and health problems. The study also strongly emphasizes the effects of students' relationships with their friends, teachers-administrators and families on the process of giving the decision to leave school.*

**Keywords:** *school dropout, high school students, absenteeism*

### SUMMARY

School dropout is described as a multi-dimensional loss both for the individual and the society (Kronick, 1994). The students, who are determined to drop out of school, make this decision during the high school years (Battin- Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000). A dropout student is defined as someone between the ages of 12-23 who leaves education without a degree or with only a lower-secondary level degree (European Commission, 2006). School dropout, in this study, is described as leaving school, apart from not being able to attend school from time to time, because of individual or social reasons before graduation (Garrison, 1985). The reasons for school dropout can be due to individual problems resulting from personality traits of the individual as well as more general factors like economical problems (Mau, 1995).

Studies in different parts of the world reveal that school leavers are resulted from, getting lower salaries, being unemployed for a certain time, (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polese, 2011; OECD, 2001; Rumberger & Lamb, 2003; Solga, 2002), having weaker physical and mental conditions (Groot & Maassen van den Brink, 2007), and being inclined to crime (Lochner & Moretti, 2004; Owens, 2004; Rumberger, 1987). Therefore as school dropout rates increase, philistinism will become a bigger problem in the future (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001)

At the European Council of Lisbon 2000, it was agreed by the EU countries that by 2010 EU will become “*the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustaining economic growth with more and better jobs and greater social cohesion*” (OECD, 2009). In the 2012 OECD report entitled “*Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students and Schools*”, Turkey was reported as having 58 % of its adult population uncompleted their education and in the same report Turkey is listed in the last place among the 34 OECD countries.

Research on school dropout in Turkey mostly centres on elementary education (AÇEV, 2006; Gökşen, Cemalcılar & Gürlele, 2008; Özer, 1991; Özdemir & Taylı, 2008; Sezgin, 2009; Şirin & Uysal, 2007). Those existing studies scrutinize the phenomenon from different perspectives like; the reasons of drop out (AÇEV, 2006; Ataman, 2001; ERG, 2006; Kadi, 2000; Kulaçoğlu, 2001; Özer, 1991; Şimşek, 2011; Uysal, 2007), reasons for absenteeism (Kadi, 2000; Karataş 2003; Pehlivan, 2006), relation between absenteeism and academic achievement (Altinkurt, 2008), school dropout and crime (Kızmaz, 2010), school dropout and gender (Özer, Gençtanırım & Ergene, 2011), school dropout and family (Hoşgör & Smits, 2006; Şirin, Özdemir & Sezgin, 2009), and models to eliminate drop out (Karataş, 2003; Taylı, 2008). However, studies that focus on high school students’ drop out problem are very limited in scope and number (Altinkurt, 2008; Özer, Gençtanırım & Ergene, 2011; Şimşek, 2011).

#### *Purpose of the Study*

The purpose of the study is to determine the reasons of high school dropout from the perspectives of high school leavers.

#### METHOD

The study is based on a qualitative research model, which is completed by a phenomenological approach. An interview technique was employed for data collection. The study group is composed of 25 high school (6 female, 19 male) leavers who continue apprenticeship training in Vocational Training Centers in 2011-2012 in the four districts (Gölcük, Körfez, İzmit, Gebze) of Kocaeli. The participants were chosen by employing purposive sampling methods. Data were collected using semi-structured interviews. The data collection form which is composed of two parts was prepared by the researchers. The first part of the form has questions regarding the demographics of the participants and the second part comprises of 10 questions. The interviews took 20-25 minutes. At the end of each interview a Contact Summary Sheet was completed in order to summarize the details and the content of the interview (Miles & Huberman, 1994). All the voice recorded interviews were transcribed verbatim by the researchers. Analysis of the data

was done by employing the content analysis procedure suggested by Marshall and Rossman (1999). In order to ensure validity of the study, strategies developed by Lincoln and Guba (1985) were employed during the analysis.

### FINDINGS & RESULTS

Restricted by the experiences of participants, the reasons behind high school dropout were determined as academic failure, unwillingness and dislike of school, discipline and health problems. The findings of the study reveal that while all the participants said their parents wanted them to go on education, more than half of the participants expressed that when they told their parents their intention of leaving school, they did not react or they did not do anything to persuade them not to leave school.

The findings show that participants feel their friends closest to themselves. Majority of the participants (17/25, 68 %) reported having poor relationships with their teachers and school administrators. Participants blame classroom population, teacher indifference and disrespectful teachers for their lack of communication with their teachers. After leaving the school, the participants' ideas and feelings about having education and attending to school seem to have drastically changed. 68 % of the participants regret about leaving the school, and wanted to start again if they had a chance. The basic ambition that motivates the participants to turn back to school was determined as "*finding a better job*". The study cannot give way to make a determination about the relation between gender and school dropout due to the sample size and the sampling restrictions.

### DISCUSSIONS & CONCLUSIONS

According to the perspectives of high school leavers, the reasons behind high school dropout were determined as student based factors which mostly centre on academic failure, unwillingness and dislike of school, discipline and health problems, flirts with the opposite sex, several addictive behaviors, and inclination to violence. All of the participants of the study were school leavers from 9<sup>th</sup> grade. Research explains the accumulation of school leavers in the first years of secondary and high school due to the gathering of heterogeneous student population in a new school (Alexander, Entwistle & Horsey, 1997; Garnier, Stein & Jacobs, 1997).

Dropout rates are lower among students who have positive perceptions about their relationship with their teachers (Carbonaro & Gamoran, 2002; Catterall, 1998; Croninger & Lee, 2001; Koedel, 2008; Rumberger & Thomas, 2000). School wide used disciplinary actions are one of the most important reasons that damage the intercommunication of students with their social environment, and cause physical and emotional alienation of students from school in time. The "*frustration – self-esteem*" theory developed by Finn (1989) can explain the close relation between student ability/achievement and dropout rates. Therefore students exposed to physical suspension or students having no emotional alignment with school are more at risk of dropping out in their later school career (Fredricks et al., 2004, Entwistle et al., 1997, 2005; McNeal, 1999; Battin-Pearson et al., 2000; Archambault et al., 2009; Alexander et al., 2001; Rumberger & Larson, 1998; Rumberger, 1995). The study strongly emphasizes the effects of students' relationships

with their friends, teachers, administrators and families on the process of giving the decision to leave school.



## Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki

Güzide BAYHAN

MEB Feneryolu Halk Eğitimi Merkezi

Gülay DALGIÇ

Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

### Özet

*Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi Araştırma Raporu'nda Türkiye'de ve birçok ülkede okul terki ve devamsızlığın eğitim sisteminde büyük bir problem olarak görüldüğü belirtilmektedir (Öge, 2009). Bu konuda Türkiye'de var olan çalışmalar zorunlu eğitim kapsamına giren ilköğretim düzeyindeki terk nedenleri ve müdahale yöntemleri üzerinde yoğunlaşırken, lise terk sorunu üzerine araştırma eksikliği bulunmaktadır. Bu çalışmada liseyi terk etmiş öğrencilerin algularına göre, liseyi terk etme nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeline dayanan nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 öğretim yılında Kocaeli'nde 4 ilçede (Gölcük, Körfez, İzmit, Gebze) bulunan Mesleki Eğitim Merkezlerinde çıraklık eğitimi alan ve liseyi terk etmiş 25 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak yüz yüze görüşme tekniği kullanılmış ve veri analizi aşamasında veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma katılımcılarının deneyimleriyle sınırlı olarak araştırma sonuçları lise düzeyinde okul terk nedenlerinin akademik başarısızlık, isteksizlik ve okulu sevmeme, devamsızlık, disiplin problemleri ve sağlık problemleri olduğunu göstermektedir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin devamsızlık ve okul terklerinde arkadaş, aile ve öğretmen-yönetici etkisi vurgulanmaktadır.*

**Anahtar Sözcükler:** Okul terki, lise öğrencileri, devamsızlık

### GİRİŞ

Avrupa Birliği 2000 yılı Lizbon Konseyinde 2010 yılına kadar AB ülkelerinin dünyanın en büyük ve dinamik bilgiye dayalı ekonomisine sahip olmasına; AB sınırları içinde daha fazla ve daha iyi iş imkanları yaratılıp sosyal uyum sağlanarak sürekli ekonomik büyümeye olanak sağlama kararı alınmıştır. Bahsi geçen hedeflerin gerçekleşmesi için eğitim boyutuna temel taş görevi verilmiş ve bu bağlamda 2010 yılına kadar eğitim sisteminden lise düzeyinde bir dereceyi almadan ayrılan öğrenci sayısının, yarısı kadar azaltılması ise alınan bir diğer karardır (OECD, 2009). Eğitimdeki başarısızlıklar ve eğitim sisteminden erken ayrılma ve terk sorunlarına etkili müdahale yöntemleri geliştirilebilmesi için bu sorunların irdelenmesi tüm dünyada son 20 yıldır daha çok önem kazanmıştır.



Okul terki hem birey hem de toplum için önemli sorunlara yol açma potansiyeli taşımaktadır. Okul terki öğrencinin gelişimine ve uyumuna yönelik içerdiği risklerden dolayı bireysel, ekonomik ve kültürel zararlar nedeniyle de toplumsal bir sorundur (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011). Okul terkinin yol açtığı sonuçlar dikkate alındığında çok yönlü bir kayıp olarak nitelendirilmektedir (Kronick, 1994).

Araştırmalar okulu terk etmiş kişilerin işsiz kalma olasılıklarının ve sürelerinin uzunluğunun ve daha az maaş alma olasılıklarının daha yüksek (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, Polesel, 2011; OECD, 2001; Rumberger ve Lamb, 2003; Solga, 2002), fiziksel ve mental sağlık durumlarının daha zayıf olduğunu (Groot ve Maassen van den Brink, 2007), gelecek nesillerde eğitimsizliğin daha büyük problem olacağını (Alexander, Entwisle ve Kabbani, 2001) ve suça daha fazla yöneldiklerini göstermektedir (Lochner ve Moretti, 2004; Owens, 2004; Rumberger, 1987).

Bireyin ruhsal ve zihinsel gelişiminin en önemli aşamalarından biri olan lise eğitiminin yoksul öğrenciler açısından incelendiği OECD (2012) raporunda okul terki konusunda Türkiye ile ilgili çarpıcı bulgulara rastlanmıştır. OECD (2012) tarafından yayınlanan "Eğitimde Eşitlik ve Kalite: Dezavantajlı Mağdur Okul ve Öğrencilerin Desteklenmesi" (Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students and Schools) eğitim raporunda Türkiye'deki yetişkinlerin yüzde 58'inin lise eğitimini tamamlamadığı ve bu oranla Türkiye'nin 34 OECD ülkesi arasında sonuncu sırada yer aldığı belirtilmektedir. Sayısal verilere de bakılacak olunduğunda durumun ehemmiyeti daha da dikkat çekmektedir. Bu verilere göre 2006-2007 öğretim yılında Türkiye genelinde ortaöğretim kurumlarına kayıt yaptıran öğrenci sayısı 959.390 iken (MEB, 2006-2007), 2009-2010 yılında mezun olması düşünülen bu öğrencilerin mezuniyet sayıları 662.894'e (MEB, 2009-2010) düşmüştür. Kocaeli ilinde aynı yıllarda ortaöğretime kayıtlı öğrenci sayısı 21.712 iken, mezun sayısının ise 14.608'e düştüğü ve buna göre aradaki farkın %30'dan fazla olduğu görülmektedir.

Sosyal yapı içerisinde ekonomik ve politik olarak yer almak, çoğu zaman lise ve üzeri eğitimi gerektirmektedir. Eğitim sistemindeki öğrencilerden okulu bırakmayı tercih edenler, bu kararlarını büyük çoğunlukla lise yıllarında uygulamaya koymaktadırlar (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins, 2000). Okul terki AB tarafından 12-23 yaş arasında olup eğitim hayatını herhangi bir dereceyle bitirmemiş ya da sadece ortaokul derecesi almış kişileri tanımlamak için kullanılmaktadır (European Commission, 2006). Bu çalışmada ise okulu terk (bırakma), okula zaman zaman devam edememekten farklı olarak, bireysel veya sosyal nedenlerden dolayı mezun olmadan okuldan tamamen ayrılmak olarak tanımlanabilmektedir (Garrison, 1985).

Yerli alanyazında okul terki ile ilgili araştırmalar daha çok ilköğretim düzeyinde yapılmışken (AÇEV, 2006; Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2008; Özer, 1991; Özdemir, Taylı, 2008; Sezgin, 2009; Şirin ve Uysal, 2007) lise öğrencilerine yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır (Altınkurt, 2008; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011; Şimşek, 2011). Alanyazın incelendiğinde okul terki sorununun okul terki (AÇEV, 2006; Ataman, 2001; ERG, 2006; Kadı, 2000; Külahoğlu, 2001; Özer, 1991; Şimşek, 2011; Uysal, 2007) ve devamsızlık nedenleri (Kadı, 2000; Karataş 2003; Pehlivan, 2006), devamsızlık ve okul başarı ilişkisi (Altınkurt, 2008), suç işleme (Kızmaz, 2010), cinsiyet (Özer, Gençtanırım

ve Ergene, 2011), okul terkini önleme (Karataş, 2003; Taylı, 2008); aile (Hoşgör ve Smits, 2006; Şirin, Özdemir ve Sezgin, 2009) gibi farklı boyutlarda incelendiği görülmektedir.

Yerli alan yazında okul terkini altı boyutta ele alındığı görülmektedir (Ataman, 2001; Kadı, 2000; Külahoğlu, 2001). Bu boyutlar: (a) yöneticilerden kaynaklanan nedenler, (b) öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, (c) aileden kaynaklanan nedenler, (d) çevreden kaynaklanan nedenler, (e) akademik kaygıdan kaynaklanan nedenler, (f) bireysel nedenlerdir. Okulu bırakma durumu, nedenleri açısından karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu durum yalnızca öğrencinin bireysel isteği ile ortaya çıkmamaktadır. Öğrencinin bilinçli tercihi dışında, öğrenciyi okulun dışına çeken nedenler olabileceği gibi, okulun sosyal ve fiziki şartlarındaki aksaklıklar ve sorunlar öğrencinin eğitim süreci dışına itilmesi şeklinde de sonuçlanabilmektedir. Öğrencinin okulu bırakması; bireysel açıdan kendi kişisel özellikleri ile ilgili olabileceği gibi, ekonomik yetersizlikler gibi daha geneli ilgilendiren faktörlerle de ilgili olabilir (Mau, 1995).

Okul terki sorununun araştırılmasında okula devamsızlık üzerine yapılan çalışmalar da aydınlatıcı etkiye sahip görülmektedir. Altınkurt (2008), devamsızlık nedenleriyle akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin akademik performanslarıyla özürsüz devamsızlıkları arasında ters yönde bir ilişki saptamıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin devamsızlık nedenleri üzerinde etki sırasına göre şu nedenleri belirlemiştir: (a) okul yönetiminin etkisi (50%), (b) öğretmenlerin etkisi (40%), (c) çevreden kaynaklanan nedenler (25%), (d) kişisel nedenler (25%), (e) akademik kaygıdan kaynaklanan nedenler (<20%), (f) aileden kaynaklanan nedenler (20%).

Pehlivan (2006)'ın liselerde devamsızlığı yordadığı çalışmasında öğrenci devamsızlık sebepleri öğretmenler tarafından; ailevi (aile içi şiddet, kötü muamele, ailenin parçalanması, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması vb.), eğitimsel (öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun alanlara geçişlerine olanak sağlanamaması, öğretmenlerin öğrencinin ilgisini çekecek yöntemler kullanmaması, okul-aile iletişiminin yetersiz olması vb.) ve öğrenci kaynaklı (okul dışı arkadaş grubu, ergenlik sorunları, okul çevresinde öğrenciyi çeken sinema, kafe gibi etmenler) olmak üzere üç alt grupta ele alınmıştır. Aynı çalışmada öğrenci görüşlerine göre devamsızlık nedenleri ise okulda sıkılma, okulu ve dersleri sevmeme, arkadaşların özendirilmesi ve eğitimle ilgili beklentilerin olmaması olarak saptanmıştır. Araştırmanın en çarpıcı bulgusu, öğrenci devamsızlığının nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen algılarının birbirinden zıt olduğudur.

Okul terki sorunsalına etkili müdahale yöntemleri ve programlar geliştirmek ve uygulamak, konuyla ilgili değişkenlerin kapsamlı araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar için okul terkindeki risk faktörlerinin belirlenmesi eğitim sisteminin iyileştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada liseyi terk etmiş öğrencilerin algılarına göre, lise terk nedenleri ve öğrencileri buna iten faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin liseyi terk etmelerinde etkili olan faktörler nelerdir?

2. Liseyi terk eden öğrenciler öğretmen, yönetici ve aileleri ile iletişimlerini nasıl tanımlamaktadırlar?
3. Liseyi terk edip, çıraklık eğitimine devam eden öğrencilerin “liseye devam etme” konusundaki görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Araştırma, tarama modeline dayanan nitel bir araştırmadır ve nitel araştırma desenlerinden olgu bilime dayanmaktadır. Araştırmada olgu bilim araştırma metodlarının kullanılmasındaki amaç okul terki yaşamış öğrencilerin yaşamış hikâyelerine ve seslerine yer vererek bu süreçte yaşadıkları ortak tecrübeleri belirlemektir. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 öğretim yılında Kocaeli’nde 4 ilçede (Gölcük, Körfez, İzmit, Gebze) bulunan Mesleki Eğitim Merkezlerinde çıraklık eğitimi alan ve liseyi 9. sınıfta terk etmiş 25 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme; amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

### *Çalışma Grubu ve Özellikleri*

Katılımcı No	Cinsiyet	Yaş	Okuldan Ayrıldığı Yıl	En Son Okuduğu Sınıf	Liseye Devam Ettiği Süre
K1	Erkek	16	2010	9. Sınıf	1 yıl
K2	Erkek	17	2009	9. Sınıf	1 yıl
K3	Erkek	17	2010	9. Sınıf	1 yıl
K4	Kadın	17	2010	9. Sınıf	2 yıl
K5	Erkek	18	2008	9. Sınıf	2 yıl
K6	Erkek	19	2009	9. Sınıf	2 yıl
K7	Erkek	18	2009	9. Sınıf	1 yıl
K8	Erkek	18	2009	9. Sınıf	1 yıl
K9	Kadın	20	2006	9. Sınıf	2 yıl
K10	Erkek	19	2007	9. Sınıf	1 yıl
K11	Erkek	19	2010	9. Sınıf	2 yıl
K12	Erkek	17	2010	9. Sınıf	2 yıl
K13	Erkek	17	2010	9. Sınıf	2 yıl
K14	Erkek	18	2008	9. Sınıf	1 yıl
K15	Erkek	18	2009	9. Sınıf	1 yıl
K16	Erkek	18	2010	9. Sınıf	2 yıl
K17	Erkek	17	2009	9. Sınıf	1 yıl
K18	Erkek	17	2010	9. Sınıf	1 yıl
K19	Kadın	18	2010	9. Sınıf	1 yıl
K20	Kadın	17	2011	9. Sınıf	2 yıl
K21	Kadın	18	2009	9. Sınıf	1 yıl
K22	Erkek	17	2010	9. Sınıf	2 yıl
K23	Kadın	18	2009	9. Sınıf	2 yıl
K24	Erkek	19	2009	9. Sınıf	2 yıl
K25	Erkek	19	2008	9. Sınıf	1 yıl

### *Verilerin Toplanması*

Görüşmelerde, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili literatüre dayalı olarak yarı yapılandırılmış 10 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu soruları Ek 1’de sunulmuştur. Görüşme formunun başına; cinsiyet, yaş, okuldan ayrılan yıl, okula devam ettiği süre hakkında kısa demografik bilgiler almak üzere bir bölüm eklenmiştir. Görüşmeler, okullar ziyaret edilerek, öğrencilerin uygun oldukları saatlerde ve okulların uygun gördüğü odalarda birebir olarak yapılmıştır. Görüşmeler öğrencilerin onayı alındıktan sonra ses kayıt cihazı kullanılarak yapılmış ve her görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

Araştırma sırasında yapılan her görüşmenin ardından mülakat detayları ve içeriğini özetlemeye yönelik Mülakat İrtibat Özet Formu kullanılmıştır. Mülakat İrtibat Özet Formunu doldurma sırasında araştırmacılar yaptıkları görüşmeler sonrasında görüşmedeki temel kavramlar, temalar, öne çıkan olaylar vb. üzerinde yeniden düşünmüş ve bunları özetle yazıya dökmüşlerdir. Bu yöntem araştırmacılara görüşmedeki önemli noktaları not alarak, kodlama ve temalama sırasında başka bir uzmandan yardım alabilmelerini kolaylaştırmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

#### *Verilerin Analizi*

Analiz aşaması için önce tüm görüşmeler yazıya geçirildi. Katılımcı kimliklerini açığa çıkarmamak için katılımcılara kod numaraları verildi. Ayrıca araştırmanın hiçbir bölümünde katılımcıların devam ettikleri Mesleki Eğitim Merkezleri ve terk ettikleri liselere ilişkin bilgi verilmemiştir. Araştırmada görüşme yoluyla toplanan nitel veriler, Marshall ve Rossman (1999)’ın önerdiği “içerik analizi” tekniği basamakları kullanılarak analiz edilmiştir: a) verinin düzenlenmesi, b) temaların ve kategorilerin bulunması, c) ortaya çıkan hipotezlerin veri ile karşılaştırılması, d) veriyi açıklamada alternatiflerin bulunması, e) raporlama. Çeşitli tablolarda sunulan veriler Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği şekilde katılımcıların direk ifadeleriyle desteklenmiştir.

#### *Geçerlik ve Güvenirlik*

Araştırmada, Lincoln ve Guba (1985)’nin geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için geliştirdiği stratejiler kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın geçerlik boyutunda “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine de “aktarılabirlik” kavramları kullanılmıştır. Araştırmada iç geçerliği (inandırıcılık) sağlamak amacıyla uzman incelemesi stratejisi kullanılmıştır. Araştırmacılar kodlama ve temalama aşamasında Mülakat İrtibat Formları yardımıyla başka bir uzmanla bir araya gelerek önerisini alma yoluna gitmişlerdir. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirlik) sağlamak amacıyla veriler özgünlükleri korunacak şekilde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak, yorum katmadan kullanılmıştır.

Araştırmada iç güvenirliliğin (tutarlık) sağlanması kapsamında görüşmelerde soruların benzer bir yaklaşımla sorulmasına, kayıtların aynı şekilde tutulmasına ve veri kodlaması sırasında aynı süreçlerin takip edilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın dış güvenirliliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak amacıyla, elde edilen sonuçların araştırmacıların öznel yargılarından arındırılıp arındırılmadığını test etmek için bir

uzmandan yardım alınmıştır. Bu uzman, araştırma sonuçlarını ham veriler ile karşılaştırarak teyit incelemesinde bulunmuştur.

## BULGULAR

Araştırmada ortaya çıkan ana temalar ve alt temalar ile öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerinden direk alıntılara yer verilerek değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

### *Öğrencilerin Lise Terk Nedenlerine İlişkin Görüşleri*

Öğrencilerin okul terk nedenlerine ilişkin görüşlerinden edinilen bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir. Öğrencilerin okul terk nedenlerine ilişkin bulgular başarısızlık, isteksizlik ve okulu sevmeme, devamsızlık, disiplin problemleri ve sağlık problemleri boyutlarında öne çıkmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, onları okul terkine yönelten en önemli sorunun başarısızlık olduğu görülmüştür.

Tablo 3  
*Öğrencilerin Okul Terk Nedenlerine İlişkin Görüşleri*

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Okul Terk Nedeni</i>	Başarısızlık	13	52,0
	Okulu sevmeme/istememe	5	20
	Devamsızlık	4	16,0
	Disiplin	2	8,0
	Hastalık	1	4,0
	<b><i>Toplam</i></b>	25	100,0

Çalışma grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, çalışma grubundaki 25 öğrencinin 12’sinin (Tablo 1- 2 yıl liseye devam edenler) başarısızlık sonucu okuma haklarını kayb ettikleri, bu nedenle okuldan ayrıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin başında derslere düzenli devam etmeme sorununun yer aldığı ve görüşmelerde bazı öğrencilerin derslerdeki başarısızlıklarını devamsızlıkla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Başarısızlık ve devamsızlık birbirini etkileyen ve birinin olması durumunda diğerinin de gerçekleştiği bir sorundur. Öğrencilerin derse katılımında isteksiz olmaları da ders devamsızlığı kadar öğrenci başarısını olumsuz etkileyen bir faktördür. Bir öğrencinin konuya ilişkin aşağıdaki görüşleri öğrencilerin genelinin durumunu yansıtabilmektedir.

*Başarısızlığımın nedeni sınıf ortamından kaynaklanıyordu. Arkadaşlar derslere katılmıyordu, biz de onlara uyunca öyle kaldık. Hocalar sessiz ol derlerdi ama biz yine de devam ederdik konuşmaya. Bazı derslerde yapardık bunları, bazı derslerde sessiz olurduk. İyi olan öğretmenlerin dersinde daha sessiz oluyorduk. (12)*

Görüşme dökümlerinde öne çıkan diğer bir bulgu da, okul devamsızlığının temelinde güvenli bir okul ortamının olmaması ve kurum içinde etkili iletişimin

sağlanamamasından kaynaklanan sorunları işaret etmektedir. Bir öğrenci durumu şu sözlerle açıklamaktadır;

*Sigara içmek ya da kız arkadaşla gezmek için okuldan kaçardık. Bir de kavga oluyordu. Başka sınıftan geliyorlardı, büyük sınıflardı ama gururumuza yediremiyorduk, küfür ediyorlardı biz de kavga ediyorduk. Bize bir laf söylenince dayanamiyorduk, git tuvalete diyorlardı orada kavga ediyorduk. Öğretmenlerimize söylesek daha kötü oluyordu, arkadaşlar toplanıyordu o zaman kavga etmek gerekiyordu. Konuşmayı denedik ama olmuyordu yine kavga ediyorlardı. Biz de kaçtı dedirtmemek için kavga ediyorduk. Bizim okul psikopat doluydu, her gün kavga olurdu. Bu okulda (öğrencinin devam ettiği mesleki eğitim merkezi) kavga yok ama orada biraz kızlara hava olsun diye kavga ediyorduk. (16)*

K16'nın ifadelerinden de anlaşıldığı üzere öğrenciler arasındaki iletişimsizlik ve kendini ifade edememe, ifade şeklini kavgaya dönüştürmekte ve bu da okul güvenliğini sekteye uğrattırırken öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına sebep olabilmektedir. Okul içinde çıkan kavgalar sonunda öğrencilerin uzaklaştırma gibi disiplin cezaları almalarının yanında korku vb. sebeplerle disiplin nedeniyle okuldan ayrılmak zorunda kalan öğrencilerin tecrübeleri ise öğretmen-öğrenci ilişkisinin yetersizliğini göstermektedir. Öğretmenin kendini anlamadığını ya da anlamaya çalışmadığını belirten öğrencinin yaşadığı bu olay da okul ortamlarının güvensizliği üzerine düşündürücü niteliktedir.

*Hoca bana ters düştü, dersimize giren bir öğretmendi. Ben onun dersini sevmiyordum, kimya dersiydi. Bize çok bağırdı. Ben onun dersinde yaramazlık yaptım o da dinle falan deyince ben de dinlemeyeceğim dedim dersini sevmiyordum o da seni bırakacağım dedi derslerim de çok iyi değildi. Sonra biz kavga ettik. Hoca benim üstüme yürüdü, küfür etti arkadaşlarımın içinde bana vurdu. O bana vurunca ben de ona vurdum. Sonra disiplinde okuldan atıldım. Disiplin kurulunda da anlattım (11).*

Öğrencilerin başarısızlık ve devamsızlık nedenlerinin kaynakları incelendiğinde, öğrencileri olumsuz etkileyen en önemli nedeninin arkadaş kaynaklı olduğu (N:10, %: 40), bunu okul kaynaklı nedenler (N:7, %: 28), okumayı sevmeme (N: 3, %:12), bağımlılık (N:3, %: 12), ailevi sorunlar (N: 1, %:4) ve ortaöğretime geçiş sınavı (N: 1, %:4) ile ilgili nedenlerin izlediği görülmüştür.

Öğrencilerin okul devamsızlığına ve başarısızlığa neden olan arkadaşlık ilişkileri, arkadaşları arasında kendini daha iyi hissetme, onlara uyma zorunluluğu duyma gibi sebeplerle birlikte, karşı cinsle olan arkadaşlıkların da etkili olduğunu göstermektedir. Okul ortamında görüşmekten tepki alacağı endişesi ve görüşebileceği zamanın sadece okul saatleri olacağını düşünmesi öğrencileri okuldan uzaklaşmaya yöneltmektedir. Aşağıda görüşleri verilen bir öğrenci (6) devamsızlığın başarısızlığı getirdiğini belirtirken bunun da nedenini kız arkadaş ile görüşmek için olduğunu belirtmektedir.

*İlk yıl 1.dönemde devamsızlıktan kaldım, 2. yıl başarısız oldum, devamsızlık yapıp dersleri takip edemedim o nedenle başarısızdım. İlk yıl devamsızlık nedeni arkadaş çevresi idi. Heves vardı çimizde kız arkadaşlarla zaman geçirmek için kaçtık. (6)*

Öğrencilerin arkadaşları ile daha fazla zaman geçirme istekleri aynı zamanda onların iletişim kurma, paylaşımında bulunma ihtiyaçlarından kaynaklanmakta, kendini daha özgür görmekle birlikte aynı zamanda diğerlerinden geri kalmama, onlar gibi olma gereğini de beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin bu durumu anlatan görüşleri aşağıda verilmiştir.

*İlk yıl başladım, başarısız oldum ama 2. yıl arkadaş ortamı etkiledi. Kız arkadaşlarım benim erkek arkadaşım olmalı falan diye bana takılıyordu ben de düşündüm ailem kızar dedim ama sonra olabileceğini düşündüm erkek arkadaşım oldu. (4)*

İlköğretim yıllarında, öğretmenleri ve aileleri öğrencilerle daha fazla ilgilenmekte ve onları takip etmektedir. Ancak liseye başlama ile birlikte hem öğrencilerin kendilerini daha özgür birey olarak görmeleri hem de ailenin, öğretmenlerin bu konuda öğrencileri onaylayıcı yaklaşımları öğrencileri devamsızlık ve başarısızlığa götürmektedir. Öğrenci (5) bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır;

*Babam o yıl yurt dışına gitti. Babam gidince kendimi özgür hissettim. O nedenle her şeyi saldım devamsızlık yaptım, devamsızlığı kızlarla buluşmak için yaptım. Kız arkadaşım vardı ben bırakınca o da okulu bıraktı. Arkadaşın olunca kendini havalı hissediyorsun.(5)*

Okul terkinde etkili olan diğer bir faktör ise okul kaynaklı sorunlardır. Okul kaynaklı sorunlar, öğrencinin istediği okul olmaması, okulda güvenli ortam olmaması ya da öğretmen ve idarecilerin öğrencilere olan olumsuz yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Öğrencinin istemediği bir okula gitmesi, dersleri başarılı olsa dahi okulu bırakmasında etkili olabilmektedir. Kayıtlarda yaşanan gecikmeden dolayı istemediği okula gitmek zorunda kalan öğrencinin (9) görüşleri aşağıda verilmiştir.

*O okulu istemediğim için, bıraktım. Benim derslerle ilgili bir sorunum yoktu, devamlıydım okumak istiyordum ama .....o okula alışamadım. (9)*

Öğrencinin liseye devam etmek istememesi de başarısızlığı getirmektedir. Bazı öğrencilerin yaşadığı aile baskısı ile liseye başlaması sonucunda kısa zamanda devamsızlık ve okul terki gerçekleşmiştir.

*Ailem istedi, ben istememiştim. Babam zorladı. I. Dönem biterken devamsızlıktan kaldım. (3)*

*Liseyi okumamı ailem istedi, ben istemedim aslında. 8. Sınıf bitince ben çalışmak istedim ama ailem liseye gitmemi istedi, belki onun için devamsızlık yaptım. (13)*

#### *Öğrencilerin Görüşlerine Göre Okul Terki Karşısında Ailelerin Yaklaşımı*

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler ailelerinin onların okumalarını istediklerini belirtmişlerdir. Okul terki karşısında ailenin yaklaşımına ilişkin görüşler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4  
*Okuldan Ayrılma Konusunda Ailenin Yaklaşımına İlişkin Görüşler*

<b>Ana Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>Okuldan Ayrılma Konusunda Ailenin Tepkisi</i>	Tepki göstermediler	7	28,0
	Kararıma karışmadılar	6	24,0
	Üzüldüler	6	24,0
	Çok kızdılar	5	20,0
	Nedenini sordular	1	4,0
<b>Toplam</b>		25	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi ailelerin çocuğun okumasını istemesine rağmen katılımcıların yarısından fazlasının ailesi, okul terki karşısında tepki göstermemiş ve öğrencinin devam etmeme kararına karışmamıştır.

Ailelerin çocuklarının liseyi okumalarını istemelerine karşı, okul terki öncesinde devamsızlık ve başarısızlık durumunda herhangi bir düzeltici/önleyici yaklaşımda bulunmaması ya da okul terki durumunda katılımcılardan yarısının ailesinin tepki göstermemesi, ailelerin de okumaya olan yaklaşımları hakkında ipuçları vermektedir. Henüz ergenlik çağındaki bir öğrencinin okuldan ayrılma, işe başlama gibi hayatı ile ilgili kararları vermesi ve ailenin bu duruma karışmaması, beklenen bir durum değildir. Diğer taraftan okul terki yapan çocuk işe girmekte ve eve ek gelir sağlamaktadır. Bu durum ailelerin okul terki karşısındaki tepkisizliğinin nedeni olarak düşünülebilir. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*Ailem benim kararlarımı ses çıkarmaz, ben sanayiye gideceğimi söyledim öyle işe başladım. (3)*

*...babam sordu neden gitmeyeceksin diye, ben de İngilizce zor dedim, geçemem dedim, oda sen bilirsin dedi. (4)*

*Ailem hiç tepki göstermedi. Biraz kızdılar ama öyle okula falan gelmezlerdi. (18)*

*Bir şey demediler. O olayda olduğu için ses çıkarmadılar ayrıldığıma. Annem keşke yapmasaydın dedi ama babam bir şey demedi, çünkü o istemiyordu. (23)*

Diğer taraftan okul terki karşısında ailesinin tepki göstermesi, kızması da diğer grupta olduğu gibi bir şeyleri değiştirmemiş ve çocukları çalışma hayatına girmişlerdir. Okul terki; ailenin çocuğu işe yöneltmesinden kaynaklanabilirken, okul hayatında başarısız olan öğrencinin kendini bir alanda gösterme isteğinden de kaynaklanabilmektedir. Öğrencilerin bu durum hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir;

*Devamsızlıktan kalınca evde herkes bana karşı oldu babam çok kızdı onların öfkesine karşı sinirlendim ve mahcup oldum yaz tatilinde çalıştım*



*okumam gerektiğini düşündüm ama başaramadım. Şu an kendime güven duyuyorum. O zaman kendime inanmıyordum. (6)*

*Evdeler çok kızdı ben de çok pişman oldum ve sanayide çalıştığım için çok pişman oldum. (8)*

#### *Öğrencilerin Okulda Kendine Yakın Gördüğü Kişilere İlişkin Görüşleri*

Öğrencilerin okul ortamına uyumları ve diğer kişilerle olan iletişimi okulda kalma ya da okuldan ayrılma kararlarını etkilemektedir. Tablo 5'te Öğrencilerin okulda kendilerine yakın gördükleri kişilere ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5  
*Öğrencilerin Okulda Kendine Yakın Gördüğü Kişiler*

<b>Ana Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>Okulda Kendine Yakın Gördüğü Kişiler</i>	Arkadaşlarım	14	56
	Öğretmenim	3	12
	Hiç kimse	4	16
	Arkadaşlarım ve bazı öğretmenlerim	4	16
	<b>Toplam</b>		25

Tablo 5'de de görüldüğü gibi doğal olarak öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşları ile daha yakın oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bir öğrenci (25) arkadaşları ile yakınlığını ve öğretmenleri ile olan uzaklığını şu sözlerle açıklamaktadır.

*Arkadaşlarım vardı, iki tane öğretmenim vardı onlara yakındım. Ama sorunlarımı falan konuşmazdım, sorunlarımı ben hallederdim. Diğer öğretmenlerim şöyle böyle. Sınıf öğretmenimiz sınıfta toplu olarak konuşurdu, üstüne alınan alınırdı. İlköğretimde ilgilenen öğretmenim çok oldu ama ben yapamadım. Lisede öyle konuşma ilgilenme olmazdı. Düz lise, okul çok kalabalıktı, sınıf 40 kişiydi. Edebiyat dersinde iyiydim de matematikte olmadı. Okulda bir öğretmenim benimle konuşsa, ilgilense ben ona söz vermiş olsam, başarırdım, erkek adam sözünden dönmez. (18)*

Öğrencinin bu açıklamaları onların hala ilgiye olan ihtiyaçlarını göstermektedir. Oysa lise döneminde öğretmenlerin akademik yöne daha fazla ağırlık vermesi ve ilköğretimden sonra karşılaştığı bu duruma alışmaya çalışan öğrenci için özellikle 9. sınıf zor gelmekte ve terk oranları artmaktadır.

#### *Öğrencilerin Okuldaki Öğretmen ve İdarecilerin Yaklaşımına İlişkin Görüşleri*

Öğrencilerin okulda öğretmen ve idarecilerle olan ilişkilerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Okulda öğretmen ve idarecilerin yaklaşımlarına İlişkin Görüşler*

Ana Tema	Alt Temalar	N	%
Okulda öğretmen ve idarecilerin yaklaşımları	Diyalogumuz yoktu	7	28
	Sinirliydim	7	28
	Sorun yoktu, normal	7	28
	İlgisizlerdi	4	20
<b>Toplam</b>		<b>25</b>	<b>100</b>

Tabloda da görüldüğü gibi, öğretmen ve idarecilerle ilgili olumsuz algıya sahip öğrenci sayısı araştırma katılımcılarının çoğunluğunu (18/25, %76) oluşturmaktadır. Öğretmenleri ile diyalogu olmadığını belirten öğrenciler bu durumu sınıfların kalabalık olmasına, öğretmenlerin sert ve ilgisiz olmasına ve öğretmenlerin kendilerine saygılı olmamasına dayandırmaktadırlar.

*60 gün okula gitmedim hiç kimsede aramadı. Bazen öğlen başka okula gidiyoruz orada hemen polis geliyor. İdarecilerimiz iyiydi, işlerine özen göstermiyorlardı. (7)*

Aşağılanmışlık duygusu yaşayan öğrenci, öğretmen ve idarecilerinden kendisinin gösterdiği gibi saygı görmek istediğini belirtmekte ve bulunduğu duruma ilişkin algısının ne kadar olumsuz olduğunu düşündürmektedir;

*Bizim gösterdiğimiz saygıyı onlarda göstereceklerdi belki daha farklı olurdu. Biz hep aşağı görüyorlardı. Bizim kötü olmadığımızı onlara göstermeye çalışıyorduk ama olmuyordu. İdarecilerde aynıydı. Durduk yere dayak yiyorduk, sebebi yoktu. (14)*

Dersin öğretmenine alışamayan öğrenci o derse karşı da iticilik duymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesi için yerine getirmeleri gereken sorumlulukları yapmadığında öğrenci derse öğrenememekte ve derse, öğretmene karşı daha tepkisel duygular içine girebilmektedir. Bu durumu yaşamış olan bir öğrenci, yaşadıklarını şu sözlerle açıklamaktadır;

*Öğretmenlerimle konuşuyordum ama kimya öğretmenimden nefret ediyordum, sınavından da kötü alıyordum. Hoca çok sinirli birisiydi, hiç bir şey söyleyemiyordum. Derse gelip yazdırıyor. Haftada dört ders var, hep yazdırıyor evde çalışın diyordu. Sınavda da zor soruyordu, yapamıyorduk. Sevdiğim dersin hocası iyi olunca dersler daha iyi oluyordu. (11)*

Kendi davranışlarına karşı özeleştiri yapan bir öğrenci (2), öğretmen ve idarecilerin iyi davrandıklarını ve haylaz davranışlar sonucu da onlardan dayak yediğini gayet doğal karşıladığını açıklaması oldukça dikkat çekicidir.

*Biz okulda öğretmenlere ve idarecilere kötü davranıyorduk ama onlar bize iyi davranıyordu. Md. Yardımcısı bazen döverdi. Bizim arkadaşlar arasında disipline gitmek saygınlık kazandıyordu, daha popüler oluyorduk. Bu da bizim hoşumuza gidiyordu. Dayak bizi düzeltmeye yaramıyordu. (2)*

Öğretmen ve idarecilerle bir sorun olmadığını belirten öğrenci aynı zamanda onların yaklaşımlarına ilişkin açıklamada bulunmakta ve onların ilgisine olan ihtiyacını da dolaylı olarak şu sözlerle açıklamaktadır;

*Bir sorunum yoktu. Onlarla konuşmaya çekiniyordum. Rehber öğretmen vardı ama ben yine de çekiniyordum. Onlarla daha rahat konuşabilmeyi isterdim, arkadaş gibi sorunlarımı onlara anlatabilmeyi isterim. (4)*

#### *Öğrencilerin Okul/ Eğitim/ Okula Devam Etme Hakkındaki Görüşleri*

Öğrencilerin okul terki sonrası okuma hakkındaki görüşleri onların okul terki nedeniyle yaşadıkları pişmanlıkları göstermektedir. Öğrencilerin yarısından çoğu (%68), bugün durumu yeniden değerlendirdiğinde okumaya devam etmek istediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya devam etme isteğinin altında yatan nedenler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

#### *Öğrencilerin Okula Devam Etme İsteğinin Nedenlerine İlişkin Görüşleri*

<b>Ana Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>İsteğinin Nedenleri</i>	<i>Okula Devam</i> Okumak daha rahat/çalışmak zor	8	32
	Daha iyi bir iş bulmak	7	28
	Ehliyet almak	3	12
	Lise mezunu olmak	1	4
	<b>Toplam</b>		<b>19</b>

Öğrencileri okula devam etmeye güdüleyen nedenlerin başında (%28) “daha iyi bir iş bulmak” olduğu görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı çalışma grubu, okul terki yaşamış ve bununla birlikte çalışma hayatına girmiş öğrencilerden oluştuğu için öğrenciler çalışma hayatını yakından tanımakta ve iyi şartlarda çalışacakları bir iş bulmayı eğitim görmekle ilişkilendirebilmektedirler. Öğrencilerin durumu açıklayan görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

*Okusaydım daha iyi bir işim olurdu, bu kadar zorluk yaşamazdım. Düzenli bir hayatım olurdu. O zaman yaptıklarım hataydı. Yanlış yaptım biliyorum şimdi gitsem doğru düzgün devam ederim. (5)*

Okuma isteğinin daha iyi bir iş bulmak amacıyla olduğu gibi okumanın daha iyi olduğunu belirten katılımcılar bu durumu kendi yaşlıları ile kıyas yaparak değerlendirmekte ve yaptıkları tercihlerin sonucuna yine kendilerinin katlanması

gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

....çünkü okusaydık böyle sürünmezdik. Çalışmak daha zor. (13)

*O zaman istemiyordum, şimdi çok pişmanım. O zamanlar öğretmenlerin iftirası zoruma gitti, beni yalancı olarak yargıladılar. Şimdi benim yaşımdakiler okula gidiyor sonrada çıkıp geziyorlar. Okula gitseydim ailemle daha fazla zaman geçirebilirdim. Çalışınca hep dört duvar arasında kalıyorum. (25)*

Okulu terk etmiş gençlerin iş yaşamına kolaylıkla girmesi ve bunun için göstermesi gereken herhangi bir çaba olmaması öğrencileri okumaya gerek olmadığı düşüncesine götürebilmektedir. Bir öğrencinin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir;

*Şimdiki işim bana göre daha iyi. Oku diyorlar ama okuyunca da üniversite mezunu bizim okuduğumuz okulda temizlikçi. Okuyunca bir şey olacağı yok bence. Ben meslek lisesine gitmek istedim ama puanım yetmeyince gidemedim. (22)*

*Şimdi ben düşündüm, hadi okuduk lise bitti ne olacak, iş sahibi de olamayacağım. Onun için bende mesleğe girdim. (10)*

#### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin lise terk nedenlerinin başında öğrenci kaynaklı sorunlar gelmektedir. Bunlar; başarısızlık, okuldan ve derslerden sıkılma, devamsızlık, karşı cinse duygusal bağlanma, çeşitli alışkanlıklar, sorunlar karşısında şiddete başvurma, disiplin ve sağlık sorunları olarak kendini göstermektedir. Akademik başarısızlık bu nedenler arasında en etkili olarak görülmüştür. Öğretmen ve idarecilerin öğrencilere yaklaşımlarında şiddete başvurmaları, onur kırıcı sözler sarf etmeleri de hem öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına hem de öğrencilerin öğretmenlerine karşı disiplin suçu işlemelerine neden olmaktadır. Çoğu öğrencinin okulda öğretmenler ve idarecilerle diyaloglarının olmaması ve birbirlerine karşı kayıtsızlık hissi, sorunların başında gelmektedir. Lise öğrenimi süresince, öğrencilerden sadece üç tanesinin, sorunları ile ilgili olarak rehber öğretmen ya da sınıf öğretmeni ile görüşmüş olmaları da onların yalnızlığını göstermektedir. Araştırmada okulu terk eden öğrencilerin birçoğunun ekonomik durumlarının çok iyi olmamasına rağmen okulu terk etmelerindeki temel nedenlerden biri ekonomik problemler olarak direkt ortaya çıkmamaktadır. Ancak şu unutulmamalıdır ki lise okul terki arkasında yatan sebepler tek tek ve birbirinden bağımsız değildir. Bu sebeplerin birbiriyle nasıl iç içe etkileşimde olduğu Şimşek (2011)'in araştırma sonuçlarında da öne çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin % 17'sinin eğitim hayatının bir döneminde okulu bırakmayı düşündükleri; okula devam eden öğrenciler arasında okulu bırakma eğiliminin en fazla lise 3. sınıfta görüldüğü; kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla okulu bırakma eğiliminin belirgin biçimde düşük olduğu; çok çocuklu ailelerden gelen lise öğrencilerinin okulu bırakma eğilimlerinin az çocuklu ailelerden gelenlere

oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Şimşek, 2011). Okul terki nedenleri üzerine yapılan birçok araştırmada ailedeki çocuk sayısı okul terkinde temel neden olarak saptanmazken, aynı değişkenin okul terki eğilimini artırdığı saptaması ise farklı birçok değişkenin okul terki eğilimi olay üzerinde etkisi olabileceğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı 9. sınıfta yani lise 1. sınıfta okulu bırakmış olması dikkat çekici olmakla birlikte şaşırtıcı değildir. Lise başlangıcı öğrenciler için ilkokul ve ortaokul evresinden farklı olarak daha çok özgür hissettikleri, gelecekleri için mesleki seçimler yaptıkları yani önemli kararlar aldıkları bir dönemdir. Bu dönemde hem öğrenciler hem de aileler için ilköğretimden gelen takip ve uyarılma alışkanlığı devam ederken, ilkokul ve ortaokuldaki takip ve uyarı sistemi aslında çok zayıflamış bir haldedir. Öğrenciler çok fazla sayı ve çeşitte dersle karşı karşıya kalırlar. Ayrıca araştırmalar okul terkinin orta ve lise düzeyinde 1. sınıflarda yoğunlaşıyor olmasını ilk yılda heterojen bir grup öğrencinin yeni bir okulda toplanmasına bağlamaktadırlar (Alexander, Entwistle ve Horsey, 1997; Garnier, Stein ve Jacobs, 1997). Tüm bu süreç de onları şaşırtmakta ve zorlamaktadır. Bu nedenle öğrenci lisede okuma ve okumaya devam etme kararını aslında 9. sınıfta vermektedir. Anne Çocuk Eğitim Vakfı tarafından yapılan bir araştırmanın (AÇEV, 2006) bulgularına göre Türkiye’de okul terki izleme sistemi olmadığından okul terki açısından belirlenmiş risk grupları algılanması bulunmamaktadır. Ancak bu kapsamda okula devamsızlık ve okulda başarısızlık okul terki riski taşıyan öğrencileri gösterebilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 6’sının kadın, 19’u erkek olması okul terki-cinsiyet ilişkisini akla getirmektedir. Araştırma, örneklem seçimi ve örneklem büyüklüğü nedeniyle okul terk ve cinsiyet arasında bir saptama yapmayı mümkün kılmazken literatürde cinsiyet ile okul terki arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda da ortak bir görüşe varılmadığı görülmektedir. Bazı çalışmalar erkeklerin okul terke daha eğilimli olduklarını belirtirken (Stearns ve Glennie, 2006; Wylie ve Hunter, 1994), başka bir grup çalışmada kızların okul terki olasılığının daha yüksek olduğunu belirtilmekte (Croninger ve Lee, 2001; Goldsmith ve Wang, 1999; Rumberger, 1995), ve diğer bir grup çalışmada ise cinsiyetle okul terki arasında bir ilişki olmadığı öne sürülmektedir (Battin-Pearson vd., 2000; Koedel, 2008; Lee ve Burkam, 2003).

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin okula devam ettikleri süre içinde öğretmen ve idarecilerle iletişimlerinin olmaması/zayıf olması da öğrencinin başarısı ve okula devam kararını olumsuz yönde etkileyen bir faktördür. Okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesinin önemini vurgulayan araştırmalar, öğretmenleri hakkında olumlu algıları olan öğrencilerin okul terk oranlarının düşük olduğunu göstermektedir (Carbonaro ve Gamoran, 2002; Catterall, 1998; Croninger ve Lee, 2001; Koedel, 2008; Rumberger ve Thomas, 2000). Öğretmenlerin sınıf içinde olumlu tutum ve davranışları öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde olumlu etki yaparken; öğretmenin sınıf içindeki otoriter tavrı, öğrencilerle olan iletişiminin yetersizliği, öğrenciden yetenekleri üzerinde performans beklemesi gibi etmenler, devamsızlık gibi istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir (Altunkurt, 2008; Ataman, 2008). Özer, Gençtarım ve Ergene (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen desteği ve anti sosyal davranışlar etkileşiminin okulu terk etme riski üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düşük ya da orta düzeyde olduğunda anti sosyal davranışların okulu terk etme riskini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okulda uygulanan disiplin cezaları, öğrencinin

arkadaşları, öğretmenleri ve okul yöneticileriyle olan iletişimlerinin bozulmasına, akademik başarısızlığa uğramasına ve zaman içinde de fiziksel ve duygusal olarak okuldan uzaklaşmasına etki eden önemli etmenlerdendir. Finn (1989)'in geliştirdiği düşük performansın düşük özdeğer bilincine yol açtığı “hayal kırıklığı-özdeğer” modeli de bu durumu açıklayabilmektedir. Bu nedenle fiziksel uzaklaştırma alan ya da duygusal olarak okulla bağlantısını koparmış öğrenciler en yüksek okul terki riski taşıyan öğrenci grubu olarak tanımlanmaktadır (Fredricks vd., 2004, Entwistle vd., 1997, 2005; McNeal, 1999; Battin-Pearson vd., 2000; Archambault vd., 2009; Alexander vd., 2001; Rumberger ve Larson, 1998; Rumberger, 1995).

Öğrencilerin okula devam etme isteğine ilişkin ulaşılan sonuçlara göre, katılımcıların üçte biri devam etmek istemekte, devam etmek isteyenlerin ise bir kısmı bunu ehliyet almak için istemektedir. Yani araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısı hala okula devam etmek istememektedir. En az iki yıl önce okulu bırakmış öğrencilerle yapılmış olan bir araştırma sonucuna göre, okulu bırakmış olan öğrencilerin, özellikle tam zamanlı iş bulabilmiş olanlar başta olmak üzere, genel olarak hayatlarından memnun olduğu gözlemlenmiştir (Dekkers ve Claassen, 2001). Bu durum, lise diploması olmaksızın iş dünyasında yer edinebilmenin ve çok erken yaşta iş dünyası içinde eğitimden alternatif bir yaşam biçimi olabileceği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Lise birinci sınıf öğrenciler için okul kariyerleri ve gelecekleri ile ilgili bir karar verme ve bu kararlar yaşamaya başladıkları ilk yıl olma özelliği göstermektedir. Bu nedenle 9. sınıfların mevcudunun belirli bir sayı üzerine çıkmamasını, her 9. sınıfta çok iyi birkaç öğrencinin olmasını sağlamak, derse giren hocaların dağılımına da bu bağlamda özen göstermek alınabilecek önlemler arasındadır.

Oluşturulacak bir “erken uyarı sistemi”yle 9. sınıftaki tüm öğrencilerin çeşitli değişkenler boyutunda sistematik ve yakından izlenmeye alınması ve risk altında tespit edilen öğrencilerin belirlenip okul çapında müdahale modelleri oluşturulması önem arz etmektedir.

Rehberlik servisleri özellikle terk riski taşıyan öğrencilerin tespiti ve doğru yönlendirilmesi konusunda daha etkili çalışmalıdırlar. Öncelikli olarak öğrencinin liseye devam edip edemeyeceği, mezun olacağı ilköğretim okulunda belirlenerek aile ve öğrenciye açıklanmalıdır. Böylelikle en az bir yıl daha boşa zaman ve kaynak israfının önlenmesi sağlanabilecektir.

Okul terk riski taşıyan öğrencilerin velileriyle sık sık iletişime geçilip öğrencinin durumu ile ilgili sürekli bilgilendirme yapılmalı ve velilere bu konuda gerekli müdahaleleri yapabilmeleri için bilgilendirme ve rehberlik toplantıları yapılmalıdır. Öğrenciler çok istedikleri halde, puanları yeterli olmadığı için meslek liselerine gidememektedirler. Mesleğe yatkın olan öğrencilerin mesleki eğitimi daha erken tanıyabilmeleri ve mesleki eğitime katılabilmeleri için önlem alınmalıdır.

Öğretmen ve idarecilerin öğrencilere yaklaşımları gözden geçirilmelidir. Akademik açıdan yetersiz olan öğrencilere, okullarda ücretsiz destek programları düzenlenmesi de, başarmak için çaba gösteren öğrenciler için fayda sağlayacaktır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- AÇEV (2006). Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar (Haz: F. Gökşen, Z. Cemalcılar & F. Gülselel). İstanbul: AÇEV Yayını.
- Alexander, K. L., Entwistle, D. R. & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760–822.
- Alexander, K. L., Entwistle, D. R. & Horsey, C. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87–107.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. Nisan
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670
- Ataman, A. (2001). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Ed. Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 568–582.
- Carbonaro, W. J. ve Gamoran, A. (2002). The production of achievement inequality in high school English. *American Educational Research Journal*, 39, pp. 801–827.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transition to high schools. *American Journal of Higher Education*, 106, pp. 302–333.
- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers’ support and guidance. *Teachers College Record*, 103 (4), 548-581.
- Dekkers, H. & Claassen, A. (2001). Dropouts-disadvantaged by definition? A study of the perspective of early school leavers, *Studies in Educational Evaluation*, 27, 341-354.
- Entwistle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (1997). *Children, Schools, and Inequality*. Boulder, CO: Westview.
- Entwistle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: a new story. *American Journal of Sociology*, 110, 1458–1502.
- ERG (2006). Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar. (Haz: F. Gökşen, Z. Cemalcılar, F. Gürlelel) İstanbul.
- European Commission (2006). *Detailed Analysis of Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training: analysis of benchmarks and indicators?* Brussels: European Commission.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 21–43.
- Garnier, H., Stein, J. & Jacobs, J. (1997). The process of dropping out of high school: a 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, 395–419.
- Garrison, D. R. (1985). Predicting dropout in adult basic education: Using interaction effects among school and nonschool variables. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 25–28.
- Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A Longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36, 715–738.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z., Gürlesel, C.F. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: ERG.
- Groot, W. & Maassen Van Den Brink, H. (2007). The health effects of education. *Economics of Education Review*, 26, 186–200.
- Hoşgör, A. G. & Smits, J. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26, 545–560.
- Kadı, Z. (2000). *Adana ili merkezindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin sürekli devamsızlık nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, g. (2003). İlköğretimde Sürekli Devamsız Öğrenciler Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 1(1). [http://ggurses2.tripod.com/ogretmenler1/dev\\_ogr.htm](http://ggurses2.tripod.com/ogretmenler1/dev_ogr.htm) sitesinden 13 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.
- Kızmaz, Z. (2010). Cezaevine girme sıklıklarına göre suçlular: Karşılaştırmalı bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 571–607.
- Koedel, Cory, (2008). Teacher quality and dropout outcomes in a large, urban school district, *Journal of Urban Economics*, 64(3), 560–572.
- Kronick, R. F. (1994). The imperative of dealing with dropouts: theory, practice and reform. *Education*, 114 (4), 530–538.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2001). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion*. New York: Springer.
- Lee, V. E. & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353–393.
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.



- Lochner, L. & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American Economic Review*, 94, 155–189.
- Marshall, C., & Rossman, G. R. (1999). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mau, W.C. (1995). Educational Planning and Academic Achievement of Middle School Students: A Racial and Cultural Comparison. *Journal of Counseling & Development*, 73 (5), 518–526.
- Mcneal, R. (1999). Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117–144.
- MEB (2006-2007). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. TC. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmî İstatistik Programı Yayını. Ankara.
- MEB (2009). *İlköğretimde Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi*. Ankara.
- MEB (2009). *İlköğretimde Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi*. Ankara.
- MEB (2010-2011). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. TC. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmî İstatistik Programı Yayını. Ankara.
- MEB (2006-2007). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, TC. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmî İstatistik Programı Yayını. Ankara
- MEB (2010-2011). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. TC. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmî İstatistik Programı Yayını. Ankara
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> web adresinden 12 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2001). *Transition from Initial Education to Working Life*. Paris: OECD.
- Owens, J. (2004). *A review of the Social and Non-Market Returns to Education*. Wales: Education and Learning Network.
- Öge, K. (2009). *Devamsızlık ve okulu terk riski durum saptaması ve ihtiyaç analizi araştırma raporu*. MEB-İGM. ve UNICEF.
- Özer, A., Gençtanırım, D., Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 302-317.
- Özer, M. (1991). İlköğretim okulları ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin öğrenimi terk etme sorununun analizi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan, Z. (2006). Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara İli örneği). *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rumberger, R. W. & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1–35.

- Rumberger, R. W. & Thomas, S. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73, 39–67.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.
- Rumberger, R. W., & Lamb, S. (2003). The Early Employment and further Education Experiences of High school Dropouts: A Comparative Study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22(4), 353-366.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583– 625.
- Solga, H. (2002). Stigmatization by negative selection. Explaining less-educated people's decreasing employment opportunities. *European Sociological Review*, 18, 159–178.
- South, S.J., Haynie, D.L. & Bose, S. (2007). Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36, 68-94.
- Stearns, E. & Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school, *Youth & Society*, 38, 29–57.
- Şimşek, H. (2011). Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Şirin, H., Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2009). Okulu terk eden çocukların ve velilerin okul terkine ilişkin görüşleri: Nitel bir inceleme. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 1-3 Ekim, İzmir: Ege Üniversitesi.
- Taylı, A. (2008). Eğitim Sisteminde Önemli Bir Sorun: Okulu Bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30).
- Uysal, A. (2007). *Ortaöğretimde okulu bırakma olgusunun sosyolojik analizi: Kütahya örneği*. 105K149 Nolu Proje raporu. Ankara: TÜBİTAK.
- Wylie, V. L. & Hunter, W. A. (1994) The dropout problem: can schools meet the challenge? *NASSP Bulletin* 78(74), 74–80.

**Ek 1. Görüşme Formu**

---

1. Liseyi bırakma nedenin nedir?
  2. Seni liseyi bırakmana neden olan soruna iten nedir?
  3. Okulda kim/leri kendine yakın olarak görüyordun? Neden?
  4. Okulda öğretmen ve idarecilerin yaklaşımları nasıldı ve nasıl olmasını isterdin?
  5. Okuman konusunda ailenin yaklaşımı nasıl idi?
  6. Ailenin okuldan ayrılman karşısında tepkisi ne oldu?
  7. Şimdi sana imkan verilse liseye yeniden gitmek ister miydin? Neden?
  8. Aradan bu kadar zaman geçtikten sonra, okuma hakkında şimdiki düşüncelerin nelerdir?
  9. Kendi çocukların olduğu zaman onların okumasını ister misin? Çocuğuna karşı bu konuda nasıl bir anne/baba olurdun?
  10. Çevrendekiler (anne, baba, öğretmen, arkadaş) ne yapsaydı sen okulu bırakmazdın?
- 

**İletişim/Correspondence**

Güzide BAYHAN  
Feneryolu Halk Eğitimi Merkezi  
34710 Kadıköy-İstanbul  
Tel: 0 216 3377756  
[guzidebayhan@gmail.com](mailto:guzidebayhan@gmail.com)

Gülay DALGIÇ  
Bahçeşehir Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Beşiktaş-İstanbul  
Tel: 90 212 381 5328  
[glydalgiç@gmail.com](mailto:glydalgiç@gmail.com)



## Opinions of Teachers Concerning Peace Education

Çiğdem APAYDIN  
Mualla AKSU

*Akdeniz University, Faculty of Education*

### Abstract

*The aim of this research was to bring out the opinions of Turkish teachers concerning peace education. The design of this study was qualitative, and descriptive analysis was used. The number of the participants was 17, 11 of whom were women while 6 were men and they were all volunteer teachers. They were either graduates of the master's program or were continuing their studies in the field of Educational Administration and Supervision at Akdeniz University. The participants were asked to respond to six open-ended questions in semi-structured interview form in writing. The data were collected via e-mail. According to the findings of the study, while some of the schools had activities on peace education, others did not. Peace education at schools has been carried out through brainstorming, case studies and activities related to national holidays with the involvement of students' parents. According to the participants, the most important task was to train students for being sensitive on peace belongs to their teachers. According to the responding participants peace education could be defined as "to make the individuals be in tolerance and understanding to solving his/her problems" or "to behave tolerantly and respectfully to human rights in solving problems." All participants stated that peace education could be a way of eliminating violence in schools.*

**Keywords:** *Peace, peace education, teacher, school, environment*

### SUMMARY

Peace is generally expressed as the word "truth", "beauty", and "love" (Sandy and Perkins, 2002). According to the Turkish Linguistic Society (2012), peace is defined as an environment composed of harmony, mutual understanding, and tolerance. Freedom, human rights and justice are believed to be the foundational concepts of peace (Sandy and Perkins, 2002).

There is a dynamic relationship between peace practice and peace education (Harris, 2007). Peace education is different from other forms of education due to its non-violent orientation. The content and the methodology of peace education are progressive, promoting egalitarian learning environments, open inquiry and a program that included the participation of students (Ardizzone, 2001).

### *Purpose of the Study*

The aim of this research was to bring out the opinions of Turkish teachers concerning peace education in the school environment.

### METHOD

This study was a qualitative research and was planned phenomenology design. The questionnaire, which was semi-structured, included six open-ended questions. The number of participants was 17, 11 were women while 6 were men, all volunteer teachers. They were either graduates of the master's program or were still continuing their studies in the field of Educational Administration and Supervision at Akdeniz University. Descriptive analysis was used as the method of analysis. The participants were asked to respond to six open-ended questions in semi-structured interview form in writing. Data were collected by e-mail.

### FINDINGS & RESULTS

#### *Existence of Peace Education in Schools*

Seven of the teachers who participated in the study stated that there were not any peace education activity in their schools but ten teachers said there were.

#### *How are the students trained to be sensitive to peace?*

Participant's suggestions for in/out of the classroom activities are classified in three categories: (1) Ministry of National Education, (2) teachers, and (3) schools.

#### *Definition of peace education and implementation in schools*

One of the participants had not heard any definitions of peace education and five participants did not respond to this question. According to the responding participants peace education could be defined as "to make the individuals be in tolerance and understanding to solving his/her problems" or "to behave tolerantly and respectfully to human rights in solving problems."

#### *Role of peace education in eliminating violence at schools*

All participants stated that peace education could be a way of eliminating violence in schools. One participant indicated that peace education should take place within the educational activities and hidden curriculum. According to the participants a school administrator is a role model, and violence at schools is affected by administrators' behaviour.

#### *Differences between today's schools and schools in the past in terms of peace environment*

Only two participants proclaimed that there were no differences between school lives of today's students and their own school lives. According to the rest of the participants, today's school life is more insecure than the past, and students are more aggressive, selfish and cruel to each other.

*How to educate generations who internalize the principle "Peace at home, peace in the world"?*

Responding participants gave some suggestions in order to educate generations who internalize the principle 'peace at home, peace in the world'.

Community members should:

- have children only when they feel ready, not under the pressure of the community (AE).
- be taught and learnt about different cultures and life styles (MAS).
- internalize the idea 'differences are not something to be afraid of, but they are benefits' (MAS).
- be a model to future generations (MÖ).
- believe that human rights are universal, and each person has equal rights (Rİ).
- be aware of the necessities of living together in peace (Rİ).

#### DISCUSSIONS & CONCLUSIONS

It was understood that activities related to peace education were implemented in some schools. Peace education in these schools were carried out within 'Values Education' through brainstorming, case studies and activities related to national holidays with the involvement of students' parents. Deveci, Yılmaz and Karadağ (2008) suggested that peace education should take place in the content of courses such as 'Social Sciences', 'Life Studies' and 'Civic Education'.

According to the participants, the most important task in training students for being sensitive to peace belonged to their teachers. Generally, teachers stated that practices should in the classroom be group activities and students should have learning with fun. Through peace education, the students might acquire the positive aspects of tolerance, awareness of being human, democratic viewpoints and compassion for animals. Opinions of the participating teachers in this study were consistent with the findings of Kepenekçi (2010).

Peace education was suggested as a way of eliminating violence in schools by all the participants in this study. Coşkuner (2008) found that students who were trained in peace education had lower level of aggressiveness, higher skills of conflict solution and lower negative and destructive behaviour. According to the findings of Sağkal (2011), students who were trained in peace education improved relationships with their peers, teachers and parents, and the classroom and school climate were affected positively by this education. It was observed that the findings of this study were consistent with the findings of Sağkal (2011) and Coşkuner (2008). In conclusion, the evidence showed that peace education was not emphasized in our schools, but this was a limited study, so results cannot be generalized across the whole education system in Turkey.





## Öğretmenlerin Barış Eğitime İlişkin Görüşleri

Çiğdem APAYDIN

Mualla AKSU

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

### Özet

*Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin barış eğitimi hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel olarak desenlenen araştırmanın verileri betimsel yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya Akdeniz Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi veya mezunu olan toplam 17 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın görüşme formunu altı açık uçlu soru oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okulların bazılarında barış eğitimi konusunda etkinlikler yapılırken bazılarında yapılmamaktadır. Okullarda barış eğitimi "değerler eğitimi" programında, öğrencilere beyin fırtınası, örnek olay incelemesi yoluyla, ulusal bayram etkinlikleriyle ve çocukların ailelerini de etkinliklere dâhil edilerek gerçekleştirilmektedir. Katılımcılara göre barışa duyarlı öğrencilerin yetiştirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Katılımcılara göre barış eğitimi "Bireylerin, sorunlarını çözerken olaylara hoşgörüyle ve anlayışla bakmalarını sağlamaktır." veya "Sorunların çözümünde insan haklarına saygı ve hoşgörünün bireylerin davranışlarına yansımaları" şeklinde tanımlamak mümkündür. Öğretmenlerin tümü okullarda şiddetin ortadan kaldırılmasında barış eğitiminin alternatif olabileceğini ifade etmektedir.*

**Anahtar Sözcükler:** Barış, barış eğitimi, öğretmen, okul, çevre

### GİRİŞ

Barış sözcüğü çoğunlukla "güzellik", "sevgi" ve "gerçek" olarak ifade edilmektedir. Barışla eşanlamlı diğer sözcükler dostluk, arkadaşlık, uyum, uygunluk, dinginlik (sükûnet), ahenk, hareketsizlik, ateşkes ve uzlaşmadır (Sandy ve Perkins, 2002). Barış kavramı Türk Dil Kurumu (2012) tarafından; uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam olarak tanımlanmaktadır. Barışın temelinde insan hakları, adalet ve özgürlük gibi kavramlar yer almaktadır (Sandy ve Perkins, 2002). Reardon'a (1988) göre barış; fiziksel, sosyal, psikolojik ve yapısal şiddetin bütün biçimlerinin yokluğudur. Kamaraj ve Aktan-Kerem (2006) dört ayrı Dünya Kongresi'ne katılan 51 kişi ile yaptıkları araştırmada da katılımcılar barış kavramını "savaş olmama durumu" olarak tanımlamaktadır.



Çek eğitimci Comenius, 17. yüzyılda insanların barışı nasıl sağlayacakları konusunda eğitim almaları için girişimde bulunmuştur. Gerek Comenius gerekse şiddet içermeyen değerleri öne çıkaran Hz. Muhammed, Hz. İsa ve Buda gibi dini liderlerin ahlak öğretimi çabalarına rağmen, üniversiteler gençlerin şiddeti anlamaları ve barışın değerini kavramalarında yavaş kalmıştır. Okullarda 1990'lı yıllardan itibaren şiddetin ve suç oranlarının artmasıyla birlikte eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri, öğretmenlerin karşılaştıkları şiddet problemlerini nasıl çözebileceklerine ilişkin çalışmalara yönelmişlerdir (Harris, 1999). Barış eğitiminde ana hedef, barışa ulaşabilme yöntem ve stratejilerinin kazandırılmasıdır. Barışı güçlendirme, iletişim yoluyla barışı sağlama, barışı kurma ve barışı şiddet olmadan gerçekleştirme bu yöntemler arasında sayılabilir. Barış eğitimi almış bireylerden çatışma çözümüne yönelik davranış biçimleri geliştirmeleri, barışı yaşatmaya ve devam ettirmeye yönelik tutum içinde olmaları beklenmektedir.

Barış eğitiminin, barışı uygulama ile dinamik bir ilişkisi bulunmaktadır (Harris, 2007). Barış Eğitimi Çalışma Grubu UNICEF (1999) barış eğitimi "yetişkinlerde, gençlerde ve çocuklarda açık ve yapısal şiddet ve çatışmayı önlemek için bilgi, beceri, tutum ve değerleri iyileştirme süreciyle ilgili davranışlarda değişiklik meydana getirme süreci; içsel, kişilerarası, grup içi, ulusal veya uluslararası düzeyde çatışmayı barışçıl yollarla çözmeye" olarak tanımlamaktadır (Fountain, 1999; 6). Bir başka ifadeyle barış eğitimi, insanların davranışlarında değişiklikleri amaçlayan etkinlik veya etkinliklerdir (Tidwell, 2004). Barış eğitimi bireyde eleştirel ve analitik düşünme biçimini geliştirmek, aynı zamanda bireylerin birlikte çalışma yollarını teşvik etmektedir (Brock-Utne, 2010).

Barış eğitimi, şiddet içermeyen yönelimi olması nedeniyle eğitimin diğer formlarından farklıdır. Çünkü barış eğitiminin yöntemi ve kapsamı yenilikçi, eşitlikçi öğrenme ortamını destekleyen, açık sorgulama yapan ve öğrenci katılımını içeren bir programdır (Ardizzone, 2001). O halde barış eğitiminin temel amacı, öğrencilerin sosyal adaleti sağlayabilecek bir dünya düzeni oluşturmalarına katkıda bulunacak stratejiler geliştirmelerine yardım etmek olarak özetlenebilir (Deveci, Yılmaz ve Karadağ, 2008).

Çatışmanın her zaman hazır olduğunu ve her yerde bulunduğunu ileri süren Harris'e (2007) göre barış, şiddetin kökenlerini açıklayan, şiddete karşı alternatif yöntemler içeren, kendisini bağlama göre değiştiren bir süreç olarak ele alınabilir. Reardon (1987) Amerika Birleşik Devleti'nde (ABD) okulöncesinden ortaöğretime kadar olan 100'den fazla barış müfredatının analizinde barış eğitiminde belirlenmiş açık ve kesin standartların olmadığı sonucuna ulaşmıştır (akt. Brock-Utne, 2010). Reardon'a (1987) göre, ABD'de barış eğitimi işbirliği, çatışma çözümü, şiddete başvurmama, insan hakları, sosyal adalet, dünya kaynakları, küresel çevre, çok kültürlülüğü anlama olmak üzere dokuz güncel alanda uygulanmaktadır ve bu alanların tümünün bilişsel olduğu kadar davranışsal ve tutumsal bileşenleri de bulunmaktadır (akt. Brock-Utne, 2010).

Tidwell'e (2004) göre ahlâki yapısı bireyci, idealist ve uzlaştırıcı olan barış eğitimi şiddet içermemektedir. Barış eğitiminin birey üzerindeki temel odağı, diğer kişinin görüşünü veya çatışmayı nasıl değiştirebileceği üzerinedir. Öğretmenin öğrencisine şiddet uygulaması, öğrencilerin öğretmenlerine veya öğrencilerin öğrencilere saldırması çatışma durumlarını içermektedir. Barış eğitimi bu gibi sorunların çözülmesinde ve

çatışmayı önleme, uzlaştırma, barış kurma veya sağlama gibi pek çok durumda sayısız rol oynayabilir (Tidwell, 2004).

Yaşamı tehdit edici ve küresel sorunları çözmek için bireylerin işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Buradan okullarda bu becerinin nasıl geliştirilebileceği sorusu akla gelmektedir. Bu soruya Brock-Utne (2010) insanlar kendilerine güvenirlere, kendilerini güvende ve değerli hissedersen daha iyi işbirliği yapacakları ve sorunlarını yapıcı biçimde çözecekleri yanıtını vermektedir. Brock-Utne (2010) yarışmacı okul sisteminde bu amaçları gerçekleştirmenin kolay olmadığını; resmi okullarda bu amaçların sıklıkla ilan edilmesine rağmen uygulamada notlandırma sistemi, bireysel başarı ve yarışmanın olması nedeniyle işbirliği ve kendine değer vermeyi desteklemediğini belirtmektedir.

Günümüzde okullarda şiddet olaylarının, özellikle fiziksel şiddet olaylarının artış gösterdiği basından da izlenebilmektedir. Şiddetin ortadan kaldırılmasında barış eğitimi alternatif bir yöntem olabilir. Bu şekilde kişisel çatışmaların ve şiddetin yaşandığı bir toplum olmaktan öte barışçıl bir ortamın sağlandığı, çatışmayı çözmeye becerilerinin kazandırıldığı bireyler yetiştirmek mümkün olabilir. Barış eğitimi çerçevesinde hazırlanmış barış eğitimi programlarıyla öğrencilere iletişim, eşduyumu (empati), öfke yönetimi, sorun çözme ve arabuluculuk becerileri kazandırılabilir. Böylece bu kavramlar öğrencilere aktararak içselleştirilebilir.

#### *Araştırmanın Amacı*

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan günümüze kadar Atatürk'ün ifade ettiği “Yurtta Barış Dünyada Barış” felsefesi doğrultusunda ilerlemektedir. Türkiye Cumhuriyeti yakın çevresiyle sorunlarını barışçıl yöntemlerle çözmeye çalışmasına rağmen yaklaşık 37 yıldır terörle ekonomik, politik ve siyasi yönden mücadele etmektedir. Bu mücadelenin topluma dolayısıyla eğitime etkisi de olumsuz yönde olmaktadır. Bu olumsuz etkinin ortadan kaldırılmasında veya en az düzeye indirilmesinde barış eğitiminin katkısının olacağı açıktır. Özellikle medyada şiddetin alenen gösterilmesi, öğrencileri şiddet göstermeye cesaretlendirmektedir. Buna bağlı olarak, okullarda artan şiddet olayları karşısında okul yönetimi ve öğretmenlerin zaman zaman yetersiz kaldığı, basında ya da toplum üyeleri tarafından dile getirilmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, barış eğitiminin Türkiye için ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılabilir. Herkesin özlemini duyduğu iç ve dış barışın sağlanabilmesi, barışa inanan ve barışın sağlanması için mücadele edebilecek insanların yetiştirilmesiyle olanaklıdır (Kepenekçi, 2010). Bu kapsamda şiddetin azaltılması konusunda aktif rol oynayan Milli Eğitim Bakanlığı, okullarda “Değerler Eğitimi” dersinde barış eğitimine yer vermeye başlamıştır. Öğretmenlerin barış eğitimine yönelik görüşlerinin ve mevcut farkındalık düzeylerinin ortaya konulması, öğrencilere yönelik olarak düzenlenecek barış eğitimi etkinliklerini de artırabilir. Bu araştırma, öğretmenlerin okul ortamında barış eğitimi hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Araştırma nitel bir araştırmadır ve barış eğitimi konusunu katılımcıların bakış açısından ayrıntılı bir anlayışla araştırmayı ve ortaya koymayı amaçladığından olgubilim (fenomonolojik) desende planlanmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular; yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### *Örnekleme*

Araştırmaya katılan öğretmenler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmaya yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin tercih edilmesinin nedeni diğer öğretmenlere göre barışa ve barış eğitimine yönelik farkındalık düzeylerinin daha yüksek olacağı düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Katılımcılara barış eğitimi çalışmasına katılıp katılmayacakları sorulduğunda ise 17 öğretmen gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Bu nedenle araştırmaya Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi veya mezunu olan 11'i kadın, 6'sı erkek olmak üzere toplam 17 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin ortalama kıdemleri sekiz yıldır. Araştırmaya Bilişim Teknolojisi Öğretmenliğinden bir, Fen ve Teknoloji Öğretmenliğinden bir, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmenliğinden bir, Elektrik Öğretmenliğinden bir, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliğinden bir, İngilizce Öğretmenliğinden üç, Türkçe Öğretmenliğinden dört, Tarih Öğretmenliğinden bir, Sınıf Öğretmenliğinden üç ve Okulöncesi Öğretmenliğinden bir kişi katılmıştır.

### *Görüşme Formu*

Katılımcıların görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu altı sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri nitel bir araştırma yöntemi olan betimsel yöntem ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan; (1) Barış eğitimi konusunda okullarında herhangi bir etkinliğin yapılıp yapılmadığı, (2) barışa duyarlı öğrenciler yetiştirmek için sınıf içinde ya da dışında neler yapıldığı, (3) barış eğitiminin anlamı ve okullardaki uygulamalar, (4) barış eğitiminin şiddeti ortadan kaldırmaya etkisi, (5) geçmiş dönemle günümüz arasında barış ortamı açısından farklılıklar, (6) “yurtta barış dünyada barış” ilkesini benimseyen kuşaklar yetiştirmeye ilişkin görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir.

### *Verilerin analizi*

Katılımcıların görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu ile toplanmış ve yazılı olarak toplanan verilerin betimsel çözümlemesi yapılmıştır. Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için, öğretmenlerin barış eğitimi hakkındaki algıları öncelikle doğrudan alıntılarla tanımlanıp daha sonra yorumlanmıştır. Dış geçerliği sağlamak için araştırmanın yöntemi, ayrıntılı biçimde anlatılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için her iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak verileri ayrı ayrı

kodlamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada herhangi bir istatistik yöntemi kullanılmamış genel bir karşılaştırma yapılmış ve uymayan birkaç kod üzerinde tartışılarak ortak bir nokta bulunmuştur. Kodlamada uyum düzeyinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kodlaması isim ve soy isimlerinin baş harfleri kullanılarak yapılmıştır.

## BULGULAR

### *Okulda Barış Eğitiminin Varlığı*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi, okullarında barış eğitimi konusunda herhangi bir etkinliğin yapılmadığını; 10 öğretmen ise yapıldığını dile getirmiştir. Barış eğitimi etkinliklerinin yapıldığını belirten öğretmenlere göre, okullarda uygulanan “Değerler Eğitimi” programında “Barış” ile ilgili bir bölüm yer almakta; barışın önemi ve gerekliliği hakkında bilgiler verilmektedir. Barış eğitimi etkinlikleri, öğrencilere beyin fırtınası ve/veya örnek olay incelemesi yoluyla yapılmaktadır. Bir öğretmen “*Performans görevi olarak verdiğim konulardan birisi de barış konulu afiş hazırlamaydı (FS)*” şeklinde farklı bir etkinlik gerçekleştirdiğinden söz ederken; bir başka öğretmen ulusal bayramlar nedeniyle barış kavramının vurgulandığını, ulusun barış içinde olmasının eğitim sistemine de yansıtacağı görüşünün hâkim olduğunu ifade etmiştir. Bir başka öğretmenin bu konudaki yanıtı ise şöyledir:

Okulumuzda Antalya’da yürütülen değerler eğitimi kapsamında “Barış” konusu bir ay boyunca çeşitli etkinliklerle işlenmektedir. Öncelikle “Barış” tanımlanarak bu konuda öğrenciler bilgilendirilmiştir. “Çocuk Gözüyle Barış” konulu resim ve fotoğraf sergisi Karaoğlan Parkında sergilenmiştir. Çocukların ailelerini de etkinliğe katmak amacıyla evde anne babalarıyla barış mesajları yazmaları istenmiş, gelen mesajlar okulda oluşturulan barış kumbarasına atılmıştır. (MÖ).

### *Barışa Duyarlı Öğrenciler Nasıl Yetiştirilir?*

Öğretmenlerin barışa duyarlı öğrenci yetiştirmek için sınıf içinde ya da dışında neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenler ve okul için öneriler olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır (Tablo 1). Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmenler MEB’in uluslararası köprüler kurmasını istemektedirler. Ayrıca seçmeli olarak verilen “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersinin zorunlu hale getirilmesi önerilmiştir.

Tablo 1

### *Barışa Duyarlı Öğrenciler Yetiştirmek Amacıyla Sınıf İçinde / Dışında Uygulamalar için Öneriler*

MEB	öneriler	“Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi zorunlu hale getirilmeli (DR)
		Diğer uluslara ait kültürlerin de önemli ve değerli olduğuna ilişkin bilgiler ders kitaplarında yer almalı (DR)
		Barış kavramı, öğretimin bütün basamaklarında örtülü programın içinde yer almalı (MÖ)
		Savaş izleri olan ülkelere geziler düzenlenerek ya da o ülkenin yurttaşlarını ülkemize davet edilerek köprü kurulmalı (MU)
		Her okulda bir barış panosu ve etkinlik köşesi hazırlanarak okullardan uygulanması istenmeli (MU) (DR) (MÖ)
		Öğrencilerin sınav odaklı olmayacakları bir program oluşturulmalı (ME)
		Barış haftası altında şenlikler düzenlenmeli (RK)

Tablo 1  
(Devamı)

Öğretmenler için öneriler	Dolaylı etkinlikler	<p>Sınıf içinde veya dışında farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada çalışabileceği gruplar oluşturmalı (MAS)</p> <p>Öğrenciler kendilerine saygı duyulduğunu hissetmeli (ME)</p> <p>Hoşgörü eğitimi yaygınlaştırılmalı (MAS) (Rİ) (ST) (RK)</p> <p>Sınıfta demokratik ortamlar oluşturulmalı (Rİ)</p> <p>Öğrenciye “insan olma” bilinci kazandırılmalı (DR)</p> <p>Öğrencileri birbirleriyle yıkıcı rekabet etme duygusundan çok, onları yapıcı rekabete yönlendirmeli (ME)</p> <p>Öğrencilere özgürlük bilinci ve özgürlük için gereken saygı ve anlayış alışkanlığı kazandırılmalı (Rİ)</p> <p>Öğrencilere doğru davranış örnekleri gösterilmeli (SS)</p> <p>Öğrencinin olumsuz davranışlar karşısında eşduyumu kurması sağlanmalı (SS)</p> <p>Öğrencide sevgi, acıma, hoş görme gibi duyguları ortaya çıkaracak paylaşım ortamları oluşturulmalı (ME)</p> <p>Öğrencilere barışı anlatan tiyatrolar ya da kısa filmler izlettilererek, barışın insan ve toplum için önemi üzerine tartışmaları sağlanmalı (FKY)</p> <p>Ders içinde barış odaklı olmanın yararları ve nedenleri gerçek hayatla bütünleştirilerek verilmeli (ME)</p> <p>Öğrencilere şiddetin yanlış olduğu anlatılmalı (RK)</p> <p>Sınıf ortamında öğrenci grupları oluşturularak, öğrencilerden barışla ilgili yaşamlarında gerçekleşen olayları anlatmaları istenmeli (FKY)</p> <p>Öğretmen, öğrencinin karşılaştığı olumsuz bir duruma karşı tepkisinde barış yolunu seçmesinin davranış biçimi ve sonucu üzerindeki etkisini tartıştırmalı (FKY)</p> <p>Sınıfta barış kavramı sözel ve görsel olarak daha çok vurgulanmalı (AE)</p> <p>Öğrencilerin dikkatini çekecek skeçler hazırlanarak, onları eğlendirirken eğitmeli (HA)</p> <p>Savaşlar ve sonrasında toplumun nasıl etkilendiği öğrencilere filmler ve görsel materyallerle anlatılmalı (MÖ)</p> <p>Öğrencideki şiddet eğilimi fark edildiğinde uyarılmalı (SS)</p> <p>Hayali bir savaş ortamı yaratılarak, öğrencilere bu duygu yaşatılmalı (NÇ)</p> <p>Derste savaş ve barış dönemleri karşılaştırılmalı (NÇ)</p> <p>Savaş dönemlerinde insanların yaşadığı ekonomik ve psikolojik sıkıntılar gösterilmeli (NÇ)</p> <p>Dünya barışı için neler yapılabileceğine dair öğrenciler arası tartışma yaptırılmalı (RK)</p> <p>Sınıf içi kurallar barış eğitimine yönelik düzenlenmeli (RG)</p> <p>Öykü tamamlama çalışmaları yaptırılmalı (RG)</p> <p>Barış eğitimi ile ilgili köşe hazırlanmalı (RG)</p> <p>Sınıfta barışın topluma getirdiği kazançlardan bahsedilmeli (FS)</p> <p>Barış konusunu işleyen kitaplar okunarak sınıf içinde tartışmalar yapılmalı (FS)</p> <p>Grup etkinlikleri düzenlenmeli (ME)</p>
	Doğrudan etkinlikler	<p>Aile içinde şiddet gören öğrenciler tespit edilmeli ve sorunları çözülmeli (AE)</p> <p>Öğrencinin çevresine saygılı, duyarlı, hoşgörülü olmasına yönelik etkinlikler yapılmalı (ST)</p> <p>Çevresinde bulunan canlıları tanımaya yönelik gezi ve gözlem yapılmalı (ST)</p> <p>Öğrenciler arasında barış takımları kurulmalı (MU)</p> <p>Barış sınıfı uygulaması yapılmalı (MU)</p> <p>Uyumlu sınıflara ya da öğrenci gruplarına ödül verilmeli (MU)</p> <p>Öğrenci velileri ile iletişim içinde olunarak aile katılımları ve etkinlikleri düzenlenmeli (MÖ)</p> <p>Barış konusunu işleyen tiyatro oyunlarına okul olarak gidilmeli (FS)</p>
Okul için öneriler		

Tablo 1’de, “öğretmenler için öneriler” başlığının “dolaylı etkinlikler” alt başlığında, öğretmenlerin barış eğitimini dolaylı etkinliklerden yararlanarak desteklemesinin önerildiği görülmektedir. Öğretmenler barış eğitiminde dolaylı etkinlikler olarak; öğrencilere kendilerine saygı duyulduğunun hissettirilmesi, sınıfta demokratik ortamlar oluşturulması, yapıcı rekabetin desteklenmesi, insan olma bilincinin kazandırılması, duyguları ortaya çıkaracak paylaşım ortamları sağlanmasını görmektedirler. Öğretmenler barış eğitimi kapsamında, tiyatro ve kısa filmler izletme, şiddetin yanlış olduğu anlatma ve gerektiğinde öğrencileri uyarma, öğrencilerin birbirleriyle tartışmalarını sağlama gibi etkinliklerin doğrudan kullanılabilmesi görüşündedirler. Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmenler barışa duyarlı öğrencilerin yetiştirilmesinde daha çok meslektaşlarına önerilerde bulunmaktadır. Bu önerilerin sınıf içinde ve grup olarak yapılabilecek etkinlikler olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, görsel materyallerle savaş ve savaşın izlerinin öğrencilere anlatılmasını önermektedirler. Öğretmenler barış kavramının hoşgörü, insan olma bilinci ve demokrasi kavramlarıyla ilişkilendirilmesini ve barış eğitiminde öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerinin sağlanmasını istemişlerdir.

Okula ilişkin önerilerde ise daha çok okul-aile etkileşimine vurgu yapılmıştır. Buna bağlı olarak öğrenciye hayvan sevgisinin kazandırılmasında okul yönetiminin katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda barış eğitimi ile hayvan sevgisinin örtüştüğü yorumu yapılabilir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler okul yönetiminden daha kapsamlı çalışması ve barış takımlarının kurulması, barış sınıfı uygulaması, öğrenci gruplarına ödül verilmesi gibi okulun bütününe yönelik çalışmalar yapmalarını istemektedir.

#### *Barış Eğitiminin Tanımı ve Okullardaki Uygulamalara İlişkin Görüşler*

Barış eğitimi kavramını bir öğretmen hiç duymadığını belirtirken, beş öğretmen bu konuda herhangi bir yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin 11’i ise barış eğitimini aşağıdaki biçimde tanımlamıştır.

#### **Barış eğitimi:**

*Barış kavramı hakkında insanların bilinçlendirilmesidir. Barış kavramı, özgürlük, insan hakları, paylaşım gibi insanlık için önemli olan manevi değerleri içermektedir (AE)*  
*Kişilerin küçük yanlış anlamalarının büyük çatışmalara dönüşmesini engellemeye çalışan becerilerin bireylere kazandırılmasıdır (FKY).*  
*Eşduyumu kurabilen, farklılıklara karşı hoşgörü, çatışma çözme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir (MAS).*  
*Bireylerin hoşgörü, sevgi ve saygı çerçevesinde birlikte yaşayabilmeleri için gerekli olan becerilerin kazandırılmasıdır (Rİ)*  
*Öğrencilerin birbirlerine karşı davranışlarında saygı ve sevgi odaklı sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak bir eğitimidir (SS).*  
*Barışın önemi ve gerekliliğinin öğrencilere aktarılması ve barış bilincinin oluşturulmaya çalışılmasıdır (DR).*  
*Her türlü sorunun çözümüne ulaşma yollarının öğretilmesidir (HA).*  
*Karşıdaki kişinin senden farklı olabileceğini ve/veya olduğunu kabul edebilmeyi, fikir ve davranışlarına, haklarına saygı göstermeyi ve tüm bunların nedenlerini öğrenmeyi ve hayata geçirilmesini sağlamayı amaçlayan süreçtir (ME).*  
*Öğrencilerin kişiliğini etkileyen, çevresine ve toplumuna duyarlı kişiler yetiştirebilmek için gerekli olan eğitimidir (RG).*

*Şiddetin artmakta olduğu zamanımızda gerek kişisel gerekse ülke olarak sorunlarla nasıl başa çıkılabileceğini öğrencilere davranış haline getirmeye çalışmaktır (SK).  
Barış içinde yaşayabilmek için verilmesi gereken eğitimidir (FS).*

Yukarıdaki tanımlar öğretmenlerin barışı sorun çözme, hoşgörü, eşduyumu, sevgi, farklılıklara saygı, duyarlı olma kavramlarıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. O halde barış eğitimi “Bireylerin, sorunlarını çözerken olaylara hoşgörüyle ve anlayışla bakmalarını sağlamaktır.” veya “Sorunların çözümünde insan haklarına saygı ve hoşgörünün bireylerin davranışlarına yansımalarıdır” şeklinde tanımlamak mümkündür.

Okullarında barış eğitimi üzerine herhangi bir etkinlik yapıp yapılmadığı sorusu üzerine yedi öğretmen herhangi bir etkinlik yapmadıklarını; beş öğretmen değerler eğitimi kapsamında, bir öğretmen çatışma çözme becerileri ve öfke kontrolü gibi etkinlikler içinde dolaylı olarak eğitim yaptıklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen ise konu ile ilgili olarak herhangi bir yorumda bulunmamıştır. Sadece bir öğretmen barış eğitimi hakkında bilgi sahibi olmadığını, daha önce bu kavramı hiç duymadığını belirtmiştir.

#### *Okullarda Şiddetin Ortadan Kaldırılmasında Barış Eğitiminin Rolü*

Öğretmenlerin tümü okullarda şiddetin ortadan kaldırılmasında barış eğitiminin alternatif olabileceğini ifade etmiştir. Bir öğretmen ise barış eğitiminin eğitim etkinlikleri içinde ve örtük programda yer alması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlere göre okul yöneticileri model kişilerdir ve şiddetin azalmasında veya artmasında etkileri bulunmaktadır. Ancak dört öğretmen, yöneticilerin bu konuda beklenen davranışları sergileyemediklerini; hatta tam tersi davranışlar göstererek olumsuz örnek olduklarını belirtmişlerdir. Şiddet uygulayan yöneticilerin okullarında şiddetin daha fazla olacağını düşünen bir öğretmen, gözlemini aşağıdaki biçimde aktarmıştır:

*Çalıştığım bir okulda problemleri öğrencilerimiz çoktu. Sık sık kavga çıkardı. Müdürümüz öğrencileri toplayıp onlara kavga etmenin kötülüğünden bahsederdi. Ancak kendisini kızdıracak bir durumla karşılaşınca etrafında kim olduğuna dikkat etmeden tekme tokat çocuklara saldırdı. Bu okulda şiddetin azaldığını hiç göremedim (HA).*

Oysa NÇ kodlu öğretmen yöneticilere ek bir sorumluluk düşmeyeceği, çünkü barışın kurallarla gerçekleşmeyeceği, bu duygunun içselleştirilerek var olacağı ve gelişeceği görüşünü paylaşmıştır. Öğretmenler şiddetin azaltılmasında yöneticilerle birlikte öğretmenlere, disiplin kuruluna ve velilere önemli görevlerin düştüğünü bildirmişlerdir. Bir öğretmen, “Ailede ve okulda nasıl iletişim kuracağını öğrenmeyen bir çocuk, sorunlarını şiddet göstererek çözmeye çalışmaktadır. SS” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

#### *Barış Ortamı Bakımından, Günümüz Okulları İle Geçmiş Dönem Okulları Arasındaki Farklılıklar*

Öğretmenlerin sadece ikisi, kendilerinin geçmişteki okul yaşantıları ile günümüz öğrencilerinin okul yaşantıları arasında herhangi bir fark görmemektedir. NÇ kodlu öğretmen, görüşünü “Anlamlı bir fark olduğunu düşünmüyorum. Okul içi, eskiden olduğu gibi günümüzde de en güvenilir ortamlardan.” şeklinde belirtmiştir. Bir öğretmen ise, günümüz okul yaşantısını daha güvenli bulmakta ve bu durumu öğretmen ile ailelerin daha bilinçli olmasına bağlamaktadır. FS kodlu öğretmen de bugünkü durumu “Benim

*okuduğum dönemde çok şiddet oluyordu. Barış ortamı pek yoktu, şimdi daha fazla barış ortamı var. Okullar daha güvenli. Öğretmenler bilinçlendi, veliler daha duyarlı.”* biçiminde ifade etmiştir.

Diğer öğretmenler ise günümüz okul yaşantısının geçmişe oranla daha güvensiz ortamlar olduğu, öğrencilerin daha saldırgan davranışlar gösterdiği, birbirlerine karşı acımasız ve bencil oldukları görüşlerini paylaşmışlardır. Bu öğretmenlere göre çocuklara kendi çıkarları anlayışı aşılarmakta; bu nedenle çocuk, barış ve hoşgörünün hiçbir şekline uyum ve ilgi göstermemektedir. Bir öğretmen ise öğrencilerin televizyon, gazete, internet gibi iletişim araçlarında olumsuz şiddet örnekleri gördüğünden yakınmıştır. Bu öğretmen aynı zamanda öğrencilerin sanal ortamda zaman geçirmeleri sonucunda sosyalleşme sorunları yaşadıklarını ileri sürmüştür. AE kodlu öğretmen, görüşlerini aşağıdaki biçimde dile getirmiştir:

*Ben Anadolu lisesinde okudum. Bizde çocuk dövme skandaldı. Veli okulu dar ederci. Lise hayatım boyunca hiçbir arkadaşımın dayak yediğine şahit olmadım. Kavga ise çok nadir olurdu; o da sözlü tartışma, yani taşlı sopalı asla. Idareci de çocuk dövmezdi (AE).*

Bir başka öğretmenin konuya aşağıdaki biçimde yaklaştığı gözlenmiştir:

*Kesinlikle bizim öğrencilik dönemimiz çok daha huzurluydu. Başta kendimiz olmak üzere herkesin haklarına saygılıydık. Özellikle de bir şeyleri hoş görebiliyorduk. Ancak bugünkü öğrencilerde bu mevcut değil. Çok çabuk sinirlenip şiddete meylediyorlar. Hayata karşı gelme çabası içindeler. Bu durum da maalesef barış içinde birlikte yaşamalarını zorlaştırıyor (Rİ).*

Bir diğeri ise kendi yaşantısı ile günümüzü aşağıdaki biçimde karşılaştırmaktadır:

*Ben 16 yıl önce bugünkü öğrencilerimin yaşadaydım. O dönemde de kızlar ve erkeklerin hemcinsleriyle aralarında kimi zaman şiddet boyutuna varan iletişim bozukluğu olurdu. Ancak öğrencilerimde gördüğüm kadar yaygın değildi. Şimdi kızlar erkeklere, erkekler kızlara ve hemcinslerine karşı acımasızca davranıyorlar (SS).*

**“Yurtta Barış Dünyada Barış” İlkesini Benimseyen Kuşaklar Nasıl Yetiştirilebilir?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yurtta barış dünyada barış” ilkesini benimseyen kuşaklar yetiştirebilmek için topluma düşen görevler hakkındaki görüşleri de aşağıda sıralanmaktadır:

*Bireylerin toplumun baskısıyla değil, hazır olduklarında çocuk sahibi olmalarıyla (AE);  
Farklı kültürleri ve yaşamları öğrenerek ve öğreterek (MAS);  
Farklılıkların korkulacak şeyler olmadığı, aksine zenginlik katacağı düşüncesini kazandıran programlarla (MAS);  
Toplumun örnek olmasıyla (MÖ);  
İnsan haklarının evrensel olduğunu, herkesin eşit haklara sahip olduğunu anlatarak (Rİ);  
Birlikte yaşamamanın gereklerinin neler olduğunu fark ettirilmesiyle (Rİ);  
Mustafa Kemal Atatürk’ü çok iyi anlatarak ve tanıtarak (DR);  
Dünyada bütün milletlerin önemli ve değerli olduğunu kavratarak (DR);  
Tüm kültürlerin kendi değer sistemleri içinde güzel olduğunu anlatarak (DR);  
Savaşın bir çözüm yolu olmadığı, aslında çaresizlik olduğunu anlatarak (DR);  
Barışı anlatacak kişilerin önce kendilerinin inanması ve benimsemesi gerekliliğini fark ederek (DR);*



*İnsanların önce kendilerine saygı duymaları gerekliliğinin farkına vararak (HA);*  
*Etrafımızdaki insanlarla barışık olarak (HA);*  
*Farklı olan, farklı öğrenen, farklı düşünen bireylere sahip çıkarak (ME);*  
*Toplumsal açıdan farklılıklarımıza değil, ortak noktalarımıza veya zenginliklerimize vurgu yapılarak (MU);*  
*Sivil toplum örgütlerinin her türlü fikrin savunulmasında rol oynamasını sağlayarak (MU);*  
*Üniversitelerden destek alınarak (MU);*  
*Güvenlik güçlerine alınma giriş şartlarını yükselterek (MU);*  
*Askerlik görevini yapan er ve erbaşlara barışa yönelik eğitim vererek (MU);*  
*Her insanın korunma hakkının olduğunu anlatarak (MU);*  
*Barış kavramının sadece savaşın zıt anlamı olarak değil, hayatın her alanında kullanılan bir kavram olduğunu anlatarak (MU);*  
*Hukuk ve yargı sistemindeki cezalandırma uygulamalarının yerine toplumsal hizmet uygulamalarına ağırlık verilerek (MU);*  
*Ortaöğretim kurumlarında siyaset ve toplumbilim dersleri verilerek (MU);*  
*Tarih derslerinde savaşlarla ilgili kısımları olduğu kadar barış ve barışın korunması için yapılanları öne çıkararak (MU);*  
*Tarih derslerinde Türk milletinin vatani uğruna canını feda etme düşüncesinin ağırlığı azaltılarak, ölüm duygusu gerektiğinden fazla öne çıkarılmayarak (MU).*

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmenlerin barış eğitimi hakkındaki görüşlerini olgubilim desende incelemektedir. Bu kapsamda 17 öğretmene barış eğitimi hakkında görüşleri sorulmuş ve elde edilen veriler betimsel yöntem ile çözümlenmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, okulların bazılarında barış eğitimi konusunda etkinlikler yapılırken bazılarında yapılmamaktadır. Etkinliklerin yapıldığı okullarda barış eğitimi, “Değerler Eğitimi” programında öğrencilere beyin fırtınası yaptırılarak, örnek olay incelemesi yoluyla, ulusal bayram etkinlikleriyle ve çocukların ailelerini de etkinliklere dâhil edilerek gerçekleştirilmektedir. Deveci, Yılmaz ve Karadağ (2008) da araştırmalarında barış eğitimine Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi gibi derslerde yer verilmesini önermektedir. Ardizzzone (2001) barış eğitiminin içeriğinin uluslararası düzeyde vatandaşlık eğitimi, çatışma çözümü, insan hakları, demokrasi, ırkçılık ve cinsiyetçiliğin ortadan kaldırılması da dâhil olmak üzere barışın kurulması için gerekli koşulları kapsamamasını ileri sürmektedir. Synott (2006) barış eğitiminin insanın doğasının iyi olmasını merkeze alarak geliştirilmesini önermektedir. Sağkal, Türnüklü ve Totan (2012) Barış Eğitim Programının nasıl düzenleneceği konusunda birtakım önerilerde bulunmaktadır. Yazarlara göre Barış Eğitimi Programında başlangıç olarak, okulun ve içerisinde yer aldığı bölgenin gereksinimlerinin ve kültürel özelliklerinin dikkate alınması, uzman görüşleri doğrultusunda programın içerik ve kapsamının şekillendirilmesi gerekmektedir. Etkinliklerin yürütülmesinde genellikle tartışma, örnek olay, canlandırma, rol oynama, ikili ve grup çalışmaları gibi teknikler kullanılmalıdır. Ayrıca okullarda görev yapan Psikolojik Danışmanlarda Barış Eğitimi Programına dahil edilmelidir. Yazarlara göre etkinliklerin tamamının psikolojik danışman tarafından uygulanması, öğrencilerde beklenen davranış ve beceri gelişimini sağlamada kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Üçüncü olarak, okul yönetimi, öğretmenleri ve personellerine ek olarak ebeveyn desteğinin alınması ve psikolojik danışmanın uygulamalarda adanmışlık göstermesi bu başarıya ulaşmada katkı sağlayan unsurlar olarak görülmektedir. Arakistain’a (2003) göre de barış eğitimi aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır (Synott, 2006):

1. Adalet, işbirliği, dayanışma, kişisel gelişim ve karar verme gibi değerleri vurgularken ayrımcılık, hoşgörüsüzlük, kendi ırkının üstünlüğüne inanma, sorgulamadan itaat etme, sorgulamadan normlara ve standartlara uyum gösterme gibi barış kültürüne aykırı değerleri reddetme;
2. Barışçıl eyleme odaklanma;
3. Mikro ve makro bağlamlar içinde davranış kazandırma ve bilinçlendirme;
4. İnsan etkileşiminin bütün alanlarında ve tüm vatandaşlar için pozitif barış fikrini yeniden keşfetme.

Reardon (1988) barış eğitimcileri tarafından alanın geniş amaçlarını aydınlatan negatif ve pozitif barış olmak üzere iki kavramın kullanıldığını belirtmektedir. Negatif barış, savaşın ve doğrudan şiddetin diğer bütün biçimlerinin (istismar, silahlı şiddet, kavga gibi) ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir. Negatif barış için eğitimin temel amacı, barış ve silahsızlanmaya ulaşmak için eylemde bulunma konusunda vatandaşların bilgilerinin artırılmasıdır. Pozitif barış ise barışın karşısındaki bütün yapısal ve kültürel engellerin ortadan kaldırılması ve böylece gerçek barışın yaratılmasına odaklanmaktadır. Pozitif barış, adalet, eşitlik, demokrasi gereksinimine yönelerek yapısal şiddet (baskı, sömürü, yoksulluk vb.) ile savaş ve fiziksel şiddetin sonlandırmasından daha fazlasını gerektirmektedir. Özellikle pozitif barış için eğitim, ekonomik yoksunluk ve kalkınma, çevre ve kaynaklar, evrensel insan hakları ve sosyal adalete yönelmektedir.

Ardizzone (2001), Synott (2006) ve Arakistain (2003) barış eğitiminde merkeze insanı almakta ve insanın olumlu değerlere sahip olmasından yola çıkmaktadır. Yazarlar toplumun dönüştürülmesinde eğitimin gücüne inanmakta, yapısal şiddet ve doğrudan şiddet arasındaki ilişkiye yönelik farkındalık yaratılarak (Ardizzone, 2001) barışçıl bir geleceği oluşturmak anlamında mücadele verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu araştırmada da öğretmenler, barışa duyarlı nesiller yetiştirmek için uluslararası köprülerin kurulması, öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarının sağlanması, hoşgörü anlayışının ve insan olma bilincinin kazandırılması vb. önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin yalnızca meslektaşlarına yönelik olmayıp, MEB ve okulu da içerdiği gözlenmektedir. Benzer bulguları elde eden Demir (2011) de araştırmasında barış eğitimi verilmesinde en büyük rolün sırasıyla öğretmenlere, ailelere, okul yönetimine ve MEB'e düştüğünü belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, barışa duyarlı öğrencilerin yetiştirilmesinde daha çok meslektaşlarına önerilerde bulunmaktadırlar. Öğretmenler genelde uygulamaların sınıf içinde, grup etkinlikleri olarak yapılması ve öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerinin sağlanması görüşündedirler. Böylece barış eğitimiyle öğrencilerin hoşgörü, insan olma bilinci, demokrasi ve hayvan sevgisini kazanmalarının sağlanabileceği düşünülmektedir. Kepenekçi (2010) eğitim fakültelerinde geleceğin öğretmeni olarak yetişen öğrencilere “İnsan Hakları” dersi verilerek barışa ilişkin farkındalık düzeylerini artırmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Kepenekçi (2010) üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının ileride öğretmen olduklarında sınıf içinde ve dışında tartışma, münazara, drama gibi yöntemleri kullanarak uygulayacakları etkinliklerle ve konu ile ilgili yerlere geziler düzenlemek, araştırmalar yaptırmak vb. gibi doğrudan ve dolaylı etkinliklerle barışa

duyarlı öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediklerini tespit etmektedir. Bu çalışmada da öğretmenler Kepenekçi'nin (2010) bulgularıyla örtüşen görüşler ileri sürmektedirler.

Öğretmenlere göre okullarda şiddetin ortadan kaldırılmasında barış eğitimi alternatif bir yöntem olabilir. Benzer bulgu Demir (2011) araştırmasında da elde edilmektedir. Demir (2011) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında barış eğitiminin şiddete alternatif bir yöntem olduğunu tespit etmektedir. Demir'in (2011) araştırmasına katılan öğretmenlere göre barış eğitimi teorik düzeyde değil uygulamalı olarak verilmelidir. Coşkuner (2008) barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında; barış eğitimi alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin düşük çıktığını, çatışma çözme becerilerinin arttığını, olumsuz ve yıkıcı becerilerinin ise azaldığını tespit etmektedir. Sağkal (2011) ilköğretim öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada da barış eğitimi alan öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve aileleriyle ilişkilerini geliştirdiklerini; sınıf ve okul ikliminin bu eğitimden olumlu etkilendiğini belirlemiştir. Coşkuner'in (2008), Sağkal'ın (2011) ve bu çalışmanın bulgularına göre, şiddetin ortadan kaldırılmasında ya da en aza indirilmesinde barış eğitimi etkili olabilir.

Araştırmanın bulgularından biri de öğretmenlerin okul yöneticilerini model kişiler olarak gördükleri ve şiddetin azalması ya da artmasında etkilerinin bulunduğu görüşünde olduklarıdır. Demir (2011) barış eğitimi hakkında ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmasında ise barış eğitiminde en önemli rolün öğretmende olduğu; bunu sırasıyla aile, okul yöneticisi ve MEB'in izlediği bulgusuna ulaşmaktadır. Her iki çalışmadan ortaya çıkan sonuç, öğretmenlerin şiddetin ortadan kaldırılmasında ve barış eğitiminde kendilerine okul yöneticilerinden daha fazla görev düştüğü görüşünde olmalarıdır. Oysa Demir (2011) araştırmasında öğretmenlerin barış eğitimi hakkında bilgilerinin olmadığını; yalnızca birinin barış eğitimi psikolojik destekle ilişkilendirdiğini; diğerinin ise sevgi eğitiminin bir çeşidi olarak yorumladığını tespit etmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin barış eğitimi hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüş ve barış eğitimi tanımladıkları gözlenmiştir. Oysa Kamaraj ve Aktan-Kerem (2010) dört ayrı Dünya Kongresi'ne katılan 51 kişi ile yaptıkları çalışmada barış eğitiminde okul-aile-toplum işbirliğinin önemli olduğu ve bu konuda aile katılımı programlarından yararlanılmasını önermektedir. Ayrıca yazarlar barış eğitimi konusunda toplumun bilinçlendirilmesinin gerektiğini de eklemektedirler. Araştırmanın bulgularından biri de öğretmenlerin çoğunluğunun, günümüz okul yaşantısının geçmişe oranla daha güvensiz, öğrencilerin daha saldırgan ve birbirlerine karşı daha acımasız ve bencil olduğu görüşünde olmalarıdır.

Barışçıl bir dünya için üniversitelerin, sivil toplum örgütlerinin, güvenlik ve savunma güçlerinin kısaca toplumu oluşturan tüm kurumların barış eğitiminde aktif görev alması gerekmektedir. Barışın bireyin öncelikle kendine saygı duyulmasıyla başlayacağı bilinmelidir. Eğitim öğrencilerin küresel farkındalığının gelişmesine yardım etmekte, daha geniş küresel bağlam içinde yerel bağlamı eleştirel olarak anlamasına olanak sağlamaktadır. Bu şekilde uygulanan barış eğitimi, olumlu uluslararası ilişkiler kurmayı ve anlayışı teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda kamu yararı için eleştirel, bilgilendirilmiş vatandaşlar yetiştirerek eğitimin hedefini yükseltmektedir. Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları, gerek sınırlılıkları gerekse temelindeki yorumlayıcı paradigmaya dayanan olgubilim (fenomonolojik) desende barış eğitimi olgusunu katılımcıların bakış

açısından ayrıntılı bir anlayışla araştırmayı ve ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırma olması nedeniyle Türk eğitim sistemine genellenemez. Bu konuda daha ileri araştırmalar yapılması, özellikle uygulamacılarla birlikte yürütülecek eylem araştırmaları ile okullarımızda barış eğitiminin geliştirilmesi çabalarına destek verilmesi önerilebilir.

#### KAYNAKLAR/REFERENCES

- Aktan-Kerem, E. Ve Kamaraj, I. (2006). Erken çocukluk dönemi 'barış' değerine evrensel bir bakış III. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, 13, 1-12.
- Ardizzone, L. (2001). Towards global understanding: The transformative role of peace education. *Current Issues in Comparative Education*, 4(2), 16- 25.
- Bar-Tal, D. (2002). *Peace Education The Concept, Principles and Practices Aroud The Worlds*. (Salomon, G. ve Nevo, B. (Ed.)). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brock- Utne, B. (2010). Peace education in an era of globalization. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 12(1), 131- 138.
- Coşkuner, E. (2008). Barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İzmir.
- Demir, S. (2011). An Overview of peace education in Turkey: definitions, difficulties, and suggestions: A qualitative analysis. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 11(4), 1739-1745.
- Deveci, H., Yılmaz, F. Ve Karadağ, R. (2008). Öğretmen adaylarının barış eğitimi algıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 63-80.
- Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNICEF*. [www.unicef.org/programme/education/peace\\_ed.htm](http://www.unicef.org/programme/education/peace_ed.htm) 18 Aralık 2012
- Harris, I. M. (2007). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Harris, I. M. (1999). *Peace education: colleges and universities*. Encyclopedia of Violence, Peace, and Conflict. New York: Academic Press.
- Kamaraj, I. Ve Aktan-Kerem, E. (2006). Erken çocukluk dönemi 'barış' değerine evrensel bir bakış I. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 9-21.
- Kepenekçi, Y. (2010). Üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri [Opinions of university students towards national and international peace]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 27- 49.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive Peace Education. Educating for Global Responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Sandy, L. R. & Perkins, R. (2002). The nature of peace and its implications for peace education. *The Online Journal of Peace and Conflict Resolution*, 4(2), 1-8.
- Sağkal, A. S. (2011). Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İzmir.
- Sağkal, A. S., Türnüklü, A. Ve Totan, T. (2012). Kişilerarası barış için empati: Barış eğitiminin empati becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 12(2), 1447-1460.
- Synott, J. (2006). Peace education as an educational paradigm: review of a changing field using an old measure. *Journal of Peace Education*, 2(1), 3- 16.

- Tidwell, A. (2004). Colloquy: peace education in conflict ridden societies. Conflict, peace, and education: A tangled web. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(4), 463-470.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

### **İletişim/Correspondence**

Çiğdem APAYDIN  
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
07058 Antalya  
Tel: 0 242 310 20 77  
[cigdemapaydin@akdeniz.edu.tr](mailto:cigdemapaydin@akdeniz.edu.tr)

Mualla AKSU  
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
07058 Antalya  
Tel: 0 242 310 21 04  
[muallaaksu@akdeniz.edu.tr](mailto:muallaaksu@akdeniz.edu.tr)

## A Qualitative Study on the Rotation of School Administrators

Ahmet KAYA

*Harran University, Faculty of Education*

Ahmet GÖÇEN

*Şanlıurfa Directorate of Ministry of National Education, R&D Department*

### Abstract

*School Administrator is one of the most critical elements of the Education system. Subjecting administrators to mandatory displacement with the application of rotation can lead big changes and transitions in positive and negative aspects at schools which are the basis of education system. Therefore in this study it is aimed to determine the positive and negative perceptions on the administrators' the rotation. The results of the study are considered important for it might reveal positive and negative aspects of administrator rotation and shed light on the application of rotation. The research was designed according to the method of qualitative research. The study group consists of 22 people including 6 teachers, 6 school principals and 10 Provincial Supervisors. Semi-structured interviews were used as the method of data collection. "Content analysis" was performed in the study. It was seen during the research process that school administrators had both positive and negative senses on rotation of administrators.*

**Keywords:** *School Administrator, Rotation, Forced Displacement, Assignment Administrator, Administrator Transfer*

### SUMMARY

#### 1.1 Introduction

School Administrator is one of the most critical elements of the Education system. Subjecting administrators to mandatory displacement with the application of rotation leads big changes and transitions in positive and negative aspects at schools which are the basis of education system.

#### 1.2. Purpose

In this study, it is aimed to determine the positive and negative perceptions of teachers, administrators and supervisors with relation to the administrator rotation. The results of the study are thought to be notable for bringing out positive and negative aspects of administrator rotation.

### *1.3. Method*

The research was designed according to the method of qualitative research. The study group consists of 22 people including 6 teachers, 6 school principals and 10 Provincial Supervisors. Semi-structured interviews were used as the method of data collection. "Content analysis" was performed in the study.

### *1.4. Findings*

According to the research results, 10 encoded conditions are seen regarding to the positive aspects of the rotation. When these codes are examined, they are determined as; getting out the problems, reconsidering the problems to solve from different perspectives, latching on, being changes at schools, changing the decision-making processes, preventing corruption and irregularities at management level, renovating the division of labor at school, resolving the conflicts and sources of stress, eliminating the ambiguity at management processes.

5 encoded conditions are seen regarding to the negative aspects of the teachers' rotation. These codes are determined as; effecting the system in a negative way, management gap at the beginning of active duty, orientation problems at staff and the administrator to adapt the new situation, increasing levels of anxiety, missing the former administrator and his/her way of working. In this case, it can be assumed that system may be affected in a negative way, management gaps may be suspended at the beginning of duty, and the level of anxiety may be increased at staff.

According to the perceptions of administrators, 10 encoded conditions are determined regarding to the positive aspects of the rotation. These codes are determined as; new way of supervising implementations, strengthening staff motivation, helping the staff to buckle down to the work with new applications, rebuilding the organizational structure of the school, solving the problems with new perspectives, making the jobs attractive in the school, bringing the coordination up to a standard in management, using the management processes in an effective and efficient way, re-planning and re-programming the works, reviewing the system from top to bottom.

5 encoded conditions are determined regarding to the negative aspects of the administrators' rotation. These codes are examined as; resisting changing, taking new positions of staff according to the changing conditions, not having the required properties of new administrators, differentiation of the priorities of administrators, causing staff conflict of the management changes.

According to the views of the provincial education supervisors, 10 encoded conditions are determined regarding to the positive aspects of the rotation. These codes are examined as; elimination of communication barriers, creating a climate of mutual understanding, formation of a positive school climate, developing new standards, using experiences to solve problems,

regulating the teachers, staff and student affairs, exploring new financial resources, increasing the school performance, systematizing the school work, organizing new teams related to school works.

According to the views of the provincial education supervisors, 5 encoded conditions are determined regarding to the negative aspects of the rotation. These codes are shows that management changes; cause the changes at organizational culture, school climate and decision-making processes at management level, lower the contribution level to decisions and unhinge the system for a while.

### *1.5. Discussions & Conclusions*

After the analysis of perceptions about the administrators' rotation, the perceptions are seemed to gather under the positive (advantageous) and negative (disadvantageous) themes. The conditions that make school structure, climate, culture ...etc stronger forms the positive (advantageous) aspects of the rotation but on the contrary the conditions that make weaker form the negative (disadvantageous) aspects. In the Nural and Çıtak (2012)'s survey the 67% of the administrators who participate reported that they found rotation approvable but 33% stated that the rotation is disprovable.

In this context, According to the research that Lortz (1985) carried out on positive (advantageous) aspects of administrative rotation enable;

- (a) to develop the leadership skills of administrators,
- (b) to help administrators to practice new visions by working in different school with different staff,
- (c) professional development by providing the opportunity to work with different teachers,
- (d) the prevention of stagnation in schools that leads new problems regularly,
- (e) the managers to produce creative solutions to problems during analyzing process,
- (f) the comparison of pedagogically strong managers in the region/district they work.

Nural and Çıtak (2012) found similar results in their research. In such a way that, administrators reported that working at the same organization can cause operational blindness, stagnation and underperforming. According to Güleç (2009), similarly rotation lowers monotonousness; increases the vitality and motivation of staff and provides work flexibility. The participants in the survey which Memişoğlu et al. (2012) carried out stated that rotation will "prevent professional blindness", "increase the dynamism", help the managers to renew themselves", "stop clumsiness" as the positive aspects on the other hand participants stated that rotation will "cause administrators to lose motivation", "punishing the hardworking staff by making them work more", "causing a lazy staff lazier by sending them to a better school" as the negative aspects of the rotation.

Kılıç (2008), noted that misapplication of the rotation will decrease the job satisfaction and cause the administrators to be alienated because of not working in an organization for a long time. Some of the findings of Nartgün et al. (2012) 's research are: the administrators stated that the rotation for school administrators as a positive application, because it helps to eliminate the stagnation at schools and gives a chance to the administrators who work socio-economically lower schools prove themselves by working at a better school.

It is determined that the perceptions of teachers, administrators and supervisors have 10 conditions on positive aspects of the rotation whereas they have 5 conditions on negative aspects of the rotation. The number of perceptions on positive aspects of rotation shows that teachers, administrators and supervisors lean towards rotation generally. Based on these findings (Factually) positive and negative aspects of the rotation in terms of organization and the administrator should be taken into consideration during the assignments of the administrators are done.





## Okul Yöneticilerinin Rotasyonu Üzerine Nitel Bir İnceleme

Ahmet KAYA

*Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

Ahmet GÖÇEN

*Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi*

### Özet

*Eğitim sisteminin en kritik öğelerinden birisi de okul yöneticileridir. Yöneticilerin rotasyon uygulaması ile zorunlu yer değiştirmeye tabi tutulmaları eğitim sisteminin temeli olan okullarda olumlu ve olumsuz anlamda büyük değişimlere ve dönüşümlere yol açabilir. Bu nedenle bu çalışmada, yönetici rotasyonuna ilişkin olumlu ve olumsuz algıların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları yönetici rotasyonunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkarabileceği ve yönetici yer değiştirme uygulamasına ışık tutabileceği için önemli görülmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6 Öğretmen, 6 Okul Müdürü ve 10 İl Eğitim Denetmeni olmak üzere 22 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Araştırma sürecinde görülmüştür ki okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin olumlu ve olumsuz algılar bulunmaktadır.*

**Anahtar Sözcükler:** Okul Yöneticisi, Rotasyon, Zorunlu Yer Değiştirme, Yönetici Atama, Yönetici Transferi

### GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan “Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik”, zorunlu yer değiştirme suretiyle atamalar (Değişik: 14.09.2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmî Gazete) başlığı altında okul yöneticilerine (okul müdürü ve müdür yardımcısına) rotasyon uygulamasını getirmiştir. Bu değişikliğe göre; okul müdürlerinden aralıksız asaleten 5 yıl, müdür başyardımcılarından ve müdür yardımcılarında ise aralıksız asaleten 8 yıl çalışma süresini tamamlayan yerleri zorunlu olarak değiştirilecektir denilmektedir, 2013 yılı ağustos ayında çıkarılan yönetmelikte; Müdür, müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları eğitim kurumunda altı yıllık çalışma süresini tamamlayan yöneticilerin görev yerleri; tercihleri ve Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puan üstünlüğüne göre, zorunlu olarak değiştirilecektir denilmektedir (Değişik:04.08.2013 tarihli ve 28728 sayılı Resmî Gazete).

Yılmaz ve Yılmaz (2012)’a göre; örgütler açısından hem bireysel hem de örgütsel gelişmenin önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır. Bu bağlamda örgütlerin gelişmesi insan kaynakları yönetimi açısından çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılabilir kılınmasına bağlıdır. Bu yöntemlerden biri de rotasyon uygulamasıdır. Rotasyon uygulamasında çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak hem örgüt içerisindeki bireylerin

hem de bütünsel olarak örgütlerin gelişmesi amaçlanmaktadır. Güleç (2009)'e göre de rotasyon sistemi, çalışanları tekdüzelikten kurtaracak ve üretkenliğin artmasını sağlayacak bir sistem olarak görülmektedir. Memişoğlu vd. (2012) değişimin hem kurumlar hem de kişiler açısından gerekli olduğunu belirtmektedirler. MEB tarafından adı geçen yönetmelik çerçevesinde yapılmakta olan uygulama sonucunda, okul yöneticilerinin rotasyonu ile okullara yeni bir dinamizm kazandırılması hedeflenmektedir.

Okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu okul yönetiminin sistem içindeki önemini belirtir (Bursalıoğlu, 2012). Eğitim sistemi içerisinde önemli yere sahip olan okulun yapı ve yönetiminde rotasyon uygulaması ile meydana gelen değişimler, kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rollerini de önemli ölçüde değiştirmiştir (Akbaşlı ve Balıkcı, 2012). Okul yöneticileri, sahip oldukları bilgi ve becerilerle okulun geleceğini planlamakta, yönünü belirlemede ve okuldaki değişim çabalarını yönlendirmektedir (Garies ve Tschannen-Moran, 2005 Akt. Yılmaz vd., 2012). Bu anlamda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve yer değiştirilmesi uygulamaları örgütsel etkililik açısından yaşamsal önem taşımaktadır (Yılmaz vd., 2012).

Rotasyon; çalışanları monotonluktan kurtarmak, motivasyonlarını artırmak ve farklı iş deneyimleri kazandırmak için personelin istihdamında ve eğitiminde kullanılan bir iş tasarımı tekniğidir ve 21. yüzyılda tüm örgütler tarafından kabul görmüş ve özellikle insan kaynakları yönetiminde kullanılmaya başlanmıştır (Nural ve Çıtak, 2012). Rotasyon alan yazında genellikle iş rotasyonu olarak ele alınmakta ve görev yapılan kurum içindeki birimler arasında iş değişikliğini ifade etmektedir ve bu nedenle iş rotasyonu çalışanların sistematik bir biçimde bir işten başka bir işe aktarılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Nartgün vd. (2012)'e göre; iş rotasyonu, işgörenin periyodik olarak farklı işlerle uğraşması ya da kurumun farklı birimlerinde çalışması ile verimliliğin yükseltilmesi amacını taşımaktadır. Sokolik'e (1989) göre ise; rotasyon, personelin işten soğumasını azaltan, bilgi ve becerileri arttıran, örgüt bölümleri ve gruplar arasındaki anlayış ve uyumu geliştiren ve personelin önüne yeni alternatifler çıkartan bir uygulamadır.

Personel hareketliliğinin temel hedefi; mevcut personel kaynaklarının en uygun biçimde değerlendirilmesidir. Personel hareketliliğinin içeriğinden biri olan "transfer" kavramı "rotasyon" kavramı ile en çok karıştırılan kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa ki transfer personelin, niteliklerine uygun, ücret, yetki, sorumluluk ve diğer olanaklar bakımından denk bir işe geçirilmesi olarak ifade edilmektedir. Pigors ve Myers (1965), personel transferlerini beş ana grupta toplamıştır. Üretim transferleri, yer değiştirme, çok yönlü transfer, vardiya transferi ve iyileştirici transfer olmak üzere. Yukarıdaki açıklamalardan hareketle MEB'in bu noktada yaptığı uygulama, iş rotasyonundan ziyade okul yöneticilerinin yer değişikliğini (transfer) ön plana çıkaran bir uygulama olarak görülmelidir.

Soysal (2009)'a göre, rotasyon uygulaması örgütlerde, işin tüm inceliklerini bilen ve çok iyi yetişmiş elemanlara sahip olmayı sağlar. Hamel (1991) kurum içindeki elemanların rotasyonunu, Inkpen ve Crossan (1995) da yöneticilerin rotasyonunu, kişisel ve örgütsel öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek en önemli öğelerden biri olarak görmektedirler. Ölçer (2005) ise rotasyonu bir şirkette çalışan personellerin motivasyonlarını artıran faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Yöneticilerin veya çalışanların rotasyona tutulmalarının altında yatan gerçek neden onların teknik ve idari bilgilerini artırmaktan ziyade işe dönük bilgi ve becerileri artırmaktır (Campion vd., 1994, Akt. Nartgün, 2012).

Yönetici rotasyonuna ilişkin ulaşılan araştırmalar genellikle yönetici rotasyonun olumlu ve olumsuz etkilerine vurgu yapmaktadırlar (Preheim, 1992; Oberman, 1996; Macmillan ve Meyer, 2003; Kerman, 2004; Fuller ve Young, 2007; Belt, 2009; Tonbul ve Sağıroğlu, 2012; Çakır 2012). Türkiye’de alanyazında Günay (2004), Yeloğlu (2008) ve Taş, Önder (2010) tarafından okul yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin araştırmalar yapılmışken yönetici rotasyonuna ilişkin az sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Tonbul ve Sağıroğlu, 2012; Akbaşı ve Balıkçı, 2012; Memişoğlu, Çelik, Sipahioğlu, 2012; Nural ve Çıtak, 2012; Çakır, 2012; Yılmaz, Altinkurt, Karaköse, Erol, 2012; Yılmaz ve Yılmaz, 2012; Nartgün, Bayraktar ve Akkulak, 2012). Bu nedenle araştırmada, yönetici rotasyonuna ilişkin olumlu ve olumsuz algıların belirlenmesine yönelik olarak ve konuyla ilgili Öğretmen, Okul

Yöneticisi ve İl Eğitim Denetmenlerinden oluşan farklı kesimlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları yönetici rotasyonun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkarabileceği ve yönetici yer değiştirme uygulamasına ışık tutacağı için önemli görülmektedir. Bu amaçla rotasyona yönelik denek görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin algıları nasıldır?

Yöneticilerin okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin algıları nasıldır?

İl Eğitim Denetmenlerinin okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin algıları nasıldır?

## YÖNTEM

Araştırma, okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin olarak okul örgütlerinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumları incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgu bilim” deseniyle yürütülmüştür. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). Mevcut araştırmada birey ya da durum temelli bir yaklaşım benimsenmiştir.

### *Çalışma Grubu*

Çalışma grubuna dâhil olan deneklere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa il merkezinde görev yapmakta olan; 6 öğretmen, 6 Yönetici ve 10 İl eğitim denetmeni olmak üzere 22 kişiden oluşmaktadır (Tablo 1).

- *6 Öğretmenin alanı şunlardır;* 1-Okulöncesi Öğretmeni, 2-Sınıf Öğretmeni, 2-İlköğretim Okulunda görevli branş öğretmeni, 1-Ortaöğretimde görevli öğretmen olmak üzere. Öğretmenlerin üçü erkek iken üçü ise kadındır.
- *6 Okul yöneticisinin görevi yaptıkları kurumlar ve pozisyonları şöyledir;* 1-Müstakil Anaokulu Müdürü, 1-İlköğretim Okulu Müdürü, 1-Lise Müdürü, 1-Koordinatör Lise Müdürü, 1- İlköğretim Okulu Müdür Yardımcısı, 1-Ortaöğretim Müdür Yardımcısı olmak üzere. Yöneticilerin beşi bay iken biri bayandır.
- *10 İl Eğitim Denetmeni*

Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi olarak il eğitim denetmenlerinden,

okul müdürlerinden ve öğretmenlerden çalışma grubu seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemedeki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır

(Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Bu amaçla çeşitlilik; alanlara, unvanlara, eğitimle ilgili çeşitli kademelere ve pozisyonlara, öğretmenlik branşlarına, okulun türüne göre alınmıştır.

#### *Veri Toplama Araçları*

Bu araştırmanın verileri, “açık-uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2005). Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması, 5 öğretmen ve 5 okul müdürüyle ön görüşmeler yapılmıştır. Konuya ilişkin olarak deneklerin rotasyonun olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin sık görüş belirtmeleri araştırma sorusunun iki alt boyutta olması gerektiği kanaatini uyandırmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen maddeler ve denek grupları belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık-uçlu sorular denek türüne göre bir ana sorudan ve bu soruya bağlı iki alt sorudan oluşmaktadır. Formda ayrıca, katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili bilgileri toplamaya yönelik bazı kapalı-uçlu sorulara da yer verilmiştir.

Araştırmada deneklere yöneltilen sorular şunlardır: *Öğretmenlerin, yöneticilerin ve denetmenlerin okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin algıları nasıldır?*

*Öğretmenlerin, yöneticilerin ve denetmenlerin okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin olumlu görüşleri nelerdir?*

*Öğretmenlerin, yöneticilerin ve denetmenlerin okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin olumsuz görüşleri nelerdir?*

#### *Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi*

Denekler yarı yapılandırılmış görüşme sorularına daha derli toplu cevaplar vermek için soruları yazılı olarak yanıtlamak istemişlerdir. Soruları içeren formlar deneklere dağıtılmış ve cevaplandırılması için verilen 15 günlük sürenin ardından toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen ham veriler “içerik analizi tekniği” kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca, araştırma bulgularının iç-güvenirliliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla denek görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması, 5 öğretmen ve 5 okul müdürüyle ön görüşmeler yapılmıştır. Konuya ilişkin olarak deneklerin rotasyonun olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin sık görüş belirtmeleri araştırma sorusunun iki alt boyutta olması gerektiği kanaatini uyandırmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen maddeler ve denek grupları belirlenmiştir.

Araştırmaya ilişkin veriler, belirlenen deneklerle 1-15 Mart 2012 tarihleri arasında görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme esnasında araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek ve azaltmak amacıyla ses kaydı ve/veya yazarak not alma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara görüşmelerde ses kaydı ve not alma yöntemi kullanılacağı belirtilmiş, ancak yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği ve okunabileceği, gerektiğinde

kayıtlardaki görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece ses kaydı ve not alma yönteminin katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş, uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur. Görüşme sırasında, katılımcıların soruları cevaplarken araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmıştır. Araştırmada güvenilirliği artırmak amacıyla araştırmacı öncelikle kendi konumunu (daha önce öğretmenlik ve yöneticilik yapmış olma durumu) belirtmiştir. İkinci olarak, veri kaynağı olan bireyler açıkça tanımlanmıştır (çalışma grubunda yer alan denekler). Üçüncü olarak, araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamlar ve süreçler tanımlanmıştır. Son olarak, tüm süreçler ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen ham veriler “içerik analizi tekniği” kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca, araştırma bulgularının iç-güvenirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla denek görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmıştır. Veriler şu dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:228): 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Deneklerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlenmelerde görüşüne başvuru Öğretmenlere, Yöneticilere ve Denetmenlere birer kod numarası verilerek (Ö1, Y1, D1...vb.) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için;

a) Deneklerin rotasyona ilişkin görüşleri öncelikle kodlanmış sonradan denek görüşlerinden doğrudan alıntılarla bu kodlar desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığı, tutarlılığı ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir.

b) Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğerler temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir.

c) Bulguların daha önce yapılan araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır.

d) Temalar, duruma göre tümdengelim ya da tümevarım yöntemi ile açıklanmış ve yorumlanmıştır.

e) Bulgular denekler tarafından gözden geçirilmiş ve gerçekçi bulunmuştur.

f) Araştırmanın bulguları önceden yapılan tahminlerle tutarlı bulunmuştur.

Dış geçerliği sağlamak için;

a) Verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci detaylarıyla açıklanmıştır.

b) Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamına ve uygulamadaki gerçekliklere ulaşmaya çalışılmıştır.

c) Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır.

d) Görüşleri alınan deneklerle tekrar görüşülmüş ve bulgular paylaşarak teyid ettirilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm iki başlık halinde sunulmuştur. Önce okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin olumlu görüşler, daha sonra da okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin olumsuz görüşler ele alınmıştır.

## 3. 1. Okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin görüşler

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin olumlu görüşler veya alan yazına da uygun olarak rotasyonun avantajları olmak üzere temalandırılabilceği görülmüştür.

## 3. 1. 1. Öğretmenlerin Rotasyona İlişkin Olumlu Görüşleri

Tablo1’de Öğretmenlerin, rotasyona ilişkin kodlanmış 10 adet olumlu görüşünün olduğu görülmektedir.

Tablo 1

*Öğretmenlerin Rotasyona İlişkin “Olumlu” Görüşleri*

Sıra No	Rotasyona İlişkin Kodlanmış Olumlu Yönler	f
1	<i>Örgütsel sorunların duyulması (Ö4, Ö5)</i>	2
2	<i>Sorunların çözülmesi için farklı bakış açılarıyla yeniden ele alınması (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5, Ö6)</i>	5
3	<i>Yeni fikirlerin ortaya çıkması (Ö1,Ö2, Ö4, Ö6)</i>	4
4	<i>Okulda değişikliklerin olması (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö6)</i>	5
5	<i>Karar alma süreçlerinin değişmesi (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5)</i>	5
6	<i>Yönetim kademesindeki yolsuzluk ve usulsüzlüklerin engellenmesi (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6)</i>	4
7	<i>Okuldaki işbölümünün yenilenmesi (Ö1,Ö2, Ö4,Ö5, Ö6)</i>	5
8	<i>Çatışmaların ortadan kalkması (Ö1,Ö2,Ö3,Ö5)</i>	4
9	<i>Stres kaynaklarının ortadan kalkması ( Ö3,Ö4,Ö5)</i>	3
10	<i>Yönetim süreçlerindeki belirsizliklerin ortadan kalkması (Ö3,Ö5, Ö6)</i>	3

(\*Ö: Kodlanmış Öğretmen)

Öğretmenlerin, rotasyona ilişkin olumlu görüşlerini içeren kendi ifadelerinden bir kaçış aşağıdaki gibidir; *Okulda uzun süreden beri görev yapmakta olan yöneticilerin sorunlara alışması durumu ve bu nedenle sorunu duymaması sorunu ortadan kalkıyor (Ö5), Sorunlar farklı bakış açılarıyla yeniden ele alınıyor (Ö1), Yeni gelen yöneticiler yeni fikirlerle geliyor (Ö4), Okulda değişiklik rüzgârı esiyor. Bu anlamda su önce bulanıyor sonra duruluyor(Ö6), Karar alma süreçleri değişiyor (Ö2), Okullarda uzun süre görev yapan müdürlerin adeta yönetimdeki çeteleşme süreci ortadan kaldırılmaktadır (Ö5), Okulda görev ve sorumluluklar anlamında kartlar yeniden dağıtılıyor (Ö4), Eski yöneticilerden kaynaklı çatışmalar ortadan kalkıyor (Ö3), Eski yöneticilerden kaynaklı stres durumu ortadan kalkıyor (Ö5), Süreç içerisinde yeni yöneticilerin yeni görevlere alışmasıyla belirsizlikler ortadan kalkıyor (Ö6).*

## 3. 1. 2. Öğretmenlerin Rotasyona İlişkin Olumsuz Görüşleri

Tablo 2’de öğretmenlerin, rotasyona ilişkin kodlanmış 5 adet olumsuz görüşünün olduğu görülmektedir.

Tablo 2  
Öğretmenlerin Rotasyona İlişkin “Olumsuz” Görüşleri

Sıra No	Rotasyona İlişkin Kodlanmış Olumsuz Yönler	f
1	Sistemin olumsuz etkilenmesi (Ö1, Ö3)	2
2	Göreve yeni başlandığında yönetimde boşluk yaşanması (Ö4, Ö6)	2
3	Personelde kaygı düzeyinin artması (Ö3, Ö5)	2
4	Personelde ve yöneticide yeni duruma uyum sıkıntısı yaşanması (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6)	4
5	Eski yöneticiye ve uygulamalarına özlem duyulması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5)	4

(\*Ö: Kodlanmış Öğretmen)

Öğretmenlerin, rotasyona ilişkin olumsuz görüşlerini içeren kendi ifadelerinden bir kaç aşağıdaki gibidir; *Sistem olumsuz etkilenmektedir (Ö1), İşleyen çarka çomak sokmak anlamına gelmektedir (Ö3), Yeni yöneticinin okulu önceleri tanıyamaması yönetimde boşluk yaratmaktadır (Ö6), Personelde kaygı düzeyini artırmaktadır (Ö5), Yeni yöneticide yeni duruma uyum sıkıntısı yaşanmaktadır (Ö4), Önceki yöneticilerinin çevresinde bulunanlar ve onun politikalarını benimseyenler bu değişimden daha çok etkilenmektedir (Ö3), Okul personeline yeni yönetici ve uygulamalara alışma sıkıntısı yaşanmaktadır (Ö2), Personel tarafından eski müdüre ve uygulamalarına özlem duyulmaktadır (Ö5), Önceki yöneticinin birçok konuda daha pratik olduğundan dem vurulmaktadır (Ö1).*

### 3. 1. 3. Okul Yöneticilerinin Rotasyona İlişkin Olumlu Görüşleri

Tablo 3’te okul yöneticilerinin, rotasyona ilişkin kodlanmış 10 adet olumlu görüşünün olduğu görülmektedir.

Tablo 3  
Okul Yöneticilerinin Rotasyona İlişkin “Olumlu” Görüşleri

Sıra No	Rotasyona İlişkin Kodlanmış Olumlu Yönler	f
1	Yeni denetim uygulamalarının gelmesi (Y1, Y2, Y3, Y5)	4
2	Personelin motivasyonun artması (Y2, Y4, Y5)	3
3	Yeni uygulamalarla personelin işe sardırılması (Y1, Y3, Y4)	3
4	Okuldaki örgütsel yapının yeniden inşa edilmesi (Y1, Y3, Y4, Y6)	4
5	Yeni bakış açılarıyla problemlerin çözülmesi (Y2, Y3, Y5, Y6)	4
6	Okuldaki işlerin çekici hale getirilmesi (Y3, Y5, Y6)	3
7	Yönetimde koordinasyonun iyi düzeye gelmesi (Y1, Y2, Y4, Y6)	4
8	Yönetim süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılması (Y3, Y4, Y5, Y6)	4
9	İşlerin yeniden planlanması ve programlanması (Y3, Y4, Y5)	3
1	Sistemin baştan aşağı gözden geçirilmesi (Y3, Y5)	2

(\*Y: Kodlanmış Okul Yöneticisi)

Kodlanmış ifadeleri destekleyen okul yöneticilerinin görüşlerinden bir kaç aşağıdaki gibidir; *Yeni denetim uygulamaları geliyor (Y1), Personelin motivasyonu artıyor (Y4), Yeni yöneticilerin yeni uygulamaları personeli yeniden işe sarıyor (Y3), Yeni yöneticiler*



okuldaki yapıyı yeniden inşa etmekte ve derleyip toparlamaktadır (Y6), Çözümünüz gibi görünen sorunlar yeni bakış açılarıyla çözülebilmektedir (Y2), Okuldaki işler çekici hale getiriliyor (Y5), Koordinasyon iyi düzeye gelebiliyor (Y1), Yönetim süreçleri etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilir (Y4), İşler yeniden planlanıyor ve programlanıyor (Y4), Yeni yöneticiler sistemi baştan ayağa “check-up” yapmaktadırlar (Y3).

### 3. 1. 4. Okul Yöneticilerinin Rotasyona İlişkin Olumsuz Görüşleri

Tablo 4’te okul yöneticilerinin, rotasyona ilişkin kodlanmış 5 adet olumsuz görüşünün olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Rotasyona İlişkin “Olumsuz” Görüşleri

Sıra No	Rotasyona İlişkin Kodlanmış Olumsuz Yönler	f
1	Değişime direnç gösterilmesi (Y2,Y3,Y6)	3
2	Personel tarafından değişen durumlara göre yeni pozisyonlar alınması (Y1,Y3,Y4,Y5)	4
3	Yeni yöneticilerin istenen özelliklere sahip olmaması (Y2,Y4,Y5,Y6)	4
4	Yöneticilerin önceliklerinin farklılaşması (Y1,Y3,Y5,Y6)	4
5	Yönetim değişikliklerinin personel içerisinde çatışma durumu yaratması (Y1,Y5)	2

(\*Y: Kodlanmış Okul Yöneticisi)

Kodlanmış ifadeleri destekleyen okul yöneticilerinin görüşlerinden bir kaçış aşağıdaki gibidir; Yeni yöneticiyle başlayan değişime direnç başlamaktadır (Y2), Öğretmenler değişen yeni durumlara göre yeni yeni pozisyonlar almaktadır (Y5), Yeni yöneticilerin istenen özelliklere sahip olmaması merak konusudur (Y4), Doğal olarak eski yöneticiyle yeni yöneticiler öncelikleri farklı farklı şeyler olmaktadır (Y6), Yeni yöneticilerin uygulamaları okulda çatışma durumu yaratmaktadır (Y1).

### 3. 1. 5. İl Eğitim Denetmenlerinin Rotasyona İlişkin Olumlu Görüşleri

Tablo 5’te denetmenlerin, rotasyona ilişkin kodlanmış 10 adet olumlu görüşünün olduğu görülmektedir.

Tablo 5

İl Eğitim Denetmenlerinin Rotasyona İlişkin “Olumsuz” Görüşleri

Sıra No	Rotasyona İlişkin Kodlanmış Olumlu Yönler	f
1	İletişim engellerinin ortadan kalkması (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D10)	9
2	Karşılıklı anlayış ortamının oluşması (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D10)	9
3	Olumlu okul ikliminin oluşması (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10)	10
4	Yeni standartların gelmesi (D1, D2, D3, D4, D7, D8, D9, D10)	8
5	Deneyimlerin sorunları çözümede kullanılması (D1, D2, D3, D4, D7, D8, D9, D10)	8

Tablo 5(Devamı)

Sıra No	Rotasyona İlişkin Kodlanmış Olumlu Yönler	f
6	Öğretmen, personel ve öğrenci işlerinin düzene girmesi (D1, D3, D4, D6, D7, D8, D10)	7
7	Yeni mali kaynakların bulunabilmesi (D1, D2, D3, D6, D7, D10)	6
8	Okul başarısının artması (D1, D4, D6, D7, D8, D10)	6
9	Okuldaki işlerin daha sistemli hale gelmesi (D1, D3, D4, D6, D7, D8, D10)	7
10	Okul işleriyle ilgili yeni takımların oluşturulması (D1, D4, D6, D7, D8, D10)	6

(\*D: Kodlanmış Denetmen)

Denetmenlerin, rotasyona ilişkin olumlu görüşlerini içeren kendi ifadelerinden bir kaçısı aşağıdaki gibidir; *İnsanlar arasındaki iletişim engelleri ortadan kalkmaktadır (D4), Karşılıklı anlayış gelmektedir (D7), Olumlu okul iklimi oluşmaktadır (D10), Yeni standartlar gelmektedir (D2), Eski ve yeni okuldaki deneyimler karşılaştırılmakta ve bir adım daha ileriye gitmenin çabası içerisine girilmektedir (D8), Öğretmen, personel ve öğrenci işleri düzene girmektedir (D6), Okula yeni mali kaynaklar bulunabilmektedir (D3), Okul başarısı artmaktadır (D7), Okulda işler daha sistemli hale gelmekte işlerle ilgili yeni takımlar oluşmaktadır (D1).*

### 3. 1. 6. İl Eğitim Denetmenlerinin Rotasyona İlişkin Olumsuz Görüşleri

Tablo 6’da denetmenlerin, rotasyona ilişkin kodlanmış 5 adet olumsuz görüşünün olduğu görülmektedir.

Denetmenlerin, Rotasyona İlişkin olumsuz görüşlerini içeren kendi ifadelerinden bir kaçısı aşağıdaki gibidir; *Yeni yöneticiler okul kültürünü değiştirmektedir (D10), Yeni yönetici okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir (D5), Yönetimle ilgili karar verme süreçleri değişmektedir (D9), Yeni yöneticiyle kararlara katılım düzeyi değişmektedir (D10), Yeni yöneticiyle birlikte sistem bir süreliğine kararsızlığa itilmektedir (D8).*

Tablo 6

### İl Eğitim Denetmenlerinin Rotasyona İlişkin “Olumsuz” Görüşleri

Sıra No	Rotasyona İlişkin Kodlanmış Olumsuz Yönler	f
1	Yönetim değişikliklerinin okul kültürünü değiştirmesi (D1, D2, D4, D5, D6, D7, D8, D10)	8
2	Yönetim değişikliklerinin okul iklimini değiştirmesi (D1, D2, D3, D4, D5, D7, D9, D10)	8
3	Yönetimle ilgili karar verme süreçlerinin değişmesi (D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9, D10)	9
4	Yönetim değişikliklerinin kararlara katılım düzeyi azalması (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10)	7
5	Yönetim değişikliklerinin sistemi bir süreliğine kararsızlığa itilmesi (D2, D4, D5, D6, D7, D8, D10)	6

(\*D: Kodlanmış Denetmen)

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin rotasyonuna ilişkin görüşler incelendiğinde olumlu (avantajlı) ve olumsuz (dezavantajlı) temalar altında toplandığı görülmektedir. Okulun örgüt yapısını, iklimini, kültürünü...vb. özelliklerini sağlıklaştırıcı durumlar rotasyonun olumlu (avantajlı) yönlerini oluştururken aksi durumlar rotasyonunun olumsuz (dezavantajlı) yönlerini oluşturmaktadır. Nural ve Çıtak (2012) da yaptıkları araştırmaya katılan yöneticilerin % 67 'si zorunlu yer değişikliği uygulamasını olumlu bulduğunu; %33'ü ise olumsuz bulduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda Lortz (1985)'un yaptığı araştırmaya göre yönetici rotasyonunun avantajlı yönleri şunlardır:

- (a) Müdürlerin liderlik yeteneklerini geliştirmelerini,
- (b) Müdürlerin farklı okullardaki insanlarla çalışmasına yol açarak geniş bir perspektif kazanmalarını,
- (c) Birçok öğretmen ile çalışma olanağına sunması nedeniyle profesyonel gelişmeyi,
- (d) Okullarda sürekli yeni sorunlara yol açan durgunluğun önlenmesini,
- (e) Yöneticilerin problemleri analiz ederken yaratıcı çözümler üretmesini,
- (f) Görev yapılan bölge içerisinde öğretimsel yönü güçlü olan yöneticilerinin karşılaştırılmasını sağlamaktadır.

Nural ve Çıtak (2012) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Şöyle ki; yöneticiler sürekli aynı kurumda yöneticilik yapılmasının işletme körlüğüne, durağanlığa ve verim düşüklüğüne yol açacağını belirtmişlerdir. Yine benzer biçimde Güleç (2009)'e göre, rotasyon uygulaması monotonluğu azaltmakta, işteki canlılığı ve personelin motivasyonunu artırmakta ve iş esnekliğini sağlamaktadır. Memişoğlu vd. (2012) yaptıkları araştırmada katılımcılar rotasyon uygulamasının "olumlu" yönü olarak, "meslek körlüğünün önüne geçeceği", "dinamizmi artıracığı", "yöneticilerin kendilerini yenilemelerine imkân sağlayacağı", "hantallığı gidereceği" görüşünü belirtirlerken, olumsuz yönü olarak da "başarılı idarecilerin motivasyonunu bozmak", "çalışan personeli daha çok çalışmak zorunda bırakarak cezalandırmak", "çalışmayan personeli iyi bir okula göndererek daha tembel hale getirmek" etkilerinin olacağı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kılıç (2008), yanlış uygulanan rotasyon uygulamasının iş doyumunu azaltacağını ve rotasyona tabi tutulan okul yöneticilerinin uzun süre aynı kurumda çalışmayacaklarından dolayı dışlanacağını belirtmiştir. Nartgün vd. (2012)'nin yaptığı araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir: katılımcılar, okul yöneticileri uygulanan rotasyonun olumlu olduğunu, kurumlarda durağanlığı ortadan kaldıracığını, kenar okullarda kalan yöneticilerin daha iyi okullara gelerek kendini ispat şanslarının olabileceğini ifade etmektedirler. Ancak uygulamayı olumsuz bulanlar rotasyonun yaşlı müdürleri emekliliğe yönlendirmek için bir uygulama olduğunu, sürenin az olduğunu, bu konuda eğitim yöneticilerinin de fikirlerinin alınması gerektiğini düşünmektedirler. Çoğu okul yöneticisi rotasyon süresi için 5 yılı uygun bulurken, 7, 8, 9, 10 yıl olmalıdır gibi görüşlerde bulunmaktadır. Uygun bulmayanların ise, okul müdürlerinin beş yıllık rotasyon süreci içerisinde verimli çalışamayacakları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen, okul yöneticisi ve il eğitim denetmenlerinin görüşlerinin genel olarak; rotasyon uygulamasının okul sistemini canlandırdığı ve dirik hale getirdiği, yönetim süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesine olanak tanıdığı, işlerin yeniden etkili bir şekilde planlanabilmesine ve programlanabilmesine yardımcı olduğu, olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sağladığı, iletişim engellerinin ortadan kalkabileceğine ve okuldaki işlerin daha sistemli ve işler hale gelebileceğine etki ettiği yönünde benzeştiği söylenebilir.

Buna karşın öğretmen, okul yöneticisi ve il eğitim denetmenlerinin görüşlerinin genel olarak şu noktalarda ayrıştığı söylenebilir: öğretmen görüşlerine göre; özellikle personel ve yöneticilerde yeni duruma uyum sıkıntısı yaşanması durumu rotasyon uygulamasının en olumsuz yönü olarak görülürken, okul yöneticilerine göre ise, yeni yöneticilerin istenen özelliklere sahip olamaması ve beklentileri karşılayamaması durumunun rotasyon uygulamasının en olumsuz yönü olarak görülmektedir. Ayrıca il eğitim denetmenleri tarafından ise, yönetim değişikliklerinin kurumdaki kararlara katılım düzeyini azaltabileceği endişesi rotasyonun en olumsuz yönlerinden biri olarak ifade edilmektedir.

Bu bulgulara dayalı olarak, yöneticilerin rotasyonla yer değiştirmeleri sürecinde kurum açısından ve yöneticiler açısından rotasyonun olumlu ve olumsuz yönleri dikkate alınarak atamalar yapılmalıdır. Başarılı okul yöneticilerinin ve performansı düşük okul yöneticilerinin atamalarında değerlendirilmek üzere farklı okul grupları oluşturulabilir. Dezavantajlı bölgelerde görev yapan ancak iyi performanslarıyla temayüz etmiş okul yöneticileri üst kurum tipinde değerlendirilebilir.

#### KAYNAKLAR/REFERENCES

- Akbaşlı, S. ve Balıkcı, A. (2012, Mayıs). *Kamu eğitim kurumlarında zorunlu yer değiştirme sonucu görev yeri değişen eğitim yöneticilerinin zorunlu yer değiştirme hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi*. Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.
- Belt, C. M. (2009). *Factors affecting principal turnover: A study of three midwestern cities*. University of Kansas, USA. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından elde edildi. [Tez no (ProQuest belge kimliği no: 304918622)] <http://search.proquest.com/docview/304918622?accountid=11301>
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campion, M. A., Cheraskin, L. ve Stevens, M J. (1994). Career-related antecedents and outcomes of job rotation. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1518–1542.
- Çakır, R. (2012, Mayıs). *Okul yöneticilerinin zorunlu yer değiştirme sürecine ilişkin görüşleri*. Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.
- Fuller, E., and Young, M.D. (2008). The revolving door: Principal turnover in Texas. *Texas Study of Secondary Education*, 17 (2), 14-19.
- Gareis, C. R. ve Tschannen-Moran, M. (2005). *Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter*. Paper presented as a oral declaration at the annual meeting of the University Council for Educational Administration as a oral declaration, Nashville, TN. <http://coe.ksu.edu/ucea/2005/TschannenUCEA2005.pdf>.
- Güleç, D. (2009). *Rotasyon ile çalışan hemşirelerde iş doyumunun belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 236736)
- Günay, E. (2004). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 205284)
- Hamel, G. (1991). Competition for competence and inter-partner learning within strategic alliances. *Strategic Management Journal*, 12, 83-103.

- Inkpen, A. C. & Crossan, M. M. (1995). Believing is seeing: joint ventures and organization learning. *Journal of Management Studies*, 32, 596-618.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2012, Mayıs). *Yönetici rotasyonunun olumlu ve olumsuz etkilerinin belirlenmesine ilişkin nitel bir çalışma*. Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.
- Kerman, S. T. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi uygulamaları:rotasyon gerekli mi?* (Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, E. (2008). *İş tatmini ve iş rotasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin otomotiv sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 227214)
- Lortz, K. M. (1985). *An analysis of the rotation of elementary principals in Iowa (professional growth, transfer, systematic, management succession)*. The University of Iowa, USA. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından elde edildi. [Tez no (Yayın No): 8527983-ProQuest belge kimliği no: 303390523] <http://search.proquest.com/docview/303390523?accountid=11301>
- Macmillan, R. B., & Meyer, M. J. (2003). *Principal turnover and its impact on teachers' work: A preliminary study*. Paper presented as a oral declaration at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, 28054, 14 Eylül 2011. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110809.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110809.htm> (Erişim:12.05.2013).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, 28728, 04 Ağustos 2013. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yonatamaveyerdeg/yonataveyerdeg.html> (Erişim:26.10.2013).
- Memişoğlu, S. P., Çelik, M., & Sipahioğlu, M. (2012, Mayıs). *İlköğretim okulu müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin görüşleri*. Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.
- Nartgün, Ş. S., Bayraktar, C. & Akkulak, H. B. (2012, Mayıs). *Eğitim yöneticilerinin rotasyon algısı*. Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.
- Nural, E. & Çıtak, Ş. (2012, Mayıs). *Ordu ilindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri*. Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.
- Oberman, G. L. (1996). *A report on principal turnover in the Chicago public schools*. Chicago: Department of Research, Evaluation, and Planning, Chicago Public Schools.
- Ölçer, F. (2005). Departmanlı mağazalarda motivasyon üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25, 1-26.
- Pigors, P. J. W. & Myers, C. A. (1965). *Personnel administration*. New York: McGrawhill BookCompany.
- Preheim, D. D. (1992). *Rotation of elementary principals in selected public schools Preheim, Dallas*.: University of South Dakota, USA. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından elde edildi. [Tez no (Yayın No): 9315331-ProQuest belge kimliği no: 304016793]

<http://search.proquest.com/docview/304016793?accountid=11301>

- Sokolik, S. L. (1989). *The personnel process: line and staff dimension in managing people at work*. Missouri: International Texbook Company.
- Soysal, A. (2009). İş yaşamında stres. *Çimento İşverenler Dergisi*, 23 (3), 17-23.
- Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 171-185.
- Tonbul, Y. & Sağiroğlu, S. (2012). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practise]*, 18(2), 313-339.
- Yeloğlu, D. (2008). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 226247)
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Karaköse, T. & Erol E. (2012, Mayıs). *Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.
- Yılmaz, S. & Yılmaz, T. (2012, Mayıs). *Okul müdürlerinin zorunlu rotasyon uygulamasına ilişkin görüşleri*. Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.

### **İletişim/Correspondence**

**Ahmet KAYA**

Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Osmanbey Yerleşkesi - 63190 Şanlıurfa / TÜRKİYE  
Tel: +90 414 318 34 67  
ahmetkaya@harran.edu.tr

**Ahmet GÖÇEN**

Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi  
Şanlıurfa / TÜRKİYE  
Tel: +90 414 313 15 59  
ahmet135@gmail.com

*İnönü Üniversitesi*  
*Eğitim Fakültesi Dergisi*

Inonu University Journal of the Faculty of Education



İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Aralık 2012 ♦ Özel Sayı/Cilt 13, Sayı 3

Inönü University Journal of the Faculty of Education  
December 2012 ♦ Special Issue / Volume 13, Issue 3



BU SAYININ HAKEMLERİ/REFEREES OF THIS ISSUE

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen ve aşağıda isimleri belirtilmiş olan öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

We appreciate the scholars listed below for their invaluable contributions who have refereed the articles of this issue of the Inonu University Journal of the Faculty of Education.

<i>Ali AKSU</i> Dokuz Eylül Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Ali Çağatay KILINÇ</i> Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Ali KIŞ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Ebru OĞUZ</i> Mimar Sinan Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Engin KARADAĞ</i> Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Evrin EROL</i> Dumlupınar Üniversitesi - TÜRKİYE
<i>Ferudun SEZGİN</i> Gazi Üniversitesi- TÜRKİYE	<i>İdris ŞAHİN</i> Dokuz Eylül Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Kürşad YILMAZ</i> Dumlupınar Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Mehmet KARAKUŞ</i> Zirve Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Mehmet SİNCAR</i> Gaziantep Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Mehmet ÜSTÜNER</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Necla Şahin FIRAT</i> Dokuz Eylül Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>S. Nihat ŞAD</i> İnönü Üniversitesi –TÜRKİYE
<i>Selahattin TURAN</i> Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Serkan KOŞAR</i> Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Servet DEMİR</i> Gaziantep Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Soner POLAT</i> Kocaeli Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Yahya ALTINKURT</i> Dumlupınar Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Zülfü DEMİRTAŞ</i> Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE





### İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ GENEL YAYIN İLKELERİ

1. Dergiye gönderilecek eserlerin, son beş yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olması, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayımlanmak üzere değerlendirilmeye sunulmamış olması gerekmektedir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilen ya da belirlenen makaleler yayımlanmaz. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı halde, belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan makalelerin telif hakları açısından doğurabileceği hukuki sonuçların sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.
2. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin yazım kurallarına uygun yazılmamış çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Yazım kuralları için (başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar ve diğer hususlar) APA 5th sitili kullanılmalıdır.
3. Dergiye gönderilen tüm çalışmaların yazarlarına, gönderilerin ulaştığına dair bilgi verilir. Dergiye gelen yazılar öncelikle dergi editörlüğü tarafından incelenir. Dergi editörlüğü bu aşamada çalışmaları gerek teknik bakımdan gerekse kapsam ve içerik bakımından yazarlara iade edebilir. Ön incelemeden geçen yazılar derginin hakem kurulunda yer alan en az iki hakeme gönderilir. Her iki hakem raporunun da olumlu olması ve dergi editörlüğünün uygun bulması durumunda yazılar yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda, dergi editörlüğü yazıyı reddedebilir ya da bir başka hakeme gönderebilir.
4. Dergi editörlüğü ya da hakemler tarafından istenen tüm değişiklikler 20 gün içinde yazarlar tarafından yapılır. Bu süre içinde düzeltilmesi yapılmayan yazılar, geri çekilmiş sayılır. Düzeltilmiş olan yazı, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar incelenir. Yayın kurulundan geçen ve son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz.
5. Hakemler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına dergi editörlüğü karar verir.
6. Her ne sebeple olursa olsun çalışmasını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, başvurduğu tarih itibarıyla en fazla 20 gün içerisinde çalışmasını geri çekmelidir.
7. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden ve kaynakların doğruluğundan yazarları sorumludur.
8. Yayınlanmak üzere kabul edilen eserlerin telif hakları İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne aittir. Yazara ayrıca telif hakkı ödenmez.
9. Çeviri yazılarda, çevirenin tüm gerekli izinleri almış ve -gerekliyorsa- telif hakkı kullanımı için gereken ödemeyi yapmış olması gerekmektedir.



## İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAZIM İLKELERİ

Dergide, aşağıda belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak hazırlanan eserler yayınlanabilir:

1. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
2. Bir çalışmanın uzunluğu, ekler dâhil 6000 sözcüğü aşmayacak biçimde hazırlanmalıdır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ulusal ve uluslararası indekslerde taranma çalışmalarını yürüttüğü için, Türkçe gönderilecek çalışmalarda ayrıca 750-1.000 sözcükten oluşacak geniş İngilizce özet hazırlanmalıdır.
3. 1 Aralık 2008 tarihi itibarı ile dergimize gönderilen yazılar elektronik ortamda kabul edilmektedir. Bu nedenle dergimize gönderilecek çalışmalar elektronik posta yoluyla dergi editörlüğüne gönderilmelidir. Çalışmalarını elektronik posta yoluyla gönderme imkânı bulunmayan yazarlar, çalışmalarını doğrudan posta yoluyla gönderebilirler. Çalışmalarını posta yoluyla gönderecek yazarların, eserlerinin bir kopyasını CD'ye kayıtlı olarak, dört kopyasını ise (bir isimli, üç isimli) kâğıt çıktı halinde "İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğü, PK:44280 Kampus-MALATYA" adresine ulaştırmaları gerekmektedir.
4. Yazılar, A4 boyutlu kâğıdın yalnızca bir yüzüne; üstten, alttan, sağdan ve soldan 2.5 cm boşluk bırakılarak, Times New Roman yazı karakteri ile 12 punto ve 2 satır aralıkla hazırlanmalıdır. Sayfa numaraları ilk sayfa hariç tüm sayfalarda sağ üst köşede belirtilmelidir.
5. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmasını amacıyla 10 x 17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.
6. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:
  - a) Yazar/lar'ın tam adları, çalıştıkları kurumlar, iletişim adresleri, e-postaları ve makale üst başlığını içeren başlık sayfası.
  - b) 100-150 kelime arası Türkçe özet ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler,
  - c) 100-150 kelime arası İngilizce özet ve 3-5 kelime arası Keywords,
  - d) Ampirik çalışmalara ait ana metin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
  - e) Yöntem kısmında ise örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb. alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalarda problem ortaya koyulmalı, ilgili alan yazın etkili bir biçimde analiz edilmeli, problemler ortaya konulmalı ve çözüm önerileri geliştirilmelidir.
  - f) Kaynakça yazımında, metin içinde ya da kaynakça ekinde, başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar, ve diğer hususlar için APA (5. basım) sitili kullanılmalıdır (Bakınız: <http://owl.english.purdue.edu/workshops/hypertext/apa/index.html> ya da <http://citationonline.net/CitationHelp/csg04-manuscripts-apa.htm#68>)
  - g) 750-1,000 kelimededen oluşan ve makalenin İngilizce adı ve alt bölümlerini (örn. Amaç, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) içeren uzun İngilizce özet.
7. Çalışmanın bir kopyasının [efdergi@gmail.com](mailto:efdergi@gmail.com) e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi ön değerlendirme sürecinin başlaması için yeterlidir.
8. Yazar/lar'dan sadece tümünün imzasını taşıyan aşağıdaki içeriğe sahip bir mektubu yayımcıya posta veya faks ile göndermeleri istenmektedir: Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayınlandığı takdirde tüm yayın haklarının dergiye devredildiği belirtilmelidir.



## GUIDELINES FOR AUTHORS

Submission of a manuscript to the Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE) implies, and is an undertaking on the part of the author(s), that neither the manuscript nor any substantially similar manuscript has been published, is in press, or is under consideration elsewhere. This is a condition for publication in INUJFE. Prior to publication, prospective authors will assign their copyright to INUJFE by means of a standard form.

### Guidelines

#### Format

- Use a standard typeface and size, such as Times New Roman 12 pt. and double-space throughout, including block quotations, references, and notes. All articles are published in Turkish (with an extended summary in English) or English. Manuscripts are **not to exceed 6,000** words including references. Provide an abstract of approximately 100-150 words either in a separate file or on a separate page. Include a list of 3 to 5 keywords describing the main subjects discussed in your manuscript. Prior to being sent for review manuscripts are reviewed at **INUJFE** by the editorial board members in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with general rules.

#### Style

- **INUJFE's** editorial style conforms to the Publication Manual of the American Psychological Association (5th ed.). Manuscripts that do not conform may be returned for adjustment.
- The manuscript should be double-spaced, and the numbering within the text and other elements of style should be in conformance with the Publication Manual of the American Psychological Association (the 5th edition). Footnotes are to be avoided.

#### Referencing

- Sources cited appear in parentheses after each reference (direct or otherwise), giving author's name (unless mentioned in text), year of publication, and page number(s) in the case of direct quotes. Enclose quotes of 40 or fewer words in double quotation marks in the text; indent quotes longer than 40 words in block format. Page numbers must be given.
- List all sources alphabetically at the end of the manuscript under the heading References using APA style.
- Footnotes are not allowed, and the use of endnotes is discouraged; however, necessary brief explanatory notes, numbered consecutively and marked in the text with superscript numerals, may appear before the References under the heading Notes; citations in notes follow the same format as other references.

#### Graphics

- Number tables and figures with Arabic numerals and provide each on a separate page at the end of the manuscript. Indicate placement of figures and tables in text, e.g., Insert Figure 3 about here.

#### Authorship Information

- A brief autobiography of the author should accompany the submission in a separate file to facilitate a blind review process. Include such information as academic background, current position, professional affiliation, mailing address, area of current interest or research and other interests.



#### Body of a manuscript

- **Cover Page:** includes the title of manuscript and author information. The prospective author should provide the title of the manuscript, running head, key words, author's name, their institutional affiliation, mailing address, phone number, fax number, and most importantly e-mail address.
- **Abstracts:** An abstract between 100-150 words should accompany each paper, typed on a separate sheet following the title page.
- **Keywords:** Authors should include up to five keywords with their article. Keywords should be selected from any list of index descriptors.
- **Text:** Follow this order when preparing manuscripts: Title, Authors, Affiliations, Abstract, Keywords, and Main text, Acknowledgements, Appendix, References, Figure Captions and then Tables. Do not import the Figures or Tables into your text. The corresponding author should be identified with an asterisk and footnote. All other footnotes (except for table footnotes) should be identified with superscript Arabic numbers.
- **References:** All publications cited in the text should be present in a list of references following the text of the manuscript. In the text refer to the author's name (without initials) and year of publication.

#### Proofs

- Proofs will be sent to the author (first named author if no corresponding author is identified of multi-authored papers) and should be returned within a week after receipt. Corrections should be restricted to typesetting errors. Any queries should be answered in full. Please note that authors are urged to check their proofs carefully before return, since the inclusion of late corrections cannot be guaranteed.

#### Submitting

- The manuscripts which are found suitable and acceptable will be submitted to referees who are distinguished by their works in related subjects. Referees' reports are secret. Authors have to take into consideration the suggestions, criticisms and corrections made by both Referees and Editorial Board. Quotation from the articles in the journal is allowed in condition that the journal should be indicated and acknowledged as source. Quoting person or institutions are responsible by law for distortions. Submissions are not returned, whether they are published or not. No payment will be made for published articles.
- Manuscripts must be submitted electronically as E-mail attachments. The preferred file formats is Microsoft Word. Authors are requested to submit their papers as an e-mail attachment. Authors are requested to submit the text, tables, and artwork in electronic form to this e-mail: [efdergi@gmail.com](mailto:efdergi@gmail.com)

Authors who are unable to provide an electronic version or have other circumstances that prevent online submission must send their manuscripts to the address below:

**Inonu University Journal of the Faculty of Education**  
**Kampus 44280, Malatya /TURKEY**