

**JCAS
JOURNAL OF
CONTEMPORARY
ADMINISTRATIVE
SCINCES**

**ÇYBD
ÇAĞDAŞ YÖNETİM
BİLİMLERİ DERGİSİ**

ISSN:2564-7490

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği

<http://www.cybd-jcas.com>

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi-ÇYBD
Cilt 6, Sayı 2, EKİM 2019, ISSN 2564-7490

Jurnal of Contemporary Administrative Science-JCAS
Volume 6, Issue 2, OCTOBER 2019, ISSN 2564-7490

EYUDER adına Dergi Yöneticisi
Dr. Öğrt. Üyesi Adem ÇİLEK

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Assist Prof. Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Alan Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE
Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok University

Vise Editor

Assoc.Prof. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes University

Section Editors

Assit. Prof. Dr. Can MEŞE
Yozgat Bozok University
Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Ministry of National Education

Bu dergi **Google Akademik, Türk Eğitim İndeksi** ve **SOBIAD** veri tabanında yer almaktadır.

This journal takes place at **Google Scholar, Turkish Education Index** and **SOBIAD** database.

Bu dergi 2014 yılından beri yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

This journal is a peer-reviewed and international journal published twice a year since 2014.

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Ün.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Ün.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Kırşehir Ahi Evran Ün.
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Un.
Assit.Prof.Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Un.
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof.Dr.Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Ün.
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara Un.
Doç. Dr. Güneş SALI, Yozgat Bozok Ün.

Editorial Board

Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Un.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Un.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Un.
Prof.Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Un.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi University
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Un.
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Kırşehir Ahi E.Un.
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Un.
Assit.Prof.Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Un
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof.Dr.Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Un.
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Un.
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara Un.
Assoc. Prof. Dr. Güneş SALI, Yozgat Bozok Ün.

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi-ÇYBD
Cilt 6, Sayı 2, EKİM 2019, ISSN 2564-7490
EYUDER adına Dergi Yöneticisi
Dr. Öğrt. Üyesi Adem ÇİLEK

Jurnal of Contemporary Administrative Science-JCAS
Volume 6, Issue 2, OCTOBER 2019, ISSN 2564-7490
Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Assist Prof. Dr. Adem ÇİLEK

Editör
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok Üniversitesi

Editor in Chief
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Yozgat Bozok University

Editör Yardımcısı
Doç. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Vise Editor
Assoc.Prof. Dr. Erkan KIRAL
Aydın Adnan Menderes University

Alan Editörleri
Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE
Yozgat Bozok Üniversitesi

Section Editors
Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE
Yozgat Bozok University

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Ferah Güçlü YILMAZ
Ministry of National Education

Bu dergi **Google Akademik, Türk Eğitim İndeksi ve SOBIAD** veri tabanında yer almaktadır.

This journal takes place at **Google Scholar, Turkish Education Index and SOBIAD** database.

Bu dergi 2014 yılından beri yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

This journal is a peer-reviewed and international journal published twice a year since 2014.

Sayı Hakemleri

Issue Referees

Prof. Dr. Abdurrahman İLGAN, Hatay M.Kemal Ün.
Doç. Dr. Adem BAYAR, Amasya Ün.
Doç. Dr. Fethi Kayalar, Erzincan B.Yıldırım Ün.
Doç. Dr. Güneş SALI, Yozgat Bozok Ün.
Doç. Dr. M. Metin ASLAN, Kırıkkale Ün.
Doç. Dr. Muammer Ergün Kastamonu Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Bilgen KIRAL Aydın A. Menderes Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ, Eskişehir Anadolu Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Didem ALSANCAK, A.Evran Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Gökçe ÖDEMİR, Gaziantep Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Hamit ÖZEN, Eskişehir O. G. Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Hatice SAĞNAK, Yozgat B. Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet A. BAHAR, Yozgat Bozok Ün.
Dr. Öğr. Üyesi N. KARAGÖZOĞLU Yozgat Bozok Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAVAN, Hacettepe Ün.
Dr. Çiğdem Çelik ŞAHİN, MEB
Dr. Fikret Yılmaz, Yozgat Bozok Ün.
Öğrt. Gör.Dr. Recep Batu GÜNÖR H.B.Veli Ün.
Dr. Osman Tayyar ÇELİK, MEB

Prof. Dr. Abdurrahman İLGAN, Hatay M.Kemal Ün.
Assoc. Prof. Dr. Adem BAYAR, Amasya Ün.
Assoc. Prof. Dr. Fethi Kayalar, Erzincan B.Yıldırım Ün.
Assoc. Prof. Dr. Güneş SALI, Yozgat Bozok Ün.
Assoc. Prof. Dr. M. Metin ASLAN, Kırıkkale Ün.
Assoc. Prof. Dr. Muammer Ergün Kastamonu Ün.
Assist Prof. Dr. Bilgen KIRAL Aydın A. Menderes Ün.
Assist Prof. Dr. Çetin TERZİ, Eskişehir Anadolu Ün.
Assist Prof. Dr. Didem ALSANCAK, A.Evran Ün.
Assist Prof. Dr. Gökçe ÖDEMİR, Gaziantep Ün.
Assist Prof. Dr. Hamit ÖZEN, Eskişehir O. G. Ün.
Assist Prof. Dr. Hatice SAĞNAK, Yozgat B. Ün.
Assist Prof. Dr. Mehmet A. BAHAR, Yozgat Bozok Ün.
Assist Prof. Dr. N. KARAGÖZOĞLU Yozgat Bozok Ün.
Assist Prof. Dr. Yusuf BADAVAN, Hacettepe Ün.
Dr. Çiğdem Çelik ŞAHİN, Ministry of Education
Dr. Fikret Yılmaz, Yozgat Bozok Ün.
Öğrt. Gör.Dr. Recep Batu GÜNÖR H.B.Veli Ün.
Dr. Osman Tayyar ÇELİK, Ministry of Education

İÇİNDEKİLER

- İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşmalarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi**
An Analysis of Primary School Teachers' Organizational Alienation Levels with Respect to Socio Demographic Variables **94 -111**
Menderes Kovancı, Hüseyin Ergen
- Sosyal Ağ Kullanımı Yoğunluğu ve Sanal Kaytarma Davranışları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme**
The Intensity of Social Network Usage and Cyberloafing Behaviours: A Study on University Students **112-129**
Hale Alan
- Türk Eğitim Denetim Sistemi ile Anglo Sakson Ülkelerdeki Eğitim Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması**
The comparison of Turkish educational inspection system and with Some Anglo Saxon countries' educational inspection systems **130-150**
Abdulkadir Dursun, Songül Altınışik
- İş Sağlığı ve Güvenliği Mevzuatından Kaynaklanan Sorumluluklarına İlişkin Okul Müdürü Görüşleri**
Opinions of School Principals on Responsibilities Arising from Occupational Health and Safety Legislation **151-162**
Caner Cereci, Remzi Burçin Çetin
- BİMER ve CİMER 'e Gelen Şikayetler ile İlgili Maarif Müfettişlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin ve Şube Müdürlerinin Görüşleri: Bir Durum Çalışması**
Ministry of Education Inspectors, District National Education Directors and Branch Managers' Opinions on BİMER and CİMER Complaints: A Case Study **163-182**
Nazmiye Eski, Dilek Ilgın Özben, İlhan Günbayı
- Türkiye'de Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması**
The Factors Effecting Organizational Citizenship Behaviour of Teachers in Turkey: A Meta-Analysis Study **183-202**
Şengül Uysal, Yılmaz Sarıer, Adem Çilek
- Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Fenomenolojik Bir Yaklaşım**
Structural Strengthening of Teachers Phenomenological Approach **203-224**
Süleyman Umar, Hamit Özen

Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitimine İlişkin Görüşleri

Classroom Teachers' Opinions on Graduate Education

Mustafa Çelenk, Adem Bayar

225-237

Yeni Gözde Yapay Zekâ: Yapay Zekânın İş Dünyasına Etkileri

AI is the New Black: Effects of Artificial Intelligence on Business World

İzzet Kılınç, Aslıhan Ünal

238-258

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşmalarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

An Analysis of Primary School Teachers' Organizational Alienation Levels with Respect to Socio Demographic Variables

Menderes Kovancı², Hüseyin Ergen³

Öz

Son zamanlarda çalışanların tutum ve davranışlarına yön veren değişkenler bilimsel çalışmalarda sıklıkla yer almaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları ile örgütsel yabancılaşma algılarının sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme deseni kullanılmıştır. Mersin ili merkez ilçelerinde görev yapan 831 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcı özelliklerinin belirlenmesinde ise kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarından anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma alt boyutlarında hiçbir zaman düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları, güçsüzlük ve kuralsızlık alt boyutlarında ise nadiren düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına yönelik puan ortalamalarında; medeni durum, en son mezun olunan okul, kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre ise grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar öğretmenlerin tutum ve davranışlarına yön veren değişkenlerin daha yakından tanınmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Örgütsel yabancılaşma, ilkokul öğretmenleri, öğretmen görüşleri, sosyo-demografik değişkenler.

Abstract

In recent years, variables that shape employees' attitudes and behaviours is often located in scientific studies. Also in this study, teachers' perceptions of organizational alienation and whether there is a significant difference in their perceptions of organizational alienation were intended to reveal. The cluster sampling pattern which is one of probability sampling methods was used to determine the working group of the research. 831 teachers working in central districts of Mersin were formed the sample of the research. In the research, the organizational alienation scale developed by Eryılmaz (2010) was used as the data collection tool. The personal information form was used for determining the characteristics of the participants. In this study, it was observed that teachers experienced organizational alienation and they never experienced alienation in meaningless, isolation and self-estrangement which are sub-dimensions of organizational alienation; they rarely experienced alienation in powerlessness and normlessness sub-dimensions. It was obtained that there is no significant difference according to variables such as marital status, the school which was graduated lastly, working time in the institution but there is a significant difference according to variables such as gender, age and seniority among organizational alienation and score averages of its sub-dimensions. It is thought that the results which will be obtained from this research will provide better recognition of variables which give direction to teachers' attitudes and behaviours.

Keywords: Organizational alienation, primary school teachers, teacher opinions, socio-demographic variables.

Gönderim Tarihi (Received): 10/06/2019

Kabul Tarihi (Accepted): 18/10/2019

¹ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Mayıs 2019'da sunmuş olduğu yüksek lisans tezine dayanmaktadır. Bu makalenin daha kısa bir versiyonu, 22-25 Mayıs 2019 tarihlerinde düzenlenmiş olan 2. Uluslararası Mersin Sempozyumunda sunulmuş ve özeti Bildiri Özetleri Kitabında yayınlanmıştır.

² Öğretmen, MEB, Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü, mendereskovanci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6144-3839

³ Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ergen@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2611-1863

Giriş

Toplumlar, kendi devamlılıklarını sağlamak, toplumsal ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sistemli yapılar meydana getirmişlerdir. Bu yapılar içerisinde örgütler önemli bir işleve sahiptir (Güler, Demiralay ve Minaslı, 2019, s.210). Örgüt, toplumsal ve bireysel ihtiyaçları karşılamak için önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda birtakım işlevleri yerine getirmek üzere güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eşgüdümleyen çalışanlardan oluşan toplumsal açık bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Kiraz, 2011, s. 165). Örgütsel amaçlara ulaşmak, fiziksel sermaye kadar beşerî sermayenin de etkin bir şekilde kullanılması ile mümkündür (Mercin, 2005, s.132). Örgütlerin hedeflerine ulaşması için örgütteki insan kaynağının etkili ve verimli kullanılması gerekmektedir. Klasik yönetim anlayışında çalışanlardan sadece tanımlı görevlerin yerine getirilmesi beklenirken günümüz çağdaş yönetim anlayışında çalışanların örgüt ile olan ilişkileri çok boyutlu bir çerçevede ele alınmaktadır (Çetintaş, 2016, s. 174). Çağdaş yönetim anlayışında örgüt çalışanlarının sadece bir makinenin dişlisi olmadığı, duygu ve düşüncelerinin olduğu örgüt içi ve örgüt dışı değişkenlerin çalışanların tutum ve davranışlarını etkileyebileceği varsayılmaktadır. Örgüt içerisinde çalışanların uygun çalışma koşullarına sahip olmadığı durumlarda ve beklentilerini karşılayamadığı zaman çalışanlar kendisini sadece üretim yapan robotlar olarak görmeye başlar. Bu durum çalışanların, yabancılaşma gibi örgütü amaçlarından uzaklaştıracak davranışlar geliştirmelerine yol açmaktadır (Güler vd., 2019, s. 209). Yabancılaşma bireyin kişisel bazda kendisinden, değer yargılarından, içinde bulunduğu toplumdan, parçası olduğu örgütlerden veya toplumsal birlikteliklerden uzaklaşması durumudur (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008, s. 114). Örgütsel ve toplumsal açıdan yabancılaşmayı ifade edecek olursak çalışanların mevcut örgütsel ve toplumsal koşullara karşı yaşadığı uyumsuzluk hali şeklinde ifade edebiliriz (Karabal, Sağbaş ve Kaygın, 2016, s.441).

Örgüt içi huzursuzluk, yetersiz veya yanlış yöntemler ve katı kurallar çalışanları özünden uzaklaştırarak potansiyellerinin farkına varamamasına dolayısıyla çalışanlarda yabancılaşma davranışlarının görülmesine yol açmaktadır (Yalçın ve Koyuncu, 2014, s. 86). Bu gibi durumlar da örgüt içinde keyfi davranışlar sergilenmesine ve buna bağlı olarak da örgüt içi huzursuzlukların artmasına neden olmaktadır. Örgütlerde süreç içerisinde iş ilişkilerine bağlı olarak yaşanan anlaşmazlıklar çalışanların içe dönük bir tutum takınmasına neden olmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s. 273). Bunun neticesinde yabancılaşma yaşayan kişi kendisini toplumdan soyutlamakta bu durum iş hayatını olumsuz yönde etkilemektedir (Güler vd., 2019, s. 209). Örgütsel yabancılaşma, çalışan kişinin işini anlamlı bulmaması; kurumundaki ilişkilerden memnun olmaması, ümitlerini kaybetmesi ve kendisini düzenin basit bir çarkı şeklinde algılaması şeklinde tanımlanmaktadır (Elma, 2003, s. 16). Bir başka tanımlamada örgütsel yabancılaşma, kişinin örgütüne karşı ilgisiz, kayıtsız kalması neticesinde işiyle ve iş yeriyle bütünleşememesinin verdiği bir uyumsuzluk hâli olarak ifade edilmektedir. (Tutar, 2010, s. 178). Örgütsel yabancılaşma yaşayan çalışanlar, yaşanan süreci bir bütün içerisinde algılayamamakta ve sonucunda güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma biçiminde tanımlanabilecek bireysel problemlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Seeman, 1959, s. 790). Bunun yanında yaşanan yoğun stres, tek kalma hissi, ast üst ilişkileri, yönetici ve çalışanların olumsuz tavırları, çalışanlar arasındaki çatışmalar da (Çalışır, 2006, s. 26) örgütsel yabancılaşmaya sebep olabilmektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda rekabet etmek, ürün kalitesini yükseltmek ve verilen hizmetlerde verimliliği arttırmak çok önemli hale gelmiştir. Bu amaçla örgütler çalışana değer vererek çalışanların motivasyonlarını arttırarak örgütsel hedeflerin daha kolay elde edilmesini sağlamaya çalışmaktadır (Arslan, 2009, s. 275). Örgütsel yaşamda insan faktörünün ne kadar önemli olduğunun anlaşılmasıyla birlikte örgütlerde çalışanların duygu, düşünce ve hareket tarzlarını etkileyebilecek faktörlerin araştırılması da önem kazanmıştır (Fettahlioğlu ve Tatlı, 2015, s. 56). Eğitim örgütleri toplumsal sistemler içerisinde yer alan ve insan hayatını şekillendiren köklü bir geçmişe sahip örgütlerdir (Avcı, 2012, s. 25). Eğitim örgütleri tarihsel süreç içerisinde toplumların ve bireylerin talep ve ihtiyaçlarını karşılama noktasında varlığını sürdürerek insanlığa hizmet etmektedir (Sarıtaş, 2016, s. 220). Eğitimin temelinde kültürel birikim ve mirasın gelecek kuşaklara aktarımı ile bireylerin toplumsallaşmasını sağlama işlevi yer almaktadır. Bu işlevlerin yerine getirilmesinde eğitim örgütlerinin en önemli insan kaynağını oluşturan öğretmenlerin yaşayacağı örgütsel yabancılaşmanın birtakım örgütsel sorunları da

beraberinde getireceği düşünülmektedir (Elma, 2003, s. 124). Örgütsel yabancılaşmanın eğitim örgütleri açısından meydana getireceği olumsuzluklar; öğretmenlerin yaratıcılığını yok etmesi, mesleki yönden gelişmeyi engellemesi, eğitim sürecinin etkililiğini ve verimliliğini düşürmesi şeklinde sıralanmaktadır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s. 328). Ayrıca örgütsel yabancılaşma okul yönetimi ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmasını da engelleyebilmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Alanyazında örgütsel yabancılaşma davranışlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin ayrı ayrı çalışıldığı görülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde örgütsel yabancılaşmanın; yaşam kalitesi (Ayık ve Ataş-Akdemir, 2015), demografik özellikler (Kesik ve Cömert, 2014), iş tatmini (Turan ve Parsak, 2011; Yalçın ve Koyuncu, 2014), örgütsel sinizm (Akpolat ve Oğuz, 2015), örgütsel adalet (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016), örgütsel iklim (Demirez ve Tosunoğlu, 2017), örgütsel bağlılık (Korkmaz, 2014), teknoloji kullanma amacı (Çelik ve Babaoğlu, 2017) vb. değişkenlerle birlikte çalışıldığı görülmektedir. İlgili alanyazın incelediğinde örgütsel yabancılaşma konusunun daha çok işletme örgütlerinde çalışıldığı (Özbek, 2011; İşçi, Bal-Taştan ve Akyol 2013) eğitim örgütlerinde daha az çalışıldığı görülmektedir. Bu yönüyle toplumsal sistemlerin en önemli parçası olan eğitim örgütleri ve bu örgütlerdeki etkililiğin verimliliğin odak noktası olan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma davranışlarının sosyo-demografik özelliklerine göre incelenmesinin alana önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma kavramı dilimize yabancı dillerden geçmiş bir kavram olup yabancılaşma kavramının Fransızcadaki *alene* ve İngilizcedeki *alienation* sözcükleriyle karşılandığı görülmektedir (İşçi, Bal-Taştan ve Akyol, 2013, s. 98). Yabancılaşma en genel anlamıyla bireylerin kendisinden, içinde bulunduğu ortam ve süreçlerden uzaklaşması olarak ifade edilebilir (Şimşek, Çelik, Akgemci, ve Fettahlıoğlu, 2012, s. 54). Yabancılaşma terimi günlük yaşamda daha çok kişinin eski arkadaşlardan ve bulunduğu çevreden uzaklaşması anlamıyla kullanılmaktadır (Şimşek vd., 2012, s. 54). Yabancılaşma kavramı bireyin yaşadığı olumsuz deneyimler sonucu çevresinden uzaklaşarak kendi iç dünyasına sığınmasını ifade etmektedir (Ayık ve Ataş-Akdemir, 2015, s. 433). Yabancılaşmayı toplumsal değerler ve bireysel ilgiler açısından ele alan Şimşek vd., (2012) bireylerin toplumun değerlerine ve çevresine karşı ilgisinin yok olması, dünyaya karşı içine dönük bir tavır takınması şeklinde tanımlamaktadırlar. Taştan, İşçi ve Arslan (2014) ise yabancılaşmayı üretim ve emek bağlamında ele alarak yabancılaşmayı çalışanın ürettiği ile arasındaki bağın kalkması ve ürettiğinin kendisine anlamsız gelmesi olarak dile getirmişlerdir. Sonuç olarak yabancılaşma kavramını değerlerin yok olması, bireylerin içe dönük bir tutum takınması ve gereksinimlerinin karşılanamaması sonucu ortaya çıkan olumsuz bir tutum olarak tanımlamak mümkündür (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s. 273).

Yabancılaşma kavramı, tarihsel ve toplumsal süreç içerisinde çeşitli şekillerde ele alınarak kavramın toplumsal sistemler içerisinde gösterdiği değişim farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Yabancılaşma kavramı bazı düşünürler tarafından teolojik ve metafizik çerçevede tanımlanırken bazı düşünürler tarafından da üretim, emek, toplumsal ilişkiler, kurallar, tüketim ve toplumsal hiyerarşi çerçevesinde ele alınmıştır. Yabancılaşma kavramını ilk kullanan kişilerden biri olarak Hegel, yabancılaşma kavramını neredeyse bütünüyle metafizik bir çerçevede tartışmıştır. Hegel'e göre yabancılaşma insanın fiziki ve ruhi varlığı arasındaki ayrım sonucu insanın bir nesneye dönüşerek kendi özünden uzaklaşması olarak tanımlanmaktadır (Şirin 2009, s. 165). Marx ise yabancılaşmayı üretim ve emek ilişkisi çerçevesinde ele almış ve yabancılaşmayı insanın kendi emeğinin ürünü olan nesneye uzaklaşması şeklinde tanımlamıştır. (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008, s. 115). İnsanın yabancılaşmasını kapitalist toplumun ekonomik yapısıyla ilişkilendiren Fromm, modern endüstri toplumunda insanın, ekonomik sistemin bir nesnesi haline geldiğini savunmaktadır (Osmanoğlu, 2016, s. 66). Feuerbach ise yabancılaşmayı din üzerinden tartışmış ve yabancılaşmayı, insanın en iyi niteliklerini tanrıya yükleyerek kendisini günahkâr ve kötü insan atfetmesiyle kendi özüne yabancılaşması olarak ele almıştır (Yüksel 2014, s. 166). Durkheim yabancılaşma kavramını sosyol-ekonomik bağlamında ele almış ve yabancılaşma olgusunu sosyolojik bir temele dayandırarak kuralızsızlık (*anomi*) anlamında kullanmıştır. (Durak ve İrgat, 2016, s. 82). Seeman ise yabancılaşmaya sosyo-psikolojik bir görünüm kazandırarak

yabancılaşmayı toplumsal yaşam içinde yer alan bireylerin yabancılaşması şeklinde ele almaktadır (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016, s. 463). Yabancılaşma Seeman tarafından bireyin etrafındaki kişilerle ilişki kuramaması ve kendini onlardan soyutlaması olarak tarif edilmektedir (Seeman, 1959, s. 790). İnsan ilişkilerinin yoğun yaşandığı ve çalışan davranışlarının birçok uyarandan etkilendiği örgütlerde ise yabancılaşma örgütsel yabancılaşma boyutu ile ele alınmaktadır.

Örgütsel Yabancılaşma

Bireyler tek başlarına elde edemeyecekleri gereksinimleri için iş birliği ve iş bölümüne dayalı örgütleri meydana getirmişlerdir (Arslan, Kuru ve Saticı, 2005). Çalışanların örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi yönünde daha özverili davranmaları olumsuz örgütsel dinamiklerin etkisini azaltabilmektedir. Ancak örgütlerde iş görenler kendilerinin oluşturmadığı bir çalışma ortamında çalışmakta ve başkalarının kurallarını ve düşüncelerini uygulamak ve uygulatmak zorunda kalmaktadırlar (Taştan vd., 2014, s. 125). Bu ortamda iş görenden beklenen davranış kendi duygu ve düşüncesini dışlamak başkalarının kurallarına göre davranış sergilemektir (Arslan vd., 2005, s. 450). Bunun sonucunda iş görenler kendilerini sadece iş gören robotlar olarak görmekte ve beklentilerine karşılık bulamamaktadır. Bu durum bireyde yabancılaşma davranışlarının görülmesine, örgüte ve örgütün amaçlarından uzaklaşmasına yol açmaktadır. Örgüt içinde yaşanan bu gibi olumsuzluklar örgütsel yabancılaşma olarak ifade edilmektedir (Polat ve Yavaş, 2012, s. 220). Örgütsel yabancılaşma kavramı; yapılan işin örgüt iş görenine giderek uzaklaşması ve örgüt bireyinin bir parçası olmaktan çıkması sonucunda, örgüt bireyinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gücünü özgürce ürüne dönüştürememesi sonucunda meydana gelmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s. 273). Modern toplumda yaşam mücadelesi veren, varlığını sürdürme çabası içinde olan iş gören örgütsel yaşam mücadelesinde bazen yenik düşmekte ve öz niteliklerini kaybederek ürettiği ürünün iradesi altına girmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s. 321). Bunun sonucunda örgüt çalışanları yabancılaşmanın farklı boyutlarıyla karşı karşıya kalmaktadır

Örgütsel yabancılaşmanın boyutları üzerine alan yazında birçok araştırma yapılmış olmakla birlikte örgütsel yabancılaşmanın boyutlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koyan çalışma Seeman tarafından yapılan sınıflamadır (Polat ve Yavaş, 2012, s. 219). Melvin Seeman sosyolojik ve psikolojik araştırmalarına dayandırarak ortaya koyduğu yabancılaşmaya yönelik görüşlerini beş temel boyut altında sınıflandırmış ve bu boyutları; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma olarak tanımlamıştır (Seeman, 1959, s. 783-791).

Güçsüzlük boyutu; Seeman'ın tanımladığı yabancılaşmanın alt boyutlarından biri olan güçsüzlük boyutu kaynağını temelde Marx'ın kapitalist sistem içerisinde işçinin kendi emeği ile ürettiklerinin kontrolüne sahip olamadığı için yabancılaştığı olgusuna dayanmaktadır (Yalçın ve Dönmez, 2017, s. 156). Güçsüzlük boyutu bireyin beklentilerinin ve etkinlik alanı içerisinde yer alan faaliyetlerinin kendi iradesi dışında belirlenmesine karşın emeği sonucu elde ettiği ürünler ve sonuçlar üzerinde kontrol hakkının bulunmaması ve bu sonuçları değiştirebilme gücünü kendinde bulamaması olarak ifade edilmektedir (Zengin ve Kaygın, 2016, s. 395).

Anlamsızlık boyutu; sanayi devrimiyle üretim süreçlerinde yaşanan değişimlerin paralelinde işçi tamamından sorumlu olduğu ürünün yalnızca küçük bir kısmından sorumlu olmuştur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009, s. 322). Bu durum işi küçük parçalara ayırarak uzmanlaşmayı doğurmuştur. Uzmanlaşma sonucunda çalışan, ürettiği ürünün tamamı üzerindeki katkısını değerlendiremeyerek yaptığı iş kendisine anlamsız gelmeye başlamaktadır. Anlamsızlık, insanın kendini gerçek boyutlarıyla değerlendirme yeteneğinden yoksun olması ve davranışlarının arkasındaki iradenin başkasına ait olduğu düşüncesinin doğurduğu uyumsuzluk halinden de kaynaklanmaktadır (Tutar, 2010, s. 179). Yabancılaşmış kişi, karşı karşıya kaldığı yaşam koşullarıyla baş edebilme ve onu anlamlandırma yeteneğini önemli ölçüde kaybetmiştir. Bunun sonucunda çalışanlar davranışlarını başkalarının yönlendirdiği anlamsız hareketler olarak görmektedir. Yaptığı işi anlamsız bulan birey geleceği kestiremeyen ve mevcut durumun analizini yapamayan, muhakeme gücü zayıflayan, her tür telkine kolaylıkla kanan biri haline gelmektedir. Bunun sonucunda birey olayların ve durumların gerçek anlamını kavramada zorlanır ve sürece karşı uyumsuzluk gösterir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s. 274).

Kuralsızlık boyutu; kural, bireyin hareketleri ve davranışları için ölçü olarak benimsediği, kabul ettiği toplumsal değer ve bu değerlere bir birey olarak verdiği önem şeklinde tanımlanmaktadır (Özler ve Dirican, 2014, s. 293). Kuralın bu tanımından yola çıkılarak karşıt bir durum söz konusu olan kuralsızlık ise bireyin değer yargılarının olmaması yahut bu durumu ortaya koyamamasıdır. Çoğu zaman toplum ile bütünleşememe bireysel ve toplumsal yaşamda meydana gelen yozlaşma ve çözülme kuralsızlık olarak tanımlanmaktadır (Elma, 2003, s. 32). Develioğlu ve Tekin (2013) yabancılaşmanın kuralsızlık boyutunu, kişinin hedef ve amaçlarına yalnızca toplumsal olarak kabul görmeyen davranışlar sonucu ulaşabileceğine inanması şeklinde tanımlamaktadırlar. Bireyin değer yargılarındaki yozlaşma sonucu toplumsal normlar ikinci plana itilerek hedefe ulaşmak için farklı yollar denenmektedir. Hedefleri elde etme noktasında kuralsızlık, bireyin belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmada toplumca kabul görmüş kural ve ilkelerden ziyade toplumun geneli tarafından kabul görmeyen ve diğer bireylerce onaylanmayan davranışlar sonucu ulaşabileceğine inanmasıdır (Zengin ve Kaygın, 2016, s. 396).

Sosyal yalıtılmışlık boyutu; yalıtılmışlık (soyutlanma), bireyin genel anlamda içinde yaşadığı fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını veya bu ilişkiyi yok denecek kadar bir seviyede tutması olarak tanımlanabilmektedir. Bu geri çekilmenin yahut uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003, s. 36). Bireyin kendisini çevresinden geri çekmesiyle başlayan toplumsal yalıtım veya tecrit, kişinin topluma alınmadığı, toplumdan atıldığı duygusuna sahip olduğu bir ortamda daha çok gündeme gelebilmekte ve kişinin başkalarıyla anlamlı ilişki, etkileşim ve iletişim kurmasına engel olabilmektedir (Şimşek vd. 2006, s. 575). Örgütsel yaşam içerisinde işyeri çalışanları kendilerini her türlü örgütsel ilişkiden bilinçli olarak soyutlar ve sosyal ilgilerini kaybederlerse bu durum kurum içerisinde yalıtılmışlık duygusunun yaşanmasına neden olmaktadır. Çalışan kendi isteğiyle diğer çalışanları reddederek, her türlü kurumsal etkiden uzaklaşma çabası içerisine girerken diğer çalışanların kendisini istemediği düşüncesiyle hareket edebilmektedir. Her iki durum da kurum içi yalıtılmışlığı daha çok artırıcı etkiler yaratmaktadır (Polat ve Yavaş, 2012, s. 220).

Kendine yabancılaşma; insanın yaptığı davranışların, geliştirdiği değer, norm ve isteklere uymamasından kaynaklanmaktadır. Bu tarz bir yabancılaşmada insan, içinden gelmeyen ya da içsel güdülenmeye dayanmayan, sadece davranış göstermek adına davranışlarda bulunmakta ve yaptığı eylemlerde bir bilinçsizlik hali görülmektedir. İnsanın belirli bir davranışının geleceğe yönelik beklentileri ile örtüşmemesi sonucunda bu durum bireyin kendi varlığına yabancılaşması ile sonuçlanmaktadır (Elma, 2003, s. 38). Kendine yabancılaşan birey, kendisini öz benliği ile ilişkilendirememekte ve yaptığı eylemlerin sebebi olarak kendini görememektedir. Bunun sonucunda bireyin eylemleri ve davranışlarının sonuçları kişinin benliğini kontrol altına almaktadır. Bu durumdaki bir bireyin iç dünyası ile iletişimi kesildiğinden, diğer insanlarla ilişki kurmakta da sorun yaşamaktadır (Ofloğlu, Büyükyılmaz, 2008, s. 133). Kendine yabancılaşan insan, normal şartlarda kişiye doyum sağlayıcı faktörlerden doyum bulamamakta veya doyum sağlayıcı faktörlere karşı da ilgisiz kalmaktadır (Tutar, 2010, s. 180).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemektir. Ayrıca örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarında öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı da amaçlanmaktadır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır.

1-Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri nedir?

2-Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algıları demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çalışanların tutum ve davranışlarıyla ilişkili olduğu düşünülen örgütsel yabancılaşma düzeylerinin sosyo-demografik değişken gruplarına göre incelenmesi odak gruplar için düzeltici ve önleyici önlemlerin alınmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Konun eğitim örgütlerinin en önemli çalışan grubunu oluşturan öğretmenler örnekleminde çalışılması eğitim örgütlerinde konuya ilişkin farkındalık yaratacağı düşünülmektedir. Toplumsal sistemlerin en önemli parçası olan eğitim örgütlerinde etkililiğin

ve verimliliğin odak noktası olan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarına yönelik yapılacak çalışmanın eğitimde niteliğin artırılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma algılarının sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konmasının amaçlandığı bu araştırma deneysel olmayan araştırma türlerinden karşılaştırma türü araştırma modeline göre desenlenmiştir. Karşılaştırma türü araştırma modeli, iki yahut daha çok grup arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelendiği araştırmalardır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 92). Karşılaştırma türü araştırma modelleri ile grup özelliklerinin tutum ve davranışlar üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığının belirlenmesini (Erkuş, 2011) sağlayarak grupların daha yakından tanınmasını kolaylaştırmaktadır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Mersin merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 2907 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde küme örnekleme deseni kullanılmıştır. İlk aşamada Mersin ili merkez ilçelerinde yer alan 133 ilkokul içerisinde okulların toplam içerisindeki yüzdelikleri de dikkate alınarak yüzdelik oranlarına göre 38 ilkokul yansız yolla örneklem birimi olarak belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler örnekleme dahil edilmiş ve veri toplama aracı dağıtılmıştır. Toplanan veri toplama araçlarından hatalı ve eksik olanlar çıkarıldıktan sonra 831 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle araştırma yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği (ÖYÖ) kullanılmıştır. ÖYÖ’de beş boyut ve 38 madde yer almaktadır. Bu boyutlar; “güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma”dır. Ölçme aracındaki sorulara verilen yanıtlar; “Her zaman (5)”, “Çoğu Zaman (4)”, “Bazen (3)”, “Nadiren (2)” ve “Hiçbir zaman (1)” şeklinde derecelendirilmiştir. Eryılmaz (2010) tarafından ölçme aracının kapsam geçerliğine sahip olup olmadığı uzman görüşü alınarak ve alanyazın taranarak saptanmıştır. ÖYÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için test tekrar test yöntemi uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon değeri 0,84 bulunmuştur. Ölçeğin *Cronbach alfa* katsayılarına bakıldığında ise; birinci faktörün *Cronbach alfa* katsayısının 0,89, ikinci faktörün 0,86, üçüncü faktörün 0,67, dördüncü faktörün 0,73 ve beşinci faktörün 0,72 olduğu görülmüştür (Eryılmaz, 2010).

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarıyla toplanan verilerin analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programının 22.0 versiyonu kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin, örgütsel yabancılaşma düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma ile ortaya konmuştur. Geçerli test istatistiklerini belirlemek amacıyla verilerin normallik incelemesi yapılmıştır. Verilerin normal dağılımlarında Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,96 ile -1,96 arasında kıstas alınmış yapılan analizlerde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçeklerin toplamları ve boyutları için cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda parametrik testlerden t-Testi yapılmıştır. Yaş, en son mezun olunan okul, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, okuttuğu sınıf düzeyi değişkenleri açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla varyansların homojen

olduğu durumlarda parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Gruplar arasında fark varsa farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden *Bonferroni* testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemi ve alt problemlerin çözümüne ilişkin toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

1. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerine ilişkin bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutları olan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma boyutlarına ilişkin algılarına ait aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Değişken	n	\bar{X}	ss
Güçsüzlük	831	1,88	0,59
Anlamsızlık	831	1,47	0,52
Kuralsızlık	831	1,89	0,72
Yalıtılmışlık	831	1,76	0,71
Kendine Yabancılaşma	831	1,62	0,69
Örgütsel Yabancılaşma	831	1,73	0,52

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde öğretmenlerin kuralsızlık alt boyutunda ($\bar{X} = 1,89$) en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bunu sırasıyla güçsüzlük ($\bar{X} = 1,88$), yalıtılmışlık ($\bar{X} = 1,76$), kendine yabancılaşma ($\bar{X} = 1,62$) ve anlamsızlık boyutları ($\bar{X} = 1,47$) takip etmektedir. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının ise ($\bar{X} = 1,73$) ortalama ile hiçbir zaman düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler örgütsel yabancılaşmanın güçsüzlük ve kuralsızlık alt boyutlarında nadiren düzeyinde yabancılaşma yaşarken; anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma alt boyutlarında hiçbir zaman düzeyinde yabancılaşma yaşamaktadırlar.

2. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyete göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarında puanlarının dağılımına ilişkin bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutları; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma puanlarına ait ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyete göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Güçsüzlük	Kadın	451	1,84	0,58	-1,951	0,051
	Erkek	380	1,92	0,60		
Anlamsızlık	Kadın	451	1,42	0,49	-3,407	0,001*
	Erkek	380	1,54	0,54		
Kuralsızlık	Kadın	451	1,84	0,71	-2,305	0,021*
	Erkek	380	1,96	0,73		
Yalıtılmışlık	Kadın	451	1,71	0,71	-2,202	0,028*
	Erkek	380	1,82	0,70		

Kendine Yabancılaşma	Kadın	451	1,59	0,66	-1,136	0,256
	Erkek	380	1,65	0,65		
Örgütsel Yabancılaşma	Kadın	451	1,69	0,51	-2,709	0,007*
	Erkek	380	1,79	0,52		

*p= 0,05

Tablo 2. İncelendiğinde öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ($t=-2,709$; $p<0,05$) ve anlamsızlık ($t=-3,407$; $p<0,05$), kuralsızlık ($t=-2,305$; $p<0,05$), yalıtılmışlık ($t=-2,202$; $p<0,05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Güçsüzlük ve kendine yabancılaşma puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

3. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin medeni duruma göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarında puanlarının dağılımına ilişkin bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarına ait puanlarının medeni durum değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Güçsüzlük	Evli	451	1,88	0,60	-0,300	0,764
	Bekar	380	1,90	0,58		
Anlamsızlık	Evli	451	1,47	0,51	0,171	0,865
	Bekar	380	1,46	0,54		
Kuralsızlık	Evli	451	1,89	0,72	-0,811	0,417
	Bekar	380	1,95	0,72		
Yalıtılmışlık	Evli	451	1,77	0,71	1,056	0,291
	Bekar	380	1,69	0,70		
Kendine Yabancılaşma	Evli	451	1,62	0,66	0,572	0,568
	Bekar	380	1,58	0,61		
Örgütsel Yabancılaşma	Evli	451	1,74	0,52	0,076	0,940
	Bekar	380	1,73	0,52		

Tablo 3 incelendiğinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ait puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ait puanları medeni durum değişkenine göre incelendiğinde evli ve bekar öğretmenlerin nadiren düzeyinde güçsüzlük ve kuralsızlık yaşadıkları, hiçbir zaman düzeyinde anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür.

4. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarında puanlarının dağılımına ilişkin bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarına ait puanlarının yaş değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Yaş	n	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Güçsüzlük	20-30 (1)	79	1,89	0,53	1,798	0,146	--
	31-40 (2)	252	1,91	0,61			
	41-50 (3)	323	1,90	0,60			
	51+ (4)	177	1,79	0,59			
Anlamsızlık	20-30 (1)	79	1,48	0,48	0,458	0,712	--
	31-40 (2)	252	1,48	0,53			
	41-50 (3)	323	1,48	0,52			
	51+ (4)	177	1,43	0,51			
Kuralsızlık	20-30 (1)	79	1,87	0,61	0,174	0,914	--
	31-40 (2)	252	1,92	0,71			
	41-50 (3)	323	1,89	0,73			
	51+ (4)	177	1,88	0,77			
Yalıtılmışlık	20-30 (1)	79	1,76	0,75	0,309	0,819	--
	31-40 (2)	252	1,76	0,69			
	41-50 (3)	323	1,79	0,73			
	51+ (4)	177	1,72	0,67			
Kendine Yabancılaşma	20-30 (1)	79	1,76	0,76	2,812	0,038*	1>4 2>4
	31-40 (2)	252	1,66	0,67			
	41-50 (3)	323	1,60	0,63			
	51+ (4)	177	1,53	0,63			
Örgütsel Yabancılaşma	20-30 (1)	79	1,75	0,48	1,050	0,370	--
	31-40 (2)	252	1,76	0,52			
	41-50 (3)	323	1,75	0,52			
	51+ (4)	177	1,67	0,51			

*p= 0,05

Tablo 4 incelendiğinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ($F=1,050$; $P>0,05$) ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarından güçsüzlük ($F=1,798$; $P>0,05$), anlamsızlık ($F=0,458$; $P>0,05$), kuralsızlık ($F=0,174$; $P>0,05$) ve yalıtılmışlık ($F=0,309$; $P>0,05$) puanlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak kendine yabancılaşma puanlarında ($F=2,812$; $P<0,05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasındaki farklılıklara bakıldığında 20-30 yaş aralığındaki ($\bar{X}= 1,76$) öğretmenlerin kendine yabancılaşma puanlarının 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerden ($\bar{X}= 1,53$) daha yüksek olduğu, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}= 1,66$) puanlarının da 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerden ($\bar{X}= 1,53$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

5. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mezuniyet alanlarına göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarında puanlarının dağılımına ilişkin bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ait puanlarının mezuniyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Mezuniyet	n	\bar{X}	ss	F	p
Güçsüzlük	Sınıf Öğretmenliği	581	1,86	0,59	2,318	0,074
	Diğer Eğitim Fakültesi	94	1,98	0,68		
	Diğer Fakülte veya Y.O.	120	1,93	0,56		
	Lisansüstü	36	1,70	0,55		
Anlamsızlık	Sınıf Öğretmenliği	581	1,47	0,52	0,927	0,427
	Diğer Eğitim Fakültesi	94	1,53	0,58		
	Diğer Fakülte veya Y.O.	120	1,45	0,56		
	Lisansüstü	36	1,37	0,40		
Kuralsızlık	Sınıf Öğretmenliği	581	1,90	0,71	0,607	0,611
	Diğer Eğitim Fakültesi	94	1,81	0,73		
	Diğer Fakülte veya Y.O.	120	1,89	0,70		
	Lisansüstü	36	1,98	0,87		
Yalıtılmışlık	Sınıf Öğretmenliği	581	1,76	0,69	0,356	0,785
	Diğer Eğitim Fakültesi	94	1,78	0,83		
	Diğer Fakülte veya Y.O.	120	1,79	0,70		
	Lisansüstü	36	1,66	0,67		
K. Yabancılaşma	Sınıf Öğretmenliği	581	1,60	0,65	0,565	0,638
	Diğer Eğitim Fakültesi	94	1,69	0,72		
	Diğer Fakülte veya Y.O.	120	1,64	0,67		
	Lisansüstü	36	1,59	0,60		
Ö. Yabancılaşma	Sınıf Öğretmenliği	581	1,73	0,51	0,922	0,429
	Diğer Eğitim Fakültesi	94	1,79	0,60		
	Diğer Fakülte veya Y.O.	120	1,76	0,50		
	Lisansüstü	36	1,63	0,47		

*p= 0,05

Tablo 5 incelendiğinde mezuniyet değişkenine göre örgütsel yabancılaşma (F=0,922; P>0,05) ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutları olan; güçsüzlük (F=2,318; P>0,05), anlamsızlık (F=0,927; P>0,05), kuralsızlık (F=0,607; P>0,05), yalıtılmışlık (F=0,356; P>0,05), kendine yabancılaşma (F=0,174; P>0,565) puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

6. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarında puanlarının dağılımına ilişkin bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarına ait puanlarının kıdem değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Kıdem	n	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Güçsüzlük	1-5 (1)	59	1,84	0,61	1,772	0,132	--
	6-10 (2)	58	1,92	0,50			
	11-15 (3)	172	1,93	0,62			
	16-20 (4)	165	1,95	0,63			
	21+ (5)	377	1,82	0,58			
Anlamsızlık	1-5 (1)	59	1,39	0,49	2,472	0,043*	2>5 4>5
	6-10 (2)	58	1,57	0,51			
	11-15 (3)	172	1,50	0,54			
	16-20 (4)	165	1,54	0,56			
	21+ (5)	377	1,43	0,48			
Kuralsızlık	1-5 (1)	59	1,77	0,63	1,689	0,151	--
	6-10 (2)	58	2,02	0,62			
	11-15 (3)	172	1,93	0,72			
	16-20 (4)	165	1,96	0,75			

	21+ (5)	377	1,85	0,73			
	1-5 (1)	59	1,72	0,83			
	6-10 (2)	58	1,77	0,65			
Yalıtılmışlık	11-15 (3)	172	1,72	0,68	,998	0,408	--
	16-20 (4)	165	1,86	0,77			
	21+ (5)	377	1,74	0,68			
	1-5 (1)	59	1,70	0,72			
	6-10 (2)	58	1,81	0,70			
Kendine Yabancılaşma	11-15 (3)	172	1,64	0,67	2,491	0,042*	2>5
	16-20 (4)	165	1,66	0,66			
	21+ (5)	377	1,55	0,63			
	1-5 (1)	59	1,69	0,53			
	6-10 (2)	58	1,81	0,45			
Örgütsel Yabancılaşma	11-15 (3)	172	1,76	0,53	2,042	0,087	--
	16-20 (4)	165	1,81	0,55			
	21+ (5)	377	1,69	,50			

*p= 0,05

Tablo 6 incelendiğinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, kıdem değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ($F=2,042$; $P>0,05$) ve güçsüzlük ($F=1,772$; $P>0,05$), kuralsızlık ($F=1,689$; $P>0,05$), yalıtılmışlık ($F=0,998$; $P>0,05$), alt boyutlarında puan ortalamaları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anlamsızlık ($F=2,472$; $P<0,05$) ve kendine yabancılaşma ($F=2,491$; $P<0,05$) puan ortalamaları açısından gruplar arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arasındaki farklılıklara bakıldığında anlamsızlık boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}= 1,57$) ve 16-20 yıl aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}= 1,54$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Kendine yabancılaşma boyutunda 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}= 1,81$), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X}= 1,55$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

7. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarında puanlarının dağılımına ilişkin bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarına ait puanlarının kurumda çalışma süresi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin kurumda çalışma süresi değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Kurumda Çalışma Süresi	n	\bar{X}	ss	F	p
Güçsüzlük	1-5	338	1,86	0,55	0,832	0,505
	6-10	203	1,94	0,67		
	11-15	142	1,88	0,58		
	16-20	59	1,80	0,62		
	21+	89	1,87	0,59		
Anlamsızlık	1-5	338	1,46	0,49	1,445	0,217
	6-10	203	1,52	0,58		
	11-15	142	1,49	0,51		
	16-20	59	1,35	0,50		
Kuralsızlık	21+	89	1,44	0,48	1,570	0,180
	1-5	338	1,84	0,67		
	6-10	203	1,97	0,76		
Yalıtılmışlık	11-15	142	1,96	0,74	1,780	0,131
	16-20	59	1,80	0,73		
	21+	89	1,91	0,75		
	1-5	338	1,75	0,70		

	6-10	203	1,80	0,76		
	11-15	142	1,83	0,70		
	16-20	59	1,55	0,59		
	21+	89	1,76	0,68		
	1-5	338	1,63	0,63		
	6-10	203	1,66	0,69		
Kendine Yabancılaşma	11-15	142	1,61	0,67	0,627	0,644
	16-20	59	1,59	0,69		
	21+	89	1,54	0,63		
	1-5	338	1,72	0,49		
	6-10	203	1,79	0,57		
Örgütsel Yabancılaşma	11-15	142	1,76	0,51	1,376	0,240
	16-20	59	1,62	0,52		
	21+	89	1,72	0,51		

*p= 0,05

Tablo 7. incelendiğinde kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre örgütsel yabancılaşma (F=1,376; P>0,05) ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutları olan; güçsüzlük (F=0,832; P>0,05), anlamsızlık (F=1,445; P>0,05), kuralsızlık (F=1,570; P>0,05), yalıtılmışlık (F=1,780; P>0,05), kendine yabancılaşma (F=0,627; P>0,565) puanlarında guruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

8. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının dağılımına ilişkin bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarına ait puanlarının okutulan sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Okuttuğu Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	F	p
Güçsüzlük	1. Sınıf	216	1,90	0,63	1,594	0,189
	2. Sınıf	197	1,81	0,59		
	3. Sınıf	211	1,93	0,61		
	4. Sınıf	207	1,87	0,53		
Anlamsızlık	1. Sınıf	216	1,49	0,55	0,962	0,410
	2. Sınıf	197	1,44	0,53		
	3. Sınıf	211	1,51	0,54		
	4. Sınıf	207	1,44	0,44		
Kuralsızlık	1. Sınıf	216	1,88	0,74	2,179	0,089
	2. Sınıf	197	1,79	0,70		
	3. Sınıf	211	1,97	0,70		
	4. Sınıf	207	1,93	0,72		
Yalıtılmışlık	1. Sınıf	216	1,80	0,72	0,466	0,706
	2. Sınıf	197	1,72	0,72		
	3. Sınıf	211	1,77	0,69		
	4. Sınıf	207	1,75	0,71		
Kendine Yabancılaşma	1. Sınıf	216	1,68	0,66	1,614	0,185
	2. Sınıf	197	1,54	0,67		
	3. Sınıf	211	1,61	0,64		
	4. Sınıf	207	1,63	0,65		

Örgütsel Yabancılaşma	1. Sınıf	216	1,76	0,55	1,444	0,229
	2. Sınıf	197	1,68	0,52		
	3. Sınıf	211	1,77	0,53		
	4. Sınıf	207	1,72	0,46		

*p= 0,05

Tablo 8 incelendiğinde okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ($F=1,444$; $P>0,05$) ve örgütsel yabancılaşmanın alt boyutları olan; güçsüzlük ($F=1,594$; $P>0,05$), anlamsızlık ($F=0,962$; $P>0,05$), kuralsızlık ($F=2,179$; $P>0,05$), yalıtılmışlık ($F=0,466$; $P>0,05$), kendine yabancılaşma ($F=1,614$; $P>0,565$) puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada; bulgulardan elde edilen sonuçlar, konuyla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına yönelik görüşlerini ortaya koyan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının hiçbir zaman düzeyinde olduğu görülmüştür. Örgütsel yabancılaşma; yapılan işin örgüt iş görenine giderek uzaklaşması ve örgüt bireyinin bir parçası olmaktan çıkması sonucunda, örgüt bireyinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gücünü özgürce ürüne dönüştüremez hâle gelmesi durumunda belirgin hâle gelmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011, s. 273). Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma algılarının hiçbir zaman düzeyinde çıkması örgüt içerisinde kararların birlikte alınması, öğretmenlerin yaptıkları işlerin kontrollerini elinde bulundurmaları, işin her aşamasında yetkin olmaları ile açıklanabilir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırma bulgusunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Eryılmaz (2010) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin nadiren düzeyinde örgütsel yabancılaşma yaşadıkları bulgusunu elde etmiştir. Şimşek vd., (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Kahveci (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin nadiren düzeyin yabancılaşma yaşadıkları bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenler örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarından güçsüzlük ve kuralsızlık boyutlarında nadiren düzeyinde yabancılaşma algısına sahiptirler. Güçsüzlük, kurum içi süreçlerde, bireyin ürettiği ürünlerde ve bu ürünlerin yönetiminde söz sahibi olamaması şeklinde tanımlanmaktadır. (Şimşek vd., 2012, s. 55). Güçsüzlük çalışanın işi ile ilgili süreçlerde belirleyici konumunda olmaması sonucunda yaşanmaktadır. Kuralsızlık ise kişinin hedef ve amaçlarına yalnızca toplumsal olarak kabul görmeyen davranışlar sonucu ulaşabileceğine yönelik inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Develioğlu ve Tekin, 2013, s. 19). Öğretmenlerin güçsüzlük düzeyinde nadiren yabancılaşma yaşamaları öğretim programlarının merkezîyetçi bir anlayışla hazırlanması, eğitim öğretim süreçlerinde kararların katılımcı bir anlayışla alınmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmenlerin kuralsızlık boyutunda nadiren yabancılaşma yaşamalarının gerekçeleri, kariyer süreçlerinde ehliyet ve liyakatten uzaklaşılması olabilir. Diğer bir neden de süreç içerisinde eğitim kurumlarının, sosyal, demografik ve gelişmişlik özellikleri dikkate alınmadan bütün öğretmenlerden aynı başarının beklenmesi öğretmenlerin nadiren de olsa kuralsızlık boyutunda yabancılaşma duygusu yaşamalarına yol açmış olabilir. Örgütsel yabancılaşmanın alt boyutlarında ise öğretmenlerin anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında hiçbir zaman düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin öğretmenlerce mesleğin amaçlarının benimsenerek idealler doğrultusunda öğrencileri yetiştireceklerine olan inançları, işlerini severek yapmaları, eğitimin maddi yanından çok bir gönül işi olduğu üzerinde durmaları, öğretmenliği bir dayanışma ve birlikte başarıma işi olarak görmeleriyle açıklanabilir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da benzer şekilde (Çevik, 2016; Korkmaz, 2014; Mazlum, 2014; Emir, 2012; Eryılmaz, 2010) öğretmenlerin yabancılaşmanın alt boyutlarından güçsüzlük ve kuralsızlık boyutlarında nadiren düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları

bulgusu elde edilmiştir. Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada ise araştırma bulgusundan farklı olarak öğretmenlerin sadece anlamsızlık boyutunda nadiren yabancılaşma yaşadıkları sonucu elde edilmiştir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına yönelik görüşleri incelendiğinde örgütsel yabancılaşma ve örgütsel yabancılaşmanın kuralsızlık, yalıtılmışlık, anlamsızlık boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu erkek öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Güçsüzlük ve kendine yabancılaşma boyutlarında ise gruplar arasında farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar (Kılıç, 2009; Kınık, 2010; Kılçık, 2011; Korkmaz, 2014; Mazlum, 2014; Aydın, 2015; Akbulut, 2017) konuyla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Emir (2012) erkek öğretmenlerin; güçsüzlük ve kendine yabancılaşma boyutlarında daha çok yabancılaşma yaşadıklarını, anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarında ise kadın öğretmenlerin daha çok yabancılaşma yaşadıkları bulgusu elde etmiştir. Averbek ise (2016) kendine yabancılaşma boyutu dışında erkek öğretmenlerin yabancılaşma puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kınık (2010) güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında kadın öğretmenlerin, kuralsızlık boyutunda ise erkek öğretmenlerin daha çok yabancılaşma yaşadıkları bulgusunu elde etmiştir. Zоргül (2014) güçsüzlük, anlamsızlık ve kuralsızlık alt boyutlarında erkek öğretmenlerin daha çok yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmiştir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok yabancılaşma yaşaması, kadın öğretmenlerin iş hayatında ve çalışma hayatında farklı roller sergilemesinin buldukları ortama uyumlarını kolaylaştırması ve iş hayatında karşılaştıkları sorunlara daha çabuk çözüm üretebilmeleri ile açıklanabilir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına yönelik görüşleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Evli ve bekar öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmanın anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma alt boyutları ile örgütsel yabancılaşma algılarının hiçbir zaman düzeyinde olduğu sonucu elde edilmiştir. Evli öğretmenlerin güçsüzlük ve kuralsızlık boyutlarında nadiren düzeyinde yabancılaşma yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile benzer özellikler göstermektedir. Eryılmaz (2010), Korkmaz (2014) ve Averbek (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da medeni durum değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Konuyla ilgili araştırmalardan farklı sonuçların elde edildiği çalışmalarda bulunmaktadır. Kahveci (2015) tarafından yapılan araştırmada medeni durum değişkenine göre güçsüzlük ve kendine yabancılaşma düzeylerinde gruplar arasında farklılık olduğu bekar öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına yönelik görüşleri incelendiğinde örgütsel yabancılaşma ve güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Kendine yabancılaşma alt boyutunda ise 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha çok yabancılaşma yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Kınık (2010) ve Çevik (2016) tarafından yapılan araştırmalarda yaş değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Korkmaz'ın (2014) yapmış olduğu araştırmada 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha çok yabancılaşma yaşadıkları bulgusu elde edilmiştir. Kınık (2010) ise 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha çok yabancılaşma yaşadıkları bulgusunu elde etmiştir. Emir (2012) güçsüzlük, kuralsızlık boyutunda 40-46 yaş, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma boyutunda 26-32 yaş aralığındaki öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Kahveci (2015) ise 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha çok yabancılaşma yaşadıkları sonucunu elde etmiştir. Seeman'a (1959) göre kendine yabancılaşma, bireyin eylemlerinin içselleştirdiği değer ve normları ile çelişmesi davranışlarının bu değer ve normlara uymamasıdır. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin eğitim süresince kazandıkları becerileri mesleğin ilk yıllarında tam manasıyla gerçekleştirememeleri,

öğrendikleri ile yaptıklarının ya da kendilerine dayatılanların çatışmasıyla daha çok kendine yabancılaşma yaşadıkları düşünülebilir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına yönelik görüşleri incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Korkmaz'ın (2014) yapmış olduğu araştırmada güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunda en az yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin lisansüstü mezunlarının olduğu bulgusu elde edilmiştir. Kılçık (2011) ve Zorgül (2014) tarafından yapılan araştırmalarda ise en çok lisansüstü mezunu öğretmenlerin yabancılaşma yaşadığı bulgusu elde edilmiştir. Averbek (2016) tarafından araştırmada ise araştırma bulgularından farklı olarak lisans mezunu öğretmenlerin daha çok kuralsızlık yaşadığı, önlisans mezunlarının ise daha az kuralsızlık yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına yönelik görüşleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde örgütsel yabancılaşma ve güçsüzlük, kuralsızlık, yalıtılmışlık boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Anlamsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Anlamsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında 6-10 yıl aralığındaki öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Eryılmaz (2010) ve Korkmaz (2014) tarafından yapılan araştırmalarda kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Kınık (2010) tarafından yapılan araştırmada kuralsızlık boyutunda, Korkmaz'ın (2014) yaptığı araştırmada ise güçsüzlük boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Kahveci (2015) ise kuralsızlık, güçsüzlük, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin daha çok yabancılaşma yaşadıkları sonucunu elde etmiştir. Alan yazın ve bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlikteki kıdem süresi az olan öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucu çıkarılabilir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre örgütsel yabancılaşma ve alt boyutlarına yönelik görüşlerin incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalardan Açikel (2013) tarafından yapılan araştırmada en fazla işe yabancılaşmayı okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl aralığındaki öğretmenler yaşarken en az yabancılaşmayı ise 16 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışan öğretmenlerin yaşadığı bulgusu elde edilmiştir. Kahveci'nin (2015) yapmış olduğu araştırmada ise en fazla yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin kurumdaki hizmet süresi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin olduğu, en az yabancılaşma yaşayan öğretmenlerin ise kurumdaki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla elde edilen bulgular incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin yabancılaşma algıları, örgütsel yabancılaşmanın anlamsızlık, yalıtılmışlık, kendine yabancılaşma alt boyutları ile örgütsel yabancılaşma boyutunda yabancılaşma algılarının hiçbir zaman düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güçsüzlük alt boyutunda öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre nadiren yabancılaşma yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Kişinin kendisini yaptığı işlerde ve görevlerde başarısız hissetmesi ve bu görevleri yerine getiremeyeceğine yönelik olumsuz inancının olması güçsüzlüğü meydana getirmektedir (Seeman, 1959, s. 784). Alanyazın ve bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmenler eğitim ile ilgili görevleri yerine getirirken okul çevresinin öğretmenlerden çok fazla beklenti içinde olması öğretmenlerin nadiren de olsa işlerine karşı güçsüzlük hissetmelerine yol açtığı düşünülebilir. Kuralsızlık alt boyutunda ise ikinci sınıf okutan öğretmenler hiçbir zaman düzeyinde yabancılaşma yaşarken diğer sınıf düzeylerinde öğretmenlerin nadiren kuralsızlık yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bireyin değer yargılarının olmayışı veya bu değerleri ortaya koyamayışı normsuzluk olarak ifade edilmektedir. Toplumsal anlamda bütünlüğün sağlanamaması, çözülme ve yozlaşmanın gerçekleşmesi normsuzluğun bir sonucudur (Elma, 2003, s.

32). Eğitim sistemi içerisinde yaşanan adaletsizlikler öğretmenlerde nadiren de olsa kuralsızlığa yol açmaktadır.

Örneklemeden elde edilen veriler ve araştırma bulgularına göre sonuç olarak öğretmenler; anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma davranışları sergilememekte ancak öğretmenlerin nadiren de olsa güçsüzlük ve kuralsızlık yaşadıkları görülmüştür. Çalışma sonuçları, eğitim çalışanlarının örgütsel yabancılaşma düzeylerinin demografik değişkenlerden medeni durum, en son mezun olunan okul, kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre örgütsel yabancılaşma davranışlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla anlamsızlık, kuralsızlık ve yalıtılmışlık yaşadıkları görülmüştür. Genç öğretmenlerin daha fazla kendine yabancılaştığı, daha az kıdeme sahip öğretmenlerin anlamsızlık ve kendine yabancılaşma boyutlarında daha fazla yabancılaşma yaşadıkları görülmüştür. Ancak araştırma bulguları değerlendirilirken çalışmanın bazı sınırlıklarının olduğu göz önünde bulundurulduğunda ulaşılan sonuçların örgütsel yabancılaşma davranışlarında farklılaşmaya yol açan değişkenlerin nedensel etkilerini tam anlamıyla açıklamada yetersiz kalabilir. Çünkü örgütsel yabancılaşma, örgüte, örgütün büyüklüğüne, örgüt içi ve çevresel etmenlere bağlı olarak değişebilen karmaşık bir yapıya sahiptir. Örgüt çalışanlarının yabancılaşma davranışlarında farklılaşmaya yol açan değişkenlere uzun süreli gözlem ve görüşmeler yapılarak ulaşılabilir.

Örneklemeden elde edilen veriler ve çalışmanın bulgularından yola çıkıldığında araştırmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurularak erkek öğretmenlere, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere ve 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere örgütsel yabancılaşma ile başa çıkabilmeleri için psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesi önerilebilir. Bu gruplardaki öğretmenlere örgütsel yabancılaşmanın nedenleri tanıtılmalı, süreçleri hakkında bilgi verilmeli, sonuçlarından haberdar edilerek bu tutumlarla başa çıkabilme becerileri geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki (İstanbul ili Ataşehir ilçesi örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akbulut, S. (2017). *Yabancılaşma olgusunun örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi ne bir araştırma: Adıyaman Üniversitesi Örneği*. Adıyaman Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman.
- Akpolat, T ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(3), 947-971.
- Arslan, M. M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 274-288.
- Arslan, H., Kuru, M. Ve Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 371-394.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Averbek, E. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Dicle Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki*. Uşak Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Ayık, A. ve Ataş Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 429-452.
- Çalışır, İ. (2006) *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Çelik, E. ve Babaoğlu, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(1), 405-427.
- Çetintaş, H. B. (2016). Yönetim yaklaşımlarında örgütsel iletişim olgusunun değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi* 4(1), 173-199.

- Çevik, M. S. (2017). *Örgüt kültürünün yabancılaşma üzerine etkisi*. Siirt Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Siirt.
- Demirez, F. ve Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt ikliminin işe yabancılaşma üzerine etkisi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 69-88.
- Develioğlu, K. ve Tekin, Ö. A. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve yabancılaşma arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 15-30.
- Durak, N. ve İrgat, M. (2016). Değersizleşme ve yabancılaşma bağlamında tüketim ahlakı ve insan. *İlahiyat Akademi Dergisi*, 2(3). 75-88.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri: Aydın ili örneği*. Adnan Menderes Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara İli Örneği)*. Ankara Üniversitesi Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fayda Kınık, F. Ş. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları*. Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Fettahlıoğlu, O. Ö. ve Tatlı, S. H. (2015). Psikolojik şiddet ve yabancılaşmanın destekleyici örgüt iklimine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-72.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (2. Basımdan Çeviri) (Çeviri Edt. Selahattin TURAN). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güler, S. B., Demiralay, T. ve Minaslı, A. V. (2019). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşma davranışlarına etkisi. *Social Sciences Research Journal*, 8(1), 209-222.
- İşçi, E., Bal Taştan, S. ve Akyol, Ç. (2013). Örgütsel güvenin işe yabancılaşma üzerindeki etkisinde yöneticinin iletişim becerisinin aracı rolü: Özel hastane çalışanları örneği. *Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2(3), 95-120.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda örgüt kültürü örgütsel güven örgütsel yabancılaşma ve örgütsel Sinizm arasındaki ilişkiler*. Fırat Üniversitesi Yayınlanmış Doktora Tezi, Elazığ.
- Karabal, C., Sağbaş, M. ve Kaygın, E. (2016). Mobbing ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 140-162.
- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1), 31-45.
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algıları: Malatya ili örneği*. İnönü Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma*. İnönü Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın kökeni üstüne. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 147-169.
- Korkmaz, H. (2014). *Ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* Bahçeşehir Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477.
- Mazlum, M. M. (2014). *Okul müdürlerinin ahlaki moral davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin CHAID analizi ile incelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Van.

- Mercin, L. (2005). İnsan kaynakları yönetiminin eğitim kurumları açısından gerekliliği ve geliştirme etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 128-144.
- Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Türkiye taşkömürü kurumu Kozlu işletme müessesesinde yabancılaşmanın boyutları üzerinde etkili olan nedenlerin araştırılması. *Kamu-İş*, 9(4), 1-43.
- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel'den Marcuse' ye yabancılaşma olgusu. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 65-93.
- Özbek, M. F. (2011). Örgüt içerisindeki güven işe yabancılaşma ilişkilerinde örgüte uyum sağlamanın aracı rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 231-248.
- Özler Ergun, N. D. ve Dirican M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 291-310.
- Sarıtaş, M. (2016). *Eğitimin toplumsal temelleri. İçinde Keskinlik, K. (Edt.). Eğitim bilimine giriş* (ss. 213-242). Ankara: Pegem Akademi.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şirin, E. F. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 164-177.
- Taştan, S., İşçi, E. ve Arslan, B. (2014). Örgütsel destek algısının işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi: İstanbul özel hastanelerinde bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-138.
- Turan, M. ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 1-20.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(1), 175-204.
- Yalçın, Ö. ve Dönmez, A. (2017). Sosyal psikolojik açıdan yabancılaşma: Dean'ın Yabancılaşma Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 150-175.
- Yalçın, İ. ve Koyuncu, S. C. (2014). Örgütsel yabancılaşma olgusunun iş tatmini üzerine etkisi: Niğde ilinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 86-94.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yüksel, H. (2014). Yabancılaşma kavramı paralelinde emeğin yabancılaşması ve sonuçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 159-188.
- Zengin, Y. ve Kaygın, E. (2016). Örgütsel adalet ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E- Dergisi*, 56, 391-415.
- Zorgül, G.G. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin maruz kaldığı psikolojik yıldırma ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki (İstanbul ili Avcılar ilçesi örneği)*, Bahçeşehir Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Sosyal Ağ Kullanımı Yoğunluğu ve Sanal Kaytarma Davranışları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme¹

The Intensity of Social Network Usage and Cyberloafing Behaviours: A Study on University Students

Hale Alan²

Öz

Sanal kaytarma davranışları iş yaşamında son zamanlarda üzerinde durulan önemli bir kavram olmuştur. Günümüzün dijital dünyasında, öğrencilerin internete bağlı cihazlarını sınıfa getirmeleri, bununla birlikte, bu cihazları ders dışı amaçlar için kullanmaları öğrencilerin akademik performansının yanı sıra eğitmenler için de sorun yaratabilir. Sosyal ağ kullanım yoğunluğu ve internette kesintisiz kalma süresi öğrencilerin sanal kaytarma davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz etkilerin başında öğrencilerin dikkatini ve odaklanma kabiliyetini olumsuz yönde etkilemesi gelmektedir. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal ağ kullanım yoğunlukları ve internette kesintisiz kalma süreleri ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sosyal ağ kullanım yoğunlukları ve sanal kaytarma davranışlarında bulunmaları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde eğitim ve öğretim gören 450 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve anket tekniğiyle veriler toplanarak SPSS istatistik programıyla analiz edilmiştir. Sosyal ağları yoğun olarak kullanan gençlerin önemli sanal kaytarma davranışları sergilerken, sosyal ağ sitelerinde az zaman harcayan gençlerin ise önemsiz sanal kaytarma davranışları sergiledikleri değerlendirilmektedir. Bunların yanı sıra sosyal ağ kullanım yoğunluğu ve internette kesintisiz kalma süreleri de gençlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sosyal Ağlar, Sanal Kaytarma, Üniversite Öğrencileri, Kesintisiz İnternet Kullanımı

Abstract

Cyberloafing behavior is an important concept recently emphasized in business life. In today's digital world, bringing students' internet-connected devices to the classroom, and using them for non-educational purposes, can be problematic for students' academic performance as well as for educator. The intensity of social network usage and uninterrupted time on the internet affect students' cyberloafing behaviors. The most important of these negative effects is the negative effect on the attention and focus ability of the students. In this study, it was aimed to reveal the relationship between social network usage intensities of the university students and the duration of uninterrupted periods on the internet and cyberloafing behaviors. In this respect, the relation between social network usage intensities and their existence in cyberloafing behaviors were determined. The sample of the study consisted of 450 students at a public university. Quantitative research method was used in the research and data were collected and analyzed by using SPSS statistical program. While young people using social networks have significant cyberloafing behaviors, it is considered that young people who spend less time on social networking sites exhibit insignificant cyber loafing behaviors. In addition, it was observed that social network usage density and uninterrupted internet access times differed according to the demographic characteristics of youth.

Keywords: Social Network, Cyberloafing, University Student, Uninterrupted Internet Use

¹Gönderim Tarihi (Received): 11/12/2018

Kabul Tarihi (Accepted):18/10/2019

Bu çalışma 1-4 Kasım 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda (EYFOR-9) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, halealan@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2444-1551

Giriş

İnternet kullanımı bireyler, toplumlar ve işletmeler için üstünlük sağlayan bir avantaj olmanın yanı sıra günümüzde bir zorunluluk haline gelmiştir. İnternet, birçok şirketin maliyetlerini düşürmesine, üretimden pazarlamaya kadar tüm süreçlerin kısalmasına ve daha verimli bir şekilde yapılmasına yardımcı olsa da internetin çalışma ortamlarında zorunluluk haline gelmesi ve giderek yaygınlaşması internet kullanımının kötü amaçlı kullanılmasını engelleme çalışmalarına ve tedbir almaya yöneltmiştir. Çalışanların işyerinde iş saatlerinde internet imkânlarını kişisel amaçları için kullanmaları giderek artmakta ve çalışanların interneti günlük kişisel kullanım süreleri artış göstermektedir. Sosyal ağ siteleri (özellikle Facebook) birçok insan için günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

İnternet, bilgi, fikir ve eğlence paylaşımı için zengin ve eğitici bir kaynaktır. Başka hiçbir ortam topluma bu kadar kolay bilgi sağlamamıştır. İnternet sağladığı kolaylıkların yanında gizlilik ve bilgiye erişim konusunda endişeleri de beraberinde getirmiştir. İnternetin faydaları, son yıllarda geleneksel kâğıt tabanlı materyalden çevrimiçi içeriğe kadar olan yükseköğretim kütüphanesi ortamındaki bilgi kaynaklarını harekete geçirmiştir. Günümüzde yükseköğrenim gören öğrenciler, başta dersleri için gerekli bilgi kaynaklarına erişme ve iletişim kurmak üzere interneti dünyaya ulaşmak amacıyla zorunlu olarak görmektedir. Teknolojideki ilerlemeler, giderek artan bu 'duvarsız' ortamlarda (sanal üniversiteler veya sanal kütüphaneler gibi terimler kullanılıyor) bilgi kaynaklarını erişilebilir hale getirmekte ve bu da bilgiyi dünya çapında paylaşma ve dağıtma konusunda eşsiz fırsatlar sunmaktadır (Furnell ve Warren, 1997). Diğer yandan, bu çevrim içi bilgi kaynaklarına öğrenci erişimini yönetmek gittikçe zorlaştığı söylenebilir.

Sosyal medya bağımlılığı belirtilerinin başlıcaları; sosyal paylaşım siteleriyle devamlı zihnin meşgul edilmesi, sırf ruh halini değiştirmek amacıyla sosyal ağ sitelerini kullanmak, gitgide daha çok sosyal medya kullanmaya ihtiyaç duymak ve bu engellendiğinde oluşan uzaklaşım etkilerinden rahatsız olmak ve acı çekilmesi sayılabilir. Son zamanlarda çevremize baktığımızda yoğun olarak bağımlılık belirtilerine ergenlik çağındaki bireylerin ve üniversite gençliğinin belirgin düzeyde sahip olduğunu görmekteyiz. Bununla birlikte, kullanımını zararlı olarak tanımlayan araştırmacıların çoğu, aşırı sosyal ağ kullanımının bireyin çalışmasını (örneğin işteki performansı) veya sağlığını (örneğin, bağımlılığı) etkileyebildiğini belirtmişlerdir. Diğer bir olumsuz etki olarak belirtilen durumda sanal kaytarma davranışlarının çoğalmasına ve yayılmasına neden olmasıdır (Ellison ve diğerleri, 2007).

Bu araştırmada öğrencilerin sanal kaytarma davranışlarının sosyal ağ kullanım yoğunluğu ve internette kesintisiz kalma süresiyle ilişkiye sahip olup olmadığı ve öğrencilerin özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği sorularına cevap aranmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, gençlerin sosyal ağ kullanımları ve sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkiyi ve demografik özelliklere göre araştırma değişkenlerinin farklılıklarını ortaya çıkarmaktır.

Sosyal Ağlar Kavramının Temelleri

Son on yılda yapılan çalışmalarda sosyal ağ siteleri sosyal sermaye bağlamında tartışılmış ve araştırılmıştır (Papacharissi, 2011). Sosyal sermaye, var olan ve muhtemel ilişki ve bağların toplam potansiyelidir. Putnam (2000) birbirinden farklı ağ ilişkileri elde etmeyi köprü kuran sosyal sermaye kavramı ile açıklarken bu durumun yakın arkadaşlık ve ilişkileri gerektirmeyen zayıf bağlarla ilgili olmasından ve sadece arada herhangi bir bağlantı olmasının yeterli olmasını dile getirmiştir. Kavramsal sosyal ağ kuramı insanlar, gruplar, bilgisayarlar ve artık günümüzde telefonların niteliklerinin

artmasıyla, linkler ve bağlantılar, organizasyonlar ve bütün bunların arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri ortaya koyar ve bu ilişkileri sosyal ağ analizi ile ölçer. Sosyal ağ analizinin temel amacı, sosyal ağın her bir kullanıcıyı ne şekilde ve nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu noktada da o ağın yapısını analiz etmek çok önemlidir. Sosyal ağ kuramı, sosyal sermaye kuramı içinde yer alan bir alt kuram olarak psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi birçok alanla ilişkilendirilmiş olup, sosyal ilişkilerdeki davranış kalıplarını ifade etmektedir. Sosyal ağlar aynı zamanda internet ortamlarında sosyal ilişkileri artıran ve bilgi değişimini sağlayan etkileşimlerin tümünü ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Wright (2012) Facebook üzerinden edinilen zayıf bağlar ile bireylerin sosyal karşılaştırmalar için fırsat yarattığını gözlemleyerek genellikle bireylerin yaşamları hakkındaki belirsizliği yönetmelerine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra sosyal ağ sitelerindeki saygın arkadaşlıklar veya yakın aile üyeleri gibi güçlü bağların destek ağları ile iletişim kurmada düşük riskli olması nedeniyle, bireyler yakın ve kişisel ilişkileri olmayan bireylerden daha rahat bir şekilde paylaşma ve öğrenme hissi edinebilirler.

Zayıf bağlar, çevrimiçi bireylere nesnel geri bildirimde bulunma konusunda daha iyi olabilir, çünkü güçlü bağlara kıyasla gerçek kişisel katılımı veya duygusal bağları yoktur. Bu tür bağlantılar aracılığıyla kullanıcılar yeni bilgi ve tavsiyeleri kolay bir şekilde edinebilirler (Granovetter, 1973). Castells (2009), zayıf bağlantıya sahip kullanıcılar arasında bile, internetteki karşılıklı destekleyici bağların önemli olduğunu göstermiştir. Çevrimiçi iletişim, tam olarak tanışılmadan iletişime teşvik etmekte ve böylece samimiyet ilerleyen zamanda ve gelişen süreçte sağlanmaktadır.

Sosyal ağ sitelerinde geçen zamandaki aktiviteler ile kullanıcılar akran gruplarına kolaylıkla erişir. Walther ve diğerleri (2011) zayıf bağların çok sayıda ve aynı zamanda sosyal etki yaratma kaynağı olabileceğini de gözlemlemiştir. Eğer sosyal ağ sitesi kullanıcıları çevrimiçi olarak paylaşılan hedeflere veya perspektiflere sahip arkadaşlarıyla etkileşime giriyorlarsa bu kişilerin etkileri üzerlerinde çok baskın olabilir.

Özellikle Facebook kullanan üniversite öğrencilerine özel olarak yürütülen bir dizi çalışma, bu sosyal ağ sitelerinin daha fazla kullanılmasının, daha büyük algılanan miktarlarda köprüleyen ve bağlayan sosyal ağ ilişkileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ellison ve diğerleri, 2007; Ellison ve diğerleri, 2009; Steinfield ve diğerleri, 2008). Sosyal sermayenin farklı gruplardan köprüleyen bağlar kurmasını değerlendirmek için, Williams (2006) tarafından formüle edilen ve Putnam'ın (2000) kavramsallaştırmasından türetilen bir dizi ölçüt temelinde bir ölçek geliştirilmiştir. Köprüleyen sosyal sermaye ölçeğinin etkisi, katılımcıların küçük bir temas çemberinin ötesinde daha büyük bir gruba daha fazla zaman ve enerji vermeyi istediklerini ve bu isteklerinin sosyal ağ ilişkilerini artırma sonucu olarak kendini göstermiştir.

Ellison ve diğerlerine (2007) göre genel internet kullanımı, Facebook kullanımının yoğunluğu, hem sosyal sermayenin köprülenmesi hem de bağlanması açısından önemli bir belirleyicidir. Sosyal ağ sitelerinin kullanımının, sosyal hayatlarında güçlük çeken insanlar için ilişki kurmanın ve sürdürmenin önündeki engelleri azalttığı sonucuna varılmıştır. Steinfield ve diğerlerinin (2008) iki yıl süren çalışmalarına göre sosyal ağ kullanımı ile köprüleyen sosyal sermaye arasındaki ilişkinin zaman içinde geliştiği, birinci yılda Facebook kullanımının yoğunluğu, ikinci yılda ise daha yüksek köprü kuran sosyal sermaye ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dahası, ilişkinin nedensel yönünü birbirinden ayırmak için, bu araştırmacılar verilerin tutarlı olup olmadığını araştırmışlar ve daha fazla sosyal sermayeye sahip olanların, önceden var olan sosyal sermayeleri ile sosyal ağ sitelerini kullanmak için

daha fazla nedenleri olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan araştırmaların bulgu ve sonuçları bu durumu desteklememiştir, çünkü zaman içinde Facebook'u daha yoğun olarak kullananların daha fazla köprü kuran sosyal sermayeye sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışma nedensel yönün sosyal ağ kullanımından sosyal sermaye sonuçlarını birleştirmek için olduğunu göstermektedir.

Yazında Facebook kullanımının birleştirici ve bağlayan sosyal sermayeyi artırdığına (Ellison ve diğerleri, 2009) ve sosyal sermayenin daha önemli sonuçlarıyla ilişkili olan belirli kullanım yönleri üzerine nasıl katkıda bulunduğu araştırılmıştır. Bu noktada Ellison ve diğerleri (2009) sosyal ağ siteleri üzerindeki toplam arkadaş sayısının önemli olmadığını, aksine gerçek arkadaşlar olarak adlandırılan ve aynı zamanda sitenin katılımcılarının bir şekilde çevrimdışı bağlantıya sahip olduğu kişilerle etkileşimlerinin hem köprü kuran hem de bağlayan sosyal sermaye bağlarını oluşturduğunu ve sosyal sermayeyi köprüleme ilişkilerinin sosyal sermayeyi birleştirmekten daha güçlü olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal ağ sitelerinin sayısı ve popülerliği hızlı bir artışa tanık olmakta ve bunun dikkat çeken en önemli ve ortak özelliği ise tüm yaş gruplarının sosyal ağ sitelerinin kullanıcıları olmasıdır. Sosyal ağ sitelerinin insanların birbirleriyle iletişim kurmalarında ve birbirleriyle bağlantı kurma biçimlerinde merkezi bir rol üstlenmesi başta olmak üzere insanlar tarafından çeşitli nedenlerle (örneğin, iletişim, eğlence, öğrenme, sosyal, duygusal vb.) kullanıldığı bilinmektedir. Sosyal ağ platformlarından en fazla kullanıcıya sahip sosyal ağ sitesinin Facebook olduğu söylenebilir. İçerisinde birden çok hizmet barındırır (görsel paylaşım, anlık mesajlaşma, görüntülü sohbet vb.) genel olarak bireylerin iletişim kurdukları bir ağ yaratılmıştır. Bir video paylaşım sitesi olan Youtube kullanıcıları video izleyebildikleri, paylaşabildikleri ve kanallar kurabildikleri bir ağ türüdür. Kullanıcıları görsel paylaşım ve kısa süreli video paylaşımları yapabilen Instagram yine birçok hizmeti bünyesinde barındırmaktadır. Anlık mesajlaşma uygulaması olan Whatsapp'ın kullanıcı sayısının her geçen gün arttığı söylenebilir. Sosyal ağlar birçok paylaşıma imkân sağladığından dolayı çok sayıda insanı cezbetmekte ve bu nedenle internet kullanıcıları arasında sosyal ağların kullanımı günden güne artmaktadır.

Sosyal ağ sitelerini mevcut olan sosyal bağlantıları (social network sites) tutmak için mi yoksa yeni sosyal iletişim bağlantıları (social networking sites) oluşturmak için mi kullanıldığı üzerinde tartışılması gereken kavramlar olmakla birlikte sosyal ağ sitelerinin kullanımında çok sık karıştırıldığı söylenebilir. Herhangi bir kullanıcı bir profil oluşturduğunda, kendi arkadaşlarının bir ağını oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu bir sosyal ağ ilişkileri sitesidir. Ancak rastgele yabancılarla tanışmak için de kullanılır ve bilinen arkadaş çevresinin dışındaki diğer faaliyetler, sosyal ağ kurma sitesi olarak adlandırılır. Araştırmaların çoğu sosyal ağ sitelerinin yeni ilişki ve bağlantılar kurma amacıyla kullanıldığını göstermektedir (Ellison ve diğerleri, 2009).

Sanal Kaytarma Davranışları

Uluslararası yazında “cyberslacking”, “cyberloafing” ve “cyberbludging” olarak yer edinmiş bu kavram, yerli yazında yapılan çalışmalarda “sanal kaytarma”, “siber aylaklık” ve “siber kaytarma” olarak isimlendirilmektedir. Çalışma hayatında sıkça üzerinde durulan sanal kaytarma (cyberloafing) kavramı çalışma saatleri içerisinde işletmenin sunduğu internet ve bilgi teknolojilerinin çalışanlar tarafından iş amaçları dışında kullanımını ifade etmekte olup, (Keklik, Kılıç, Yıldız ve Yıldız, 2015; Keklik, Kılıç ve Yıldız, 2014) genellikle çalışma hayatında öne çıkan sanal kaytarma kavramı, iş görenlerin işlerini yapacakları saatleri kişisel işleri için örgütün internet ve bilgisayar teknolojisini kullanması olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda farklı birçok araştırmada sanal kaytarma eğiliminin her yaştaki bireyin günlük faaliyetlerindeki her durum içinde var olduğunu göstermekte olup, öğrencilerin sanal kaytarma

davranışlarına ilişkin çalışmaların sayısı da gittikçe çoğaldığı görülmektedir. Öğrencilerin internet kaynaklarını birçok şekilde amacı dışında kullanması, bu kaynakların yapılması gereken iş, ödev ve rollerinin önüne geçtiği ve keyfi olarak kişisel amaçları için kullanarak imkânları suiistimal ettikleri görülmektedir. Sanal kaytarma davranışları ile ilgili yazına bakıldığında hem çalışanlar hem de öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin çok fazla olduğu söylenebilir (Seçkin ve Kerse, 2017).

Sanal kaytarma, on yıldan uzun bir süredir devam eden bir çalışma konusu olmuş, dünya çapındaki işletmeler ve bilim adamlarının yoğun olarak ilgisini çekmiştir (Guthrie ve Gray, 1996; Straub ve Nance, 1990). Sanal kaytarma şirketler için olumsuz sonuçlara yol açabilir, ayrıca, kurumların çalışanların sanal kaytarma nedenlerini ve bu davranışa neden olan faktörleri anlamaları önemlidir, böylece çalışanların işyerinde internet kullanımını etkin bir şekilde yönetebilirler (Lieberman ve diğerleri, 2011). Sanal kaytarma davranışı bireylere kısa süreli fayda (keyif) sağlamasına karşın uzun vadede gündelik ve sosyal hayatlarında sıkıntı yaşamaları gibi sorunlara neden olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, Facebook ve Twitter kullanan çalışanların dikkatlerinin, anlık iletiler ve tweetler vasıtasıyla her 10.5 dakikada bir kesintiye uğradığını ve bir sosyal medya web sitesini kullandıktan sonra dikkatlerini işlerine tekrar geri döndürmelerinin 23 dakika sürdüğünü ortaya koymuştur (Lieberman ve diğerleri, 2011).

Teknoloji ve sosyal medya dünyasında sanal kaytarmanın karşı konulamaz bir hal aldığı söylenebilir. Teknolojik ilerlemeler nedeniyle sanal kaytarma artık çok yaygındır. Birçok çalışmada katılımcıların sanal kaytarma davranışlarını sergiledikleri, yani sanal kaytaran oldukları ortaya çıkmıştır (Andressen ve diğerleri, 2004; Eastin ve diğerleri, 2007; Henle ve Blanchard, 2008; Lieberman ve diğerleri, 2011).

Eastin ve diğerleri (2007) çalışanların % 82'sinin işgününde bir dereceye kadar sanal kaytarma davranışı yaptıklarını ortaya koymuştur. Onlara göre erkek çalışanlar, yaşları genç olanlar ve üst düzey yöneticiler daha yüksek düzeyde sanal kaytarma davranışları sergilemektedirler. Bir başka çalışma da ise eğitim, destek düzeyi ve sanal kaytarma davranışları arasındaki olumlu ilişkiler vurgulanmış ve sosyal statü için destek sağlamıştır (Garrett ve Danziger, 2008). Daha yüksek düzeydeki gerekli sanal kaytarma araçlarına (örneğin, tabletler, kılıflar, dizüstü bilgisayarlar, vb.) kolaylıkla erişebilmeleri nedeniyle daha fazla sanal kaytarma davranışı yaptıkları belirtilmiş olup, örgütsel statüye bağlı olarak sanal kaytarma düzeyinin değişmediği görülmüştür. Ayrıca, artan özerklik, yüksek eğitim düzeyleri ve mesleki statü, sanal kaytarmaya daha fazla özgürlük ve fırsat sağlamaktadır (Garrett ve Danziger, 2008).

Cinsiyet farklılıklarının sanal kaytarma davranışının bir nedeni olup olmadığı konusunda bir çelişki vardır. Özler ve Polat (2012) cinsiyetin sanal kaytarma davranışlarının sıklığını ve türünü etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Garrett ve Danziger (2008) ile Vitak ve diğerlerinin (2011) çalışmalarında genç yaşta ve erkeklerin sanal kaytarma davranışı miktarını ve sıklığını anlamlı olarak etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte, diğer çalışmalar erkeklerin ve kadınların sanal kaytarma davranışlarını eşit derecede yaptıklarını göstermektedir (Stanton, 2002; Ugrin, Pearson ve Odom, 2008). Sonuçta, cinsiyetin ve demografik özelliklerin sanal kaytarma ile ilgili olup olmadığını belirlemek için yeterli ve kesin görgül kanıtlar yoktur (Weatherbee, 2010).

Bazı kuruluşların sanal kaytarma davranışlarıyla ilgili ilk tepkileri belirli politikalar belirleyip uygulamak, çalışanların bilgisayar kullanımını izlemek ve ihlal edenleri uyarmaktır (Andressen ve diğerleri, 2014; Henle ve Blanchard, 2008). Bu politikaların sanal kaytarma davranışlarını azalttığı görülse de yakın zamandaki araştırmalar, kurumsal politikalara rağmen işyerinde yine de sanal kaytarmanın meydana geldiğini göstermektedir (Andressen ve diğerleri, 2014). Ayrıca, akıllı telefonlar ve tabletlerin kullanımının yaygınlaşmasıyla çalışanlar daha somut bir şekilde sanal kaytarma

davranışları sergilemişlerdir. Bu cihazlar, geleneksel ofis işinin dışındaki işçilerin sanal kaytarma faaliyetlerine katılmalarını da mümkün kılmıştır (Reinecke, 2009).

Sanal kaytarma davranışları kurumlar için zararlı olabilecek faaliyet olarak görülmesine rağmen, sanal kaytarmanın bir zamanlar düşünüldüğü kadar kötü olmayabileceğini öne süren bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Adams ve Kirkby, 2002; Eastin ve diğerleri, 2007; Lim ve Chen, 2009; Lim ve Chen, 2012; Reinecke, 2009). Birçok görgül çalışma, sanal kaytarmanın çalışanların refahı üzerinde olumlu etkileri olduğunu da göstermiştir (Adams ve Kirkby, 2002; Eastin ve diğerleri, 2007; Lim ve Chen, 2009; Lim ve Chen, 2009; Reinecke, 2009). Bazı çalışmalar sanal kaytarmayı bir işyeri sapkınlığı biçimi olarak görmektedir, çünkü işyerinde zamanın verimsiz kullanımını teşkil etmekte ve çalışanları görevlerinden uzaklaştırmaktadır (Lim, 2002; Lim ve Teo, 2005). Bu görüşe göre, çalışanın stresi ve işyerinde haksızlığa uğramış çalışanların işten çıkarılması, bu türden bir hoşnutsuzluğa yanıt olarak sanal kaytarma davranışlarını tetiklemektedir (Lim, 2002). Lim'e (2002) göre daha fazla kişinin işyerlerini haksızlığa uğradıklarını düşündükleri, bu nedenle sanal kaytarma davranışlarını rasyonelleştirmenin daha mantıklı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Diğer araştırmalarda sanal kaytarmanın işyerinde strese karşı olumlu bir başa çıkma stratejisi olabileceğini ileri sürmektedir (Anandarajan ve Simmers, 2005; Oravec, 2002; Stanton, 2002). Bu, çalışanların bugün daha uzun çalışma saatlerini sürdürdüğü ve stres ve tükenmişlikten olumsuz etkileneceği düşünülürse önemlidir (Maslach ve Leiter, 2008). Pek çok araştırmacı sanal kaytarmayı kötü ya da uygunsuz olduğunu iddia ederken, bazıları da işte çok fazla ihtiyaç duyulan bir saptırmayı sağladığını iddia etmektedir. Bu da yaratıcılığa, problemleri çözmeye esneklik ve öğrenme ortamına teşvik edebilir (Henle ve Blanchard, 2008) ve uzun çalışma saatlerini daha katlanılabilir hale getirebilir ve çalışanların refahını artırabilir (Oravec, 2002).

Tutulardan başka sanal kaytarma davranışlarına neden olan başka faktörler de vardır. İşte can sıkıntısının sanal kaytarmayı arttırdığı, bir çalışanın çalışma saatlerini çalışmak ve işini yerine getirmek yerine başka işlerle meşgul olduğu, işe ilgisizliğin kaynağının monotonluk olabileceği belirtilmiş ve bu durumları engellemek için motive edici bir unsur olarak iş çeşitliliğinin monotonluğu azaltarak sanal kaytarmayı engelleyeceği belirtilmiştir (Eastin ve diğerleri, 2007). Diğer bir yöntem ise görev çeşitliliğinin olmadığı işlerde bireylerin, gün boyunca yapacakları çeşitli şeylere sahip olmalarına izin vererek meşgul olmalarına yardımcı olmak, böylece iş daha az tekrarlanır çalışanlar işten sıkılmazlar ve sanal kaytarma azalır. Çalışanlar ayrıca, sanal kaytarmayı stresi azaltmak ya da stresle başa çıkma mekanizması olarak kullanabilirler. Sanal kaytarmanın işyeri stresi ile negatif ilişkili olduğunu gösteren birkaç ampirik çalışma vardır (Andressen ve diğerleri, 2014; Henle ve Blanchard, 2008; Lim ve Chen, 2009; Lim, 2002; Reinecke, 2009). Örneğin, çalışanlar rol belirsizliğine ve rol çatışmasına bir cevap olarak sanal kaytarma davranışında bulunmuşlardır (Andressen ve diğerleri, 2014; Henle ve Blanchard, 2008). Ancak, tüm iş streslerinin sanal kaytarma ile pozitif ilişkili olmadığı bulunmuştur (Andressen ve diğerleri, 2014).

Blanchard ve Henle (2008), sanal kaytarma faaliyetlerini iki düzeye ayırmışlardır. Bunlar; küçük ve ciddi düzey olarak isimlendirmişlerdir. Küçük düzey sanal kaytarma; kişisel e-posta gönderme/alma, haber ve finans sitelerini takip etme ve çevrimiçi alışveriş yapma faaliyetlerini kapsamaktadır. Ciddi düzeydeki sanal kaytarma; çevrimiçi sohbet odaları, anlık mesajlaşma, blog sitelerini takip etme, çevrimiçi kumar/bahis oynama, pornografik sitelere girme, müzik indirme gibi etkinlikleri kapsamaktadır. İş görenlerin çalıştıkları ofisler de sanal kaytarma davranışlarına ilişkin tutumları, minör sanal kaytarma düzeyinde yapılan faaliyetlerden oluşmaktadır. Bir başka deyişle, sanal kaytarma ile alakalı fikirler, küçük sanal kaytarma etkinliklerinin miktarı ile ilişkilidir. Oysaki ciddi düzeyde sanal kaytarma gerçekleştiren bireyler, iş arkadaşlarının tutumlarından daha az etkilenirler. Çünkü yaptıkları

davranışın yanlış olduğunun kendileri de farkındadırlar (Özdemir, 2015). Sanal kaytarma davranışları küçük ve ciddi olarak iki boyuta ayrılmaktadır. Küçük sanal kaytarma (önemsiz sanal kaytarma), kişisel e-postaların kullanımıyla ilgilidir, yani, işle ilgili olmayan diğer siteleri görüntülemektir. Diğer yandan, ciddi (önemli sanal kaytarma) sanal kaytarma davranışlar, kuruluş sistemine zarar verebilecek güvenli olmayan sitelerin kullanılmasıdır (Kerse, Soyalin ve Karabey, 2016).

Sanal kaytarma kavramının her ne kadar çıkış noktası çalışanların yaptıkları sanal kaytarma davranışları olsa da ulusal ve uluslararası yazına bakıldığında en fazla eğitim ve gençler üzerine araştırmaların yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sanal kaytarma davranış nedenleri çalışanlara göre farklıdır. Mahatanankoon, Anandarajan, ve Igarbaria (2004) işletme alanında yüksek lisans yapan öğrencilerin sergilediği sanal kaytarma davranışlarını inceledikleri çalışmada öğrencilerin en fazla yaptıkları sanal kaytarma davranışlarını üç grupta olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunlar, internet üzerinden alışveriş, internet üzerinden bilgi arama ve görüntüleme ve kişisel iletişim (kişisel e-posta kullanımı gibi) ile ilgili davranışlardır. Gumbus ve Grodzinsky (2006) sanal kaytarma davranışlarının engellenmesine yönelik yapılan çabaların etkililiğini sorguladıkları araştırmada bunun özel hayata müdahale olarak algılanıp algılanmadığına ilişkin sorular sormuş ve üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun (%65) özel hayata müdahale olduğunu ve internet kullanım amacına müdahale edilmesinin etik dışı bir davranış olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Kalaycı (2010) üniversite öğrencilerinin eğitimde en fazla yaptıkları sanal kaytarma davranışlarının sırasıyla sosyalleşme amaçlı (e-posta kontrolü, tartışma grupları, sanal topluluklar, dosya indirme ve blog kullanımı), bireysel işlerini yapmak amaçlı (banka işlemleri, alışveriş, sohbet ve arkadaşlık siteleri, bahis ve oyun siteleri, iş bulma/kariyer siteleri) ve haber takip amaçlı olduğunu tespit etmiştir. Kurt (2011) öğrencilerin sanal kaytarma davranışlarını ders sırasında ve gündelik hayatta sergiledikleri davranışlar olarak sınıflandırarak araştırmış ve öğrencilerin gündelik hayatta sergiledikleri sanal kaytarma davranışları (e-posta kullanma, müzik indirme, video izleme, gazetelere bakma ve sosyal ağ sitelerini ziyaret etme) ile derste sergiledikleri sanal kaytarma davranışlarının benzer olduğunu belirtmiştir. Seçkin ve Kerse (2017) üniversite öğrencilerinin sanal kaytarma davranışlarını araştırdıkları çalışmalarında sanal kaytarma davranışlarının yaşa ve cinsiyete göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkartılmış olup, erkek öğrencilerin 'eğlence amaçlı video izleme' ve 'oyun oynama' davranışlarını kız öğrencilere göre daha fazla sergilediği belirtilmiştir.

Özetle, sanal kaytarma nispeten yeni ve çok kapsamlı bir kavramdır (Henle ve Blanchard, 2008) ve sanal kaytaranların özellikleri iyi belirlenmemiştir. Ayrıca, sanal kaytarmaya daha yatkın olan çalışanları tespit etmeye çalışan çalışmalar da sonuçsuz kalmıştır (Vitak ve diğerleri, 2011). Bu nedenle, bu çalışmadaki gençlerin sosyal ağları kullanımı ve sanal kaytarma davranışları ilişki analizinin alana olumlu katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Hipotezleri

Teknolojinin gelişmesi ile günlük iş yapma süreçleri de değişmekte ve bu durum insanların sosyal sermayelerini oluşturan bireylerle tamamıyla ihtiyaçlarını karşılayamamalarına neden olmaktadır. Böylelikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin olanaklarını kullanmaya yönelim artmaktadır. Bu durum mobil teknolojilerin (tabletler, akıllı cep telefonları gibi) de sürece dâhil olmasıyla daha karmaşık bir hal almıştır. Genç nüfusu oluşturan öğrenciler sanal ortamlarda sosyal sermaye edinerek zaman harcamaya yönelmektedir. Öğrenciler arasında sosyal medya ve bilişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla sanal kaytarma davranışları da yaygın olarak görülmektedir. Sosyal ağ ilişkileri sosyal

ağ siteleri ile etkileşim sonucu oluşacaktır. Bu sosyal ağ sitesi kullanım sıklığı ile değil, kullanım yoğunluğunu ilgilendirmektedir. Sosyal ağ sitelerinin kullanımıyla ilgili mevcut çalışmalarda muzdarip olunan önemli konulardan biri, sosyal ağlarda geçirilen süreyi ölçmek için tekdüze bir ölçüm yönteminin bulunmamasıdır. Bu çalışma kapsamında cevap aranan araştırma sorusu gençlerin sosyal ağ kullanımı ile sanal kaytarma davranışlarının oluşması arasında bir ilişkinin olup olmadığıdır. Bu araştırma sorusuna cevap aranırken geliştirilen temel hipotezler aşağıda sunulmuştur;

H₁: Öğrencilerin sosyal ağ kullanımı yoğunluğu ve internette kesintisiz kalma süreleri ile önemli sanal kaytarma davranışları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki vardır.

H₂: Öğrencilerin sosyal ağ kullanımı yoğunluğu ve internette kesintisiz kalma süreleri ile önemsiz sanal kaytarma davranışları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki vardır.

H₃: Öğrencilerin önemli ve önemsiz sanal kaytarma davranışları cinsiyet, yaş ve okudukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₄: Öğrencilerin sosyal ağ kullanım yoğunluğu demografik (cinsiyet, yaş, fakülte/bölüm) özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₅: Öğrencilerin kesintisiz internette kalma süreleri demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı gençlerin sosyal ağ kullanımı ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Gençler hem yaşları hem de durumsal özellikleri nedeniyle hem sosyal ağları yoğun olarak kullanmakta hem de sanal kaytarma davranışları göstermektedirler. Yoğun ve amacı dışında kullanılan sosyal medya platformları ve sosyal ağ siteleri genç nüfusun gelişen teknoloji ve enformasyon imkânlarından yeterince faydalanmalarının önünde engel teşkil ettiği söylenebilir. Bu açıdan sosyal ağ kullanımının sanal kaytarma davranışlarının oluşumuyla ilgisinde bahsetmek mümkündür. Bu doğrultuda bu çalışmada gençlerin sosyal ağ kullanımları ve sanal kaytarma davranışlarında bulunmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada sosyal ağ kullanımı dışında sosyal ağ kullanım yoğunluğu da belirlenmiştir. Sosyal ağ kullanımı süresi arttıkça sanal kaytarma davranışlarının artış göstereceği değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Örnekleme ve Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın ana kütesini bir devlet üniversitesinde eğitim gören üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Bu üniversitede yaklaşık otuz bin öğrenci öğrenim görmektedir. Ana küteden örneklem seçilmesi kararlaştırılmış ve % 95 güven düzeyinde, % 5 hata payı ile örneklem büyüklüğü 1000 olarak belirlenmiştir. Toplamda 1000 üniversite öğrencisine anket dağıtılmış olup, dönem sonu sınavları olması ve tatil dönemi başlaması nedeniyle ancak 600 anket geri dönmüş ve bunlardan da 450 anket değerlendirmeye alınabilecek nitelikte bulunmuştur. Araştırmada elde edilen veriler SPSS istatistik programıyla analiz edilmiştir. Gençlerin ölçek ifadelerine 5'li Likert tipi cevaplama istenmiştir (1-Neredeyse Hiç, 5-Çok Sık).

Araştırmada kullanılan ölçekler daha önce yapılan araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeklerden oluşmaktadır. Sosyal ağ kullanımını ölçmek amacıyla ulusal yazındaki mevcut ölçekler (Eren, 2014; Karal ve Kokoç, 2010; Usluel, Demir ve Çınar, 2014) incelenmiş olup, bu çalışma kapsamında en uygun sosyal ağ kullanımını ölçeğinin Usluel, Demir ve Çınar, (2014) tarafından geliştirilen yedi faktör ve 26 maddeden oluşan “Sosyal Ağların Kullanım Amaçları” ölçeği olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca sosyal ağ kullanımını yoğunluğunu ölçmek amacıyla Ellison ve diğerleri (2007) tarafından Facebook kullanımından elde edilerek sosyal ağ kullanımını yoğunluğunu ölçen üç madde ankete eklenmiş ve bu sayede sosyal ağ yoğunluğu ölçülmüştür. Bu üç madde kullanılan sosyal ağ sitesinin günlük faaliyetlerin bir parçası olup olmadığını, bir süreliğine bu siteye girilmediğinde hayatta bağlarının kopup kopmadığına ve bu sitenin kapatılması halinde üzüntü hissedilip hissedilmeyeceğinin belirlenmesine odaklanmaktadır. Ayrıca, ankette öğrencilerin internette kalma süreleri ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik soru sorulmuştur.

Öğrencilerin sanal kaytarma düzeylerini belirlemede Blanchard ve Henle (2008) tarafından geliştirilen, Türkiye’de Kerse, Soyalin ve Karabey (2016) tarafından test edilen Sanal Kaytarma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek önemli sanal kaytarma ve önemsiz sanal kaytarma davranışları olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir. Günlük hayat faaliyetleri arasında “kişisel maillere bakmak” ve “haberleri okumak” önemsiz sanal kaytarma davranışı olarak değerlendirilirken, “müzik indirmek, sanal alışveriş yapmak, siber zorbalık, yetişkin eğlence siteleri görüntüleme ve cinsel taciz gibi uygunsuz ve potansiyel olarak yasadışı faaliyetlerde önemli sanal kaytarma davranışları olarak görülmektedir. Ölçeğin orijinalinde 22 ifade bulunmaktadır. Ölçeğin geçerliliğini kanıtlamak amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Olkin-Mayer (KMO) değerinin 0,80 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer 0,5’in üstünde olması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, Bartlett küresellik testi (Yaklaşık =1537,031; SD=91) değeri de 0,000 düzeyinde anlamlı olarak hesaplanmıştır. Bu da verilerin faktör analizine uygun olduğunu doğrulamaktadır. Analiz sonucunda düşük faktör yüklerine sahip olan ve iki faktöre yüklenen ifadeler analizden çıkarılarak kalan 20 ifade ile değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Sanal kaytarma ölçeğinin önemsiz sanal kaytarma ve önemli sanal kaytarma boyutlarının faktör yapısı uyumluluğu doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Analizde ölçek ifadelerinde standardize edilmiş regresyon katsayısı 0,40’dan düşük olan ifadeler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Öte yandan analizde yapıya ilişkin uyum değeri indekslerinin gerekli ölçütü sağlamadığı görülmüştür. Söz konusu indeksleri iyileştirmek amacıyla önemsiz sanal kaytarma ifadelerinden SK1 ile SK9 ve SK8 ile SK9; önemli sanal kaytarma ifadelerinden SK18 ile SK20 ve SK19 ile SK20 arasında modifikasyon yapılmıştır. Ölçeklere yapılan güvenilirlik analizi bulgularına göre; önemsiz sanal kaytarma boyutunun Cronbach Alpha katsayısı ,793; önemli sanal kaytarma boyutunun Cronbach Alpha katsayısı ise ,765’dir. Bir bütün olarak ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,728’dir. Sosyal ağ kullanım amacını ölçmek amacıyla “Sosyal Ağ Kullanımı Yoğunluğu” ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı ,720’dir.

Verilerin Analizi

Uygulanacak analiz türlerinin belirlenmesi için öncelikle veri setinin normal dağılıma uygunluğu araştırılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan normallik testi (One sample Kolmogorov Smirnov) sonucunda veri setinin normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiş ve analizlerin normal dağılım göstermeyen veri analiz yöntemleriyle yapılarak sağlıklı sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. İki gruba sahip olan değişkenler arasındaki fark Mann Whitney U testi ile ikiden fazla gruba sahip olanları ise Kruskal Wallis H testi ile bulunmuştur. Kruskal Wallis H testi ile gruplar arasında fark vardır sonucuna ulaşıldığında, farklılığın hangi gruptan

kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada kullanılan verilerin normal dağılım sergilememesi nedeniyle Spearman Korelasyon Analizi tercih edilmiştir. Analizlere öncelikle araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin frekans dağılımları ile başlanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bulgular analiz edildiğinde (tablo 1); erkek öğrencilerin % 60 (270), kız öğrencilerin ise % 40 (180) oranında olduğu belirlenmiştir. Analizlere göre öğrencilerin yaşları en fazla % 94 (423) 19-23 yaş aralığındadır. En fazla katılım sırasıyla iktisadi idari bilimler % 20 (90), mühendislik %18 (80) ve eğitim fakültesi % 71 (16) öğrencilerine aittir.

Tablo 1. Gençlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kız	180	40	
	Erkek	270	60	
Yaş	18 Yaş ve Altı	18	4	
	19 Yaş ve 23 Yaş Arası	423	94	
	24 Yaş ve 30 Yaş Arası	0	0	
	31 Yaş ve Üzeri	9	2	
	Mühendislik	80	18	
Fakülte/Bölüm	Eğitim	71	16	
	Sağlık Bilimleri	58	13	
	İktisadi İdari Bilimler	90	20	
	İlahiyat	43	9,5	
	Uygulamalı Bilimler	15	3,5	
	Fen-Edebiyat	20	4	
	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	20	4	
	MYO	53	12	
	Sosyal Medya Kullanım Yoğunluğu	1 Saat ve Altı	45	10
		2 Saat- 3 Saat Arası	351	78
4 Saat- 5.5 Saat Arası		9	2	
6 Saat ve Üzeri		45	10	
İnternette Kesintisiz Kalma Süresi	Yaklaşık 1 Saat	230	51	
	1-3 Saat Arası	130	29	
	3-5 Saat Arası	60	13	
	5 Saatten Fazla	30	7	
	Toplam	450	100	

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bulgular analiz edildiğinde (tablo 1); erkek öğrencilerin % 60 (270), kız öğrencilerin ise % 40 (180) oranında olduğu belirlenmiştir. Analizlere göre öğrencilerin yaşları en fazla % 94 (423) 19-23 yaş aralığındadır. En fazla katılım sırasıyla iktisadi idari bilimler % 20 (90), mühendislik %18 (80) ve eğitim fakültesi % 71 (16) öğrencilerine aittir.

Öğrencilerin sosyal medya kullanım sürelerine belirlendiğinde %78'i (351) günde 2-3 saat sosyal medya kullanmaktadır. İnternette kesintisiz kalma sürelerine bakıldığında öğrencilerin yaklaşık bir saat % 51 (351) ve 1-3 saat arası % 29 (130) internette kaldıkları görülmektedir.

Tablo 2. Korelasyon ve Güvenilirlik Analizi Değerleri

Değişkenler	Sosyal Ağ Kullanımı Yoğunluğu	İnternette Kesintisiz Kalma Süresi	Önemli Sanal Kaytarma	Önemsiz Sanal Kaytarma
1. Sosyal Ağ Kullanımı Yoğunluğu				
r	(0,720)			
p	1,000	0,890**	-0,618**	0,702**
	0,000	0,010	0,008	0,000
2. İnternette Kesintisiz Kalma Süresi				
r	0,890	1,000	-0,786**	0,840**
p	0,010	0,000	0,004	0,006
3. Önemli Sanal Kaytarma				
r	-0,618**	-0,786**	(0,765)	0,761**
p	0,008	0,004	1,000	0,007
			0,000	
4. Önemsiz Sanal Kaytarma				
r	0,702**	0,840**	0,761**	(0,793) 1,000
p	0,000	0,006	0,007	0,000

*<0,05 Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Parantez içindeki değerler Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarıdır.

Tablo 2’de sosyal ağ kullanımı, önemli sosyal kaytarma ve önemsiz sosyal kaytarma verileri bir arada değerlendirilerek, aralarındaki anlamlılık düzeyleri analiz edilmiştir.

Sosyal ağ kullanımı ve önemli sanal kaytarma davranışları değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılacak olursa standardize edilmiş değerlerle değişkenler arasında -0,618 düzeyinde güçlü ve olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal ağ kullanımı ile önemsiz sanal kaytarma davranışları arasında 0,702 düzeyinde güçlü ve olumlu yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. İnternette kesintisiz kalma süresi ile önemli sanal kaytarma davranışları arasında -0,786 düzeyinde güçlü ve olumsuz yönde bir ilişki ve önemsiz sanal kaytarma davranışları ile 0,840 düzeyinde güçlü ve olumlu yönde bir ilişki mevcuttur. Bu sebeple sosyal ağ kullanımına ve sosyal ağ sitelerinde geçen zamana bağlı olarak sanal kaytarma davranışlarının farklılık kazandığı söylenebilir. Sosyal ağ kullanımı ortalamaları fazla olan gençlerin önemli sanal kaytarma davranışları sergilerken, sosyal ağ sitelerinde az zaman harcayan gençlerin ise önemsiz sanal kaytarma davranışlarını yaygın olarak sergiledikleri değerlendirilmektedir. Bu durumda H₁ reddedilmiş ve H₂ ise kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin demografik özellikleri ile sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkiler aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir. Veri setinin normal dağılıma uygunluğu için yapılan sına testi (One-Sample Kolmogorov-Smirnov) sonucunda; tüm veriler için güvenilirlik değeri<0.05 bulunmuştur. Veri seti normal dağılım özellikleri göstermemiştir. Bu veri setinin analizi için normal dağılım göstermeyen testlerin tercih edilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin sosyal ağ kullanımları ve sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda aşağıdaki tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 3. Sanal Kaytarma Davranışlarının, Sosyal Medya Kullanım Yoğunluğunun ve İnternette Kesintisiz Kalma Süresinin Cinsiyet Açısından Dağılımı

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Mann-Whitney U	z	p
Önemli Sanal Kaytarma	Erkek	270	89,13	8190,00	3235,000	-,951	,342
	Kız	180	77,97	5838,00			
Önemsiz Sanal Kaytarma	Erkek	270	85,23	7733,00	3267,000	-,521	,598
	Kız	180	83,55	6295,00			
Sosyal Medya Kullanım Yoğunluğu	Erkek	270	79,10	7130,00	3210,000	-,314	,001
	Kız	180	75,80	4626,00			
İnternette Kesintisiz Kalma Süresi	Erkek	270	80,25	6634,00	4100,000	-,420	,002
	Kız	180	82,60	5186,00			
	Toplam	450					

Tablo 3'e göre ankete katılan öğrencilerin sanal kaytarma davranışları ile cinsiyetleri arasında %95 güven seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Sosyal medya kullanımı ve internette kesintisiz kalma sürelerine bakıldığında cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=0.001$, $p=0.002<0.05$).

Tablo 4. Gençlerin Sanal Kaytarma Davranışlarının Yaşlarına Göre Dağılımı

	Yaş	N	Sıra Ort.	Ki Kare	df	p
Önemli Sanal Kaytarma	18 yaş ve altı	18	110,20	4,500	2	,400
	19 yaş ve 23 yaş arası	423	82,50			
	24 yaş ve 30 yaş arası	0	0			
	31 yaş ve üzeri	9	84,25			
Önemsiz Sanal Kaytarma	18 yaş ve altı	18	106,20	1,820	2	,424
	19 yaş ve 23 yaş arası	423	76,70			
	24 yaş ve 30 yaş arası	0	0			
	31 yaş ve üzeri	9	85,60			
Sosyal Medya Kullanım Yoğunluğu	18 yaş ve altı	18	100,00	2,300	2	,003
	19 yaş ve 23 yaş arası	423	84,00			

İnternette Kesintisiz Kalma Süresi	24 yaş ve 30 yaş arası	0	0	3,147	2	,004
	31 yaş ve üzeri	9	85,00			
	18 yaş ve altı	18	96,60			
	19 yaş ve 23 yaş arası	423	89,50			
	24 yaş ve 30 yaş arası	0	0			
	31 yaş ve üzeri	9	78,30			
	Toplam		450			

Ankete katılan öğrencilerin sanal kaytarma davranışları ile yaşları arasında %95 güven seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0.05$). Sosyal medya kullanımı ve internette kesintisiz kalma sürelerine bakıldığında yaşlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=0.003$, $p=0.004<0.05$).

Tablo 5. Gençlerin Sanal Kaytarma Davranışlarının Fakülte/Bölüme Göre Dağılımı

Fakülte/Bölüm	N	Sıra Ort.	Ki Kare	df	p
Mühendislik	80	100,20	2,300	2	,400
Eğitim	71	92,50			
Sağlık Bilimleri	58	95,20			
İktisadi İdari Bilimler	90	104,25			
İlahiyat	43	110,20			
Uygulamalı Bilimler	15	90,20			
Fen-Edebiyat	20	72,50			
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	20	105,20			
MYO	53	114,25			
Mühendislik	80	130,20			
Eğitim	71	80,20	1,610	2	,424
Sağlık Bilimleri	58	70,20			
İktisadi İdari Bilimler	90	72,50			
İlahiyat	43	85,20			
Uygulamalı Bilimler	15	100,25			
Fen-Edebiyat	20	100,20			

	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	20	50,20		
	MYO	53	91,00		
	Mühendislik	80	90,00		
	Eğitim	71	76,50		
	Sağlık Bilimleri	58	104,20		
	İktisadi İdari Bilimler	90	110,25		
Sosyal Medya Kullanım Yoğunluğu	İlahiyat	43	125,20	1,852	2 ,010
	Uygulamalı Bilimler	15	90,20		
	Fen-Edebiyat	20	80,20		
	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	20	72,50		
	MYO	53	85,20		
	Mühendislik	80	114,25		
	Eğitim	71	130,20		
	Sağlık Bilimleri	58	70,20		
	İktisadi İdari Bilimler	90	72,50		
İnternette Kesintisiz Kalma Süresi	İlahiyat	43	102,20	2,578	2 ,009
	Uygulamalı Bilimler	15	114,25		
	Fen-Edebiyat	20	90,20		
	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	20	80,60		
	MYO	53	70,20		
Toplam			450		

Ankete katılan öğrencilerin sanal kaytarma davranışları ile okudukları fakülte/bölüm arasında %95 güven seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$). Sosyal medya kullanımı ve internette kesintisiz kalma sürelerine bakıldığında fakülte/bölümüne göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=0.010$, $p=0.009<0.05$). Bu analizlerin sonucunda H_3 reddedilmiş, H_4 ve H_5 ise kabul edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Ulusal yazında son yıllarda gündeme gelen bir konu olan sanal kaytarma kavramının ilişkili olabileceği düşünülen farklı değişkenlerle incelenebilecek çok yeni bir kavram olduğu söylenebilir (Köyüstü, 2018). Geçtiğimiz on yıl boyunca çevrimiçi sosyal ağ sitelerinin kullanımı önemli ölçüde artmıştır. Dünyada 2 milyardan fazla aktif kullanıcıya sahip olan Facebook gibi sitelerin yükselişi ile birlikte, çevrimiçi sosyal ağ kullanımı büyük bir çoğunluğun hayatlarında vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Çevrimiçi sosyal ağ sitesi kullanımının analizinden elde edilen kanıtların artması, bu sitelerin, sosyal destek sağlayan ve yararlı bilgi ve diğer kaynak sağlayan kanallar olarak hizmet eden birbiriyle çok samimi ve yoğun ilişkileri olmayan farklı grup ve özellikteki insanlardan oluşan bir ağ ile ilişkilerin yönetilmesi için önemli araçlar haline geldiğini ortaya koymaktadır (Ellison ve diğerleri, 2007). Bu tür sosyal ağ sitelerinin faydaları sosyal ilişkilerden türetilmiştir ve sosyal ağ sitelerinin kullanımının sosyal sermaye sonuçları olarak geniş ölçüde kavramsallaştırılmıştır (Ellison ve diğerleri, 2007). Yararları tanımlamanın ötesinde, yeni araştırma sosyal ağ sitelerinin kullanıcıları için daha iyi sonuçlara yol açan faktörleri araştırmaktır (Ellison ve diğerleri, 2009). Sosyal ağ sitelerinin yaygın kullanımı göz önüne alındığında, kullanıcıların bu araçları günlük yaşamlarına nasıl dâhil ettikleri ve kullanımdan faydalanabileceği yolların dikkatli bir şekilde değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada sosyal ağ kullanımı yoğunluğu ile sanal kaytarma davranışlarının ilişkisi incelenmiş olup, üniversite öğrencilerinin sosyal ağ kullanım yoğunluğuna göre sanal kaytarma davranışı sergileyip sergilemedikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, gençlerin sosyal ağ kullanım yoğunlukları ve sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle öne sürülen hipotezlerle gençlerin sosyal ağ kullanımı yoğunlukları ile önemli ve önemsiz sanal kaytarma davranışları arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişki olup olmadığı sınımlanmıştır.

Sanal kaytarma davranışları küçük ve ciddi sanal kaytarma davranışları olarak iki boyuta ayrılmaktadır. Küçük sanal kaytarma (önemsiz sanal kaytarma), iş veya görev saatinde (öğrenciler için ders veya ödev yapma saatinde) kişisel e-postaların kullanımı veya kişisel sosyal medya hesaplarının kullanımıyla ilgilidir, yani, işle ilgili olmayan diğer siteleri görüntülemektir. Öte yandan, ciddi (önemli sanal kaytarma) sanal kaytarma davranışları, kuruluş sistemine zarar verebilecek güvenli olmayan ve kötü niyetli eylemler için sitelerin kullanılmasıdır. Sosyal ağ kullanım yoğunluğunun ve önemli sanal kaytarma davranışları değişkenleri arasındaki ilişkiye bakılacak olursa standardize edilmiş değerlerle değişkenler arasında -0,618 düzeyinde güçlü ve olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal ağ kullanımı ile önemsiz sanal kaytarma davranışları arasında 0,702 düzeyinde güçlü ve olumlu yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple sosyal ağ kullanımına ve sosyal ağ sitelerinde geçen zamana bağlı olarak sanal kaytarma davranışlarının farklılık kazandığı söylenebilir. Sosyal ağ kullanımı ortalamaları fazla olan gençlerin önemli sanal kaytarma davranışları sergilerken, sosyal ağ sitelerinde az zaman harcayan gençlerin ise önemsiz sanal kaytarma davranışlarını yaygın olarak sergiledikleri değerlendirilmektedir. Yazında sanal kaytarma davranışlarının araştırma yapılan katılımcıların demografik özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterdiğine dair geniş bir yazın vardır (). Fakat çalışmanın bulgularına göre önemli ve önemsiz sanal kaytarma davranışlarının öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve okudukları bölüme göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sosyal ağ kullanım yoğunluğu ve internette kesintisiz kalma sürelerinin ise cinsiyet, yaş ve okudukları bölümlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sosyal ağ kullanımı yoğunluğu ve internette kesintisiz kalma süreleri ile önemli sanal kaytarma davranışları arasında anlamlı fakat olumsuz yönde ilişki olduğu ($p=-0,618$, $p=-0,786$) ortaya çıkmış olup, bunun zararlı ve kötü amaçlı sosyal ağ kullanımının artış göstermesi olarak yorumu yapılabilir. Diğer taraftan öğrencilerin sosyal ağ kullanım yoğunluğu ve internette kesintisiz kalma süreleri ile önemsiz sanal kaytarma davranışları arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişkinin olması ($p=0,702$, $p=0,840$) kişisel gereksinimleri için sosyal ağları kullanmaya yöneldiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin önemli ve önemsiz sanal kaytarma davranışlarının cinsiyet, yaş ve okudukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği, öğrencilerin sosyal ağ kullanım yoğunlukları ile internette kesintisiz kalma sürelerinin ise demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Sanal kaytarma davranışlarının cinsiyete, yaşa, eğitime veya mesleğe bağlı olarak değişiklik göstermediğine dair büyük bir yazın oluşmuştur (Weatherbee, 2010; Stanton, 2002; Ugrin, Pearson ve Odom, 2008). Bu bakımdan bu araştırmanın bulguları özellikle yabancı literatürü destekler niteliktedir. Fakat sanal kaytarma davranışlarının cinsiyete, yaşa, eğitime ve mesleğe göre değişiklik gösterdiğini savunan (Seçkin ve Kerse, 2017) yerli literatüre bakıldığında çalışmanın bulgularının bunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Adams, J., & Kirkby, R. J. (2002). Excessive exercise as an addiction: A review. *Addiction Research and Theory*, 10, 415-437
- Anandarajan, M., & Simmers, C.A (2005). Developing human capital through personal web use in the workplace: mapping employee perceptions. *Communications of the Association for Information System*, 15, 776-791.
- Andressen, C., Torsheim, T., & Pallesen, S. (2014). Predictors of use of social network at work: A specific type of cyberloafing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19, 906- 921.
- Blanchard, A. L. & Henle, C. A. (2008). Correlates of Different Forms of Cyberloafing: The Role of Norms and External Locus of Control. *Computers in Human Behavior*, 24, 1067-1084.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. New York, NY: Oxford University Press.
- Eastin, M. Glynn, C. & Griffiths. (2007). Psychology of communication technology use in the workplace. *CyberPsychology and Behavior*, 10, 436-443
- Ellison, N. Steinfield, C. & Lampe, C.(2009). Connection strategies: Relationship formation and maintenance on social network sites. Paper presented at the annual 14.meeting of the International Communication Association, Chicago, IL, May 22-25.
- Ellison, N. B. Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends”: Exploring the relationship between college students’ use of online social networks and social capital. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (3), 1143-1168
- Eren, E. Ş. (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 230-243.
- Furnell, S.M. & Warren, M.J. (1997). Computer abuse: vandalizing society. *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*. 7(1),61-66.
- Garrett, R. K., & Danziger, J. N. (2008). On cyberslacking: workplace status and personal internet use at work. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(3), 287-292.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Guthrie, R., & Gray, P. (1996). Junk computing: is it bad for an organization? *Information Systems Management*, 13(1), 23-28.
- Henle, C.A, & Blanchard, A.L. (2008). The Interaction of Work Stressors and Organizational Sanctions on Cyberloafing. *Journal of Managerial Issues*, 20(3), 383-400
- Kalaycı, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Davranışları İle Öz Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi).İstanbul: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karal, H, & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(3).
- Keklik, B, Kılıç, R, Yıldız, H. & Yıldız, B. (2015). Sanal Kaytarma Davranışlarının Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *Business and Economics Research Journal*, 6 (3), 129-144
- Keklik, B, Kılıç, R, ve Yıldız, H, (2014), Sanal Kaytarma Davranışları İş Yerinde Verimlilik Kaybına Mı Neden Oluyor Yoksa Örgütsel Öğrenme Yeteneğini Mi Arttırıyor?, 22. Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 22-24 Mayıs, Konya: Selçuk Üniversitesi, ss. 765-770
- Köyüstü, S. (2018). Sanal Kaytarma Konusunda Yapılmış Tezlerin İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi (2010-2017), 4 (20), 666-679 (ISSN:2149-8598)

- Kurt, M. (2011). Siber Aylaklık Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, ELAZIĞ- TURKEY
- Liberman, B. Seidman, McKenna, G. K. & Buffardi, L. E. (2011). Employee Job Attitudes and Organizational Characteristics as Predictors of Cyberloafing, *Computers in Human Behavior*, 27, 2192-2199
- Lim, V. & Chen, D. (2009). Cyberloafing at the workplace: Gain or drain? *Behaviour and Information Technology*, 90, 1-11
- Lim, V. K. & Teo, T. S. (2005). Prevalence, perceived seriousness, justification and regulation of cyberloafing in Singapore: An exploratory study. *Information & Management*, 42(8), 1081-1093.
- Lim, V. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 675-694.
- Mahatanankoon, P., Anandarajan, M., & Igbaria, M. (2004). Development of a Measure of Personal Web Usage in the Workplace. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(1), 93-104
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512.
- Oravec, J. A. (2002). Constructive approaches to Internet recreation in the workplace. *Communications of the ACM*, 45(1), 60-63.
- Özdemir, A. (2015). Sanal Kaytarmanın İş Tatmini Üzerine Etkisi: Aksaray Üniversitesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Özler, D. E. & Polat, G. (2012). Cyberloafing Phenomenon in Organizations: Determinants and Impacts. *International Journal of eBusiness and eGovernment Studies*, 4 (2).
- Papacharissi, Z. (2011). *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NY: Simon & Schuster
- Reinecke, L. (2009). Games at work: The recreational use of computer games during working hours. *Cyber psychology and Behavior*, 12(4), 461-465.
- Seçkin, Z., & Kerse, G., (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sanal Kaytarma Davranışları ve Bu Davranışların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ampirik Bir Araştırma, Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9 (1) 87-108
- Stanton, J. M. (2002). Company profile of the frequent Internet user. *Communications of the ACM*, 45, 55-59.
- Steinfeld, C., Ellison, N. B., & Lampe, C. (2008) Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 434-445.
- Straub, D.W., & Nance, W. D. (1990). Discovering and Disciplining Computer Abuse in Organizations: A Field Study. *Mis Quarterly*, 14(1).
- Ugrin, J. C., Pearson, J. M., & Odom, M. D. (2008). Cyber-Slacking: Self-Control, Prior Behavior and the Impact of Deterrence Measures. *Review of Business Information Systems*, 12 (1), 75-87.
- Usluel, Y.K, Demir, Ö, & Çınar, M. (2014). Sosyal Ağların Kullanım Amaçları Ölçeği. Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi 5(2),1-18.
- Vitak, J. Crouse, J. & R. LaRose, (2011). Personal Internet use at work: Understanding cyberslacking, *Computers in Human Behavior*, 27 (5), 1,751-1,759.
- Walther, J. B., Carr, C. T., Choi, S. S. W., DeAndrea, D. C., Kim, J., Tong, T. S., & Van der Heide, B. (2011). Interaction of interpersonal, peer, and media influence sources online: A research agenda for technology convergence. In Z. Papacharissi (Ed.), *A networked self: Identity, community, Page 97 theJSMS.org and culture on social network sites*, (ss. 17-38). Greenwich, CT: JAI Press
- Weatherbee, T.G. (2010). Counterproductive Use of Technology at Work: Information and Communications Technologies and Cyberdeviancy. *Human Resource Management Review*, 20, ss. 35-44.

- Williams, D. (2006). On and off the 'net: Scales for social capital in an online era, *Journal of Computer Mediated Communication*, 11, (2).
- Wright, K. (2012). Similarity, network convergence, and availability of emotional support as predictors of strong-tie/weak-tie support network preference on Facebook. *Southern Communication Journal*, 77, 389-402.

Türk Eğitim Denetim Sistemi ile Bazı Anglo Sakson Ülkelerdeki Eğitim Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması

The Comparison of Turkish Educational Inspection System and with some Anglo Saxon Countries' Educational Inspection Systems

Abdulkadir Dursun¹ Songül Altınışık²

Öz

Kıta Avrupası yönetim geleneğine sahip olan Türkiye'de; özellikle Avrupa Birliği (AB) 'ne katılım süreciyle birlikte Anglo Sakson denetim sistemi olan iç denetim sistemi Türk kamu yönetim sistemine eklenmeye çalışılmaktadır. Buna karşılık Anglo Sakson yönetim geleneğine sahip olan Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İngiltere denetim sistemlerinde, özellikle 1980 yılından sonra Türk Kamu Yönetim yapısında da uzun yıllardan beri uygulanan Kıta Avrupası denetim sistemine doğru bir eğilim olduğu gözlenmektedir. Bu eğilimler dikkate alınarak yapılan bu çalışmada, Türk Eğitim Denetim Sistemi Anglo Sakson Yönetim sistemindeki Yeni Kamu Yönetimi (YKY) anlayışının da etkisiyle bir değişim içerisinde olduğu görülmektedir. Türk Eğitim Denetim Sistemindeki bu değişim çabaları, Kıta Avrupası Yönetim geleneği ile Anglo Sakson Yönetim geleneği arasında sıkışmıştır. Son yıllarda özellikle kısa zaman aralığında Türk Eğitim Denetim Sisteminde, reform adı altında yapılan değişiklikler istenilen düzeyde olmadığından eğitim denetimi sistemindeki değişim ihtiyacı üst politika belgelerinde halen varlığını korumaktadır. Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçiş sonrasında Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde de bu değişim ihtiyacı varlığını devam ettirmektedir. Türk Eğitim Denetim Sistemindeki bu değişim çabaları, Anglo Sakson yönetim geleneğine sahip ABD ve İngiltere Eğitim Denetim Sistemleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Seçilmiş ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılmasını sağlıklı yapmak açısından, ülkelerin denetim siteleri ulusal, yerel ve kurum düzeyinde irdelenmeye çalışılmıştır. Yapılan karşılaştırmada ABD ve İngiltere'de Eğitim Denetim Sistemleri bağımsız, tarafsız ve nesnel bir yapıya doğru eğilim olmasına karşı, Türk Eğitim Denetim Sistemindeki değişim çabalarının sürdüğü gözlemlenmiştir. Bu araştırma, nitel yöntemle yapılan betimsel bir çalışmadır. Veri toplamak için doküman analizi kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırmalı Eğitim Denetimi, Değişim, Performans

Abstract

Turkey which has European continental management tradition, especially with the process of European Union; Anglo Saxon internal auditing system is being tried to be added to the Turkish Public Administration system. USA and England which have Anglo Saxon administration system, especially since 1980, have a tendency towards European continental system which has been used in Turkish Administration System for many years. In this research subject which has been carried out by taking into account of these tendencies, with the influence of new public administration understanding in Anglo Saxon administration, Turkish Educational Inspection System is in a big change. Those efforts of change in Turkish Educational Inspection System is stuck between European continental administration tradition and Anglo Saxon administration tradition. In recent years in Turkish Education System has some of changes which has been done in the name of reform, are not as the ones desired, the needs of change in Turkish Education Inspection System still appear in upper political materials. After transition period to Presidential Government System the needs of change are still present in the 2023 Education Vision Document published by of the National Education Ministry of Turkey. Those efforts applied in Turkish

Gönderim Tarihi (Received): 04/03/2019

Kabul Tarihi (Accepted): 02/10/2019

¹Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişi e-mail:dursunabdulkadir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4469-7394

² Prof. Dr. TODAİE, e-mail:songulaltinisik@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-3861-3342

Educational Inspection System are evaluated by compared with USA and British Educational Inspection Systems which have Anglo Saxon administradition tradition. For making healthy comparisons, countries' inspections systems have been studied according to national by national and accordingly local institutions. In those comparisons, USA and England's Educational Inspection Systems have a tendency towards being independent, neutral, objective. On the other hand, those efforts of change in Turkish Educational Inspection System have still been going on. This research is a descriptive work made by qualittitative method. For collecting data, document analysis method has been used.

Keywords: *Comparative Educational Inspection, Change, Performance*

Giriş

Bu çalışmada denetim sistemlerindeki son eğilimler bağlamında Türk Milli Eğitim sistemindeki denetim sistemi ile Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere eğitim sistemlerindeki denetim sistemleri karşılaştırmalı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada incelenmek üzere farklı kıtalarda yer alan Anglo Sakson ülkelerden Amerika Birleşik Devletleri ile İngiltere eğitim sistemlerindeki denetim sistemleri ile Türk milli eğitim sistemindeki denetim sisteminin yeni kamu işletmeciliği anlayışı kapsamında kuramsal ve uygulama yönlerinden benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmuştur.

Türk milli eğitim sistemindeki denetim sistemi ile ABD ve İngiltere eğitim sistemlerindeki denetim sistemleri arasındaki ortak noktalar ve farklılıkların karşılaştırmasını yapmak amacıyla her ülke, 'ulusal, yerel ve kurum düzeyinde denetim' boyutlarında incelenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte her ülke başlığı altında denetimin genel amaçları, denetimden sorumlu birimler ve bunların görevleri çalışmada ele alınan ortak konulardır. İncelenen ülkelerde eğitim denetim sistemlerinin, kamu yönetimi yapısına koşut olarak yapılandığı görülmektedir. Örgütlenme bakımından bazı eğitim sistemleri merkeziyetçi, bazıları ise hem yerel ve hem de merkeziyetçi özellikler taşımaktadır. Adem-i merkeziyetçi olarak örgütlenen ABD eğitim sisteminin denetiminde, sınırlı yetki ile donatılan federal düzeydeki yapılanmanın yanında, büyük oranda yetki ve sorumluluklara sahip eyalet ve bölge düzeyinde örgütlenen üçlü bir denetim yapılanması bulunurken, merkeziyetçi olarak örgütlenen ve bazı yetkilerin yerel yönetimler eliyle yerine getirildiği Türkiye ve İngiltere eğitim denetiminde ise, merkezi düzeyde örgütlenen denetim birimleri şeklinde bir yapılanma bulunmaktadır. Özellikle Türkiye'de son yıllarda yapılan yasal düzenlemelerle denetim sistemi tamamen merkezileştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada amaç; Anglo Sakson ülkelerden ABD ve İngiltere'nin eğitim denetim sistemlerinin kuramsal ve uygulama boyutunda süreç ve uygulama sonuçlarını tanımlamak ve bu sonuçlardan yararlanarak Türk eğitim sistemindeki denetim faaliyetlerine değer katmak, geçerli ve genellenebilir sonuçlarından yararlanmaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel veri toplama yöntemlerinden olan ve araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman analizi (kaynak tarama-belge inceleme) yoluyla toplanacak bilgilerin konunun ayrıntılı incelenmesine olanak sağlayacağı düşüncesiyle araştırma, betimsel modelde tarama yöntemiyle yapılmıştır. Nitel araştırmada amaç, konunun derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelenerek, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Bir başka ifadeyle nitel araştırmanın amacı, bir şeye bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır (Punch / Çev.: Dursun, Arslan ve Akyüz, 2011 : 16; Yıldırım ve Şimşek, 2013 : 45,46,54,63). Bu amaçla Türk eğitim denetim sistemi ile Anglo Sakson ülkelerdeki eğitim denetim sisteminin örgütlenmesi, doküman taraması yoluyla elde edilen verilerin analiziyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren Örneklem

Kıta Avrupası yönetim geleneğinden gelen Türkiye'nin eğitim denetimi ile Anglo Sakson Yönetim geleneğinin ana uygulayıcıları İngiltere ve ABD eğitim denetim sistemlerinin karşılaştırılması yapılması amacıyla bu araştırma; Türkiye, İngiltere ve ABD eğitim denetim sistemlerinin incelenmesiyle sınırlı tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi (kaynak tarama ve belge inceleme) yöntemi kullanılmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada makale konusu ile ilgili olarak kitap, makale, elektronik belge, tez ile mevzuat düzenlemeleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda toplanan verilerin analiz edilmesinde, nitel veri analizi çeşitlerinden betimsel analiz kullanılmıştır.

Betimsel analiz; nitel çalışmada toplanan verilerin orijinal biçimlerine mümkün olduğunca bağlı kalınarak ve gerektiği durumlarda kişilerin söylediklerinden, yazdıklarından ve dokümanların içeriklerinden yararlanarak, betimsel bir yaklaşımla verilerin aktarılmasıdır. Bununla birlikte, betimsel analiz, nitel çözümlemelerde yer alan kelimelere, ifadelere, kullanılan dile, diyalogların yapısına ve özelliklerine, kullanılan sembolik anlatımlara ve benzetmelere dayanarak tanımlayıcı bir analiz yapılması olarak da tanımlanabilir (Kümbetoğlu, 2005). Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Araştırmada elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenerek bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013 : 253,256, 304).

Bulgular

Bu bölümde Türkiye, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nin eğitim denetim sistemlerinin karşılaştırılması için ulusal, yerel ve kurumsal düzeydeki örgütlenmesi incelenmiştir. Doküman analizi şeklinde toplanan bilgiler kapsamında adı geçen üç ülkenin eğitim denetim sistemlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmamıza konu olan Türkiye, İngiltere ve ABD eğitim denetim sistemlerinin örgütlenmesine ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

1. Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetimin Uygulanması

Türk milli eğitim sisteminde eğitim ve öğretim hakkı ve ödevi, Anayasa'nın 42. maddesine göre eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve esaslara göre Devletin gözetimi ve denetimi altında gerçekleştirilir. Türk milli eğitim sisteminde, eğitim-öğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesi, gözetim ve denetimi Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğundadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973; Md.56)

Anayasanın "idarenin kuruluş ve görevleri merkezden yönetim ve yerinden yönetim esaslarına dayanır" hükmü gereğince Türkiye Cumhuriyeti idari teşkilatı merkezi idare ve yerinden yönetim kuruluşları olmak üzere ikiye ayrılmasına bağlı olarak (Gözler ve Kaplan, 2011:126), Türk eğitim sisteminin denetimi, ulusal düzeyde örgütlenmiş olan Teftiş Kurulu Başkanlığındaki Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapılmaktadır.

Bununla birlikte; il milli eğitim müdürlerine bağlı olarak görev yapan maarif müfettişleri ise, yerelde il düzeyinde soruşturma ve denetim faaliyetleri dışında, inceleme-araştırma iş ve işlemlerini yürütmeye

devam etmektedirler. Maarif Müfettişlerinin soruşturma ve denetim görevleri olmasa da, il idaresi kanunu gereğince, uhdelere muhakkik sıfatıyla soruşturma ve ön inceleme görevleri de verilmektedir.

Merkezi Düzeyde Denetim

Türk milli eğitim sisteminde merkezi düzeydeki denetim hizmetleri; Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı içerisinde danışma ve denetim birimi olan Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından yerine getirilmekte iken, yapılan yasal düzenlemelerle yapısı ve örgütlenmesi sürekli değişime uğramıştır. Öncelikle 2011 yılında çıkarılan Kanun Hükmünde Kararnameyle, denetim ve danışma birimleri içerisinde yer alan Teftiş Kurulu Başkanlığı, yeni adıyla Rehberlik ve Denetim Başkanlığı olarak Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı içerisinde yer almış ve bakana bağlı olarak görev yapan bir ana hizmet birimine dönüştürülmüştür. Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev alan ve müfettiş unvanıyla görev yapan denetim elemanları Milli Eğitim Denetçisi olarak görev yapacakları belirtilmiştir (Küçükyağcı, 2014; Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011;md, 17).

Merkezi denetim birimindeki değişim bununla sınırlı kalmamış, üç yıl gibi kısa süre içerisinde denetim sistemi bir kez daha değişime uğramış, 2014 yılında yapılan yasal düzenleme ile Rehberlik ve Denetim Başkanı dışında, Başkanlıkta görev yapan Başdenetçi, Denetçi ve Denetçi Yardımcılarının kadroları kaldırılmıştır. Yine bu yasal düzenlemeyle gerek merkezi düzeyde ve gerekse yerel düzeyde görev yapan denetim elemanları Maarif Müfettişi olarak İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlığında görev yapacakları belirtilmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun,2014; md:17;Geçici Md:10/7).

Denetim birimindeki değişim rüzgarı 2016 yılında da devam etmiş, Rehberlik ve Denetim Başkanlığının adı tekrar Teftiş Kurulu Başkanlığı olarak değiştirilmiştir. Oluşturulan yeni kurul, Bakanın veya Bakanın yetkili kılması üzerine Müsteşarın emri veya onayı ile Bakan adına belirlenen görevleri yapacağı belirtilmiştir. Teftiş Kurulu Başkanlığı, Başkan ile Başkanlık birimlerinde ve çalışma merkezlerinde görevli Bakanlık Maarif Müfettişleri ve Bakanlık Maarif Müfettiş Yardımcılarından oluşacak şekilde ulusal düzeydeki örgütlenmesi yeniden oluşturulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun; md:2;6).

Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçiş ile birlikte yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Kararnamesiyle, Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı yeniden oluşturulmuştur. Yapılan son yasal düzenlemede olduğu gibi Bakanlığın Teşkilat yapısında Teftiş Kurulu Başkanlığına, hizmet birimi olarak tekrar yer verilmiştir. Denetim, inceleme ve soruşturma işlemlerini yürütmekle görevli olan Başkanlığın, eğitici ve rehberlik işlevlerinin öne çıkarıldığı görülmektedir (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi 1, 2018;md:302,320).

Söz konusu kararnamede, Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın Bakanın emri ve onayı üzerine yapacağı görevler de belirlenmiştir. Buna göre belirlenen bu görevler, başkanlık birimlerinde ve çalışma merkezlerinde görevli Bakanlık Maarif Müfettişleri ve Bakanlık Maarif Müfettiş Yardımcılarıyla yerine getirileceği belirtilmiştir. Bu kapsamda; Bakanlığın görev alanına giren konularda ilgili personele/kişilere rehberlik etmek, yapılan kontrol ve denetimlerin süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, sonuçlara ilişkin hazırlanan raporları paydaşlara iletmek, Bakanlığa bağlı birimlerin ve bu birimlerde görevli personelin, rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmek Teftiş Kurulu Başkanlığının yapacağı görevler arasında sayılmıştır (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi 1, 2018;md:320).

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığının yeni iç örgütlenmesi, diğer bakanlıkların denetim birimlerinden farklı olduğu görülmektedir. Diğer bakanlıklarda denetim birimleri; Başkan ve Başkan yardımcılarını şeklinde örgütlenmişken, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı ise Başkan ve Daire Başkanlığı şeklinde örgütlenmiştir. Başkana yardımcı olmak üzere İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı, İnceleme ve Soruşturma Daire Başkanlığı, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı, Kalite Standartları ve Projeler Daire Başkanlığı, Maarif Müfettişleri Eğitim ve Koordinasyon Daire Başkanlığı ile Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı olmak üzere altı daire başkanlığı oluşturulmuştur (tkb, 2019).

Denetimler, hazırlanan denetim rehberleri esas alınarak Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığının koordinasyon ve yönetiminde Bakan onayına bağlı olarak belirlenen okullarda yapılmaktadır. Denetim sonuçlarına ilişkin hazırlanan raporlar ilgili birimlerle paylaşılmaktadır.

Bununla birlikte gelen şikâyet, bilgi edinme ve diğer başvurular ise İnceleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığının koordinasyonunda yürütülmektedir. Gelen başvurulardan bir kısmı başkanlık tarafından değerlendirilirken, bir kısmı ise değerlendirilmek üzere Valiliklere (il milli eğitim müdürlüklerine) yönlendirilmektedir. Başkanlıkta değerlendirilen başvurular için işleme öncelikle Bakanlık Makamından onay alınarak başlanmaktadır. Onay alındıktan sonra başkanlıkça müfettiş görevlendirilmekte, görevli müfettişlerce gerekli inceleme ve soruşturma işlemleri yapıldıktan sonra rapor hazırlanmaktadır. Hazırlanan rapor, inceleme değerlendirme birimi tarafından incelendikten sonra uygun görülmesi halinde ilgili birime gönderilmektedir. Uygun görülmemesi halinde, tespit edilen eksiklikler tamamlanmak üzere, rapor ilgili müfettiş/müfettişlere iade edilmektedir. Eksiklikler tamamlandıktan sonra hazırlanan rapor Başkanlıkça ilgili birimlere gönderilmektedir.

Yerel Düzeyde Denetim

Denetim sisteminde kısa süreli aralıklarla yapılan değişikliklerden yerel düzeydeki denetim birimi de etkilenmiştir. İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Eğitim Denetmenleri Başkanlığında istihdamları sağlanan İl Eğitim Denetmenleri ve İl Eğitim Denetmen Yardımcıları; ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmekle görevli ve sorumluydular. Ancak yerel düzeydeki söz konusu denetim biriminde, 2011 yılında yapılan yasal düzenlemeyle il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde, millî eğitim müdürüne bağlı olarak Eğitim Denetmenleri Başkanlığı oluşturulmuştur.

Oluşturulan yerel denetim biriminde il eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının istihdam edileceği ve istihdam edilen bu denetim elemanlarının ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmekle görevli oldukları belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011;md:30/2;41).

Ulusal düzeyde denetim örgütlenmesinin değişimine bağlı olarak yerel düzeyde denetim örgütlenmesindeki değişim 2014 yılında da devam etmiştir. Ulusal düzeyde görev icra eden denetim birimindeki denetim elemanlarıyla birlikte, yerel düzeyde görev yapan il eğitim denetmenleri maarif müfettişi unvanıyla il milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlığı bünyesinde görev alacakları şekilde yeniden örgütlenmiştir. Bu yeni örgütlenmeyle birlikte gerek ulusal düzeydeki Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ve gerekse yerel düzeydeki Maarif Müfettişleri Başkanlığının görevleri Maarif Müfettişleri eliyle yapılacağı öngörülmüştür. Ulusal düzeydeki Rehberlik ve Denetim Başkanlığında Başkan dışında kadro ihdas edilmediği için, Başkanlığın görev ve sorumlulukları yine Başkanlıkta görevlendirilen Maarif Müfettişleri aracılığıyla yerine getirileceği amaçlanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2014;md:17;23).

Denetim birimlerinde yapılan yasal değişimler, herhangi bir bilimsel çalışmaya dayalı olarak yapılmadığından, kısa süreli aralıklarda denetim sisteminde yeniden bir değişim ihtiyacı doğmuştur. Nitekim 2016 yılında denetim sisteminde yeniden bir değişime ihtiyaç olmuş, yapılan yasal düzenlemeyle, önceki yasal düzenlemelerde adı değiştirilen ve denetim elemanlarının kadroları kaldırılan Teftiş Kurulu Başkanlığı tekrar oluşturulmuş ve 750 kişilik Bakanlık Maarif Müfettişi ve Bakanlık Maarif Müfettiş Yardımcısı kadrosu ihdas edilmiştir.

Buna karşılık yapılan yeni düzenlemede ise illerdeki Maarif Müfettişliği Başkanlığına yer verilmemiş, Maarif Müfettişlerinin il müdürüne bağlı olarak inceleme, araştırma, rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğer işlemleri yapacağı belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun,2016;md:6; Geçici Md. 12/b,c).

Yapılan bu düzenlemeyle yerel düzeydeki denetim birimi kaldırılmış, illerde görev yapan maarif Müfettişlerinin bir kısım yetkileri ellerinden alınmıştır. Daha önce denetim ve soruşturma yapma yetkileri olan Maarif Müfettişlerinin bu yetkileri yapılan yasal düzenlemeyle kaldırılmış, görev ve yetkileri inceleme, araştırma ve rehberlik hizmetleriyle sınırlı tutulmuş, görevli oldukları kadroları kaldırılarak, kadroları bu görevde kaldıkları süreyle sınırlı tutulmuştur.

Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine fiilen geçildikten sonra, yayımlanan 1 numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde de; Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat Yapısında sadece Teftiş Kurulu Başkanlığına yer verilmiştir (Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi 1, 2018;md:320). Milli Eğitim Bakanlığında yerel düzeyde inceleme, araştırma, soruşturma, denetim ve rehberlik hizmetlerini yürütecek bir birim bulunmamakta, halen il milli eğitim müdürlerine bağlı olarak görev yapan maarif müfettişleri ise; bu görevde buldukları süre ile sınırlı olmak üzere inceleme, araştırma ve rehberlik hizmetlerini yürütmeye devam etmektedirler.

Kurum Düzeyinde Denetim

Demokratik katılımı sağlayarak diğer işgörenlerle birlikte müdür tarafından yönetilen gerek okul öncesi eğitim kurumları ve gerekse ilköğretim kurumları müdürlerinin; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile kendilerine verilen diğer görevlerini yerine getirmekle görevlidirler (Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönet.,2014; md:39).

Bunun yanında ortaöğretim kurumları müdürleri de, milli eğitimin genel amaçları ile okul veya kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere okulun yönetiminden sorumlu örgüt liderleri olarak, öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her dönemde en az bir defa dersini izleme ve rehberlikte bulunma görevleri vardır (Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013: md.78). Okul/kurum müdürleri bu görevlerini yasaların kendilerine verdiği sıradüzensel yetkilerini kullanarak yerine getirmektedirler.

Denetim sistemindeki değişimin cumhurbaşkanlığı hükümet sistemiyle birlikte sürmesi beklenmektedir. Nitekim yeni hükümet sistemiyle birlikte, Milli Eğitim Bakanlığında “2023 Eğitim Vizyonu” belgesi yayımlandı. Söz konusu belgede denetim sistemiyle ilgili “Teftiş ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri” başlığı altında denetim sisteminin yapılandırılmasına da yer verilmiştir. Söz konusu vizyon belgesinde, ayrıntılı yapılandırma süreci belirtilmemişse de, denetim sisteminin kurumsal rehberlik ile inceleme, araştırma ve soruşturma bileşenlerinin ayrılarak, kurumsal rehberliğin özel bir uzmanlık alanı olarak yapılandırılacağı hedeflenmiştir (MEB 2023 Eğitim Vizyonu, 2018:48).

Denetim sisteminin bir bütün olarak eğitim sisteminin iyileştirilmesi için bir güç ve öğrencilere değer katacak, gelişimlerini sağlayacak bir sistem olduğu unutulmamalıdır. Eğitim sistemi, eğitim liderleri ve yöneticilerinden, öğretmen, öğrenci ve ebeveynlere kadar geniş bir yelpazedeki kesimi etkilemektedir.

Denetim sistemi tasarlanırken tüm bu paydaşların ihtiyaçları göz önüne alınarak tasarlanması hayati önemdedir.

2.İngiltere Eğitim Sisteminde Denetim

İngiltere'de eğitim sistemi, genel politika uygulamalarında merkezi idarenin ve bütün ayrıntıların çözümünde adem-i merkeziyeçi yaklaşımın rol oynadığı bir yapılanma içerisinde yönetilir. Merkezi idare genel olarak ulusal hedefleri belirlemekte, ulusal eğitim politikasını formüle etmekte, araştırma yaptırmakta, okul eğitim programının geliştirilmesi çalışmalarını desteklemekte, eğitim hizmetinde minimum standartları saptamakta, eğitimin kalitesini ve maliyetini izlemektedir (Oktay, 1998, 162; Aktaran Süngü, 2005).

İngiltere eğitim sisteminin merkezi ve adem-i merkezi düzeydeki yapılanmasına paralel olarak İngiliz eğitim denetim sisteminin de ulusal, yerel ve kurum düzeyinde olmak üzere üç ayrı denetim sürecinden oluştuğunu söylemek mümkündür.

Ulusal Düzeyde Denetim

Majestelerinin müfettişleri ilk kez 1839 yılında okullardaki eğitimin kalitesi hakkında rapor verilmesi için atanmıştır. 1839'daki başlangıcında Majestelerinin müfettişlerinin görevi, hükümetin eğitimle alakalı görevlerinin yerine getirilmesine yardımcı olabilmek ve eğitimin gelişmesine katkıda bulunabilmek için eğitimi denetlenmek ve bu konuda rapor vermektir. Majestelerinin müfettişlerinin yüksek meslek vasıfları taşıyan, yönetim ve rehberlik alanlarında yetişmiş, okullarda uygulama bakımından başarılı tecrübeler kazanmış kişiler olmasına dikkat edilirdi. 1994 eğitim yasasıyla Eğitim Bakanlığına; ilk, orta ve özel nitelikteki okulların, ileri ve yükseköğretim kurumlarının denetlenmesi ve öğretmen yetiştirilmesinin kontrolünün yapılması ve yetişkin eğitiminin denetiminin yaptırılması sorumluluğu verilmişti.

Yasa ayrıca majesteleri tarafından bu amaçla atanan müfettişler tarafından denetimlerin yapılmasını da öngörmektedir. İngiltere eğitim sisteminde 1990'lı yıllara değin İngiliz eğitim sisteminde esas teftiş ağırlığı Majestelerinin müfettişlerinde toplanmaktaydı. Bunların yetki ve statüleri oldukça yüksekti (Bilir, 1991:127; aktaran Süngü, 2005). 1992 Eğitim Yasası, okulların denetim sistemini köklü bir biçimde değiştirmiştir. Sistem, majestelerinin müfettişlerinin rollerini okulların direkt olarak denetiminden alıp, bağımsız denetim sisteminin danışmanlığına dönüştürmüştür (St. John-Brooks, 1995:60; aktaran Süngü, 2005).

Yeni oluşturulan sistem uyarınca İngiltere eğitim sisteminde yapılmakta olan okul denetimleri, Ofsted (Eğitimde Standartlar Ofisi) tarafından yapılmaya başlanmıştır. Kıdemli bir başmüfettiş tarafından yönetilen yeni denetim ofisi olan Ofsted, devlet tarafından finanse edilen, ancak Eğitim ve Beceri Bakanlığından (DfES) bağımsız bir denetim sistemi oluşturmak amacıyla kurulmuştur. Eğitim ve Beceri Bakanlığından bağımsız birim olmasına karşın, onlarla birlikte işbirliği içerisinde çalışır ve Bakanın isteği üzerine bazı denetimleri düzenleyerek, Bakanın denetim sonuçları hakkında bilgilendirir. Ofsted'in Eğitim ve Beceri Bakanlığından bağımsız olması, kurumların denetimi ile denetim sonuçlarının raporlanmasının tarafsız olmasını sağlamaktadır

Daha sonra Eğitim, Çocuk Hizmetleri ve Becerilerde Standartlar Ofisi (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) olarak bilinen Ofsted, 2006 yılında çıkarılan Eğitim ve Denetimler Yasası (ÇED) ile Bakanlık dışı bir birim olarak okulların ve öğrencilerin standartlarının denetiminden sorumlu devlet denetim birimi şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. Ofsted, İngiltere genelinde çocukların günlük ve sosyal bakım hizmetleri, okullar, kolejler, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, gençlik çalışmaları, iş tabanlı öğrenme ve yetişkin eğitimi sağlayan kurumlarda denetim ve düzenleyici ziyaretler yapmaktadır. Ofsted tarafsız ve bağımsız bir denetim birimi olarak, denetim

sonuçlarını raporlaştırarak web sayfasında yayınlamakta ve bu raporları da meclise doğrudan sunmaktadır (Education and Inspections Act 2006 (c. 40);md:112)

Majesteleri adına görev yapan Ofis, majesteleri tarafından atanan ve görev süresi beş yıldan fazla olmayan eğitim başmüfettişi tarafından yönetilir. Ofsted bürosunun görevleri ise; stratejik öncelikler ile bu önceliklere ilişkin amaç ve hedefleri belirlemek, Baş Müfettişin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmesini güvenceye almaktır (Education and Inspections Act, 2006 (c. 40);md:112-121)

Ofsted'in kurumsal yönetim çerçevesi ise ilk olarak Ofsted Kurulu tarafından 2007 yılında onaylanmıştır. Bu belge teftiştan sorumlu Bakanlık dışı bir devlet denetim birimi olan ofis yönetim kurulunun temel sorumluluklarını ortaya koymaktadır. Bu sorumluluklar çocuk bakımı, bakım ve desteğe ilişkin düzenlemeler ve erken yaş eğitiminin denetiminden, ileri eğitim, kamu tarafından finanse edilen tüm eğitim ve öğretim ile özel olarak sunulan eğitim ve öğretmen eğitiminin denetlenmesini içeren geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Ofsted, 2019).

Majestelerinin Baş Müfettişi (HMCI), Ofsted'in denetleme ve düzenleme işlerinden yasal olarak sorumludur. Eğitimin kalitesini, çocuk hizmetlerini ve becerilerini yerel ve ulusal olarak raporlamak için teftiş bulgularının tamamını kullanabiliyor. Ofsted'in organizasyonundan, kadrosundan, yönetiminden ve kaynakların verimli ve etkin kullanımını sağlamaktan Parlamento'ya karşı sorumludur (GOV.UK 2, 2019)

Ofsted yönetimi; denetleme ve düzenleme işlerinden yasal olarak sorumlu olan Majestelerinin Baş Müfettişi (Her Majesty's Chief Inspector-HMCI) ile birlikte 8 bölge direktörü (Regional Director), 1 baş işletme görevlisi (Chief Operating Officer), 2 eğitim ve sosyal bakım ulusal direktörü (National Director), 1 kurumsal strateji direktörü (Corporate Strategy Director), 1 dijital ve bilgi direktörü (Digital and Information Director), 1 insan ve operasyon direktörü (People and Operations Director), 1 finans, planlama ve ticaret direktörü (Finance, Planning and Commercial Director) olmak üzere toplam 16 kişiden oluşmaktadır (GOV.UK. 2, 2019). Bunlar; Baş işletme görevlisi; Ofsted'in veri ve bilgilerinden, analiz sonuçlarından, yıllık rapor ve anketlerden, iletişim, projeler, planlama ve performans, finans, ticari, kurumsal yönetim, destek ve insan kaynaklarından sorumludur.

Ofsted'in Bölge Direktörleri; oluşturulan denetim bölgesindeki Ofsted'in performansından sorumludur. Her Bölge Direktörü, görevli olduğu bölgede denetim yoluyla eğitimin kalitesini iyileştirmeyi desteklemek için bir denetçi ekibine liderlik etmektedir. Ulusal Eğitim Direktörü; denetimlerde eğitim ve becerilerle ilgili politika ve rehberliğin geliştirilmesinde okullara öncülük etmektedir.

Ulusal Sosyal Bakım Direktörü; Denetimde yetersiz olduğuna ve geliştirilmesine karar verilen okulların, yerel otoriteler için Ofsted'in iyileştirme teklifinin tasarlanması, gözden geçirilmesi ve yerel otoritelere sunulmasına öncülük etmektedir. Kurumsal Strateji Direktörü; Ofsted'in stratejik önceliklerinin geliştirilmesini ve uygulanmasını denetler. Stratejik hedeflerin yerine getirilmesinden Ofsted Yönetim Kurulu'na karşı sorumludur. Kurumsal Strateji Direktörü; Ofsted'in çalışma şeklinin delillere dayalı olduğundan emin olmak için üst düzey paydaşlarla, hükümetler arası ilişkiler, akademisyenler ve politika yapımcılarla ilişkileri yönetmektedir.

Direktör ayrıca Ofsted'in araştırma ve değerlendirme işlevini de yönetir ve denetimden alınan içgörünün politika ve pratiği bilgilendiren araştırma raporlarının temelini oluşturmasını sağlar. Dijital ve Bilgi Direktörü; iç ve dış kullanıcıların ihtiyaçlarını karşıladıklarından emin olmak için Ofsted'in dijital, teknoloji ve bilgi hizmetlerinin sunumunu yönlendirmekten ve yönetmekten sorumludur. İnsan ve Operasyon Direktörü; Ofsted'in insan kaynakları, eğitim, iç iletişim ve finansal, yasal ve operasyonel destek hizmetlerimizden sorumludur. Finans, Planlama ve Ticaret Direktörü; Ofsted Finans Direktörü olarak görev yapmaktadır. Ofsted'in stratejik finansal planlama ve yönetimine liderlik etmektedir.

Ofsted içerisinde aynı zamanda bir kurul bulunmaktadır. Majestelerinin Başmüfettişi ve Başkan da dâhil olmak üzere toplam 7 kişiden oluşan Ofsted kurulu (The Ofsted Board), Başkan tarafından yönetilmektedir. Ofsted kuruluna atanan üyeler, Ofsted'in değerlerini ve ilkelerini korumaktan ve kişisel becerilerini, bilgilerini ve deneyimlerini kurulun çalışmalarına katkıda bulunmaktan sorumludurlar.

Başkan tarafından yönetilen ve yılda en az 4 ile 6 kez toplanan Ofsted Kurulu, Ofsted için stratejik öncelikleri, hedefleri ve amaçları belirlemek, Majesteleri Baş Müfettişinin (HMCI) çalışmalarının verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamak, Ofsted'in denetlediği ve düzenlediği hizmetlerin kullanıcılara odaklanmayı sağlayarak, iyileştirme ve geliştirmeyi teşvik etmek, Ofsted'in stratejik önceliklerini belirlemek ve kurumsal yönetimini denetlemek temel sorumlulukları arasındadır (GOV.UK2,2019).

Ofsted kuruluna üyelerin atanması; Kamu Atamalarından Sorumlu Komisyon Ofisi (OCPA) tarafından yayınlanan uygulama kurallarına uygun olarak yapılır ve kabul edilir. Siyasi faaliyet, atamaların karar alma sürecinde hiçbir rol oynamamaktadır. Atama işleminden önce başvuru süreci ile iş tanımlarına ilişkin kriterler internet sitesinde yayımlanmaktadır (GOV.UK 3,2019).

Üyeliklere atanma sürecine ilişkin belirlenen bazı temel kriterler ise; Stratejik düşünme ve stratejik gelişmeye katkıda bulunma becerisi, kamu, gönüllü veya özel sektörde üst düzey yönetim ve / veya yönetim kurulu deneyimi, yüksek düzeyde ve / veya kuruluşlar arasında etkili ilişkiler kurma becerisi, Ofsted'e müfettişlik ve düzenleyici olarak bağlılık, eğitim, çocuk hizmetleri ve becerilerindeki standartları geliştirme konusundaki rolü, çocuk koruma, ileri eğitim ve / veya finansal yönetim de dahil olmak üzere, çocukların sosyal bakımında üst düzey bir seviyede önemli uzmanlık ve/veya iş deneyimi olarak belirlenmiştir.

Ofsted'te görev yapan ve sayıları 220 civarında olan Majesteleri'nin Müfettişleri (Her Majesty's Inspectors [HMI]), Ofsted'in profesyonel kolunu oluşturmaktadır. HMI, yeni sistemde kalitenin sağlanmasından ve denetim bulgularının raporlaştırılmasından sorumludur (Education Act, 1992; aktaran Süngü, 2005). Ofsted, ülke genelinde, teftişlerin yürütülmesinde görevlendirilmek üzere Majestelerinin Müfettişleri'ni (HMI) ve İlave Müfettişleri (Additional Inspectors [AI]) kullanmaktadır.

Ayrıca, okul denetimlerini ve daha ileri eğitim ve beceri sunumunu gerçekleştirmek için 1500'den fazla Ofsted Müfettişi ile doğrudan sözleşme yapılmaktadır. Denetim görevini üstlenen gerek Majestelerinin Müfettişleri ve gerekse ilave müfettişler olsun son derece adil, titiz ve denetim konusunda yetkin olmaları için eğitilmiş olmaları gerekmektedir. Bunlar eğitilmeden önce gerekli yeterliliğe sahip olmaları kendilerinden istenmektedir. Gerekli eğitimden geçmeleri, daha sonra üstlenecekleri roller açısından yetkinliklerini göstererek, etkili olduklarını yapacakları denetim faaliyetlerinde göstermeleri gerekiyor. Bütün müfettişler yüksek standartlarda yetiştirilir ve teftiş yetkisi verilmeden önce uygunlukları değerlendirilir (Ofsted, 2019);

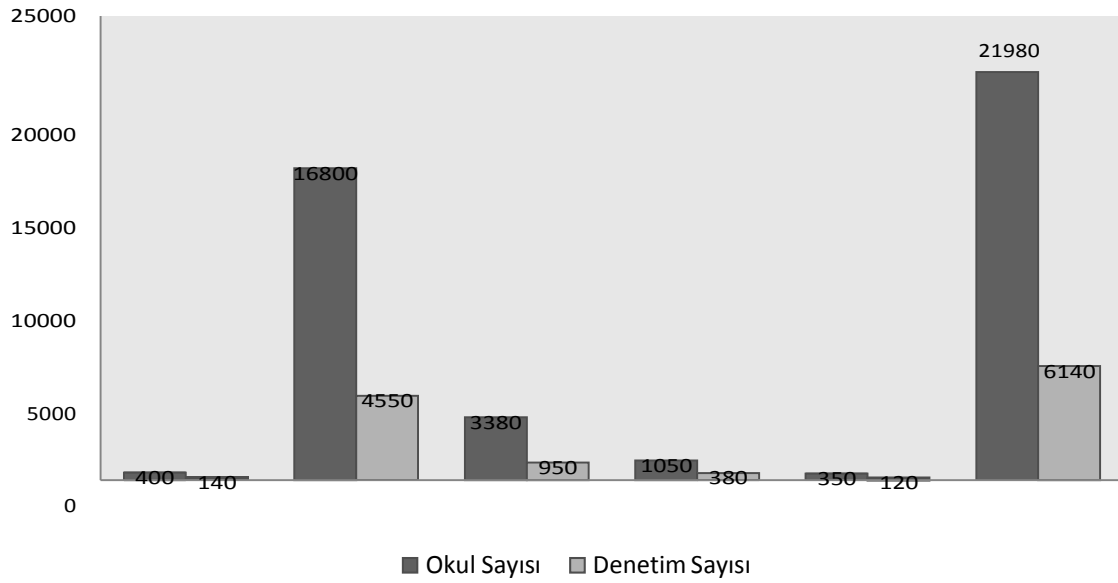
Majestelerinin müfettişleri ve okul denetim gruplarında bulunan ilave müfettişlerin statüsü arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Majestelerinin müfettişleri, Ofsted personelinde dir. Ancak okul denetim gruplarında bulunan ilave müfettişler Ofsted personeli değildirler. Okul denetim gruplarındaki ilave müfettişler denetimlerini ya da diğer organizasyonlar için yaptıkları işleri Ofsted ile yaptıkları sözleşmeye göre gerçekleştirirler (Ofsted; aktaran Demirkasımoğlu, 2011).

Yeni denetim sisteminin temelini, hem okul hem de aile ile ilgili olacak şekilde, okul performansının değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Yani denetim sırasında öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel gelişiminin yanında okulun toplum ile olan bağlarının da öğrencilerin kişisel gelişimine olan katkısı incelenmekte; ayrıca öğrenci velileri ile denetim öncesinde yukarıda bahsedilen hususlarda ön görüşmeler yapılmaktadır (St. John-Brooks, 1995:55-56; aktaran Süngü, 2005).

Ofsted yaptığı denetimlerle ilgili olarak istatistikleri periyodik olarak internet sitesinde yayımlamaktadır. Bu kapsamda Ofsted tarafından 2017 - 2018 akademik yılı için okullara, ilk çocukluk

eğitimine, ileri eğitim ve becerilere çocukların sosyal bakımına yönelik yapılan yaklaşık 30.000 denetim ve ziyarette elde edilen bulgulardan yararlanarak hazırlanan rapor 4 Aralık 2018 tarihinde yayımlanmıştır (Ofsted, 2019). Söz konusu raporda aşağıda şekil 1’de görüleceği üzere 2017/2018 yıllarını kapsayan denetim sayıları gösterilmiştir.

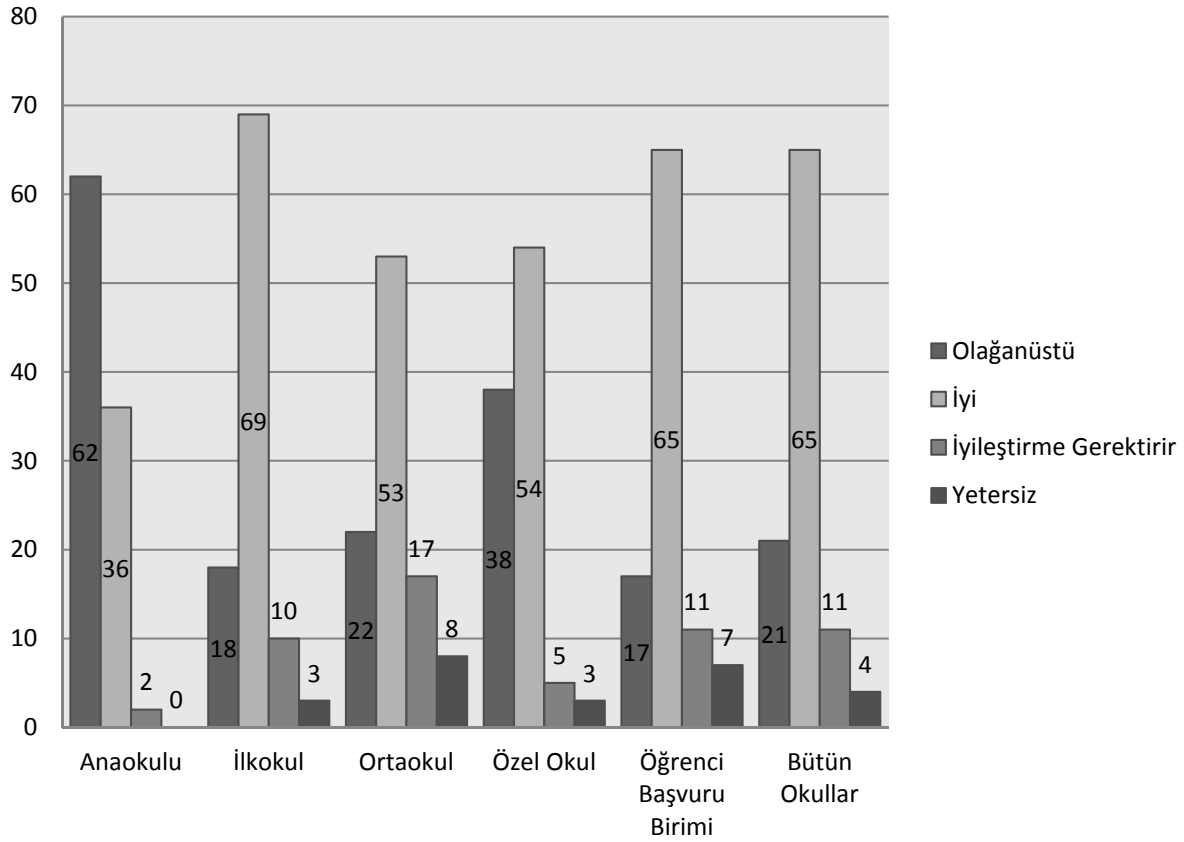
Şekil 1. Ofsted tarafından 1 Eylül 2017 ile 31 Ağustos 2018 tarihleri arasında devlet tarafından finanse edilen okul sayısı ile denetlenen okul sayısı



(Ofsted-The Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Education, Children’s Services and Skills 2017/18, 2019)

Yukarıda şekil 1’de görüldüğü üzere, toplamda 21.980 okulun, 6.140 tanesinin denetimi yapılmıştır. Bu da devlet tarafından finanse edilen tüm okulların % 27,93 oranına denk gelmektedir. Bu şekilde 8 milyondan fazla öğrencinin kayıtlı olduğu ve devlet tarafından finanse edilen 21.900 dan fazla okulun denetimi Ofsted tarafından gerçekleştirilmektedir. Ofsted tarafından yapılan denetimler dört ölçekte değerlendirilmektedir. Okulların denetim sonuçlarına göre; olağanüstü, iyi, geliştirilmesi gereken ve yetersiz olmak üzere 4 ölçek kullanılmaktadır.

Şekil 2. Devlet tarafından finanse edilen okulların en son denetimlerdeki genel etkinliği, 31/08/2018



(Ofsted-The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2017/18, 2019)

Yukarıda Şekil 2' de 2017-2018 akademik yılda yapılan denetimlerde, okul türleri içerisinde anaokullarının çoğunluğu olağanüstü seviyede iken, diğer okul türlerinin büyük çoğunluğu ise iyi seviyede olduğu görülmüştür. Buna karşılık denetlenen okul türleri içerisinde iyileştirilmesi gereken ile yetersiz okulların oranının düşük olduğu görülmektedir.

Bunların dışında dolandırıcılık, sahtecilik, suiistimal ve kötü yönetim uygulamaları gibi konularda gelen şikayetlerde değerlendirilmektedir. İngiltere'de bireylerin şikâyetleri öncelikle yerel düzeyde çözülmesi esastır. Yerel düzeyde çözülemeyen başvurular, Eğitim Departmanına veya Ofsted'e gönderilmektedir. Şikâyet başvuruları bireylerin okulda eğitim gören çocuğu olup olmadığına ve okul türüne bağlı olarak değişmektedir. Birbirlerine benzerlik göstermekle birlikte, şikâyet türleri genel olarak devlet okulu, özel okul ve özel eğitim okuluna göre değişmektedir. Bu okul türlerine göre şikâyet mekanizması biraz farklılık göstermektedir (GOV.UK 2, 2019).

Yerel Düzeyde Denetim (Local Education Authorities [LEA])

İngiltere'de kendi yetki alanları dahilindeki eğitim sistemi için sorumluluk sahibi olan yerel eğitim otoriteleri (LEA) bulunmaktadır. LEA'lar genellikle kendi yetki alanlarındaki okullar için fonların finansmanı ve dağıtımını ile ilgili sorumluluklara sahiptir. Ayrıca giriş/kabullerden ve her okulun yer temininden sorumludur. Gönüllü olarak kontrol edilen okullarda çalışan personelin istihdam edilmesi ile genel olarak çocukların bakımından sorumludur (LEA, 2019).

İngiltere eğitim sisteminde okulların günlük yönetimi genellikle sayıları 152'yi bulan söz konusu bu Yerel Eğitim Otoriteler 'nin sorumluluğundadır. Ulusal eğitim programlarının izlenmesinden LEA'lar,

yönetim kurulları ve okul müdürleri sorumludur. Uygulamada okulun günlük yönetimi, çoğunlukla LEA, toplum, ana, baba ve okul personeli temsilcilerinden oluşan yönetim kurulu tarafından okul müdürüne devredilmiştir. LEA'ların ve yönetim kurullarının görevlerini gereğince yapmamaları halinde merkezi idarenin duruma müdahale yetkisi bulunmaktadır. Merkezi idare, özellikle belli kaynakların dağıtımını yapmak üzere, önemli etkileme ve kontrol araçlarına sahip bulunmaktadır (Oktay, 1999: 103-104).

LEA'ların, okulların denetimleri ile ilgili spesifik değerlendirme prosedürleri belirtilmemişse de sorumlu oldukları okulları yılda en az bir kez ziyaret ederek okulların gelişimiyle ilgili görüşme yapmaları ve hedef koymaları beklenmektedir. LEA'lar, okulların mevcut durumlarını analiz etmelerine ve uygulamalarını daha etkili kılmak için hedef belirlemelerine yardımcı olmak üzere danışmanlık hizmeti vermektedir. İngiltere'de, okulların öz değerlendirme sonuçlarının, LEA'ların okulların performanslarını izlerken kullanması ve okullarla işbirliği içerisinde çalışması yasal bir sorumluluktur. (Eurydice, 2004:32, 47; Eurydice, 2007:325; Aktaran Demirkasımoğlu, 2011).

Bununla birlikte; Ofsted'in yardım ve korumaya ihtiyaç duyan çocuklar için yerel otorite düzenlemelerini ve hizmetlerini de denetleme yetkisi bulunmaktadır. Bu amaçla ortak hedeflenen alan denetimleri için denetim çerçevesi bulunmaktadır (GOV.UK 4, 2019). Bu çerçeveye göre denetimin kapsamı;

- Bildirim ve yönlendirmelere göre değerlendirme, planlama ve karar vermenin kalitesi ve etkisi
- Her türlü çocuk istismarı, ihmali ve istismarına tespit noktasındaki yansımalar
- Belirli kötü riskler altındaki çocukları ve gençleri korumak, bakım altındaki çocuklardan ayrılanların durumlarının ayrıntılı değerlendirilmesi
- Bu çalışmanın liderliğini ve yönetimini
- Bu çalışma ile ilgili yerel koruma düzenlemelerinin etkinliği
- olarak belirlenmiştir. Denetimler Ofsted ekibinden belirlenen müfettişler tarafından yapılmaktadır.

Kurum Düzeyinde Denetim

Okulun üst yönetim ekibi, okulun günlük işleyişinden ve yönetiminden sorumludur. Üst yönetim ekibi, öğrencilerin okula kabulü, müfredat, okul gezilerini ve ziyaretlerini koordine etmekten, okulun finans kaynaklarının kullanılması ve eğitim liderliği ile okul genelinde öğretme ve öğrenmenin işleyiş ve yönetimi ile denetiminden sorumludur (CityOfLondonSchool,2019)

3.Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sisteminde Denetim

ABD'de önce Sağlık, Eğitim ve Sosyal Bakanlığının bir parçası olan Eğitim Dairesi, yeni ismiyle 1979 yılında kuruldu. ABD eğitim sisteminde okulların sorumluluğu genel olarak yerel yönetimlere bırakılmıştır. Her eyalet kendi eğitim sistemine uygun bir şekilde örgütlenme ve çalıştırma hak ve sorumluluğuna sahiptir. Buna göre ABD'de eğitim sisteminde federal yapıyı oluşturan 50 eyalette farklı eğitim sisteminin bulunduğunu söylemek mümkündür. (Bolay ve diğerleri, 1996: 98; Erdoğan, 1997: 71; aktaran Güçlü ve Bayrakçı, 2004:52). Ancak ABD Eğitim Dairesi, eyaletlerin tümünü ilgilendiren eğitim konusundaki sorunların ele alınmasında ve yerel düzeydeki sorunların çözülmesinde eyaletlere öncülük ederek onlara yardımcı olmaktadır.

ABD'de eğitim hizmetleri, finansman da dahil olmak üzere yönetim; federal, eyalet ve yerel olmak üzere üç düzeyde sürdürülmektedir. Buna bağlı olarak denetim hizmetleri de, ülkenin bu federal yapısıyla uyumlu olarak, federal düzeyde, eyalet düzeyinde ve bölge düzeyinde olmak üzere kurulan denetim departmanları tarafından yerine getirilmektedir.

Ulusal Düzeyde Denetim

Anglo-Sakson yönetim geleneğinden bir ülke olarak ABD’de denetim hizmetleri uzun yıllar, Avrupa Birliğine tam üyelik sürecinde çıkarılan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile Türk kamu yönetim hayatında yer almaya başlayan bir birim olan, “İç Denetim” üzerinden yürütülmüştür. Ancak 1970’lerde, hükümet skandalları, Vietnam Savaşı, petrol kıtlığı ve diğer bazı gelişmeler ile gazete, televizyon ve radyolarda dillendirilen yolsuzluk haberleri Amerikan halkının hükümete olan inancını sarsmıştı (U.S. Department of Education 2, 2019).

ABD’de uygulanan iç denetim sistemi de yolsuzluk ve usulsüzlükleri önlemede etkili ve yeterli olamayınca (Karatepe, 2009), ABD Kongresi halkın güvenini tekrar kazanmak için federal hükümetin denetim rolünü arttırmak zorunda kaldı. Anglo-Sakson ülkelerde uygulanan denetim sistemindeki zayıflıkları önlemek amacıyla Kıta Avrupa’sı denetim modellerinde bulunan Genel Müfettişlik Birimleri oluşturulmaya başlanmıştır.

ABD’de bu amaçla 1978 tarihli Genel Müfettişlik Kanunu (Inspector General Act of 1978) çıkarılmıştır. Söz konusu kanunun yasalaşma sürecine bakıldığında, ülke tarihinde 1962 yılında idari tasarrufla kurulmuş olan ve ülkenin ilk teftiş birimi olan Tarım Bakanlığı Genel Müfettişlik Ofisi, yönetimin etkin ve verimli çalışmasını engellediği gerekçesiyle 1974 yılında faaliyetlerine son verildi. Ancak daha sonra Bakanlıkta ortaya çıkan yolsuzlukların Kongre tarafından soruşturulması sonucunda, Genel Müfettişlik Ofislerinin idari tasarruftan ziyade, yasal düzenlemelerle kurulmasına neden olacak 1978 Genel Müfettişlik Yasasının çıkarılmasına neden olmuştur (Apan,2011; Karatepe, 2011).

Söz konusu bu yasayla başlangıçta 12 federal kurumda Genel Müfettişlik Ofisi oluşturulmuş, bu birimler 2000 yılında 57, 2009 yılında 69 ve 2011 yılı itibariyle 73’e çıkmıştır. Eğitim Bakanlığı (Department of Education) bünyesinde 1980 yılında oluşturulan Genel Müfettişlik Biriminde ise, 300’ün üzerinde müfettiş görev yapmaktadır (Karatepe, 2011). Bu gün ise federal hükümetin genelinde 72 Genel Müfettişlik Ofisi bulunmaktadır. Bu birimlerin her biri dolandırıcılık, suiistimal ve sahteciliği önleme amacıyla bağımsız olarak denetim ve soruşturma yapma sorumlulukları bulunmaktadır (Inspectors General, 2019).

Genel Müfettişlik Yasası ve eklerine göre Genel Müfettişlerin görevleri:

- Bağımsız ve tarafsız biçimde denetimler, soruşturmalar, teftişler ve değerlendirmeler yapmak,
- Savurganlığı, sahteciliği, suiistimalleri önlemek ve ortaya çıkarmak,
- Verimliliği, etkinliği ve tutumluluğu özendirmek,
- Yürürlükteki ve yürürlüğe girecek yasaları ve yönetmelikleri incelemek,
- Kurum yöneticilerini ve Kongreyi eksiksiz şekilde ve güncel olarak bilgilendirmektir (Yörüker, 2004:31; aktaran Apan, 2012; Okur, 2007:160).

ABD denetim sisteminde 2008 yılında çıkarılan Genel Müfettişlik Reform Yasası (The Inspector General Reform Act of 2008) ile denetim birimleri ile denetim elamanlarının bağımsızlığı vurgulanmıştır. Bunun yanında, genel müfettişlerin bağımsızlığını sağlamlaştırmak amacıyla, önceleri başkana bağlı olarak çalışan kurulun yerine, bağımsız bir genel müfettişler kurulu oluşturulmuştur.

Bununla birlikte; 2016 yılında Genel Müfettişlik Güçlendirme Yasası (The Inspector General Empowerment Act of 2016) yayımlanmıştır. Bu yasa ile Genel Müfettişlik Ofislerinin bağımsız, etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde denetim, inceleme ve soruşturma yapma becerisine sahip olması amaçlanmıştır. Genel Müfettişlik Ofisleri için kalite standartları geliştirilmiş, müfettişlerin görev ve sorumluluklarını bu standartlara göre yerine getirmeleri hedeflenmiştir (Inspectors General, 2019).

ABD’de federal düzeydeki eğitim denetimi, Eğitim Dairesi (U.S. Department of Education) içerisinde 1978 yılında Genel Müfettişlik Yasasının çıkarılmasıyla kurulan Genel Müfettişlik Ofisi (Office of Inspector General [OIG]) tarafından yürütülmektedir. Bu ofis Bakanlık programlarının ve

faaliyetlerinin bütünlüğünü desteklemek için, verimli, etkili, bağımsız ve objektif denetim, soruşturma, teftiş ve diğer faaliyetleri yürütmek amacıyla kurulmuştur. Ayrıca Genel Müfettişlik Ofisine bağlı New York, Philadelphia, Atlanta, Chicago, Kansas, Dallas ve Sacramento'da bölgesel denetim ofisleri bulunmaktadır (U.S. Department of Education 1, 2019)

Eğitim Bakanlığı içinde yer alan Genel Müfettişlik Ofisi, Bakanlığın fonlarını ve programlarını da kapsayan dolandırıcılık, suiistimal ve sahtecilikle mücadele ile cezai faaliyetlerin tespitinden sorumlu bir kuruluştur. Ofis bağımsız denetim ve diğer incelemeler ile cezai ve hukuki soruşturmalar yapmaktadır. Genel Müfettişlik Ofisi aynı zamanda sistemin zayıf yönlerini gidermek, Eğitim Bakanlığının programlarını ve faaliyetlerini iyileştirmek gibi sorumlulukları da bulunmaktadır.

ABD'de Genel Müfettişlik Yasasıyla denetim uygulamaları etkin bir şekilde kullanılmaya devam edilmektedir. Özellikle 1985 ve sonrasında, öğretimin iyileştirilmesi, öğretmen doyumunun artırılması, öğrencilerin sınıf olayları anlayışının geliştirilmesi, sınıfta kültürel ve dilsel örneklerin analizi amaçları doğrultusunda denetim uygulamaları yürütülmektedir (Oliva ve Pawlas, 2004; Aktaran İ.Aydın, 2008:11).

ABD Eğitim Bakanlığı Genel Müfettişlik Ofisi; sürekli öğrenen ve gelişen bir organizasyon olma, saygı çerçevesinde ve onurla çalışanları takdir etme, mali program bütünlüğü ve program etkinliğini sürekli iyileştirmek için teşvik etme, bir değişim ajanı olarak hizmet verme, bağımsız ve objektif bir rol içinde, müşteri memnuniyetini en üst düzeyde sağlama vizyonu ile faaliyetlerini sürdürmektedir. Yıllık olarak denetleyeceği sorunlu alanları belirleyerek yıllık çalışma planı hazırlamaktadır.

Bununla birlikte;

- Bağımsız denetim, soruşturma, teftiş ve diğer incelemeler yapmak
- Mevzuat düzenlemelerini gözden geçirmek, programlar ve mevzuat düzenlemeleri konusunda önerilerde bulunmak,
- Bakanlığı ve Kongreyi yapılan faaliyetlerle ilgili bilgilendirmek.
- Görevi ile ilgili konularda politikalar geliştirmek, Federal kurumlar, Eyalet ve yerel devlet kurumları ile sivil toplum kuruluşları arasındaki ilişkileri yürütmek ve koordinasyonunu sağlamak

Genel Müfettişlik Ofisinin görev ve sorumlulukları arasında sayılmıştır (U.S. Department of Education 3, 2019).

Genel Müfettişlik Ofisi bir genel müfettiş başkanlığında örgütlenmiştir. Genel müfettişin altında görev yapan genel müfettiş yardımcıları bulunmaktadır.

Bunlar;

- Denetim Hizmetleri Genel Müfettiş Yardımcısı
- Soruşturma Hizmetleri Genel Müfettiş Yardımcısı
- Bilgi Teknolojileri Denetimleri ve Bilgisayar Suç Araştırmaları Genel Müfettiş Yardımcısı
- Değerlendirme, Denetim ve Yönetim Hizmetleri Genel Müfettiş Yardımcısı
- Genel Müfettiş Danışmanı
- Denetim Hizmetleri Genel Müfettiş Yardımcısı.
- Soruşturma Hizmetleri Genel Müfettiş Yardımcısı
- Bilgi Teknolojileri Denetimleri ve Bilgisayar Suçu Araştırmaları Genel Müfettiş Yardımcısıdır.

Genel Müfettişlik Ofisi birkaç birimden oluşmaktadır. Genel Müfettiş Ofisi, Soruşturma Hizmetleri, Denetim Hizmetleri, Değerlendirme, Denetim ve Yönetim Hizmetleri ile Bilgi Teknolojileri Denetimleri Bilgisayar Suçları Araştırmaları ofisin başlıca birimleridir.

Bu birimlerden;

Genel Müfettiş Ofisi; Genel Müfettişlik Ofisinin misyonunun yürütülmesini koordine etmekten sorumludur. Ayrıca belli başlı bazı konularda hukuki danışmanlıkta yapmaktadır.

Soruşturma Hizmetleri (IS) birimi; tüm soruşturma faaliyetlerinden, dolandırıcılık, suistimal ve sahteciliğin önlenmesi ve tespitinden sorumludur. Ayrıca şüpheli hileli faaliyetlerin soruşturmasını yürütme, denetleme ve koordinasyonunu yapmakla da görevlidir.

Denetim Hizmetleri (AS) birimi; Bakanlığın program ve operasyonların iyileştirilmesine ilişkin denetim faaliyetlerinden sorumludur. Yürütülen faaliyetleri ve denetimleri koordine eder, denetler ve Bakanlık tarafından finanse edilen programların ve faaliyetlerin yönetiminde verimlilik, ekonomiklik ve etkinliği teşvik etmek için öneriler yapar. Ayrıca Bakanlığın mevcut ve önerilen yasa ve yönetmeliklerde program performansı ve faaliyetlerini geliştirmek, gereksinimlerini açıklığa kavuşturmak, dolandırıcılık ve kötü niyetli programları ve faaliyetleri tespit etmek için gerekli değişiklikleri önerir. Tutarlı bir denetim politikasını yürütür, tüm denetimlerin Birleşik Devletler Genel Müfettişliği tarafından kurulan standartlara uygun olarak yürütülmesini sağlar.

Değerlendirme, Denetim ve Yönetim Hizmetleri (EIMS) birimi; değerlendirme, analiz, iç ve dış denetimler ve Bakanlığın programları ve faaliyetleri ile planlanmış özel çalışmaları yürütmekle sorumludur. EIMS kamu ve özel sektördeki en iyi uygulamalar arasında periyodik bilgi kıyaslamaları yapmakta, en iyi uygulamaları belirlemekte ve bunları sorumlu olduğu kurumlarla paylaşmaktadır. Genel Müfettişlik Ofisi (OIG)'nin stratejik plan ile ilgili çalışma planının hazırlanmasını koordine eder. Bunlara ilave olarak, EIMS bütçe, insan kaynakları planlaması ve eğitimi, bilgi teknolojileri ve güvenlik ile iç faaliyetler de dahil olmak üzere Genel Müfettişlik Ofisinin yürütme işlemlerinden de sorumludur (U.S. Department of Education 1, 2019).

Bilgi Teknolojileri Denetimi ve Bilgisayar Suçları Soruşturma (EFT) birimi; bilgi teknolojisi ile ilgili faaliyetleri tek merkezde toplar. Gerekli istatistik bilgileri sağlamak ve siber suçlarla ilgili soruşturmaları yürütmektedir. Bu birim, Bilgi Teknolojileri Denetim Bölümü (ITAD) , Bilgisayar Destekli Değerlendirme Teknikleri Bölümü (CAATD) ve Teknoloji Suçları Bölümü (TCD)'den oluşmaktadır (U.S. Department of Education 3, 2019).

Yerel Düzeyde Denetim

ABD eğitim sisteminde eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde temel yasal yetki ve sorumluluk eyaletlere verilmiştir. Bu yetki eyaletlerin anayasalarında da açıkça belirtilmiştir. Eyalet düzeyinde eğitim hizmetlerinin sorumluluğu eyalet meclisleri ve bölge idareleri arasında paylaşılmıştır (Paige ve diğerleri, 2003; aktaran Harmancı, 2011).

ABD eğitim sisteminin temel karakteristik özellikleri, büyüklüğü, örgütlenme yapısı ve çeşitliliği sayılabilir. Federal devlet yapısını oluşturan 50 eyaletin bulunması ve her eyalette farklı sistemlerin uygulanması sonucunda birbirinden farklı eğitim sistemleri ortaya çıkmıştır. ABD'nin adem-i merkezîyetçi yapısı nedeniyle eğitim hizmetlerinde en büyük yetki eyaletlere verildiğinden, federal düzeydeki denetim yapılanmasının yanında eyalet düzeyinde eyalet yönetimlerine bağlı denetim ofisleri oluşturulmuştur (NYSED, 2019). New York Eyalet Eğitim Birimi (New York State Education Department [NYSED]) bünyesindeki Denetim Hizmetleri Ofisi (Office of Audit Services [OAS]) eyalet düzeyindeki denetim birimlerine örnek teşkil edeceğinden incelenmesi büyük önem taşıyacaktır.

New York Eyalet Eğitim Birimi bünyesinde hizmetlerini yürüten ve bir eyalet denetim ofisi olan OAS, eyalet genelinde yer alan okul bölgeleri, kar amacı gütmeyen kuruluşlar ve diğer eğitim kuruluşlarının denetimleri ile mali tablolarının gözden geçirilmesinden sorumludur. OAS tarafından yürütülen bu denetimlerde amaç, kuruluşların eğitim fonlarından paylarını almaları konusunda makul güvence sağlamak, fonların etkili, mevzuata ve Bakanlığın politikaları ile uyumlu kullanılmasını sağlamaktır.

OAS ayrıca; eğitim departmanı programlarının, fonksiyonlarının ve faaliyetlerinin iç denetimi ile iç kontrolleri de gerçekleştirmektedir. OAS'ın sorumlulukları arasında okullardan veya fonların alt alıcılardan alınan mali tabloların gözden geçirilmesi de yer almaktadır.

Denetimler, denetim/bütçe ve finans komitesi tarafından incelenen ve icra komiser yardımcısı tarafından onaylanan OAS 'ın profesyonel denetçileri tarafından geliştirilen bir yıllık denetim planıyla başlatılır. İç denetim faaliyetleri OAS Genel Müdür Yardımcısı'na rapor edilirken, dış denetim faaliyetleri OAS Program Geliştirme ve Yönetim Hizmetleri Servisine rapor edilmektedir. Seçilmiş Yönetim Kurulu üyelerinden oluşan Denetim / Bütçe ve Finansman Komitesi ise, denetim bulgularının ve tavsiyelerinin sonuçları hakkında periyodik raporlar ve brifingler almaktadır. Belirli bir kurum hakkında sağlanan her türlü bilgi, risk değerlendirme sürecinde ve gelecekteki denetimlerin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Office of Audit Services (OAS);2019)

Bölgesel Düzeyde Denetim

ABD eğitim sisteminin yapılanmasında federal ve eyalet düzeyinden sonra, bölge düzeyinde de bir yapılanma söz konusudur. Eyaletler kendi içerisinde eğitim bölgelerine ayrılmaktadır. Bu eğitim bölgeleri, bölge eğitim kurulu ile bölge eğitim müdürü tarafından yönetilmektedir.

Bölge eğitim kurulu, eyalet tarafından yetkilendirilen ve bölge halkı arasından seçilen demokratik bir kuruldur. Öğretmen ve diğer çalışanların istihdamı, eğitim programlarının belirlenmesinin dışında, yerel, eyalet ve federal kaynağın doğru harcanmasının denetimini de yapmaktadır (Gorton; Schneider; Fisher, 1988: 218; aktaran Aykut, 2006).

Bölge Eğitim Müdürü bölgedeki eğitim faaliyetlerinin yönetiminde bölge eğitim kuruluna karşı sorumlu olan eğitim yöneticisidir. Eğitim Kurulu'nu bölgedeki eğitim faaliyetlerinin durumu ile ilgili bilgilendirir. Okul personelinin çalışmalarını organize etmek, personel alımında ve terfilerinde önerilerde bulunmak, planlama yapmak, okul programlarını değerlendirmek, okul bölgesinde eşgüdümlemeyi sağlamak, okul binası ve diğer diğer araç ve gereç ihtiyaçları konusunda görüş bildirmek Bölge Eğitim Müdürünün görevlerindedir (Erdoğan,2000:79). Bölge Eğitim Müdürü bu görevlerini yerine getirirken sıradüzensel yetkiden kaynaklı denetim yetkisini kullanmaktadır.

ABD eğitim sisteminde genel olarak şikayet başvuruları yerel okul yönetimi veya okul bölgesi ofisi tarafından incelenir. Bu şikâyetlerin çözülememesi veya dolandırıcılık, israf, suistimal, yönetsel yanlışlıklar veya Eğitim Bakanlığının fonlarını veya programlarını içeren yasa ve yönetmelik ihlalleri olması durumunda, bu hususlar Genel Müfettişlik Ofisine bildirilmektedir (OIG, 2019)

4.Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde, Türk milli eğitim denetim sistemi ile Anglo Sakson ülkelerden ABD ve İngiltere eğitim denetim sistemlerinin örgütlenişi, denetim yapısı, denetimden sorumlu birimler, denetim görevlileri ile bunların göre yetki ve sorumlulukları açısından bir karşılaştırması yapılmıştır.

Karşılaştırılan her üç ülkede de yeni kamu işletmeciliği anlayışı çerçevesinde kurumların performansının değerlendirilmesi, yönetiminde verimlilik, ekonomiklik ve etkinliği teşvik etmek şeklinde denetim faaliyetleri yürütülmeye çalışılmaktadır. Özellikle Türk milli eğitim denetim sistemi, 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılandırılmasından sonra rehberliği ön plana çıkaran,

kurumların önceden belirlenmiş amaçlarına, kalite standartlarına ve performans ölçütlerine göre süreç ve sonuç odaklı denetim çalışmalarının yürütülmesi anlayışı ön plana çıktığı gözlenmektedir.

Aşağıdaki tabloda görüleceği üzere bu çalışmada karşılaştırılan ülkelerin denetim sistemlerinin örgütlenmesi birbirinden farklılıklar göstermektedir.

Tablo 1. Türkiye, İngiltere ve ABD Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması

	TÜRKİYE	İNGİLTERE	ABD
Örgütlenme Bakımından Denetim	Merkezi Düzeyde, ayrıca kurum düzeyinde sıradüzensel denetim	Merkezi Düzeyde ayrıca yerel ve okul düzeyinde sıradüzensel denetim.	İkili-Federal, Yerel ve Bölgesel Düzeyde sıradüzensel denetim
Denetim Yapısı ve Denetimden Sorumlu Birimler	Ulusal Düzeyde: Milli Eğitim Bakanlığı. Yerel Düzeyde: İl Milli Eğitim Müdürlüğü.	Ulusal Düzeyde: Eğitim, Çocuk Hizmetleri ve Beceriler Standartları Ofisi (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills[OFSTED]) Yerel Düzeyde: Yerel Eğitim Otoriteler (Local Education Authorities[LEA])	Federal Düzeyde: Eğitim Dairesi (U.S. Department of Education) Yerel (Eyalet) Düzeyinde: Eyalet Eğitim Birimi, Bölge Eğitim Kurulu ile Bölge Müdürü
Denetim Görevlileri	Ulusal Düzeyde: Milli Eğitim Bakanlık Maarif Müfettişleri Yerel Düzeyde: İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan Maarif Müfettişleri ile kurum yöneticileri	Ulusal Düzeyde: OFSTED personeli olan Majesteleri'nin Müfettişleri ile OFSTED'le yapılan sözleşmeye göre çalıştırılan İlave Müfettişler Yerel Düzeyde: Yerel Eğitim Otoriteler	Federal Düzeyde: Genel Müfettişlik Ofisi müfettişleri Yerel (Eyalet) Düzeyinde: Denetim Ofisi Müfettişleri
Denetim Görevlilerin Görev ve Yetkileri	Bakanlık personeline, okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek, Kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek, Denetimin ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini yapmak, rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek,	Çocuklar ve gençler için bakım hizmetlerini denetlemek ve düzenlemek, her yaşta öğrenciler için eğitim ve beceri faaliyetlerini sağlamak için kurumsal denetimler yapmak, tematik araştırmalar yapmak, hem okul hem de aile ile ilgili olacak şekilde, okul performansının değerlendirmek, öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel gelişimini ve okulun toplum ile olan bağlarının öğrencilerin kişisel gelişimine olan katkısı saptamak, eğitim sisteminde kalite sağlanması ve denetim bulgularının raporlaştırmak.	Bakanlığın program ve faaliyetlerini iyileştirilmek, Bakanlık tarafından finanse edilen programların ve faaliyetlerin yönetiminde verimlilik, ekonomiklik ve etkinliği teşvik etmek için öneriler yapmak, kamu ve özel sektördeki en iyi uygulamalar arasında periyodik bilgi kıyaslamaları yapmak, en iyi uygulamaları belirlemek ve bunları sorumlu olduğu kurumlarla paylaşmak.

Federal bir yönetim yapısına sahip ABD'de ulusal ve yerel düzeyde denetim birimleri güçlü bir şekilde yer alırken, İngiltere'de Ofsted olarak bilinen merkezi düzeyde örgütlenen güçlü bir denetim birimi bulunmaktadır. Buna karşılık merkezîyetçi bir yönetim sistemine sahip Türkiye'de ise, işlevsizleştirilen yerel denetim biriminin dışında merkezi düzeyde denetim birimi bulunmaktadır. Bununla birlikte; karşılaştırılan üç ülkenin denetim sistemlerinde soruşturma ve denetim yetkileri olan, müfettiş unvanlı denetim elemanları görev yapmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada eğitim sistemlerindeki denetim uygulamaları karşılaştırılan gerek Türkiye’de ve gerekse Anglo Sakson kültüre sahip ABD ile İngiltere’de, eğitim denetim sistemlerinin yönetimi kamunun örgütlenme şekline bağlı olarak oluşturulduğu görülmektedir.

Federal devlet yapısı içerisinde 50 eyalet bulunan ABD’de eğitim denetimi faaliyetleri, Federal düzeydeki Eğitim Dairesinin içerisinde kurulan Genel Müfettişlik Ofisinin yanında, eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesinde geniş sorumluluğa sahip eyaletlerin Eğitim Birimlerinde kurulan Denetim Hizmetleri Ofisi tarafından yerine getirilmektedir.

Diğer taraftan merkezi ve üniter devlet yapısına sahip İngiltere’de ise, eğitim denetimi hizmetleri, Eğitim ve Beceri Bakanlığında bağımsız olarak kurulan ve merkezi düzeyde örgütlenmiş olan Ofsted tarafından yerine getirilmektedir. Bu görevlerini yerine getirirken, kendi müfettişleri olan majestelerinin müfettişlerinin yanında, sözleşmeyle ilave müfettişler de çalıştırılmakta ve ayrıca yerel eğitim otoriteleri ve okul yönetimlerinden de yararlanılmaktadır.

Türkiye’de de denetim birimleri yeni Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminde de kamu yönetim örgütlenmesine bağlı olarak merkez teşkilatı bünyesinde örgütlenmiştir. Buna karşılık yerel denetim birimi olarak il milli eğitim müdürlüklerine bağlı, denetim ve soruşturma sorumluluğu olmayan Maarif Müfettişleri bulunsa da, bu görevde kaldıkları sürece görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerinden, Türkiye’nin eğitim sisteminde örgütsel olarak bir yerel denetim biriminden bahsetmek güçtür.

Denetim hizmetlerinin etkili, ekonomik ve verimli yürütülmesinin sağlanması için denetim faaliyetlerinin koordinasyonunu sağlayacak merkez denetim biriminin yanında yerel düzeyde de merkez denetim birimi ile koordineli görev yapacak yerel ofislerin oluşturulması bir gerekliliktir. Bununla birlikte denetim faaliyetlerinin sonuçlarının merkez denetim birimi tarafından izlenip değerlendirilerek, Bakanlığın politikalarına yön verecek şekilde faaliyetlerin yürütülmesi hayati önemdedir.

Sonuç olarak;

1. Denetim, eğitim liderleri ve yöneticilerinden, öğretmen, öğrenci ve ebeveynlere kadar geniş bir yelpazedeki kesimi etkilediğinden, tüm bu paydaşların ihtiyaçları göz önüne alınarak denetim biriminin görev ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir.
2. Milli Eğitim Bakanlığında oluşturulan yeni denetim sisteminde Türk Kamu Yönetim sisteminde yeni bir uygulama olan İç Denetim Birimi ile Teftiş Kurulu Başkanlığı arasında görev çakışmasının önüne geçmek için gerekli mevzuat düzenlemeleri yapılmalıdır.
3. Cumhurbaşkanlığı sistemiyle birlikte Devlet Denetleme Kurulu tarafından denetim ve denetçi standartları oluşturulmalı, ayrıca denetim çerçeve belgesi hazırlanmalıdır.
4. Denetim raporları, Milli Eğitim Bakanlığı ile İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin internet sitelerinde yayınlanarak yönetimde şeffaflık ilkesi gereğince kamunun erişimine açık hale getirilmelidir.
5. Üniversitelerle işbirliğine gidilerek, denetim elemanlarının yüksek lisans ve doktora yapmalarını sağlayacak girişimlerde bulunulmalıdır.
6. Denetim birimlerindeki faaliyetler ‘soruşturma’ görevi üzerinde yoğunlaştığından, denetim elemanlarının eğitim sistemini iyileştirme ve geliştirme rolleri arka planda kalmakta, rehberliği ön plana alan denetimden ziyade, soruşturmacı rolü ağırlık kazanmaktadır. Denetim

elamanlarının yürütecekleri faaliyetler, eğitimi iyileştirme, geliştirme, kalitesini artırma ile kurumlara eğitim danışmanlığı gibi konularda yoğunlaşmalıdır.

7. Müfettişlerin soruşturma yüklerinin azaltılması için bireylerden gelen başvurularının öncelikle öğretmen, okul idaresi ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince hiyerarşik sistem içerisinde yerel düzeyde çözülmeli, yerel düzeyde çözülmemesi halinde, yapılan başvurular Milli Eğitim Bakanlığına yönlendirilmelidir.

Kaynakça

- Inspectors General. (2019). About the IGs;Quality Standards. Erişim:<https://ignet.gov/content/about-igs>;<https://ignet.gov/content/quality-standards>
- Apan, A. (Haziran 2012). Türk Denetim Sistemine Yeni Bir Soluk: Denetim Koordinasyon Üst Kurulu. *Türk İdare Dergisi*(474), 21.
- Apan, A. (Haziran-Eylül 2011). ABD ve Türkiye’de Denetim Sistemindeki Son Eğilimler: Genel Müfettişlik Ve Performans Denetimi. *Türk İdare Dergisi*(471-472), 12.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayut, C. M. (2006). *Türkiye ve ABD’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, İzmir.
- CityOfLondonSchool. (2019). Governors and Staff. Erişim:<https://www.cityoflondon.school.org.uk/about/governors-and-staff>
- Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi 1. (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi 1. Resmi Gazete. Yayın Tarihi:10/7/2018. Sayısı:30474. Numarası 1.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk Eğitim Sisteminde Bir Alt Sistem Olan Denetim Sisteminin Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemleri ile Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011-2(23), 23-48.
- Education and Inspections Act . (2006). İngiltere Eğitim ve Teftiş Yasası. Erişim:<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents>
- Erdoğan, İ. (2000). *Çağdaş Eğitim Sistemleri* (4.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- GOV.UK 1. (2019). Complain about a school or childminder. Erişim:<https://www.gov.uk/complain-about-school/print>
- GOV.UK 2. (2019). Ofsted Raising Standarts Improving Lives: Erişim:<https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- GOV.UK 3. (2019). Corporate Information. Erişim: <https://www.gov.uk/government/news/new-members-announced-for-ofsted-board>
- GOV.UK 4. (2019). Joint inspections of arrangements and services for children - inspection framework and guidance. Erişim:https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/735924/Joint_targeted_area_inspections_framework_230818.pdf
- Gözler, K., ve Kaplan, G. (2011). *İdare Hukuku Dersleri* (11.Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Güçlü, N., ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Harmancı, F. M. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi*. A. Balcı.Edt. içinde, *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (s. 33). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatepe, K. (2009). Anglo-Sakson Denetim Sistemi Çökerken Türk Denetim Sisteminin “Anglo-Saksonlaştırılması” Üzerine Bir İnceleme, Kamu Yönetimi: Yapı, İşleyiş ve Reform. *AUSBF yayınları*(598), 187-228.

- Karatepe, K. (Eylül-Aralık 2011). Uluslararası Gelişmeler ve Türkiye’de Denetimin Yeniden Yapılandırılması. *Denetim Dergisi* (116), 15,21.
- Küçükyağcı, N. (2014). 2011 Yılında Çıkarılan Kanun Hükmünde Kararnamelerin Bakanlık Denetim Sistemine Etkileri.
Erişim:http://buder.org.tr/Kutuphane/2011YILINDA_CIKARILAN_KHK.pdf
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma* (1.baskı). İstanbul: Bağlam.
- LEA. (2019). Local Education Authorities. Erişim:<https://foi.directory/local-education-authorities/>
- MEB 2023 Eğitim Vizyonu. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu.
Erişim:<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Karanname. (2011). Resmi Gazete. Yayım Tarihi:14/09/2011. Sayısı:28054. Numarası:652.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2016). Resmi Gazete. Yayım Tarihi:09 Aralık 2016. Sayısı:29913. Numarası:6764.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmi Gazete. Yayım Tarihi:14 Haziran 1973. Sayısı:14574. Numarası:1739.
- Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2014). Resmi Gazete. Yayım Tarihi:14 Mart 2014. Sayısı:28941. Numarası:6528.
- NYSED. (2019). Office of Audit Services (OAS): Erişim:<http://www.oms.nysed.gov/oas/>
- Office of Audit Services (OAS). (2019). About OAS. Erişim:<http://www.oms.nysed.gov/oas/>
- Ofsted. (2019). The Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Education, Children’s Services and Skills 2017/18.
Erişim:https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/761606/29523_Ofsted_Annual_Report_2017-18_041218.pdf
- OIG. (2019). OIG Hotline. Erişim:<https://www2.ed.gov/about/offices/list/oig/hotline.html>
- Oktay, F. (1999). Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma:Türk, Fransız ve İngiliz Eğitim Denetim Sistemleri (1.Baskı). Ankara.
- Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönet. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete. Yayım Tarihi: 26.07.2014. Sayısı:29072.
- Okur, Y. (2007). *Türkiye’de Kamu Denetimi; Değişim Süreci ve Performans Denetimi* (1.Baskı) . Ankara: Nobel.
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete. Yayım Tarihi:07/09/2013. Sayısı:28758.
- Punch, K. F. (2011). Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar (2.Baskı.). (Dursun Bayrak, H.Bader ARSLAN, Zeynep AKYÜZ, Dü.) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya Eğitim Denetimi Sistemlerinin Yapı ve İşleyişi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*(167).
- tkb. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı. Erişim:<http://tkb.meb.gov.tr/>
- U.S. Department of Education 1. (2019). Office of Inspector General.
Erişim:<https://www2.ed.gov/about/offices/list/oig/index.html?src=oc>
- U.S. Department of Education 2. (2019). Office of Inspector General:Promoting Integrity in Federal Education Programs for 25 Years.
Erişim:<https://www2.ed.gov/about/offices/list/oig/misc/oig25years.pdf>

U.S. Department of Education 3. (2019). US Department of Education Principal Office Functional Statements. Erişim:https://www2.ed.gov/about/offices/list/om/fs_po/oig/intro.html

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin.

İş Sağlığı ve Güvenliği Mevzuatından Kaynaklanan Sorumluluklarına İlişkin Okul Müdürü Görüşleri¹

Opinions of School Principals on Responsibilities Arising from Occupational Health and Safety Legislation

Caner Cereci², Remzi Burçin Çetin³

Öz

Okul müdürlerinin 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ve bu kanuna ilişkin mevzuattan kaynaklanan çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. İş sağlığı ve güvenliği hizmetleri açısından okul müdürlerinin sorumlulukları yüksek düzeyde risk içeren konulara ilişkin olup, riskin önlenmesi, risk teşkil eden durumların belirlenmesi ve değerlendirilmesini kapsamaktadır. Okul müdürlerinin iş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan sorumluluklarına ilişkin düşüncelerine odaklanan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle ve görüşme veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mersin ili kamu okullarında görev yapan 15 okul müdürü katılmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin çoğunluğu, iş sağlığı ve güvenliği konusunda oldukça fazla sorumluluk sahibi olduklarını düşünmektedir. Buna ek olarak okul yöneticileri, var olan iş sağlığı ve güvenliği sorumluluklarının aynı oranda yetki ile dengelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Okul müdürleri en çok bina risk değerlendirme sorumluluğunun, meslekleri açısından uygunsuzluğunu dile getirmektedir. Okul yöneticilerinin özellikle okulların fiziki şartlarında düzeltme ve iyileştirme yapabilme imkanının kısıtlı olması nedeniyle en çok maddi kaynak konusunda iyileştirmeler yapılması gerektiği konusunda önerileri bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul Müdürleri, İş Sağlığı ve Güvenliği, Sorumluluk, Eğitim Hukuku.

Abstract

School principals have responsibilities arising from the Law on Occupational Health and Safety No. 6331 and related legislation. In terms of occupational health and safety services, the responsibilities of school principals are related to high-risk topics includes the prevention of risk, the identification and evaluation of risk situations. Our main motivation for this study is to demonstrate the opinions of school principals on their responsibilities arising from occupational health and safety legislation. This research is designed based on the phenomenological qualitative research method. Participants of this study are 15 school principals working in Mersin. Two open-ended questions is employed to determine the views of public school principals on their responsibilities arising from occupational health and safety legislation. The majority of school administrators think that they have a lot of responsibility for occupational health and safety. In addition, school administrators state that existing occupational health and safety responsibilities must be balanced with authority in the same area. School principals especially express the non-compliance of their building risk assessment responsibilities in terms of their profession. According to the recommendations of school principals on occupational health and safety practices, the first findings in the light of collected data suggest that the responsibilities of such an arrangement can be fulfilled with a human centered approach.

Keywords: School Principals, Occupational Health and Safety, Responsibility, Education Law

Gönderim Tarihi (Received): 10/06/2019

Kabul Tarihi (Accepted): 18/10/2019

¹ Bu makale, 18-22 Nisan 2018 tarihlerinde düzenlenmiş olan “27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi”nde sunulan bildirinin yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

² Dr., Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, canercerci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6586-979X

³ Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, burcincetin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8363-7466

Giriş

Yönetim, örgütün sahip olduğu kaynakların eşgüdümlemesi sayesinde örgüt hedeflerini gerçekleştirme adına sürdürülen bir dizi faaliyetin bütünlük tanıdır. Bu tanım ve çağrıştırdığı kavramlar eğitim hizmetlerinin yerine getirildiği okullar ve dolayısıyla okul müdürleri için de geçerlidir. Buna göre okul örgütlerinin tanımlanan hedefleri gerçekleştirebilmesi, etkili bir şekilde yönetilmesiyle mümkündür. Bu bağlamda okul yöneticilerine, okulun içinde bulunduğu toplumun beklentilerine göre biçilen roller bulunmaktadır. Fakat okul yöneticileri okulları yönetirken her zaman kendi istedikleri gibi davranamazlar, tamamen özgür değildirler. Bir eğitim kurumu olarak okullar, önceden belirlenmiş bir hukuki yapıya ve işleyişe sahiptir. Okulda egemen olan yönetim anlayışı, yöneticilerin, öğretmenlerin, okul personelinin, öğrenci velilerinin ve öğrencilerin tutumları, okulun içinde bulunduğu toplumsal çevrenin sosyal, ekonomik ve politik yapısı, fiziksel çevrenin özellikleri gibi çok sayıda değişkenin etkisi ile oluşur (Dönmez, 2001). Ancak klasik anlamında okul müdürlerine biçilen bu rollerden bazıları geçerliliğini yitirirken bazıları ise çağın gerektirdiği şekilde yeniden şekillenmiş, güncellenmiş hatta özellikle toplumsal beklentilerde yaşanan evrim ve teknolojik gelişmeler ışığında yeni roller eklenmiştir. Bir başka ifadeyle çağdaş okul yönetimi yaklaşımlarında müdür rolleri hesap verebilirlik, kendi kendine yönetilen okullar, rekabet, öğretim programı ve değerlendirme şekilleri üzerine kuruludur (Gündüz ve Balyer, 2013).

Öncelikli girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri, bir yandan özellikle çevresel şartlara uyum sağlamak, fiziksel anlamda değişim hızına ayak uydurmak, teknolojik gelişmeleri öğretim sürecine transfer etmek durumunda kalırken diğer taraftan tüm bu karmaşık süreç dahilinde oluşabilecek riskleri bertaraf etmek zorundadır. Bu anlamda yöneticilerin, çok sayıda insanın bir arada bulunduğu okulları, önleyici tedbirlerle daha güvenli hale getirmesi, bu tedbirlerden hareketle olası kaza durumları ya da gerek öğrenciye gerekse öğretmen ve diğer çalışanlara yönelik risklere yerinde ve zamanında müdahale etmesi beklenmektedir. Okul sağlığı konusundaki risklere müdahale okul müdürleri açısından etkili liderlik davranışı olarak değerlendirilmektedir (Symons, Cinelli, James ve Groff, 1997). Ancak ilgili alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde, henüz bir meslek olarak görülmeyen okul yöneticiliğine atanan müdürlerin hizmet öncesinde ve hizmet sürecinde tam olarak yetiştirilmediği ortadadır (Yıldırım, 2011). Bu durum okul müdürlerinden beklenen çok sayıda rol ve yeterlik alanında çeşitli aksamalara ve hatta çatışma boyutuna kadar uzanan bir etkileşimi açığa çıkarmaktadır.

Postmodern toplumların bile değişmeyen gerçekliklerinden birisi olan güvenlik gereksinimi ihtiyaçlar hiyerarşisindeki yerini korumakta ve gerek kişilerin gerekse toplumların varlığını sürdürebilmesinin bir dayanağı olarak kabul görmektedir. Bu açıdan bakıldığında günümüzde iş yerlerinde, iş ahlakı, etik değerler ve çağdaş yönetim anlayışı açısından işçi sağlığı her şeyin önünde gelmektedir. Bunun yanında bir işyerinde etkin bir İş Sağlığı ve Güvenliği Yönetim Sisteminin uygulanmasının, o iş yerinde çalışanların iş verimini arttırdığı, iş kazaları ve meslek hastalıklarını azalttığı ve işçi-işveren ilişkilerini olumlu yönde etkilediği herkesçe bilinen bir gerçektir (Sarıkaya, Güllü ve Seyman, 2009). Bu sebeple çalıştırdığı insan kaynağının gelişimine önem veren işletmeler öncelikle çalışanlarının güvenli bir ortamda çalışmalarını sağlamalıdır (Karacan ve Erdoğan, 2011). Böylece yöneticilere, örgüt hedeflerini gerçekleştirme de aşılması gereken yeni bir problem alanı da tanımlanmış ve örgüt-üye güvenliği, işverenin ya da doğrudan yöneticinin sorumluluk alanına eklenmiştir. Okul yöneticilerinin görevleri sırasında karşılaşılabilecekleri modern güvenlik riskleri, bazı durumlarda onların güvenlik uzmanı düzeyinde bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir (Goodwin, Cunningham ve Childress, 2003). Ancak burada unutulmaması gereken en etkili ve en ucuz iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerinin kişiler arasında kolaylıkla yaygınlaştırılabilen basit çözümler olduğu gerçeğidir (Hasle ve Limborg, 2006). Bu nedenle yöneticilerin bu sorumluluğu üstlenmeleri hem uygulamanın etkililiğini artırmak hem de örgüte olan maliyetini en aza indirmek açısından önemlidir.

İş sağlığı ve güvenliği konusu, günümüz çalışma hayatı ve çalışma hukukunun önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. İş sağlığı ve iş güvenliği önlemlerinin alınarak uygulanması, iş kazaları ve meslek hastalıklarının azaltılması işçiler, işverenler ve nihayet sosyal güvenlik sistemleri için önemli sonuçlar ortaya koyar (Korkmaz ve Avsallı, 2012). Ancak son derece insancıl bir yaklaşımla çalışma hayatını ele

alan ve yaşanan değişim ve dönüşüm sürecinde toplumsal beklentileri, bireylerin sağlık ve güvenlik gereksinimlerini daha da çağcıl kılmak adına atılan çeşitli adımlar zaman zaman yetersiz kalmıştır. Hukuksal düzenlemeler açısından köklü bir geçmişe sahip olan ülkemizde asıl sorun, hukukun tam olarak hayata geçirilememesi ve çalışanların önemli bir bölümünün iş sağlığı ve güvenliği hizmetlerinden yoksun oluşudur (Yılmaz, 2010). Örgüt performansının belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanılan iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının konunun tarafları arasında çelişki ve çatışmalar gündeme getirmesi kaçınılmazdır (Yorio, Wilmer ve Moore, 2015). Tüm bu belirsizlik ve mevzuatın konunun bazı taraflarını zorlaması, rahatsız etmesi ve alışıla gelmiş uygulamaların geçerliliğini yitireceği gerçeği, çalışma hayatında özellikle işveren safında yankı uyandırmıştır.

İş sağlığı ve güvenliği konusu Avrupa’da neredeyse yarım yüzyıldır tartışılan ve üzerinde bir dizi düzenlemenin yapıldığı bir hukuksal çalışma alanı olarak kabul edilmiştir (Liu ve Liu, 2016). Benzer şekilde ülkemizde de uzunca zamandır tartışılmakta ve bu alanda müstakil bir kanun ve bu kanuna dayalı uygulama esaslarının belirlenmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Bu konuda 20.06.2012 tarih ve 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu yürürlüğe girmiş olup, bu kanunun geçiş maddelerinin tamamı yürürlüğe girince iş sağlığı ve güvenliği konusu ayrı bir kanun ve mevzuat olarak hukuk sistemimizdeki yerini almış olacaktır (Korkmaz ve Avsallı, 2012: 155). Böylece ülkemizde bu konuda yeni bir döneme adım atılmıştır ve bu kanun maddeleri uyarınca başka kanun, yönetmelik ve yönergeler hazırlanarak çalışma hayatı bir bütün olarak iş sağlığı ve güvenliği kapsamında yeniden şekillendirilmiştir. Buna göre Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 18.01.2013 tarih ve 28532 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren “İş Sağlığı ve Güvenliği Kurulları Hakkında Yönetmelik” uyarınca Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatına bağlı kurumlarda iş sağlığı ve güvenliği (İSG) uygulamalarına dahil olmuştur. Tablo-1’de okul müdürlerinin İSG mevzuatından kaynaklanan sorumluluklarının listesi verilmiştir.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin İşveren Sorumlulukları

No	İşveren Sorumlulukları
1	Çalışanları arasından ilgili yönetmeliklerde belirtilen niteliklere haiz bir veya birden fazla işyeri hekimi, iş güvenliği uzmanı ve diğer sağlık personeli görevlendirir
2	Mesleki risklerin önlenmesi, eğitim ve bilgi verilmesi dâhil her türlü tedbirin alınması, organizasyonun yapılması, gerekli araç ve gereçlerin sağlanması, sağlık ve güvenlik tedbirlerinin değişen şartlara uygun hale getirilmesi ve mevcut durumun iyileştirilmesi için çalışmalar yaptırır
3	İşyerinde alınan iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerine uyulup uyulmadığını izler, denetler ve uygunsuzlukların giderilmesini sağlar
4	Çalışma ortamının ve çalışanların sağlık ve güvenliğini sağlama, sürdürme ve geliştirme amacı ile iş sağlığı ve güvenliği yönünden risk değerlendirmesi yapar veya yaptırır
5	İşveren, risk değerlendirmesi çalışmalarında görevlendirilen kişi veya kişilere risk değerlendirmesi ile ilgili ihtiyaç duydukları her türlü bilgi ve belgeyi temin eder
6	Çalışana görev verirken, çalışanın sağlık ve güvenlik yönünden işe uygunluğunu göz önüne alır
7	Yeterli bilgi ve talimat verilenler dışındaki çalışanların hayati ve özel tehlike bulunan yerlere girmemesi için gerekli tedbirleri alır
8	Görevlendirdikleri kişi veya hizmet aldığı kurum ve kuruluşların görevlerini yerine getirmeleri amacıyla araç, gereç, mekân ve zaman gibi gerekli bütün ihtiyaçlarını karşılar
9	İşyerinde sağlık ve güvenlik hizmetlerini yürütenler arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlar
10	İşyerinde yürütülen iş sağlığı ve güvenliği faaliyetlerine ilişkin her türlü kaydı saklar
11	İşten ayrılma tarihinden itibaren en az 15 yıl süreyle çalışanların kişisel sağlık dosyalarını, saklar
12	İSG ile ilgili defterin, işyerinin bağlı bulunduğu Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlükleri veya noterce her sayfası mühürlenmek suretiyle onaylanmasını sağlar

- 13 Acil durumların meydana gelmesi halinde uyarı verme, arama, kurtarma, tahliye, haberleşme, ilk yardım ve yangınla mücadele gibi uygulanması gereken acil durum müdahale yöntemleri belirlenir ve yazılı hale getirilir
- 14 Arama, kurtarma, tahliye, yangınla mücadele ve ilkyardım alanlarında okul personel sayısına göre en az birer destek elemanı görevlendirir
- 15 Acil durumlarda ekipler arası gerekli koordinasyonu sağlamak üzere çalışanları arasından bir sorumlu görevlendirir
- 16 Okulda İSG kurulunu oluşturmak ve çalışma programına uygun etkinliklerini düzenlemek/denetlemek
- 17 İSG kurulu için gerekli toplantı yeri, araç ve gereçleri sağlar
- 18 İSG kurulunca hazırlanan toplantı tutanaklarını, kaza ve diğer vakaların inceleme raporlarını ve kurulca işyerinde yapılan denetim sonuçlarına ait kurul raporlarını, iş müfettişlerinin incelemesini sağlamak amacıyla, işyerinde bulundurur
- 19 İşveren, iş sağlığı ve güvenliği yönünden çalışma ortamına ve çalışanların bu ortamda maruz kaldığı risklerin belirlenmesine yönelik gerekli kontrol, ölçüm, inceleme ve araştırmaların yapılmasını sağlar
- 20 Çalışan temsilcisi seçimini sağlar
- 21 Risk değerlendirme ekibi kurulmasını sağlar
- 22 Acil durum ekibi oluşturulmasını sağlar
- 23 İş Sağlığı ve Güvenliği Kurulu oluşturulmasını sağlar
- 24 İş Sağlığı ve Güvenliği onaylı defterin tutulmasını sağlar
- 25 Çalışan personelin genel sağlık muayenesinden geçirilmesi için gerekli işlemleri yapar
- 26 İş Sağlığı ve Güvenliği uyum levhalarının belirlenmesi ve uygun yerlere asılmasını sağlar
- 27 Acil toplanma yerleri ve yönlendirme işaretlerinin belirlenmesini sağlar
- 28 Yangın sistemlerinin kontrol edilmesi sağlar
- 29 Alarm ve tahliye tatbikatlarının düzenli olarak yapılmasını sağlar
- 30 Kullanılan tehlikeli kimyasalların analizinin yapılmasını sağlar
- 31 Tehlikeli ve tehlikesiz atık alanlarının oluşturulmasını sağlar
- 32 Trafik işaret ve yön levhalarının asılmasını sağlar
- 33 İSG etkinlikleri için duyuru ve iletişim panolarının aktif kullanılmasını sağlar

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde İSG alanında, yüksek maliyetlere neden olan onarıcı-tazmin edici faaliyetler (tedavi, tazminat) yerine, daha düşük maliyetli olan önleyici faaliyetlere (risk değerlendirmesi, İSG örgütlenmesi, eğitim, insan kaynakları politikası vb.) ağırlık verilmektedir (Yılmaz, 2010). İş sağlığı ve güvenliği uygulamalarında görece daha tecrübeli ülkelerde halen uygulanan mevcut sistemler incelenerek, Türkiye için gerekli olan temel sistem özelliklerinin transfer edildiği ve böylece iş sağlığı ve güvenliği alanının kendine has bir terminolojisi olduğu ifade edilebilir.

İş sağlığı ve güvenliği, çok geniş bir perspektiften bakmayı gerektirmektedir. Sadece işyerindeki çalışanların sağlığını ve güvenliğini korumayı değil; aynı zamanda çevreye ve çevredeki insanlara da zarar vermemeyi öngörmektedir (Korkut ve Tetik, 2013). Öte yandan okul müdürü, okuldaki tüm etkinliklerin akademik amaçlara uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak zorundadır. Bunun için geleneksel rollerine ek olarak müdürlerin bu çalışmada ortaya konulan yeni bir takım rolleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Balyer, 2012). Ancak bu beklentilerin karşılanabilmesi noktasında yöneticilerin belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir (İnandı ve Yıldız, 2014). Çünkü eğitim sistemlerinin en değerli iki temel insan gücü kaynağı öğretmen ve okul yöneticisidir (Yıldırım, 2011). İş sağlığı ve güvenliği uygulamaları, hukuksal anlamda okul müdürlerine yeni sorumluluklar getirmiş ancak konunun kendine has terminolojisi eğitim örgütlenmesine uzak kalmış, bazı hususlar

anlaşılmamış ya da eksik kavranarak alanda bir kargaşaya sebep olmuştur. Örneğin ilgili mevzuatın pek çok yerinde kullanılan “işveren” kavramı okul müdürlerinin mevcut yasal statüsünü yansıtmamaktadır. Öte yandan mevzuatta geçen “iş kazası” veya “tehlikeli iş” gibi kavramlar, sadece mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını belirli ölçüde ilgilendiriyor gibi yanılgılar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının eğitim kurumlarında yasal lider konumunda tanımlanan okul müdürleri tarafından nasıl algılandığı önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin, iş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan sorumluluklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla iki alt problem belirlenmiştir. Bunlar;

- 1- Okul müdürlerinin iş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan yasal sorumluluklarına ilişkin yetkinlik düzeyleri ve yetki durumu nedir?
- 2- Okul müdürlerinin iş sağlığı ve güvenliği mevzuatına göre yetkinlik düzeyleri ve yetki durumlarıyla uyuşmayan sorumluluklarına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okul müdürlerinin, iş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan yasal sorumluluklarına ilişkin görüşlerini açığa çıkarmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle ve görüşme veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmayı gerektirmektedir. Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolünün olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliğin olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleri arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Mersin ilinde görev yapmakta olan toplam 15 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğ. (2013), bir araştırmada gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabildiği, bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin (nesnelere, olaylar vb.), örneklem alındığını açıklamaktadırlar. Buna göre maksimum çeşitlilik uyarınca farklı okul türlerinde görev yapan toplam 15 okul müdürü, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcılar “Katılımcı1, Katılımcı2,...” şeklinde tanımlanmış ve araştırma içinde bu tanımın kısaltması “K1, K2, ...” şeklinde kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Okul Türü
K1	Erkek	0-4 Yıl	Ortaöğretim Kurumu/Dengi Okul
K2	Erkek	12+ Yıl	Ortaöğretim Kurumu/Dengi Okul
K3	Erkek	12+ Yıl	Ortaöğretim Kurumu/Dengi Okul
K4	Erkek	4-8 Yıl	İlkokul
K5	Erkek	12+ Yıl	İlkokul
K6	Erkek	12+ Yıl	Ortaokul

K7	Erkek	12+ Yıl	Ortaöğretim Kurumu/Dengi Okul
K8	Erkek	12+ Yıl	Ortaöğretim Kurumu/Dengi Okul
K9	Erkek	12+ Yıl	Ortaöğretim Kurumu/Dengi Okul
K10	Erkek	12+ Yıl	Ortaöğretim Kurumu/Dengi Okul
K11	Erkek	12+ Yıl	İlkokul
K1	Erkek	12+ Yıl	İlkokul
K13	Erkek	8-12 Yıl	Ortaokul
K14	Erkek	8-12 Yıl	Ortaöğretim Kurumu/Dengi Okul
K15	Erkek	12+ Yıl	İlkokul + Ortaokul

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan bir form aracılığıyla toplanmıştır. İlgili formda yer alan sorular şunlardır:

- İSG uygulamaları, sorumluluklarınız ve okullar/kurumlar düşünüldüğünde sizce gerekli miydi?
- İSG sorumlulukları açısından bilginiz ve bu konudaki yeterlilikleriniz sizce ne düzeydedir?
- İSG sorumluluklarınız sizce yetkilerinizle örtüşmekte midir?
- İSG sorumluluklarınızı yerine getirirken ne gibi zorlukları ve sorunları yaşıyorsunuz ve bunlar nasıl aşıyorsunuz?
- İSG mevzuatı ve sorumluluklarınız açısından önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Verilerin bir kısmı yüz yüze görüşme tekniği ile elde edilirken diğer kısmı ise Google Forms aracılığıyla yazılı olarak toplanmıştır. Buna göre katılımcılardan 8'i ile yüz yüze görüşülmüş kalan 7'si ile de yazılı olarak veri alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak çözümlenmiş ve araştırmanın genel amacına uygun şekilde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıtlanması öngörülen soruların her birine ilişkin ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul müdürlerinin iş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan yasal sorumluluklarına ilişkin yetkinlik düzeyleri ve yetki durumu nedir?” şeklinde düzenlenmiş olup, katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular bu doğrultuda yorumlanmıştır. Buna göre okul müdürlerinin çoğunluğu (8/15) İSG uygulamalarının eğitim kurumlarında gerekli olduğunu ve bu politikanın yerinde bir karar olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu uygulamanın eğitim kurumlarını da kapsamaması hususunda bazı uyuşmazlıklar olduğu ve ilgili mevzuatın eğitimin kendine has bağlamına uygun içerikte olmadığı fikri öne çıkmaktadır. Bu konuda bazı katılımcılar şunları ifade etmiştir;

“İSG uygulamaları gerekli ancak verilen sorumluluk; imkan ve yetkilerle uyumuyor.” (K1)

“İSG uygulamaları mutlaka gerekli ancak okul müdürünün işveren olması yanlış. Zira ne çalışanı ne de öğrenciyi müdürün seçme hakkı yok. Ayrıca kullanacağı 5 kuruşu olmayan bir müdür nasıl olur da işveren olur.” (K9)

“Gerekli. Ama önce okul binasını yapıp sonradan bunu İSG ye uydurun demek adil değil.” (K15)

Katılımcı görüşlerinden hareketle, İSG uygulamalarının eğitim örgütlerinde gerekli görüldüğü ancak uygulamanın formal boyutunda sorumluluk-yetki uyumsuzluğu, fiziksel anlamda okul müdürlerini aşan bazı sorunlar yaşandığı ve mevzuatın eğitim örgütlerinin mevcut yapı ve işleyişine uygun esnekliğe sahip olmadığı yorumu yapılabilir. Öte yandan katılımcıların mevcut yasal düzenlemelerin kendilerine getirdiği sorumluluklara ilişkin yeterlik düzeyleri sorulduğunda ise İSG mevzuatının ve beraberinde getirdiği sorumluluk alanının ciddiyeti ortaya çıkmaktadır. Zira katılımcıların büyük çoğunluğu (11/15) kendilerini İSG konu alanında yetersiz görmekteyler. Bazı katılımcılar İSG konu alanına ilişkin şunları ifade etmiştir:

“Genel anlamda üstünkörü sayılabilecek düzeyde”. (K1)

“Yeterli değil. Bu işi İSG uzmanlarının yapması lazım.” (K8)

Bu ifadelerden hareketle İSG gibi günlük çalışma koşullarını insan sağlığı ve can güvenliği için elverişli hale getirecek bir uygulama alanında kurum müdürlerinin kendilerini yetersiz hissetmesi son derece dikkat çekici bir bulgudur. Halen yürürlükte olan mevzuat gereğince okul müdürlerine eğitim kurumlarında İSG uygulamalarının yürütülmesi sorumluluğu verilmiş olup, katılımcılara sahip oldukları yetkilerle bu sorumlulukların örtüşüp örtüşmediği sorulmuştur. Katılımcıların tamamı (15/15) sahip oldukları yetkilerle İSG uygulamalarından kaynaklanan sorumluluklarının örtüşmediği yönünde görüş bildirmiş ve yetki azlığına karşın sorumlulukların fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu çarpıcı duruma ilişkin bazı katılımcılar şunları ifade etmiştir:

“Mevzuatı okuduğumuzda İSG ile benim konumum kesinlikle örtüşmemektedir. Sorumluluk çok fazla yetki yok.” (K15)

“Sorumluluk veriliyor ama bunları hakkıyla yerine getirebileceğimiz yetkiler tanınmıyor.” (K2)

Bürokrasinin işleyişinde yetki ve sorumluluk uyumsuzluğu sıklıkla rastlanan bir durum olarak ifade edilebilir ancak bu, rutin İSG uygulamalarının hassasiyeti göz önüne alındığında öncelikli sorun alanlarından biri haline gelmektedir. Bir makama bir görev verildiğinde görevi yapma hakkı ile o görevin sorumluluğu bir arada verilmiş olur. Bu nedenle görev verilen makamda bulunan yöneticinin sorumluluktan kaçması olanaksızdır. Bununla birlikte verilen yetkinin az olduğu durumda sorumluluk çok olamaz. Ancak üst makam, ast makama verdiği görevden ötürü hesap sormuyorsa, sorumluluğu da aramıyordur. Bu durum örgütlenmenin temel ilkesi olan yönetimde yetki-sorumluluk dengesinin önemini ortaya koymaktadır (Başaran, 2000). Bu açıdan İSG sorumlulukları söz konusu olduğunda, okul müdürlerinin yetki-sorumluluk dengesinin bulunmadığı ifade edilebilir.

Katılımcılara İSG’den kaynaklanan sorumlulukları yerine getirirken ne gibi zorluklarla karşılaştıkları ve bunların üstesinden nasıl geldikleri sorulduğunda ise yine birbirine benzer sorunlarla karşılaştıkları ve benzer yöntemlerle bu sorunları aşmaya çalıştıkları bilgisine ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerinden hareketle okul müdürlerinin İSG uygulamalarına ilişkin sıklıkla karşılaştıkları sorun alanları ve bunların üstesinden gelmek adına başvurdukları yöntemler aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin İSG Uygulamalarında Karşılaştıkları Zorluklar ve Başa Çıkma Yolları

En Sık Karşılan Zorluklar	Baş Çıkma Yolları
Okul binalarının fiziksel olarak uygunsuzluğu	Kısıtlı tamirat ve tadilatlar
Kaynak sıkıntısı	Okul aile birliği desteği
İSG alan uzmanlarının olmaması	Personelin fedakarlığı
Mevzuat karmaşası	Üst makamlarla resmi yazışmalar
Deneyimsizlik	Dikkatli olmaya özen göstermek

Ülkemizde pek çok uygulama gibi İSG uygulamalarının da gerekli ön hazırlıklar yapılmadan hayata geçirilmesi sonucu, özellikle bu alana yabancı eğitim örgütlerini ve okul müdürlerini bu anlamda bir dizi zorluklarla yüzleşmeye mecbur bırakmıştır. Tablo-2’de görüldüğü gibi İSG uygulamalarının okul ortamında yarattığı zorlukların başında okulların mevcut fiziksel yapısı gelmektedir. Diğer taraftan gerek fiziki gerekse diğer konularda İSG mevzuatında öngörülen bir çalışma ortamına erişebilmek için ciddi bir maddi kaynak gerektiği ve bu alanın kendine has uzmanlık yeterliklerine sahip İSG uzmanlarının istihdam edilememesi, mevcut örgüt yapısının ve okul müdürlerinin bu alanda deneyimsizlikleri de diğer zorluklardır. Bu güçlüklerin tam anlamıyla veya olması gerektiği gibi aşılmadığı anlaşılmış olup katılımcıların bu gibi zorluklar karşısında sıklıkla başvurdukları yöntemler ise küçük çaplı tadilatlar, okul aile birliği ve velilerin desteği, personelin özverili tutumu, olası olumsuzlukları üst makamlara bildirmek ve daha dikkatli olmaya özen göstermek şeklindedir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Fiziksel anlamda yapılması gereken düzenlemeleri yapamıyorum. Özellikle kaynak sıkıntısı ve dahası bu sorumluluğu paylaşacak uzman ekip sorunu yaşamaktayım.” (K1)

“Okul için müdürün kullanabileceği 5 kuruş yok iken biz kırık dökük yerleri tamir etmeye çalışıyoruz. Çoğunluğu sorumlu öğrenci velilerinden oluşan Okul Aile Birliklerinin topladığı bağışlarla bu işleri yürütmeye çalışıyoruz.” (K9)

“Uzman olmamamın getirdiği eksiklikler ve ekonomik sorunlar yaşıyoruz.” (K14)

“Maddi sorunlar yaşıyoruz ve aşamıyoruz, çoğunlukla geçiştiriyoruz.” (K13)

Katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere İSG uygulamalarının eğitim örgütlerine uyarlanmasında bilgi eksikliği, mevzuat karmaşası, yetkilerle sorumlulukların uyuşmaması, fiziksel anlamda bir dizi eksikliğin var olması, maddi kaynakların yetersiz olması, alan uzmanlarının istihdam edilmemesi gibi bir dizi sorun yaşandığı tespit edilmiştir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul müdürlerinin iş sağlığı ve güvenliği mevzuatına göre yetkinlik düzeyleri ve yetki durumlarıyla uyuşmayan sorumluluklarına ilişkin önerileri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiş olup, katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular bu doğrultuda yorumlanmıştır. Katılımcıların bazılarının İSG uygulamalarına ilişkin getirmiş oldukları öneriler aşağıda Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Okul Müdürlerinin İSG Uygulamalarına İlişkin Önerileri

Kod	Öneri
K1	Her okula olmasa bile en azından birkaç okul bir araya getirilerek tam veya yarı zamanlı İSG uzmanı görevlendirilmesi uygun olur.
K2	Her kurumda konu ile özel yetişmiş, konusunda uzman bir görevli olmalıdır. Sadece müdürle çözülmez.
K7	Kaynak tesis edilmeli.
K8	Her okulda görevli İSG uzmanı olmalı.
K9	Her okulda bir İSG uzmanı olmalı. Okullarda eğitimden sorumlu bir eğitim müdürü bir de tesis müdürü olmalı.
K13	MEB özel İSG firmalarından ihale yaparak hizmet satın almalı ve okulların eksiklikleri belirlenip ve tamamlanmaya çalışılmalı.
K15	Uzman bir ekip oluşturulmalı, tüm okulların incelenmeli ve bir takvim çerçevesinde bütçesi de oluşturularak yerine getirilmeli .

Katılımcı görüşlerinden hareketle İSG uygulamalarının okullarda tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi adına getirilen öneriler daha ziyade İSG alan uzmanlarının istihdam edilmesi, yeterli kaynağın ayrılması, fiziksel yetersizliklerin giderilmesi, eğitim bölge-ilçe-il düzeyinde uzman ekipler oluşturulması ve hatta

özel sektörden hizmet alınması gibi bir dağılıma sahiptir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen bulgular dikkate alındığında, getirilen önerilerin okul müdürlerinin İSG konu alanında yaşadıkları sorunların ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle konuya ilişkin uzmanlıktan yoksun olmak okul müdürlerinin İSG uzmanı ihtiyacını sıklıkla dile getirmelerine yol açmaktadır. Öte taraftan pek çok okulun İSG uygulamasının zorunlu hale gelmesinden önce inşa edilmesi sebebiyle mevzuatta öngörülen fiziki imkanlara sahip olmadığına dikkat çekilerek bu aksaklıkların giderilmesi için ayrıca kaynak sağlanması önerilmektedir. Birkaç okulun bir araya getirilerek uzman temini, dışarıdan hizmet alımı gibi önlemler de dile getirilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim kurumlarının yönetimi, doğru planlama, öğrenci ve personel işlerinin yürütülmesi ve eğitim öğretim sürecine liderlik etme gibi işlevlerinin yanı sıra kurumun fiziksel ortamının eğitim öğretime uygun biçimde oluşturulmasını da kapsamaktadır. Okul yönetici diğer yönetim işlevlerinin yanı sıra fiziksel ortamla ilgili görev ve sorumlulukları nedeniyle de hesap verebilmelidir. Okullar, öğretmenlere ve öğrencilere rahat bir çalışma ortamı sağlamalıdır (Turhan ve Turan, 2012). Ülkemizde son yıllarda hayata geçirilen, İSG uygulamaları ve mevzuatı da kapsamına eğitim kurumlarını da almış olup, okul müdürlerine bu mevzuat çerçevesinde önemli sorumluluklar yüklemiştir. İş sağlığı ve güvenliği, çok geniş bir perspektiften bakmayı gerektirmektedir. Sadece işyerindeki çalışanların sağlığını ve güvenliğini korumak değil, çevreye ve çevredeki insanlara da zarar vermemeyi öngörmektedir. Yani, işletmenin faaliyetlerinden dolayı üçüncü kişiler de zarar görmemelidir (Korkut ve Tetik, 2013). Bu açıdan bakıldığında çevresiyle sürekli etkileşim halinde olması gereken eğitim kurumlarında İSG uygulamaları farklı sorumluluk ve bakış açısı geliştirmeyi gerektirmektedir.

Özellikle çağımızın koşulları gereği, yönetim hizmetleri en az kaynakla en fazla verim elde etmeye odaklanmakta ve bu sayede diğer tüm yönetsel alanlarda olduğu gibi okul yönetimi de farklılaşan ve çeşitlenen rol ve sorumluluklarla yüzleşmek durumunda kalmıştır. İş ve sağlığı ve güvenliği uygulamaları bu dönüşüm kapsamında karşımıza çıkan hukuki bir yenileşmedir. Böylece okullardaki yönetsel uygulamalar, akademik çabaların yanı sıra bu güvenli ortamı oluşturmayı da hedeflemelidir. Bundan dolayı müdürler, okula ve öğrencilere yönelik tehlikeler karşısında öğrenme ortamlarını daha güvenli bir yer haline getiren kişiler olmalıdırlar (Balyer, 2012). Zira İş Sağlığı ve Güvenliği uygulamaları, iş kazaları ve meslek hastalıklarının nedenlerini, sonuçlarını ve bunların önlenmesi için gerekli olan yöntemleri belirlemeyi ve uygulamayı amaçlamaktadır (Ceylan, 2012). Bu haliyle söz konusu uygulamalar okul müdürlerine her ne kadar ek yükümlülükler getirirse de aslında görevlerini daha sağlıklı ve etkili yürütebilecekleri bir çalışma ortamı tasarlamayı da öngörmektedir.

İş sağlığı ve güvenliği konusu, günümüz çalışma hayatı ve çalışma hukukunun önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. İş sağlığı ve iş güvenliği önlemlerinin alınarak uygulanması, iş kazaları ve meslek hastalıklarının azaltılması işçiler, işverenler ve nihayet sosyal güvenlik sistemleri için önemli sonuçlar ortaya koyar (Korkmaz ve Avsallı, 2012). İş kazası ve meslek hastalıklarının önlenmesi, dolayısıyla işçi sağlığı ve iş güvenliğinin sağlanması adına yapılabileceklerin en etkili yolu, soruna insan kaynakları yönetimi açısından profesyonelce yaklaşmaktır (Karacan ve Erdoğan, 2011). Böylece gerek ilgili mevzuat gerekse iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının yapısı, bu sorumluluğu doğrudan yönetime devretmekte ve okul müdürlerini dolaylı olarak bu konuda görevlendirmektedir. Ancak çeşitli nedenlerle İSG uygulamalarının ve mevzuatının doğası gereği eğitim kurumlarında tam anlamıyla uygulanması mümkün görünmemektedir. Örneğin, İSG uygulamalarının okul müdürlerini “işveren” tanımlaması, eğitim kurumlarında yöneticilerin seçilmesi, görevlendirilmesi ve okullardaki istihdam yapısı nedeniyle, bu tanımın mevzuatta olduğu gibi kullanılamamasına neden olmaktadır. Bunu yanı sıra “iş kazası”, “tehlikeli iş” gibi bazı tanımlamalar ve bunlarla ilgili mevzuat hükümlerinin mesleki ve teknik eğitim kurumları için uygun olmasına rağmen her okul türü için uygun olmayacağı görülmektedir. Bu açıdan İSG uygulamaları için hazırlanan mevzuat hükümlerinin mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelik olarak daha ayrıntılı biçimde ele alınması ve uygulamaya geçilmesi önerilebilir.

Okul müdürlerinin İSG mevzuatındaki sorumlulukları konusundaki görüşlerine odaklandığımız bu çalışmada, okul müdürlerinin İSG mevzuatının gerekliliği konusunda çoğunlukla olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Ancak okul müdürleri İSG uygulamaları ve mevzuatının okullar için gerekli ve yerinde bir düzenleme olduğunu düşünmelerine rağmen, uygulama içeriklerinin eğitim kurumlarının kendine has yapısına uygun olmayan yönleri bulunduğu vurgulanmıştır. İş güvenliği; sadece belli kişilerin veya bölümlerin sorumlulukları altında olmadığını ve bu olgunun herkes tarafından güvenli çalışma hayatı için gerekliliğinin benimsenmesiyle olacaktır (Aytaç vd., 2016). Bu açıdan İSG mevzuatının tüm çalışma hayatını ve kurumları kapsamasının yanında, bazı kavramların eğitim kurumlarına yönelik olarak yeniden düzenlenmesi ve okullar özelinde uygulanabilir bir içeriği kavuşturulması yerinde olacaktır. Okulun amacı, topluma öğretim hizmeti sunmaktır. Bu hizmeti sunabilmesi için okulun iç ve dış çevresinin güvenli olması zorunludur. Okulun amaçlarını, okul yönetimi gerçekleştirmeye çalışır (Karakütük, Özbal ve Sağlam, 2017). Tüm bu çabaların öncelikli sorumlusu ise okul müdürünün ta kendisidir ki bu yük zaman zaman artan mevzuat baskısıyla eğitim yönetimini bir kaosa sürükler. İş sağlığı ve güvenliği uygulaması da okul müdürlerini gerekli kaynakları bulmakta, uygulamakta ve var olan fiziki şartları iyileştirmede zora sokmaktadır.

Okul müdürlerinin çoğunluğunun İSG konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı ve bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç değerlendirildiğinde okul müdürlerine, İSG konusunda yeterince bilgilendirilmeden mevzuat hükümleri doğrultusunda sorumluluk yüklendiği söylenebilir. İSG alanında belirlenen ilke ve standartların en önemli hedefi çalışmanın güvenli ve sağlıklı ortamlarda gerçekleştirilmesidir. Bu hedefe ulaşmanın yollarından biri de taraflar arasında sağlanacak işbirliği ile eğitime gereken önemin verilmesidir (Kılıkış ve Demir, 2012). Çalışanların tehlike ve risklerden korunması amacıyla 6331 Sayılı Kanun'la işverene yüklenen görevlerin en önemlilerinden birisi risk değerlendirmesi yapmak veya yaptırmaktır. Çünkü çalışanın işini yaptığı sırada beden ve ruh sağlığına yönelik tehlikelerin kaynağı, işverenin iş organizasyonu kapsamında yürüttüğü faaliyetlerin sonucudur (Akpınar ve Çakmakkaya, 2014). İlgili alanda yapılan kısa süreli ve amacına ulaşmayan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bu konuda yeterli olmadığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda okul müdürleri için İSG alanında kapsamlı eğitimler düzenlenmesi ya da mevzuatta olduğu şekliyle her kuruma en az bir adet İSG uzmanının görevlendirilmesinin sağlanması önerilebilir.

Okul müdürlerinin tamamı, İSG mevzuatı kapsamındaki sorumluluklarının kendilerine tanınan yetki düzeyi ile uyum sağlamakta olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca İSG konusundaki teknik sorumluluklar ve risk içeren uygulamaların tespiti, düzeltilmesi ve mevzuata uygun sonuçların elde edilmesi açısından yetki azlığının önemli bir sorun olduğu ifade edilebilir. Okul yöneticileri, kendi yöneticilik rolleriyle ilgili birçok görev ve sorumluluğu başarıyla yerine getirme sürecinde bazı engellerle karşılaşmakta; bunun sonucunda ise görevleri istenen düzeyde yerine getirememektedirler (Çınkır, 2010). Diğer taraftan okul müdürleri gerek okulun değişen tanımı, toplumun dönüşen beklentileri ve okul çalışanlarının henüz sonlanmayan evrimi nedeniyle tam anlamıyla alt üst olan yepyeni bir görev tanımıyla yüzleşmek durumundadır (Dadaczynski ve Paulus, 2014). Bu açıdan, okul müdürlerinin İSG mevzuatından kaynaklanan sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmeleri için, mevzuatta bu konudaki yetki düzeylerinin sorumlulukları ile dengeli biçimde tanımlanması yerinde olacaktır. Okul müdürleri, İSG konusundaki sorumlulukları açısından, yetki azlığının yanı sıra, genellikle okul binalarının fiziksel ortamının uygun olmaması, maddi kaynak sıkıntısı ve konuya ilişkin yeterince bilgi ve deneyime sahip olmamaları nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okulun ve okul müdürlüğünün değişen doğası ve ortaya çıkan yeni beklentiler, okul müdürlerinin performansları üzerine kafa yormayı gerekli kılmaktadır (Akın, 2014). Hızla değişen çevresel koşullar ve bundan etkilenen mevzuat dönüşümü okul müdürlerini daha fazla inisiyatif almaya teşvik etmekte ve bu sayede sorun çözmeye özendirmektedir. Dahası iş sağlığı ve güvenliği alanında yapılan pek çok araştırma da iş kazalarının önlenmesi ve güvenli çalışma ortamı oluşturmakta liderliğin doğrudan yordayıcı etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Autenrieth, Brazile, Douphrate, Román-Muñiz ve Reynolds, 2016). Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru okul müdürleri de benzer şekilde sorunları fiziksel ortamda İSG mevzuatına uygun olabildiği kadarıyla kısıtlı tadilatlar yaparak, maddi kaynak sıkıntısına yönelik Okul Aile Birliği bütçesinden ve bağışlardan kaynak yaratmaya çalışarak ve üst yönetimden İSG konusunda bilgi/destek talep ederek aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda okul binalarının planlanması ve yapımı sürecinde İSG sorumlulukları açısından uygun fiziksel ortam

tasarımlarının yapılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca İSG uygulamalarına yönelik özelleşmiş maddi kaynak ayrılması ve okulların kullanımının sağlanması yerinde olacaktır.

Okul müdürlerinin, İSG mevzuatı ve uygulamalarına yönelik bazı önerileri bulunmaktadır. Buna göre yapılan önerilerin, okul müdürlerinin İSG uygulamaları konusunda yaşadıkları sorunlar ve başa çıkma yöntemleri ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Diğer bir deyişle, okul müdürleri her eğitim kurumuna ya da belirli sayıda kurum için bir İSG uzmanı görevlendirilmesini ve İSG için ek maddi kaynak tahsis edilerek fiziksel ortam gerekliliklerinin bu kaynaktan yararlanılarak yerine getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında İSG uygulamalarının yerine getirilmesi için özel firmalardan hizmet alımı yapılmasının uygun olabileceği ve üst yönetimce okulların İSG mevzuatı konusunda neler yapması gerektiğini denetleyecek ve yönlendirecek bir uzman ekibin oluşturularak, periyodik olarak okulların değerlendirilmesi gerektiği okul müdürlerince önerilmektedir.

Kaynakça

- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 20(2), 125-149. doi: 10.14527/kuey.2014.006
- Akpınar, T. ve Çakmakaya, B. Y. (2014). İş sağlığı ve güvenliği açısından işverenlerin risk değerlendirme yükümlülüğü. *Çalışma ve Toplum*, 40(1), 273-304.
- Autenrieth, D. A., Brazile, W. J., Douphrate, D. I., Román-Muñiz, I. N. ve Reynolds, S. J. (2016). Comparing occupational health and safety management system programming with injury rates in poultry production. *Journal of agromedicine*, 21(4), 364-372.
- Aytaç, S., Özok, A. F., Yamankaradeniz, N., Akalp, G., Çankaya, O., Gökçe, A. ve Tüfekçi, U. (2017). İSG kültürü oluşmasında metal sanayinde çalışan kadınların risk algısı üzerine bir araştırma. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 5(SI), 59-67.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul. Ankara: Feryal.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Ceylan, H. (2012). Türkiye'deki iş sağlığı ve güvenliği eğitimi sorunları ve çözüm önerileri. *EJOVOC (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 2(2), 94-104.
- Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Dadaczynski, K. ve Paulus, P. (2015). Healthy principals–healthy schools? A neglected perspective to school health promotion. In *Schools for Health and Sustainability* (pp. 253-273). Springer, Dordrecht.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 63-74.
- Goodwin, R. H., Cunningham, M. L. ve Childress, R. (2003). The Changing Role of the Secondary Principal. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 87(634), 26-42.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-55.
- Hasle, P. ve Limborg, H. J. (2006). A review of the literature on preventive occupational health and safety activities in small enterprises. *Industrial Health*, 44(1), 6-12.
- İnandı, Y. ve Yıldız, S. (2014). Lise okul yöneticilerinin okullarda şiddeti önleme yeterlikleri: Mersin ili örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 137-147.
- Karacan, E. ve Erdoğan, Ö. N. (2011). İşçi sağlığı ve iş güvenliğine insan kaynakları yönetimi fonksiyonları açısından çözümsel bir yaklaşım. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 102-117.
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. ve Sağlam, A. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 1214-1232.
- Kılıkış, İ. ve Demir, S. (2012). İşverenin iş sağlığı ve güvenliği eğitimi verme yükümlülüğü üzerine bir inceleme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(1), 23-47.

- Korkmaz, A. ve Avsallı, H. (2012). Çalışma hayatında yeni bir dönem: 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Yasası. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012(26), 153-167.
- Korkut, A. G. G. ve Tetik, A. G. A. (2013). 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nun getirdiği yenilikler ve temel sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 455-474.
- Liu, K. ve Liu, W. (2015). The Development of EU Law in the Field of Occupational Health and Safety: A New Way of Thinking. *Management and Labour Studies*, 40(3-4), 207-238.
- Sarıkaya, M., Güllü, A. ve Seyman, M. N. (2009). Meslek yüksek okullarında iş sağlığı ve güvenliği eğitimi verilmesinin önemi (Kırıkkale meslek yüksek okulu örneği). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 327-332.
- Symns, C. W., Cinelli, B., James, T. C. ve Groff, P. (1997). Bringing Student Health Risks and Academic Achievement Through Comprehensive School Health Programs. *Journal of School Health*, 40(6), 220-227.
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik görevinin okul müdürlerine olumlu ve olumsuz katkıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 230-245.
- Yılmaz, F. (2010). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'de iş sağlığı ve güvenliği kurulları: Türkiye'de kurulların etkinliği konusunda bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 150-192.
- Yorio, P. L., Willmer, D. R. ve Moore, S. M. (2015). Health and safety management systems through a multilevel and strategic management perspective: Theoretical and empirical considerations. *Safety Science*, 72, 221-228.

BİMER ve CİMER 'e Gelen Şikayetler ile İlgili Maarif Müfettişlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin ve Şube Müdürlerinin Görüşleri: Bir Durum Çalışması¹

Ministry of Education Inspectors, District National Education Directors and Branch Managers' Opinions on BİMER and CİMER Complaints: A Case Study

Nazmiye Eski², Dilek Iğın Özben³ ve İlhan Günbayı⁴

Öz

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) ve Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) 'ne gelen şikâyetlerin okul yönetimine etkisine ilişkin Maarif Müfettişlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin ve Şube Müdürlerinin görüşlerinin alınması amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, durum çalışması desenlerinden biri olan betimsel çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan iki Maarif Müfettişi, İl Şube Müdürü ve dört bölgeye ait her bölgeden bir İlçe Milli Eğitim Müdürü ve bir Şube Müdürü oluşturmuştur. Veri toplama tekniği olarak bireysel görüşme ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunularak, doğrudan anlatımlara yer verilmiştir. Ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular, araştırmanın hedefleri doğrultusunda sınıflandırılmış, akabinde nitel araştırma paket programı NVIVO 10 kullanılarak, verilerin açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir. Araştırma sonucunda okul yönetiminde etkili olan baskı grupları, BİMER - CİMER' e yapılan şikayetlerin konusu, şikayetlerin yönetim süreci ve kararlarına etkisi ile okul örgütü çalışanlarının motivasyonları üzerine etkileri, BİMER - CİMER' e yapılan şikayetlerin içeriği, yapılan şikayetlerde dikkate alınan unsurlar ve bu şikayetleri en aza indirmek için sunulan öneriler öne çıkan bulgulardır. Araştırma da ayrıca BİMER ve CİMER gibi hatların, okullar üzerinde bir baskı unsuru oluşturduğu ve oluşan bu baskıların yöneticiler üzerinde olumsuz yansıdığı, buna bağlı olarak da kurum personelinin motivasyonlarına ve yönetim sürecine olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: BİMER ve CİMER, Bilgi Edinme Hakkı, Şikayet, Okul Yönetimi

Abstract

This study was carried out in order to get the opinions of the Education Inspectors, District Education Directors and Branch Managers about the effects of complaints received to the Prime Ministry Communication Center BİMER and Presidential Communication Center CİMER on the school administration in the 2017-2018 academic year. This research; A qualitative study, descriptive multiple case design, one of the case study designs, was used. The study group consisted of two Education Inspectors, Provincial Branch Director and one District Director of National Education and one Branch Manager from each region belonging to four regions who were working in the Provincial Directorate of National Education through purposive sampling. Individual interview technique was used as data collection technique. The results based on interviews and documents were analyzed descriptively. The findings obtained within the framework of the themes were classified according to the objectives of the research, and then the qualitative research package program NVIVO 10 was used to explain and interpret the data. As a result of the research, pressure groups effective in school management, the subject of complaints made

Gönderim Tarihi (Received):28/04/2019

Kabul Tarihi (Accepted):12/10/2019

¹Bu makale, 03.11.2018 tarihinde Eyfor 9 Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Programında sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

²Yükseklisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, nazmiyeeski@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4633-348X

³Yükseklisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi ilgin.ozben@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8840-0751

⁴Prof.Dr., Akdeniz Üniversitesi, igunbayi@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7139-0200

to BİMER - CİMER, the effects of complaints on the management process and decisions and the effects of school organization employees on the motivations, the content of the complaints made to BİMER - CİMER, the elements taken into consideration in the complaints made and suggestions to reduce the complaints were the prominent findings. In the research, it was also found that lines such as BİMER and CİMER created a pressure on schools and that these pressures were reflected on managers negatively and accordingly staff motivation and management process were affected negatively.

Keywords: *BİMER and CİMER, Right to Information, Complaint, School Management*

Giriş

21 yüzyılda teknolojinin inanılmaz değişimi ve gelişimi insanların yaşamında da kendini göstermiş, bu değişim ve gelişim sayesinde insanların yaşamı oldukça kolaylaşmıştır. Nitekim bu teknolojik değişim ve gelişim eğitim sektöründe de kendini göstermiştir. Hızlı iletişim teknolojileri zaman, mekan kavramını ortadan kaldırarak, kişilere büyük kolaylıklar getirmektedir. Okullarında sosyal bir kurum olduğu düşünülürse, içinde bulunduğumuz sosyal ortamda Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER)' de Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER)' de, hızlı teknoloji, kolay ulaşılabilirlik kavramlarına bir örnek teşkil etmekle birlikte kişilere, okul paydaşlarına ve çeşitli baskı guruplarına zaman ve mekan kavramı kullanmadan büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bilgi toplumuna dönüşüm, kurumlar ile birey arasındaki iletişimi hızlandırmak, coğrafi mesafeleri yok etmek ve yönetimsel etkileşimi “anlık” veya “günlük” mesafelere indirgeme hedefi ile kurulan BİMER, devletin hizmet sunumunda “vatandaş odaklı” duyarlılığını da ön plana çıkarmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı hem kurum yapılanması hem de personel bağlamında en büyük devlet kuruluşudur. Bu kurumun merkez ve taşra teşkilatının uygulamaları ve personelleri ile ilgili olarak Başbakanlık İletişim Merkezine (BİMER) ve Cumhurbaşkanı İletişim Merkezi (CİMER)' ne vatandaşlar tarafından pek çok başvuru ve şikayet gelmektedir (Erol, Aydilek ve Şen, 2015). Bu şikayetlerin genel anlamda bakıldığında okul kurumuna ve okul iç paydaşları olan yöneticilere, öğretmenlere, yerine göre baskı unsuru olarak ta yansıdığı günümüzde rastlanmaktadır (Aksan, 2014). Çevre ile ilişkilerde okula baskı yapan gruplar arasında aileler, siyasi partiler, eğitim sendikaları, dini kurumlar, işletmeler, sivil toplum örgütleri gibi kurumlar bulunmaktadır (Kıral, 2017). Türkiye' de baskı grupları ve eğitime etkilerini ele alan araştırmalar ve çalışmalar özellikle 2000 yılından bu yana ele alınan bir konu olmuştur (Urun ve Gökçe, 2015).

BİMER ve CİMER' in kuruluş amacını ve bu çağrı merkezlerinin kuruluş amacının Kurum Müdürlerinin yönetim felsefelerine etkisini, baskı gruplarının eğitim yöneticilerini ne kadar etkilediğini, okulun yönetimine etki eden baskı gruplarının (aileler, sendikalar, siyasi gruplar ve dini gruplar) Eğitim Yöneticilerinin yönetim görevleri ile ilgili motivasyonlarını, okul yöneticilerin baskı gruplarının istekleri karşısında uyguladıkları tavır ve tutumlarını, okulun benimsediği yönetim felsefesi ve okul vizyonunun baskı gruplarının isteklerine yanıt vermedeki önemi, baskı gruplarının yönetim görevi ile ilgili isteklerini yerine getirmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerine olumlu veya olumsuz yöndeki etkilerini, baskı gruplarının istek ve taleplerinin okul müdürünün yönetim sürecine ve motivasyonuna etkilerini, BİMER ve CİMER' e gelen şikayetleri yanıtlarken; okulun fiziki, sosyal, çevresel konumu ve öğrenci durumlarının objektif olarak değerlendirilmesi gibi (Tunç ve Gökçe, 2018) alanyazında ortaya konan çerçevede konulara yanıt aramak adına aşağıdaki problem cümlesine ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Problem Cümlesi

Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) ve Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER)' e gelen şikayetler ile ilgili Maarif Müfettişlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin ve Şube Müdürlerinin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında BİMER ve CİMER'e yapılan başvuruların ve şikayetlerin konuları nelerdir?
2. 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında BİMER ve CİMER'e şikayet ve başvuru yapan baskı grupları kimlerdir?
3. BİMER ve CİMER'e gelen istek ve şikayetleri değerlendirirken okul vizyonundan ve yönetim felsefesinden yararlanılmakta mıdır?
4. BİMER ve CİMER'e yönelik düşünceler nelerdir?
5. BİMER ve CİMER'e yapılan şikayetleri yanıtlarken dikkate alınan unsurlar nelerdir?
6. BİMER ve CİMER'i iyileştirmek - geliştirmek için önerileriniz nelerdir?
7. Maarif Müfettişleri, İlçe Milli Eğitim İlçe Müdürleri ve Şube Müdürleri BİMER ve CİMER'i bir şeye benzetseler neye benzetirler?

Araştırmanın Amacı

Başbakanlık İletişim Merkezine (BİMER) ve Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER)' ne yapılan şikayetlerden, Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı ve Taşra Teşkilatı personeli ile ilgili olan inceleme, araştırma ve soruşturma işlemleri genellikle Maarif Müfettişleri tarafından yürütülmektedir. Bu nedenle bu birimlere gelen şikayetlere ilişkin Maarif Müfettişlerin değerlendirmelerinin önemli olduğu, yasa yapıcılara ve uygulayıcılara yol göstereceği düşünülmüştür. Bu araştırmada da Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) ve Cumhurbaşkanı İletişim Merkezi (CİMER)' ne Gelen Şikayetler İle İlgili Maarif Müfettişlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin ve Şube Müdürlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır (Balcı,2017).

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın önemi, şikayetlerle ilgili yaşanan ve yaşanması muhtemel problemlere yönelik çözüm önerilerinin geliştirmesinde problemlerin önceden ön görülmesiyle şikayet, dilek, temenni ve iletişim kanallarının etkili bir şekilde planlanmasında ve uygulanmasında yararlı olması düşünülmektedir. Ayrıca birimlere gelen şikayetlere ilişkin, yasa yapıcılara ve uygulayıcılara yol göstermesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada BİMER ve CİMER' e gelen şikayetlere ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olup, durum çalışması desenlerinden de betimsel çoklu durum deseni kullanılmıştır (Balcı, 2017). Çoklu durum desenleri bütüncül olarak da gerçekleştirilebilir. Bu desenle birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusu olduğu için her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yin, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya il merkezi ve dört hizmet bölgesinde ayrı ayrı olmak üzere amaçlı örnekleme yöntemi, ölçüt örnekleme tekniği ile gönüllük esasına dayalı olarak seçilen her bölgeden bir İlçe Milli Eğitim Müdürü, bir Şube Müdürü ve İl Merkezinde bir İl Şube Müdürü ile iki Maarif Müfettişi oluşturmuştur. MEB Hizmet bölgesi ve hizmet alanına göre tabi tutulan ayrıma istinaden araştırmada Antalya ili bir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve dört bölge İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü belirlenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan iki Maarif Müfettişi bir İl Şube Müdürü ve dört bölgeye ait her bölgeden bir İlçe Milli Eğitim Müdürü ve bir Şube Müdürü, önceden hazırlanmış olan Yarı Yapılandırılmış Görüşme formu ile önceden belirlenen görüşme tarihi ve saati dahilinde ses kaydı eşgüdümünde bir görüşme yapılmış, akabinde bu kayıtlar transkibe çevrilerek veri alımı yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 11 katılımcının özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Kodu	Cinsiyet	Yaş Grubu	Medeni Durum	Hizmet Süresi	Görevi	Eğitim Durumu	Görev Yaptığı Yer	Hizmet Bölgesi
K1	Erkek	41-50 arası	Evli	20 yıl +	İlçe Müdürü	MEB Lisans	Gündoğmuş	4. Bölge
K2	Erkek	41-50 arası	Evli	1 yıl	İlçe Müdürü	Şube Lisans	Gündoğmuş	4. Bölge
K3	Erkek	41-50 arası	Evli	1- 5 yıl	İlçe Müdürü	MEB Lisans	Kumluca	2. Bölge
K4	Erkek	41-50 arası	Evli	11-15 yıl	İlçe Müdürü	Şube Lisans	Kumluca	2. Bölge
K5	Erkek	51+	Evli	1- 5 yıl	İlçe Müdürü	MEB Ön Lisans	Muratpaşa	1. Bölge
K6	Kadın	41-50 arası	Evli	1- 5 yıl	İlçe Müdürü	Şube Lisans	Muratpaşa	1. Bölge
K7	Erkek	51 +	Evli	1- 5 yıl	Maarif Müfettişi	Lisans	İl Merkez	Merkez
K8	Erkek	35-40 arası	Evli	1- 5 yıl	İl Şube Müdürü	Lisans	İl Merkez	Merkez
K9	Erkek	41-50 arası	Evli	22+	İlçe Müdürü	MEB Lisans	Korkuteli	3. Bölge
K10	Erkek	41-50 arası	Evli	1- 5 yıl	İlçe Müdürü	Şube Y. Lisans	Korkuteli	3. Bölge
K11	Erkek	41-50 arası	Evli	6- 10 yıl	Maarif Müfettişi	Y.Lisans	İl Merkez	Merkez

Tablo 1’ de görüleceği üzere araştırmaya katılan yöneticilerden 10’ u erkek, biri kadındır. Araştırma için farklı türden hizmet bölgeleri, farklı branşlarda, farklı cinsiyetlerde, farklı hizmet kademe ve sınıflarında ve farklı hizmet sürelerinde görev yapan yöneticiler gönüllük esasına dayalı olarak seçilmeye çalışılmıştır. Böylelikle her hizmet bölgesi, cinsiyet faktörü, hizmet süresi ve kıdemi, yine

hizmet sınıfında görev yapan yöneticilerin, yönetici görevlendirme uygulamasına ilişkin görüşleri temsil edeceği düşünülmektedir. Katılan yöneticilerin yaş ortalamalarına bakıldığında 8 kişinin, 41-50 yaş, 2 kişinin 50 + yaş ve üzerinde, bir kişinin de 35-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul/kurum yöneticilerinin hizmet sürelerine bakıldığında, altı kişinin 1-5 yıl arası, bir kişinin 6-10 yıl arası, iki kişinin +20 yıl üstü ve bir kişinin ise bir yıl hizmet süresi bulunmakta olduğu görülmektedir. Yine Katılımcıların Eğitim düzeylerine baktığımızda, sekiz kişinin Lisans, iki kişinin Y.Lisans, bir kişinin ise Ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu Okul/Kurum Yöneticilerinin bakış açılarının sunulması ve görüşlerinin karşılaştırılması açısından araştırma için önemli görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşme ve doküman analizi tekniği olup, çalışmada konusunda uzman görüşüne başvurularak bizzat araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir. Araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırılmasını sağlayabilir. Söz konusu yarı yapılandırılmış görüşme formu bizzat araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Bilgin, 2014).

Veri Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesi için analiz tekniklerinden betimsel analiz ve doküman analizi tekniği uygulanmıştır. Bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşme, görüşme esnasında katılımcı izni ile ses kayıt cihazına kayıt edilmiş, ardından transkibe çevrilerek bilgisayar ortamına aktarımı sağlanmıştır. 15 – 80 dk. arası yapılmış olan görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutularak sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulmuş ve doğrudan anlatımlara yer verilerek, ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular araştırma hedefleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır (Karasar, 2009). Ayrıca Antalya İli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilerine göre, ilçelere göre gelen şikâyetlere ilişkin veriler doküman analizine tabi tutulmuştur. Akabinde, nitel araştırma paket programı NVIVO 10'dan yararlanılarak verilerin açıklanması ve yorumlanması yoluna gidilmiştir

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir. Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bulguların ve verilerin geçerliği araştırmanın doğruluğu ve tamlığı (mükemmelliği) anlamına gelir Bir problemi araştırmayı veya bir durumu, bir süreci, sosyal bir grubu veya etkileşimli bir modeli açıklamayı amaçlayan nitel bir çalışmanın gücü onun geçerliği ile ilgilidir.

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için hem görüşme hem de Milli Eğitimi düzenleyen mevzuata dayalı dokümanlar nitel veri toplamada kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna ilaveten veri toplamadan hemen sonra, ulaşılan sonuçlar ve yorumlar veri

kaynakları ile teyit edilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Diğer taraftan görüşmede kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda anlaşma imzalanması, karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliliğini (aktarılabiliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve analitik genelleme yöntemiyle alan yazında yapılmış konu ile ilgili araştırmalarla yapılan karşılaştırmalarla kurama genelleme yaparak yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacıyla amaçlı örneklem yöntemiyle gönüllük esasına dayalı olarak katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılık) arttırmak için; bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca veriler, üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından kodlamalar yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak, kappa analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın kappa değeri; 0.96 olarak bulunmuştur ve bu da mükemmel bir uyum olduğu göstermiştir

Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) arttırmak için araştırmacının tüm veri toplama araçlarını, ham verilerini, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları ve rapora temel oluşturan algıları, notları, yazıları ve çıkarımları dışarıdan bir uzmanın incelemesine sunarak teyit incelemesi yaptırılmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına göre aşağıda verilmiştir. Ayrıca Antalya İl Mili Eğitim Müdürlüğünden alınan verilerde aşağıdaki tablo ve grafiklerde verilmiştir.

1. Şikâyet ve Başvuru Konularına İlişkin Bulgular

BİMER ve CİMER' e yapılan şikâyetler ve başvuru konularına ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2. Şikâyet ve Başvuru Konuları

Şikâyet ve başvuru konuları	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
1. Okul müdürü ve öğretmenler	√			√					√	√	√
2. Okul uygulamaları		√		√						√	√
3. Veli-öğretmen iletişimsizliği	√	√						√			√
4. Öğrenci-öğretmen iletişimsizliği	√							√	√		√
5. Sınıf değişikliği					√	√			√		
6. Öğrenciye uygulanan şiddet						√	√				√
7. Özel okullar						√	√				√
8. Ücret					√	√					√
9. Mobbing				√			√				
10. Taşınmalı eğitim	√			√							
11. Kantin						√		√			
12. Notlar		√					√				
13. Teşekkürler				√					√		
14. Servis								√			

15. Nakiller ve kontenjan seçimi				√
16. Lavabo ve tuvalet temizliği				√
17. Kaynak kitap			√	
18. Eğitim-öğretim uygulamaları				√
19. Devamsızlık			√	
20. Birleştirilmiş sınıf	√			
21. Ödevler		√		
22. Okuldaki arızalar ve aksaklıklar			√	
23. Okul pansiyonları			√	
24. Okul aile birliği			√	
25. Öğretmen seçimi				√

Tablo 2' ye bakıldığında, BİMER ve CİMER' e yapılan başvuru ve şikâyetlerin konuları büyük farklılıklar göstermektedir. Katılımcılardan beşi şikâyet konuları olarak, Okul Müdürü ve Öğretmenler olarak ifade ederlerken, dördü veli-öğretmen iletişimsizliği, okul uygulamaları ile ilgili ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimsizlik ile ilgili olduğunu belirtirken, katılımcılardan üçü ise sınıf değişikliği, öğrenciye uygulanan şiddet, özel okullar, ücret olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların ikisi taşınmalı eğitim, notlar, Mobing, kantin ile ilgili şikâyetler geldiğini ifade ederlerken, katılımcıların ikisi ise sadece şikâyet almadıklarını, uygulamalar ve ya öğretmenler ile ilgili teşekkürler de aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir tanesi de, şikâyet konuları olarak öğretmen seçimi, okul aile birliği, okul pansiyonları, ödevler, okuldaki arızalar ve aksaklıklar, birleştirilmiş sınıf, devamsızlık, eğitim-öğretim uygulamaları, kaynak kitaplar, lavabo ve tuvalet temizliği, nakiller ve kontenjan seçimi, servis olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“..ilkokulda öğretmenimiz, şunları şunları yapıyor. Şöyle şöyle olumsuz şeyler var. Okul idaresi de buna göz yumuyor diyor...” (K4, 1)

“Okulla ilgili şikâyetler gelince okullarla ilgili şikâyetleri değerlendiriyoruz eğer bilgi amaçlıysa sadece bilgi veriyoruz ...” (K4, 2)

“Öğretmen arkadaşların veli ile yaşadığı bi iletişimin şikâyet konusu olduğunu görüyoruz.” (K2, 3)

“Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimsizliğin bazen şikâyet konusu olduğunu görüyoruz.” (K1, 4)

“...sınıf değişikliği meselesi okul açıldıktan sonra bizim okullarımız sınıf değişikliği yapmıyor. Bi sınıftan diğer sınıfa öğrenci aldığım zaman bütün veliler istiyor. İşte bu tarz şikâyetler alıyoruz. Bu günlerde yoğunuz.” (K7, 5)

“Dayak yasak biliyorsunuz. Bununla ilgilide BİMER' den çok şikâyet alıyoruz. Bundan dolayı görev yeri değişen öğretmenlerimiz var” (K6, 6).

“Burda eğitim öğretim içeriğinden tutun mali konular özellikle özel öğretim kurumlarındaki ücret konuları personel yetenekleri konuları sayısal yeterlilikleri konuları ağırlık içeriyor.” (K7, 7)

“...Ücret konusu ile ilgili çok fazla şikâyet alıyoruz...” (K6, 8)

“..Okul Müdüründen şikâyetçi olunur. Mobing diye olur. Mesela 1000 şikâyet varsa 1 tane mobing ya çıkar ya çıkmaz...” (K4, 9)

“Taşımali eğitimle ilgili aksaklıklar var işse onlarla ilgili şikayetler oluyor. İstekler oluyor talepler oluyor.”(K4, 10)

“kantindeki yasaklı gıdaların satıldığına dair ihbarlar alıyoruz bazen. Bu tarz genelde gelen şikayetler.”(K6, 11)

“Notun, öğrencinin notuyla ilgili memnuniyetsizlik olabilir. Bu tur şikayetler oluyor.”(K2, 12)

“..Hatta teşekkür amaçlı olanlar bile var. İşte “şu öğretmenimizin şu okulda yaptığı çalışma nedeniyle öğretmenimize çok teşekkür ederiz “ diye yazılan şeylerde geliyor...”(K4, 13)

“..dördüncüsü servis problemleri,..”(K7, 14)

“...İkincisi nakiller ile ilgili şikayetler ve kontenjan yetersizliği...”(K8, 15)

“...beşincisi de lavabo tuvalet temizliği...”(K8, 16)

“Okulların devletin dağıttığı dışında kaynak kitap aldırma, ...”(K6, 17)

“Evet eğitim öğretim süreci ile ilgili kullanılmış uygulamalardan..”(K10, 18)

“...Öğrenci devamsızlığı silinmesi...”(K6, 19)

“Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapıyo. 4 sınıfa bir öğretmen giriyo. Haliyle de verimlilik düşüyo. Şimdi biz veliye bunu izah ediyoruz...”(K1, 20)

“... Ödevlerle ilgili olur...”(K2, 21)

“Genelde okuldaki arızalar aksaklıklar eksiklikler neyse veliler hemen onu bi şekilde kendilerini check yapmadan kendileri düşünmeden kendilerini hemen birilerini suçlama yönüne gidiyorlar. Yani buda Bimer ve Cimer dediğimiz olay hem öğretmeni hem öğrenciyi hem de ordaki eğitim camiasını eğitim paydaşlarını sıkıntıya sokuyor.”(K5, 22)

“Eğitim – öğretim ortamı ile ilgili, öğretmenleri ile ilgili ve ya okulda pansiyonda kalıyorsa, bununla ilgili şikayetler oluyor”(K4, 3 , 23)

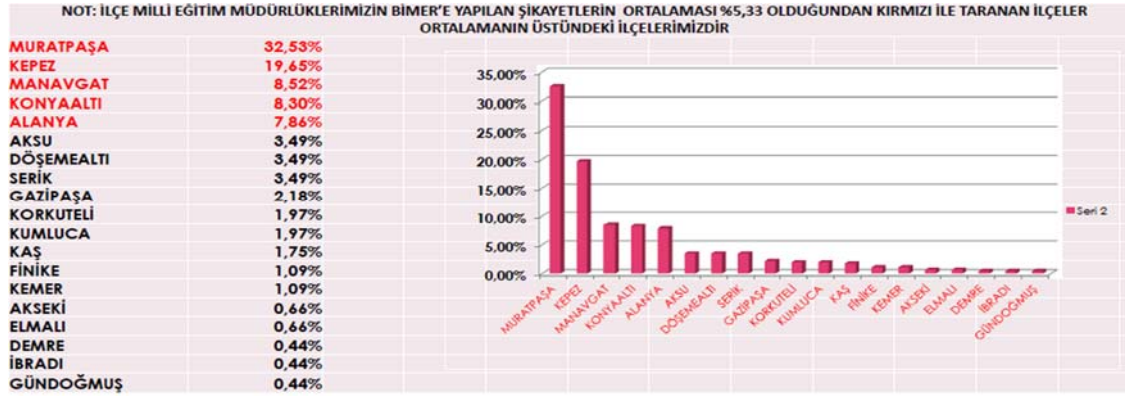
“Ya okul aile birliği karar alıyor işte şu kadar ücret toplanması lazım ama gönüllülük esasına göre toplanıyor. Onu mesela sınıf öğretmeni duyurduğu zaman veya bir kaç kişi vermediği zaman ödemeyen kişiler şikayet ediyorlar.”(K6 ,9 , 24)

“Birinci şikayet okullarda öğretmen seçimi yani velinin öğrencinin istediği öğretmeni verip veremediği konusu.”(K8, 25)

2. Şikayet ve Başvuruların İlçelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

BİMER ve CİMER' e yapılan şikayetlerin ilçelere göre dağılımına ilişkin Antalya İl Mili Eğitim Müdürlüğünden alınan veriler aşağıdaki tablo ve grafikte verilmiştir.

Tablo 3. Şikâyetlerin İlçelere Göre Dağılımı Tablosu ve Grafiği

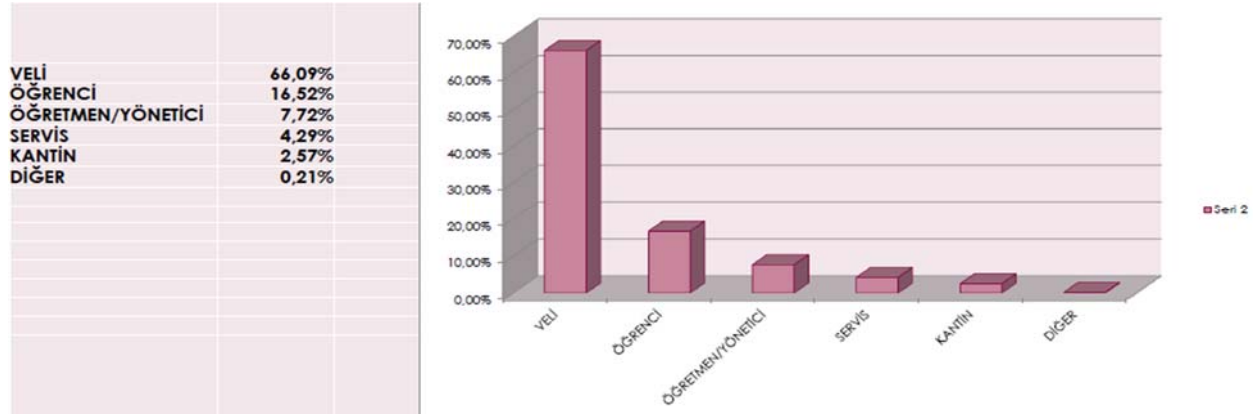
İl MEB Veri Tablosu ve Grafiği
13.09.2018

Antalya İli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan Tablo 3 verilerine göre, ilçelere göre gelen şikâyetlerin sayısal verileri ışığında, şikâyet yoğunluğunun % 32.53 oranla en çok Muratpaşa İlçesinde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Yine Antalya İli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan veriler doğrultusunda, şikâyetlerin merkezdeki ilçelerden uzaklaştıkça şikâyetlerin azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

3. Baskı Gruplarına İlişkin Bulgular

BİMER ve CİMER'e yapılan şikâyetlerde baskı gruplarının kimler olduğu ve oranlarının neler olduğuna ilişkin Antalya İl Mili Eğitim Müdürlüğünden alınan veriler aşağıdaki tablo ve grafikte verilmiştir.

Tablo 4. Baskı Grupları Tablosu ve Grafiği

İl MEB Veri Tablosu ve Grafiği
13.09.2018

Tablo 4' e bakıldığında en yüksek baskı grubunun, %66.09 ile velilerin olduğu, bu durumu öğrencilerin izlediği ve öğretmen / yöneticilerin ise üçüncü seviyede baskı grubu olduğu bulgusu gözlemlenmektedir.

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim Müdürlerine ve Şube Müdürlerine, "BİMER ve CİMER'e başvuru ve şikâyet yapan baskı grupları kimlerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 5. Baskı Grupları Tablosu

Şikâyetlerdeki Baskı Grupları	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
1. Veliler	√	√			√			√			
2. Öğretmen		√			√						
3. Basın						√	√				
4. Öğrenci								√			
5. Sosyal medya						√					
6. Kamuoyu							√				
7. Sendika											√

Tablo 5’ e bakıldığında, BİMER ve CİMER’ e yapılan şikâyetlerde baskı grupları olarak katılımcılardan dördü öğrenci velileri derken, ikisi öğretmen ve basın olarak belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri ise sosyal medyayı, öğrenciyi, kamuoyunu ve sendikaları baskı grubu olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Hemen hemen tamamı veli.”(K2 ,1)

“Öğretmenlerden de çok aşırı var. “(K2 ,2)

“Bu basına da sızıyor basından.. BİMER ve CİMER ’e başvuran bellidir zaten gizlide olsa o kayıtlarda bellidir.”(K7 ,3)

“Öğrencilerinin şikâyetleri daha çok öğretmenlerinin yazılı notlarına tarafsız davranmadığı ile ilgili şikâyetler çoğunluk ama şikâyetler genellikle bilgisayar üzerinden mail veya yazılı oluyor.”(K8 ,4)

“Ya eskiden tabi medya bu kadar fazla kullanılmıyordu. Şuan her şeye ulaşabiliyorsunuz. Görüntü çekip hemen sosyal medyada görüntüyü paylaşabiliyorsun. Whatsapp yazışmalar oluyor. Mesela Whatsapp’ la ilgili çok fazla şikâyet alıyoruz”(K6 ,5)

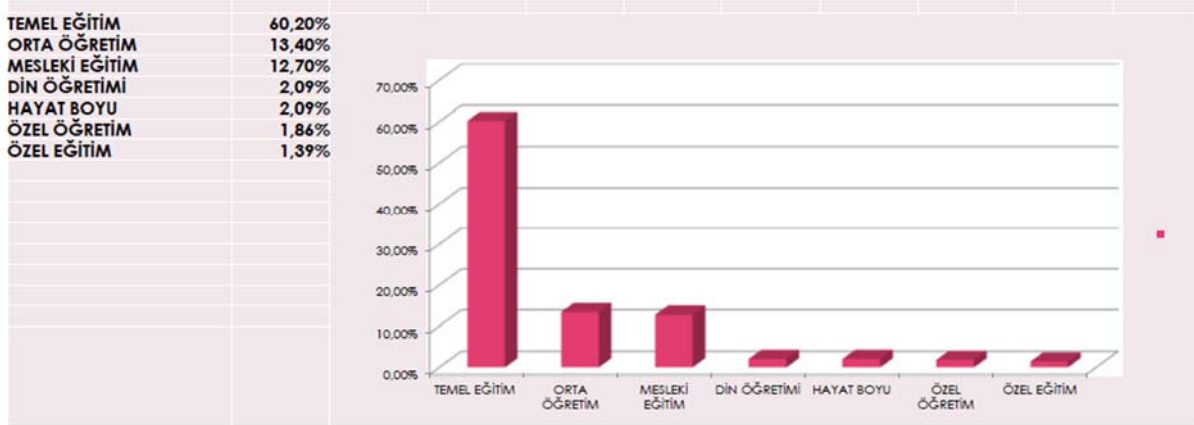
“Kamuoyunun BİMER ve CİMER üzerinde eskisi kesinlikle vardır. Olmaz olur mu? “(K7 ,6)

“Sendikalardan şimdiye kadar bir şikâyet gelmedi. Sadece sendikalar üyelerinin haklarını korumak amacıyla eğitim sürecine dahil olur. Atıyorum nöbetle ilgili hususlar var. O hususta nöbet tutulmasına ilişkin karar alınıyor. Bunun sayısı en az bi 3 saat olabilir. Ama öğretmen tutar benim sendikam karar almıştır diye, ben nöbet tutmak istemiyorum diye bir dilekçe verebilir. Şikâyetlere böyle bir etkisi var.”(K11 ,7)

4. Şikâyetlerin Eğitim Bölümlerine göre Dağılımına İlişkin Bulgular

BİMER ve CİMER' e yapılan şikâyetlerin eğitim bölümlerine göre dağılımına ilişkin Antalya İi İl Mili Eğitim Müdürlüğünden alınan veriler aşağıdaki tablo ve grafikte verilmiştir.

Tablo 6. Şikâyetlerin Eğitim Bölümlerine göre Dağılımı Tablosu ve Grafiği



İl MEB Veri Tablosu ve Grafiği
13.09.2018

Şikâyetlerin eğitim bölümlerine göre dağılımları ele alındığında, Tablo 6 verileri doğrultusunda, şikâyet yoğunluğunun %60.20 oranla Temel Eğitim bölümünden geldiği görülmektedir. Bunu ikinci sıra ile Orta Öğretim bölümü izlemekte olup, en az şikâyet alan bölümün ise Özel Eğitim Bölümü olduğu bulgusu gözlemlenmektedir.

5. Şikâyet Ve Başvuruların Konularına İlişkin Bulgular

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim Müdürlerine ve Şube Müdürlerine, “BİMER ve CİMER’ e yapılan şikâyet ve başvuruların eğitim bölümlerine göre incelendiğinde hangi konuları içermektedir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda tabloda özetlenmiştir.

Tablo 7. Temel Eğitim Bölümünden Gelen Şikâyet Konuları Tablosu

Temel Eğitim Bölümünden gelen şikâyet Konuları	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
1. Müdürlerin Şikâyetleri Dikkate Alınması				√		√		√		√	√
2. Öğretmenlerin Uygulamaları				√		√		√		√	√
3. Sınıf Değişikliği	√		√		√						
4. Öğretmen Değişikliği			√								
5. Birleştirilmiş Sınıf					√						

Temel Eğitim Bölümüne gelen şikâyet konularına göre Tablo 7 ye bakıldığında, üç katılımcı, sınıf değişikliği konusunu ifade ederken, beş katılımcı öğretmenlerin uygulamaları ve bu uygulamalar ile ilgili gelen şikâyetleri dikkate almayan okul müdürleri ile ilgili şikâyetlerini ifade etmişlerdir. Yine bir katılımcı da, öğretmen değişikliği ve birleştirilmiş sınıf ile ilgili şikâyetlerini dile getirdiklerini belirtmektedirler.

6. Okulun Vizyon ve Misyonundan Yararlanılma Durumuna İlişkin Bulgular

Maarif Müfettişlerin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerine ve Şube Müdürlerine, “ BİMER ve CİMER’ den gelen şikâyetleri değerlendirirken okulun vizyon ve misyonundan yararlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 8. Okulun Vizyon ve Misyonundan Yararlanılma Durumu

Okulun vizyon ve misyonundan yararlanma	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
Yararlanılmıyor	√	√	√	√	√		√	√	√	√	
Yararlanılıyor						√					√

Tablo 8’ e bakıldığında katılımcıların ikisi şikâyetleri değerlendirirken okulun vizyon ve misyonundan yararlandığını ifade ederlerken katılımcılardan dokuz tanesi ise yararlanılmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Genellikle vizyonu iyi olan ve iyi durumda olan öğrencileri olan okullar bu tür şeyler çok sık gözüküyor. Ama öğrenci işte durumu iyi olmayan ve bulunduğu okul itibari ile iyi bir yere gidemeyen öğrenciler genellikle BİMER ve CİMER şikâyetleri ve vizyonu sıkıntısı olan yerlerde biz daha çok karşılaşıyoruz bu durumlarla.”(K6 , 1)

“Dikkate alınmıyor. Yani ben..okulun, merkezde her türlü imkanı olan bir okuldaki gibi beklentiye giriyor. Kenar mahalledeki bir okulumuz, bizimki gibi bir salonu yok! Ama salon hizmeti beklentisine giriyor.”-Bize niye yapılmıyor?” Efendim “-Akıllı tahta yok!” diye son zamanlarda geliyor. Bazı okullar işte yapılamadı ilk fazda.”-E bize niye yapılmıyor? Adil değil bu durum! “ gibi “(K6,2)

“Yok. Dikkate alınmıyo.”(K1 , 2)

6. BİMER-CİMER’ e Yönelik Düşüncelere Ait Bulgular

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim Müdürlerine ve Şube Müdürlerine, “ BİMER ve CİMER’ e yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 9. BİMER - CİMER' e Yönelik Düşünceler

BİMER-CİMER' e Yönelik Düşünceler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
1. Motivasyonu düşürmekte	√	√			√	√			√	√	√
2. Suiistimal etme		√				√		√	√	√	√
3. Gereksiz İş Yükü					√	√			√	√	
4. Sadece şikâyet amaçlı kullanma	√							√	√		√
5. Öğretmenleri itibarsızlaştırma	√					√	√				
6. Performansı düşürüyor	√	√									
Öç alma için kullanma									√	√	
7. Gereksin konularla ilgili şikayetler		√								√	
8. Olayları çarpıtma		√							√		

Tablo 9' a bakıldığında katılımcıların yedisi BİMER ve CİMER' in motivasyonu düşüren bir uygulama olarak gördüklerini belirtirken, katılımcılardan altısının, uygulamaların halk tarafından suiistimal edildiği, kızdığı kişi ya da kavga ettiği kişi için gereksiz yere kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların dördü ise, BİMER ve CİMER' den gelen şikâyetlerin onlar için gereksiz iş yükü olarak gördüklerini, sistemi sadece şikâyet amaçlı kullanıldığını söylemişlerdir. Katılımcıların üçü BİMER ve CİMER' in öğretmenlerin itibarını zedelediklerini, öğretmenleri birer robota çevirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan iki tanesi, çok sayıda gelen şikâyetlerin çalışanların performanslarını olumsuz yönde etkilediğini, halkın BİMER ve CİMER' den gelen şikâyetleri öç alma için kullandıklarını, çoğu şikâyetin konusunun gereksiz olduğunu ve şikâyette bahsedilen olayları aslından farklı bir şekilde çarpıtılarak aktarıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Mesela tabi ki motivasyonunu etkiliyor. Çağırıyorsun memuru soruyorsun. Böyle böyle bir şey olmuş. Onu olumsuz olarak algılıyor. Yani sizin ona sormanız bile nasıl hani böyle bir şeyi bana sorarsınız veli şöyle yaptı da ben böyle yaptım şekline onu olumsuz etkiliyor. Öğretmenleri de mutlaka etkiliyor. dediğim gibi öğretmen daha pasif bir konuma geliyor bence. hani o kadar çok şikâyet alması öğretmeni pasifleştiriyor. Banane demeye başlıyor. en küçük bir şeyde bile. Öğrenciyi uyaramıyorsunuz da. veliler artık ben çocuğumun ne yaptığını biliyorum şeklinde, uyaramassınız, özellikle lise öğrencilerinde hani veli toplantısında söylersiniz çocuğunuz şunu yaptı böyle yapıyor veli “(K6 , 1)

“Yani su istimal derken şikâyetin bizce çok gereksiz olduğunu, o anlamda su istimalden bahsediyorum. Yani fırsat bulmuşken şikâyet ediliyor.”(K3 , 2)

“Tabi iş yükünü artıran şeyler. Yani ben okuyorum. Havale ediyorum. Gerekirse muhakkeke yani mahakkike havale ediyorsunuz. Muhakkik bunu inceliyor. iş gücü kaybediyor diyelim ona biz. İnceliyor getiriyor işte bişey yokmuş diyor. Yapılan işi adam kendisi bile hadi ben vazgeçtim diyor. Veya bu şey diyor doğru değil diyor. Yani kendisi belki gizli kalıyor da biz mesela CİMER' den gelen şikâyetlerde mahakkik görevlendirirsek orda gidiyor (7:45) usulüyle velilenme ifadesini alıyor. O veli de onun içerisini dolduruyor yok diyor böyle bir Bir şey aynı veli. Yani tutarsız. Kendi içinde tutarsız şeyler var insanlar var. Orda bi sıkıntımız var. “(K5 , 3)

“Ben evet. Bu şeyi uygun görmüyorum. Yani Bimer bir şikâyet merkezinden ziyade iletişim merkezi olsaydı -ki belki ilk kuruluş amacı öyleydi ama maalesef şikâyet mekanizması olarak kullanılıyor.”(K3 , 4)

“Sanki öğretmen şikâyet hattına dönüştü bu. Ve öğretmenler, bir nokta da biraz itibarsızlaştırmaya başlanmıştı.”(K1 , 5)

“..Olumsuz etkilemekte. Öğretmenin hem motivasyonunu hem verimliliğini düşürmekte. Örnek veriyorum. Aynı zamanda öğrenciyi de olumsuz etkilemekte. Okul Yönetimini de olumsuz etkilemekte...”(K2 , 6)

“...Görsün gününü. Yani çok kolay oluyor böyle şeyler. Mesela öğrenciye ulaşım için öğrenciye aşamalar konulmalı BİMER’ de...”(K3 ,7)

“Haklılık, Haksızlık şey yapmadan direk her türlü şeyden arayabiliyorlardı. Bu resmiyete düştüğü için sürekli bize, işin gerçeği iş gücü açısından da bize sıkıntı oluyordu. Biz onlara cevap hazırlıyoruz vs.. Çok basit karşılıklı bir konuşmayla çözülebilecek sıkıntıları, resmiyetten uzun yollardan ve yazışmalarla çözmüş oluyorsunuz. Onun için bence kalkması çok olumlu bi şey. Uygulama. Bu tur sıkıntılar okulla, gerekirse, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile veya öğretmenle karşılıklı iletişimle çözülebilir”(K2 , 8)

“Tabi ki çarpıtılıyor. Yani oradaki söylemek istediğim “-Haa veli haklıdır. Bu okul yanlış yapıyor. Bu öğretmen yanlış yapıyor” diye üst makamlar böyle algılayabiliyor. Bundan muzdaribiz. Ha böyle bir durum yaşanır mı yaşanmaz. Üzerine gideriz, varsa bir yanlışlık düzeltiriz Ama çok kolay ulaşıyor. Ee sorgulanmıyor. İsim vermeden, şimdi isim vermek zorundalar herhalde ama isim vermeden yapılabilir.”(K3 , 9)

8. Şikâyetleri Değerlendirirken Dikkate Alınan Unsurlara İlişkin Bulgular

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim Müdürlerine ve Şube Müdürlerine” BİMER ve CİMER ‘ den gelen şikâyetleri değerlendirirken dikkate alınan unsurlar nelerdir?’ sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 10. Şikâyetleri Değerlendirirken Dikkate Alınan Unsurlar

Şikâyetleri Değerlendirirken Dikkate Alınan Unsurlar	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
1. Gerekirse Muhakkiklik Tutma	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
2. Yönetmelik, Mevzuat	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
3. Kurumdan Bilgi Verilmesi	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
4. Objektiflik	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
5. Ön inceleme							√	√			√
6. Şikâyet Suç Teşkil Ediyor mu?							√	√			√
7. Okulun Fiziki ve Sosyal Durumu	√	√				√					
8. Adli Soruşturma				√							
9. Belgeler							√				

Tablo 10’ a bakıldığında katılımcıların her biri şikâyetleri değerlendirirken dikkat edilmesi gereken unsurlar olarak, yönetmelik-mevzuata bakılması gerektiğini, kurumdan bilgi alınması gerektiğini, objektiflik, şikâyete bağlı olarak muhakkiklik tutma olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların üç tanesi şikâyetin konusu ile ilgili ön bilgi alma, ön inceleme yapma, şikâyet suç teşkil ediyor mu diye bakmak gerektiğini, okulun sosyal ve fiziki durumlarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi ise adli soruşturma ve belgelere dikkat edilmesi gerekliliğinin vurgusunda bulunmuştur. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“...Veya dediğiniz gibi ciddi bir şey ise muhakkik görevlendiriyoruz ama bizim için en önemlisi kişinin sorduğu soruya veya şikâyetine ikna edici bir cevap alabilmesi. Buna dikkat ediyoruz...”(K5, 1)

“Ee.. Kesinlikle mevzuat. Milli Eğitim mevzuatı. Bu gelen şikayeti cevaplarken bizim elimizdeki, bakanlığımızın yasal alt yapısı.”(K3, 2)

“Ha..Şimdi biz böyle bir şikayet varsa önce okulun idaresiyle bu şikayeti değerlendirdiğimizde bir ön bilgi alıyoruz yani cevabı vermeden, ki-cevap vermemiz gerekiyor, hatta belki ilk cevabımız; “Okuldan konu ile bilgi istendi.(Hızlı olsun diye) Okul idaresi bu konu ile ilgili bize yazılı bir bilgi veriyor, burada hakikatten bizde görürsek bir aksaklık,yanlışlık, doğrudan bir inceleme soruşturma başlatıyoruz.”(K4, 3)

“Objektif gözle değerlendirdikten sonra öğretmene sahip çıkılması gerekiyorsa öğretmene sonuna kadar sahip çıkarız. Eğer veliye bir haklılık payı varsa, yine de öğretmenimizin motivasyonunu bozmadan, öğretmen mesela art niyetli değildir. Ama bi hata yapmıştır. Bu da şikayete söz konusu olmuştur. Biz orda yine öğretmenimizi koruruz. Uygun bi şekilde uygulanması gereken neyse onunla ilgili rehberliği de yaparız.”(K1, 4)

“Önce gelen başvuruyu BİMER ve CİMER ya da neyse bi inceliyoruz. Hukuksal niteliği nedir? O yazılan metinde yazılan şeylerde suç unsuru var mı yok mu? Biri tarafından işlenmiş disiplin ya ba adli suç unsuru var mı yok mu? Ya da bunlardan biri ya da ikisi ya da direk bilgi istiyor. Bizde olan bir bilgim istiyor. Bir hak kaybı var mı? Varsa, bunun çözüm süreci nedir? Yani önce onu bir inceliyoruz biz. Ondan sonra inceleme ya da soruşturma gerektiriyorsa o işlemi yapıyoruz.”(K7, 5)

“Birincisi suç teşkil ediyor mu? Somut bilgiye dayanıyor mu? ve belgeli mi? veya dedikoduya mı dayanıyor? dedikoduya dayalı olanları belgesiz olanları ve açık isim adres ve telefon numarası olmayanları zaten olumsuz yanıtlıyoruz ama sorun suç teşkil ediyorsa isimsiz efendim telefonsuz imzasızları dikkate alıyoruz. Yani bariz bulgular varsa.”(K8, 6, 9)

“kendi açımızdan düşünürsem o zaman biz tabi okulun öncelikle fiziki yapısı sosyal yapısı bunları ama biz genelde nasıl cevap veriyoruz tabi ki okulun yani bu şekilde bu konularla ilgili geliyorsa konumu falan bizim veliyi hepsini aynı görüyoruz.”(K4, 7)

“..Adli veya idari yönden araştırılıp.. evet hem adli hem idari yönden soruşturulması gerekenler de olabiliyor..”(K3, 8)

9. BİMER-CİMER’İ İyileştirmeye-Geliştirmeye Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Maarif Müfettişlerine, İlçe Milli Eğitim Müdürlerine ve Şube Müdürlerine “ BİMER ve CİMER ‘i geliştirmeye yönelik düşünceleriniz nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 11 . BİMER - CİMER' i İyileştirmeye - Geliştirmeye Yönelik Görüşler

Geliştirmeye-İyileştirmeye Yönelik Görüşler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
1. Ücret Eklenmeli				√	√	√	√				
2. Ceza-Yasal Yaptırım Olmalı	√			√		√	√				
3. Bilgilendirme			√				√	√	√		
4. İsimsiz Başvuruların Dikkate Alınmaması			√		√			√			√
5. Kolay Ulaşılabilir Olmaması			√	√					√	√	
6. Süzme- Eleme Olmalı		√			√			√			
7. Bazı Kriterler Olmalı	√	√			√						
8. Başvuruları Derecelendirmek	√	√				√					
9. Arabulucu Sistemi			√	√		√					
10. Oto Kontrol		√									
11. Şikâyet Kaynağına İnilip Konuşulmalı	√										

Tablo 11'e bakıldığında katılımcıların dördü BİMER ve CİMER 'i geliştirmek-iyileştirmek için öneriler olarak, sisteme her giriş için ufak bir ücret alınması gerektiğini, sisteme çok kolay bir şekilde ulaşılır durumda olmaması gerektiğini ve isimsiz başvurularının dikkate alınmaması gerektiğini söylemişleridir. Katılımcıların dört tanesi haksız yere yapılan şikâyetler için şikâyet yapan kişiye bir ceza verilmesi gerektiğini, haksız yere yapılan şikâyetleri sonunda bir yasal yaptırım olmasını ve halkı bilinçlendirmek amacı ile bilgilendirme yapılması gerektiğini ifade ederlerken, katılımcıların üçü şikâyet eden ile edilen arasında bir arabulucu sistem oluşturulması gerektiğini şikâyetlerde bir eleme, süzme olması gerektiğini, sistem ile ilgili sistemi kullananlara bilgilendirme amaçlı faaliyetlerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi ise her kurumun oto kontrol olması gerektiğini, şikâyet kaynağına gidilerek konuşulması gerektiğini, şikâyetleri ya da başvuruları hastanelerde olduğu gibi bir derecelendirme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"..Evet. Bence bir ücrete tabii olması lazım Her önüne gelenin boş yani bizi boşuna meşgul edecek şeylerin yazmanın önüne geçmek için..."(K6, 1)

"...Ve haksız yere şikâyette bulunanlara karşı hiçbir yaptırımımız yok. Hani bunlara desek ki örneğin; Bir süre bir daha başvuru yapamazsınız veya şu kadar idari para cezası uygulayacağız desek bu kadar başvurular olmaz diye düşünüyorum..."(K4, 2)

"Bence BİMER ve CİMER 'e başvuran kişiyle ilgili genel bilgilendirme yani; Oradaki biraz önce öğrenci örneği verdim. O öğrenciler içinde veliler içinde geçerli."(K3, 3)

"Yani isimsiz şikâyetleri ben çok fazla kaleye almıyorum. Yani çok fazla böyle ama kamuyu ilgilendiren böyle kamunun şey yaptığı sıkıntı durumlar varsa onları işleme alıyorum. diğerlerini almıyorum."(K5, 4)

"Bunun tamamen kaldırılmasını istemiyorum. Hakikatten bu bir yoldur. Başvuru yoludur. İnsanlara iletişimi kapalı idareciler çıkabilir. Onu önleme adına böyle bir şey. Bunun devamı olmalı ama çok kolay ulaşılan, hemen başvuru olan bir yer olmamalı."(K4, 5)

"Şikâyet noktasını biraz zayıflatmakta fayda var. Sisteme mesela bi metin yazdığınız zaman onun içeriğinin çok şikâyet olup olmadığını şey yapamıyo. Algılayamaz. Otomatik. Bu dilekçeyi kabul eden birim sorumluları var ya, Yani onlar devreye girmesi lazım. Bi eleme olması lazım. İllaki. Ya isim yoksa, adres yoksa, Efenim soyut verilere dayanıyorsa, yani somut verilere dayanmıyorsa bi şeyi dikkate almamak lazım. "(K11, 6)

“akşam adamın gece uykusu gelmiyor bilgisayarın başına geçiyor alıyor zaten herkesin yapabildiği bi şey herkes bunu yapabiliyor yani kimsenin böyle bi yani sen bunu yapamassın demiyorsun diyemiyorsun, hesapta soramıyorsun. O sana soruyor sen ona soramıyorsun. He bu tabii şey anlamında belki doğrudur yani sizi bi şekilde kontrol etme anlamında kontrol edebilme anlamında belki doğru yöntemleri vardır doğruya gidersen doğruyu analiz edersen doğrudur.” (K5 , 7)

“BİMER ve CİMER üzerinden gitmek istersek, iyileştirmek için yani şikayetler sınıflandırılabilir. Hani hastanelerde ki gibi sarı yeşil turuncu alanlar gibi yani şikayetler önem sırasına göre renklendirilebilir. Önem sırasından en önemliler başlar en önemsiz doğru en azından zaman açısından ve ilgilenilme açısından bir sınıflandırma yapılırsa mesela kırmızı en tehlikeli olan grup hemen müdahale gerektiren işte yeşil sarı gibi renklendirme yaparsak mesela sarıya en önemsiz dersek, sarıya farklı bi gözle bakıp ona göre harekete geçebiliriz. Bunu önerebilirim. Çünkü her şikayet aynı değil.” (K6 , 8)

“arabuluculuk sistemine benzer bir sistem olabilir mesela. Yani bir BİMER ve CİMER şikayetin de taraflar bir araya getirilip arabuluculuk gibi bir sistemde çalışılabilir yani.” (K8 , 9)

“Kurumun kendi oto kontrolünü yapması gerekiyor. Her kurumun kendi oto kontrolünü yaptıktan sonra zaten şikayetlere gerek kalmaz. Şikayetler bi nevi, suistimal edilmesi de olmaz. Sayısı azalır. Kişi mesela okulla ilgili bi şikayeti varsa, Okuldaki bi öğretmenle veya uygulamayla ilgili okula bi dilekçe verebilir. Bize bi dilekçe verebilir. Kaymakamlığa bi dilekçe verebilir. Valiliğe bi dilekçe verebilir. Dilekçe resmi bi belge olduğu için, Burda dilekçe üzerinden muhakkak inceleme başlatılır. Ama dedim ya o inceleme üzerinden gereken neyse yapılır. Çözümüne gidilir veya önlenir.” (K1 , 10)

10. Metaforlara İlişkin Bulgular

Maarif Müfettişlere, İlçe Milli Eğitim Müdürlerine ve Şube Müdürlerine “ BİMER ve CİMER'den gelen şikâyetleri neye benzetirsiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 12. Metaforlara İlişkin Açıklamalar

Metaforlar	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
1. Yankı			√								
2. Çobanla Koyun	√										
3. Kum Saati								√			
4. Evdeki En Küçük Çocuk						√					
5. Engelli Koşusu		√									
6. Değnek											√

Tablo 12’ye bakıldığında katılımcılardan biri BİMER ve CİMER ‘i yankıya, çobanla koyuna, kum saatine, evdeki en küçük çocuğa, engelli koşusuna ve değneğe benzettikleri görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Hiç böyle düşünmedim ama. Ben bir ses veriyorum. Bir isyanım var veya bağıriyorum. Karşı dan bana nasıl dönecek? Bunu! Ya da “ayna” diyebilirim ya da yankı”(K3 , 1)

“Çobanla koyun örneğini vereyim. Çoban, koyunlarını güderken hani gütmek tabiri kullanılır ya, bi başkasının bahçesine gireceği zaman uyarmak için taş atmasına benzetebiliriz.” (K1 , 2)

“BİMER ve CİMER dedim mi, şöyle bir kum saatine benzetebilirim. Yukarıya çevirdiğiniz zaman belli bi sürede aşağısı dolar. aşağıyı boşalttığınız zaman yine yukarısı dolar. Bi nevi çok sonuca

ulaşmayan hani evet problemlerin bir kısmını çözüyodur. Ama hukuki Türk Ceza Kanunundaki ceza maddelerinden daha hafif ama yinede caydırıcı olan bir kum saatine benzetebilirim. “(K8 , 3)

“Evdeki en küçük çocuğun annesine babasına sürekli şikayet ettiğine benzetirim. Evin en küçük çocuğuna benzetirim. Anne Ablam şunu yapıyo. Anne abim şunu yapıyo gibi sürekli şikayet durumuna benzetiyorum. “(K6 , 4)

“Yani. Bana göre öyle. Amacına hizmet etmiyo ama Orda çalışan birinin motivasyonunu öyle düşüren bir argüman olarak düşündüğüm için, koşu pistindeki engeller olarak görüyorum. “(K7, 5)

“Çok amacından çıktığı için değneğe benziyor diyelim. “(K11 , 6)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile Antalya İli Hizmet bölgesi ayrımına istinaden İl merkezinde görev yapmakta olan iki Maarif Müfettişi ve bir Şube Müdürü ile dört hizmet bölgesinde görev yapmakta olan her bir ilçeden bir İlçe Milli Eğitim Müdürü ve bir Şube Müdürünün, BİMER ve CİMER hakkındaki görüşleri neticesinde değerlendirilmeler yapılmış ayrıca analiz teknikleri içerisinde yer alan betimsel analiz yöntemiyle de aşağıdaki sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

BİMER ve CİMER‘ den gelen şikâyetler değerlendirildiğinde, bu konuda yapılan diğer araştırmalarla paralel bir şekilde okullarda karşılaşılan şikayetler, daha çok; velilerden, öğrenci ve öğretmen kesiminden, siyasi baskılardan, sendikalardan, çevre, basın, üst yönetimden gelmektedir (Uçucak, 2017).

Şikayet konuları bağlamında ise şikayetler daha çok, iletişim kopukluklarından, bilgi eksikliklerinden (öğrenci öğretmen ilişkileri, öğretmen-yönetici iletişimsizliği, okul prosedürü uygulamalarından), şiddet, parçalanmış aile konuları ile kişisel baskı ve çıkarlardan kaynaklandığı bulgularına erişilmiştir. Yine İl merkezinden uzaklaşıldıkça şikayetlerin azaldı ve bölüm bazında da daha çok Temel Eğitim bölümünde, daha sık şikayetlere rastlanıldığı bulgularına erişilmiştir (Özcan, 2014).

BİMER ve CİMER gibi çağrı merkezlerine yapılan şikâyetlerin etkileri değerlendirildiğinde, yapılan şikayetlerin okul yönetimi ve okulda çalışan personelleri olumsuz yönde etkilediği ve bunun neticesinde personellerin motivasyonunu düşürdüğüne dair bulgu bu konuda yazılan kitaplarla ve araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. (Gül , 2006, Bursalıoğlu,2013).

Ayrıca isimsiz şikâyetler okul idaresi ve personelini zorda bıraktığı, çağrı sistemlerinin bilgi talep amacıyla kurulmuş olmasına rağmen, sistemin kolay ulaşılabilir olmasından dolayı, ihbarcılığa yönlendirdiği de gözlemlenmiştir (Çilekli, 2016).

Vatandaşların kolay bilgi alma ve şikayet etme imkanı sağlamak amacıyla kurulmuş olan BİMER ile CİMER sistemi birleştirilerek, sadece CİMER adı ile vatandaşların sık sık kullandığı bir sistem haline gelmiştir (Erslan, 2014). Ancak araştırma bulgularıyla tutarlı olarak CİMER sistemi vatandaşların bilgi edinmek veya memnuniyet ve rahatsızlıklarını beyan etmeleri amacıyla kurulmuş olan online bir sistem iken, günümüzde ulaşım kolaylığı sebebiyle amacından saparak kişilerin memnun olmadıkları herhangi bir durum için kullandıkları bir sistem olarak kullanılır hale gelmiş ve bu sebeple amacının dışına çıkıldığına da rastlanılmaktadır (Özcan, 2014).

CİMER sistemin oluşturduğu bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak amacıyla, vatandaşların bilinçlendirilmesi şikâyetlerin yapılmadan önce belli kriterler konulması ve şikayetlerin derecelendirilerek işleme sokulması sistemi amacı yönünde kullanılmasına teşvik edici öneriler olup, yine asılsız ihbar ve suiistimallerin önüne geçilebilmesi için de, katılımcılardan şikayetler karşılığında ücret alınması, şikayet eden şikayetinde haklı çıkarsa parasının iade edilmesi, yersiz şikayetlerinde

yaptırım uygulanmasının faydalı olacağı, isimsiz şikayetlerin baz alınmaması ve şikayetlerde eleme sistemi uygulaması olması, yine şikayetlerin aslı araştırılıp bu doğrultuda hareket edilerek, gerçekliği göz önünde bulundurarak değerlendirilmeli, kademeli şikayet sistemi oluşturulması, hizmetin farkındalığını artırmak amacıyla okul iç ve dış paydaşlarına (veli, öğretmen, idareci, personel, okul çevresi) yazılı ve görsel pano, seminerler, reklam, afiş ve broşürler dağıtımı ile bu hizmeti tanıtmak ve vatandaşı daha çok doğru bilgilendirmeye yönelik çalışmalara yer vermek uygun görülmektedir (Elma, ve Demir, 2014) .

BİMER 'e yapılan şikayetlerden dilekçe kanununa ve bilgi edinme kanununa göre aykırı olanların ayıklanması gereksiz ve iftira niteliğindeki şikayetlerin önüne geçilebileceği, okul iç ve dış paydaşlarının idareciler tarafından iletişimde daha açık, hızlı ve sorun giderici şekilde planlamalar yapılabileceği, Maarif Müfettişlerinin, Denetmelerin denetimlerde bulunması ve öğretmenlere, velilere ve idarecilere rehberlik etmesi sağlıklı olacağı bulgusuna erişilmiştir.

Birçok şikâyet kişisel kapris veya olumsuz yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Soruşturmaya başlamadan bir komisyon kurularak şikâyetin somut içerikler ile hareket edip etmediği taraflarla birlikte değerlendirilmelidir. (uzlaştırıcı komisyon).

İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde BİMER şikâyetlerini mevzuata hâkim bir personelin değerlendirmesinin sağlanması ve mevzuata uygun olmayan başvurular hakkında kurum ve okullara gönderilmeden ilgili birim tarafından cevaplanması, yine mevzuata hâkim kişilerin okul ve kurumlarda (okul idaresine, okul personeline, velilere) bilgilendirme amaçlı hizmet içi eğitimler verilmesi tavsiye edilir (Güneş ve Gunbayı, 2017).

Araştırma konusu ile ilgilenen araştırmacılara ve alan yazına katkı sunması amacıyla araştırmanın problemi baz alınarak, evren daha geniş tutulabilir. Örneğin, bölgesel ya da ulusal düzeyde araştırmalar yapılabilir. Araştırma evrenin e-okul idarecilerinin, okul personellerinin, velilerin, okul paydaşlarının da görüşleri alınarak, daha da geniş kitle çalışmaya dâhil edilebilir. Böylece daha derin bulgulara erişilerek araştırma derinleştirilebilir.

Kaynakça

- Aksan, S. (2014) *Başbakanlık İletişim Merkezine (BİMER) ve Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezine (MEBİM) Yapılan Başvurulara İlişkin İl Eğitim Denetmenlerin Görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Elma, C. ve Demir, K. (2014) *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar* (4.Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A.(2017) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*.(12Baskı)Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. (3.Baskı) Antalya: Siyasal Kitabevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (19.Basım) Ankara: Pegem Akademi.
- Erslan, H. (2014). İlkokul Yöneticilerin Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM)' in "ALO 147 " Nolu İletişim Hattına İlişkin Değerlendirilmeleri, *İstanbul Aydın Üniversitesi*, İstanbul.
- Erol, T. , Aydılek E. , ve Şen, A. T. (2015). Bimer Uygulaması Ve Türk Kamu Yönetimi Sistemine Etkileri. *Kastamonu İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8, 215 – 225.
- Gül H. (2006). Çevresel Baskı Gruplarının Okulun Genel İşleyişine Etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11).71-84.
- Güneş, İ. ve Gunbayı,İ. (2017) BİMER, ALO 147, CİMER Gibi Kurymlara Yapılan Şikayetlerin Okul Yönetimine Etkisine İlişkin Oku Yöneticilerin Görüşleri : Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 217-226.
- Karasar N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (31. Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım.

- Özcan, K. (2014). Çevresel Baskı Gruplarının Okul Yönetimine Etkileri (Adıyaman ili Örneği). *International Journal of Educational Research*, 5(1), 88-113.
- Tunç, H. ve Gökçe, A. (2018) Okul Yöneticilerinin Alo 147 hakkındaki Görüşlerinin Bilgi Uçurması Açısından Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.6(4) 477-487.
- Uçucak, K. (2017) *Türk Kamu Yönetiminde Bürokratik İşlemlerin Azaltılmasında Bilgi Teknolojileri ve İnovasyona Dayalı Uygulamaların Önemi: E-devlet, UYAP ve BİMER örnekleri.*, Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Urun, Z. ve Gökçe, A. T. (2015). Okul Müdürlerinin baskı gruplarının istekleri ile başa çıkma taktikleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1) 105 – 125.
- Yin, R.K.(2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları. (Çeviren Günbayı, I.)* , 3.Baskıdan Çeviri , Ankara: Nobel Yayınları.

Türkiye’de Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarını Etkileyen Faktörler:

Bir Meta-Analiz Çalışması

The Factors Effecting Organizational Citizenship Behaviour of Teachers in Turkey: A

Meta-Analysis Study

Şengül Uysal¹, Yılmaz Sarier², Adem Çilek³

Öz

Örgütlerin başarılı olabilmeleri için çalışanların görev gereği gerçekleştirdiği davranışların ötesinde ve gönüllülük esasına dayanan örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeleri gerekmektedir. Çalışmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediği değerlendirilen, okul müdürünün liderliği, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgüt kültürü, tükenmişlik ve örgütsel sinizm değişkenlerinin meta analiz yöntemi ile incelenmesi ve bireysel çalışmaların toplam değerini belirleyerek ortalama etkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkileyen değişkenler (okul müdürünün liderliği, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgüt kültürü) arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.397$) bir ilişki bulunurken, olumsuz yönde etkileyen değişkenler (tükenmişlik ve örgütsel sinizm) arasında ise negatif yönde zayıf düzeyde ($r=-.137$) ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: örgütsel vatandaşlık, liderlik, öğretmen, meta-analiz

Abstract

Employees need to demonstrate organizational citizenship behaviour that is based on volunteerism and beyond the duties for effective organizations. The purpose of this paper is to examine the variables of school leadership, organizational justice, organizational trust, organizational culture, burnout and organizational cynicism which are all supposed to effect teachers' organizational citizenship behaviour by means of meta-analysis and to determine the total value of individual studies. The results of the study show that there is a moderate and positive relationship ($r=.397$) between teachers' organizational citizenship behaviour and the variables of school leadership, organizational justice, trust and culture while a weak and negative relationship ($r=-.137$) for the variables of burnout and organizational cynicism.

Keywords: organizational citizenship, leadership, teacher, meta-analysis

Gönderim Tarihi (Received):21/05/2019

Kabul Tarihi (Accepted):14/07/2019

¹ Doç. Dr., MEB, sengultokgoz70@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5459-7717

² Dr., MEB, yilmazsarier@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-9245-6026

³ Dr., MEB Bakan müşaviri, aacilek@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1295-6520

Giriş

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve küreselleşmenin eğitimde getirdiği değişiklikler, okullardaki insan kaynağına daha çok önem verilmesine ve bu bağlamda yetişmiş nitelikli öğretmenlerin okulların başarısında temel etkenlerin başında yer almasına neden olmaktadır. Okullar başta olmak üzere eğitim kurumlarında da diğer tüm örgütler gibi rekabete dayalı çalışma ortamında, iş görenlerin yalnızca tanımlarda ifade edilen görevleri yapmaları, örgütlerin hayatlarını devam ettirebilmeleri için yeterli olmamaktadır. Örgütlerin başarılı olabilmeleri için iş görenlerin kendileri için belirlenen rollerin üzerinde olan ve gönüllülük esaslı davranışları ortaya koymaları gerekmektedir (Gürbüz, 2006,70). Örgütsel vatandaşlık davranışları olarak ifade edilen davranışlarda da bireylerin görevleri dışında yerine getirdikleri fazladan bir gayret söz konusudur. Bu tür davranışlar, örgütte zorunlu görülmemesine rağmen çalışanlar tarafınca kendi istekleri ile gösterilirler. Bir örgütte çalışanlar, örgütlerine ne kadar samimi bağlanırlarsa, kendilerini ne kadar çok örgütlerinin önemli bir parçası olarak görürlerse, oldukça fazla bir gayret gösterebilirler (Aydın, 1993, 23). Özellikle öğretmenlerin görevleri dışında gösterdikleri olumlu tutum ve davranışlar okulların gelişiminde ve etkililiğinde önemlidir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışları (ÖVD)

Örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) kavramını Organ (1988, 4), biçimsel ödüllendirmede doğrudan ve açık bir biçimde yer almayan, isteğe bağlı ve örgütsel niteliği geliştirmeye yönelik olan davranışlar şeklinde ifade etmektedir. ÖVD, çalışanın görevinin gerektirdiği davranışların dışındaki, çalışanın ve örgütün başarısı üzerine olumlu katkısı olduğundan, örgütlerde sıklıkla gösterilmesi gereken davranışlar olarak görülmektedir. Bu davranışların gösterilmesine fırsat veren bir örgüt iklimi oluşturmak, başarılı olmak isteyen bir örgüt için fazladan bir harcama yapmadan, kalitesini arttırmasının en kolay yollarından birisidir. Çalışanlar bu davranışları sergileyebilmesi için öncelikle bu tür davranışları gösterme isteğinde olmaları oldukça önemlidir. Yapıldığında bireye aşırı bir kazanç sağlamayacak ve gösterilmediğinde ise çok bir zararı olmayacak bu davranışlar, çalışanın kendi yapısı ile ilgilidir (Arlı, 2011, 14).

İşine gelemeyecek bir arkadaşına yardımcı olma, görev tanımında belirtilmeyen ancak örgütün geliştirilmesi aşamasında önemli görülen etkinlikleri yapmaya istekli olma, göreve yeni başlayan meslektaşlarının sosyalleşmelerinde yardımcı olma, zorlukları aşmada arkadaşlarına destek verme, örgütün başarısına katkı sunacak yaratıcı fikirler ortaya atma ve yöneticilere işlerinde yardımcı olma örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır (Sezgin, 2005, 318). Örgüt çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışları, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine sağlayacağı faydanın yanında, kendilerini de psiko-sosyal yönden olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgütsel performansı arttırmasına ve örgütsel başarıya katkı sağlamasındaki temel nedenleri; örgütün değişikliklere uyum sağlama yeteneğini arttırması, çalışanların ve yönetimin verimliliğini arttırması, örgütte var olan grupların içindeki ve arasındaki faaliyetlerin koordinasyonunun sağlanmasına yardımcı olması, bireysel performansı yükselterek ek sorumluluk alınmasını sağlamasıdır. Diğerkâmlık boyutu ile işe ilişkin problemlerin oluşmasını önlemesi, vicdanlılık boyutuyla çalışanların görev tanımlarını daha yüksek düzeye çıkarması, sportmenlik boyutu ile kurumun olumlu taraflarını öne çıkartması, nezaket boyutunda ise problem oluşturacak davranışların ortaya çıkmasını önlemesi olarak ifade edilmektedir (Baltaş, 2006; İşbaşı, 2000; Kamer, 2001; Keskin, 2005; Nar, 2009; Yarım, 2009).

ÖVD birey ve örgüt özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Alan yazını değerlendirildiğinde bu davranışlar, çok fazla değişkeni etkilemekte ve birçok değişkenden de etkilenmektedir. Araştırmacılar bu tür davranışların, örgütsel faktörlerle ilişkilerinin araştırılmasıyla daha iyi anlaşılabileceğini ifade etmektedirler (Dipaola ve Hoy, 2005; Somech ve Drach-Zahavy, 2004). Araştırmalarda, örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul müdürünün liderliği, örgütsel adalet ve güven, örgüt kültürü, tükenmişlik ve örgütsel sinizm kavramlarının ilişkili olduğu görülmektedir (Altunbaş, 2009; Atalay, 2005; Karakuş, 2008; Nar, 2009; Yarım, 2009; Yücel, 2006).

Eğitimde Örgütsel Vatandaşlık

Örgütsel vatandaşlık davranışı ve benzeri örgütsel davranışlar üzerinde etkili olan faktörlerin başında liderlik gelmektedir (Nguni vd., 2006, 145). Bireylerin vatandaşlık davranışları gösterme istekleri, öncelikle yöneticilerine güven duymaları sonucu ortaya çıkmaktadır. Liderlerin sadakatine, kurumdaki çalışmalarının içten bir biçimde değerlendirileceğine ve takdir edileceğini düşünen bireyler, örgütteki ufak sorunları büyütmemekte (sportmenlik) veya önemli mazeretleri de olsa çalışmalarına devam etmektedirler (vicdanlılık) (İşbaşı, 2000, 26). Liderlik ve ÖVD arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, yöneticilerin liderlik davranışları ile işgörenlerin ÖVD sergilemeleri arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmekte ancak bu noktada, lider çalışan arasındaki ilişkinin kalitesinin de önemli olduğunu ifade etmektedir (Podsakoff vd., 2000, 514).

Son yıllarda, okullarda yönetici ya da müdür yerine, okul-eğitim-program-öğretim lideri ifadeleri daha çok tercih edilmektedir. Çünkü okul müdürlerinden öğretmenler ve öğrenciler için özellikle bir rol model olmaları beklenilmektedir (Şişman, 2002, 138). Öğretmen ve müdür arasındaki ilişkinin kalitesi, yani sevgi-saygıya dayalı güçlü bir ilişkinin tesis edilmesi, öğretmenin okul, yönetim ve arkadaşlarına yönelik kuvvetli bir bağlılık duygularını geliştirebilmekte, daha fazla fedakârlık göstererek, örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme olasılıklarını artırmaktadır.

Liderlik yeterliliklerine sahip olan yöneticilerin, örgüt ve üyeler üzerinde olumlu bir etki bıraktıkları gözlenmiştir. Lider örgüt yöneticileri; çalışanların temel inanç ve değerlerini dönüştürmekte, istenilenden daha fazla iş yapmalarını sağlamakta, iş performanslarını artırmakta ve onları daha fazla isteklendirmektedirler (Ölçüm Çetin, 2004; Yarım, 2009). Yöneticinin lider özellikleri, kişilerin örgüte bağlılık düzeylerini, işe karşı tutum ve tatminlerini etkileyeceği için dolayısıyla örgüt çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini de etkileyebileceği görülmektedir.

Örgütsel Adalet

Genel olarak, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışının önemli öncülü olarak belirtilmekte (Moorman vd, 1993, 213; Podsakoff vd.,1996, 261) ve lider üye ilişkileri ile vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide ara değişken olduğu kabul edilmektedir (Bhal, 2006, 107). Araştırmacıların, örgütsel adaletin çalışanların daha fazla rol davranışları göstermelerine imkan vereceğini düşünmelerindeki temel neden, kendisine adaletli davranılıp değer verildiğini anlayan işgörenin bunun karşılığında, örgütünde pozitif tutum ve davranışlar göstereceğini ifade eden Blau'nun (1964) sosyal mübadele teorisi (George, 1991; Moorman ve Byrne, 2005) ve çalışanın örgütsel çıktılarının paylaşımında adaletli olunmadığı algısı sonucu, niçin bu tür davranışları sergilemeyi vazgeçtiğini açıklamaya çalışan Adams'ın (1965) eşitlik teorisidir (Moorman, 1991; Organ, 1988).

Örgütsel adalet, adaletin iş yerine yansımaları, yani çalıştığı yerle ilgili adalet algısıdır (Greenberg, 1990, 400; Byrne ve Cropanzano, 2001, 4). Greenberg (1990, 399) örgütsel adaleti, dağıtımsal-işlemsel-etkileşimsel adalet olarak incelemiştir. *Dağıtımsal adalet*, çalışanların elde ettikleri kazanım ve ödüllerin, adil olarak dağıtılıp dağıtılmamasıyla ilgili algılamalarıdır. Ayrıca dağıtımsal adalet çalışanların kazanımların, gösterilen performansa göre, doğru ve gerçeğe uygun olarak dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılarıdır (Folger ve Cropanzano, 1998; Moorman, 1991). *İşlemsel adalet*, karar verilme sürecinde kullanılan işlemlerin, adil olmasıdır (Folger ve Cropanzano, 1998; Moorman, 1991). *Etkileşimsel adalet*, çalışanların, işlemlerin uygulanma aşamasında, kendileriyle kurulan iletişimin, samimi ve saygılı olması gibi normatif arzuları içermektedir (Bies ve Shapiro, 1987).

Son yıllarda yapılan araştırma sonuçları, örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında önemli ilişkilerin varlığını doğrulamaktadır (Cohen-Charash ve Spector 2001; Guangling, 2011; Goudarzv - Chegini 2009; Lara, Moorman 1991; Organ ve Moorman 1993; Podsakoff vd., 2000). Bunun yanında, bazı çalışmalar adalet süreçlerinin organizasyonda önemli bir rol oynadığını (Yaghobi vd., 2010) ve organizasyondaki örgütsel vatandaşlık davranışında artışa yol açtığını göstermiştir (Abili vd., 2009).

Örgütsel Güven

Güven, bir çalışma ekibinin diğer kişi, grup ve örgütlerin söylediklerine, yaptıklarına vevaatlerine güvenmek için genel beklentisi şeklinde tanımlanmaktadır (Güçlü ve Özden, 2000, 71). Güven, literatürde farklı disiplinlerin bakış açılarına göre incelenen önemli bir kavram olarak belirtilmektedir. Örgütsel davranışta güven, insanlar arasındaki ilişki ve işbirliğinin temeli olarak görülmektedir.

Güven örgütün hayatta kalmasında ve vizyonunu gerçekleştirilmesi sürecinde oldukça önemlidir (Rosen,1998, 94). Ayrıca güven ortamı, örgütlere büyük katkı sağlamaktadır. Güven ortamı, gelişmeye açıklıkta, nitelikli iletişimde ve örgütlerin etkililiğinde çok önemli görülmektedir (Tschannen-Moran, 2001, 309). Bir örgütte, çalışanlar ile işveren arasındaki güven, üretken olunmasının, verimliliğin ve amaçları gerçekleştirilmenin belirleyici unsurlarından birisidir.

Örgütlerde güven, hem birey, hem de örgüt düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Birey ve örgüte güvenin toplamı sonucu örgütsel güven oluşur (Nyhan ve Marlowe, 1997; Zaheer vd., 1998; Tan ve Tan, 2000; Blomqvist vd., 2003). Bireye güven, bireyin diğer çalışanlarla ilişkileri ve davranışlarına ilişkin beklentileridir (Shockeley-Zalabak vd.,2000, 37). Yöneticilere duyulan inanç ve güven sonucunda yönetime güven ortaya çıkmaktadır (Grean ve Uhl-Bien, 1995; Wang ve Clegg, 2002). Örgütsel güven, çalışanların örgütsel ilişkiler ve davranışlardan beklentilerini (Shockeley-Zalabak vd.,2000, 42), örgütlerinin kendileri yararına eylemlerde bulunabileceği, bu davranışların kendisine zararı olmayacağı düşüncesi olarak tanımlanmaktadır (Gambetta, 1988, 224). Kısaca örgütsel güven,üyelerin örgüte yönelik içlerinde oluşturdukları güvenme inancıdır (Zaheer vd.,1998, 141).

Yöneticilerin, çalışanlarla sürekli bilgi alışverişinde olmaları, iletişime açık olmaları ve insiyatif kullanımını önermeleri gibi tutum ve davranışları, bireylerin onlara güven duymalarına yardım edecektir. Butler'e (1991, 644) göre; çalışanların daima yanında olma, verdiği sözleri tutma, adaletli ve dürüst olma, tarafsızlık ve açıklık gibi özellikler, bireylerin yöneticilerine daha çok güven duymalarını sağlamaktadır. İşgörenlerin, vatandaşlık davranışları gösterme düşünceleri, yöneticilerine karşı duydukları güvene karşılık verme isteği ile oluşmaktadır. Örgütteki çalışmalarının içten değerlendirilip takdir edileceğini düşünen çalışanlar, örgütteki küçük sorunları büyütmemekte, geçerli mazeretleri de olsa çalışmalarını sürdürmektedirler (Deluga, 1994, 316).

Örgüt Kültürü

Örgüt kültürünü Pettigrew (1979, 574), herhangi bir yerde, zamanda ve grupta paylaşılan anlam ve algılamalar sistemi; Flores (2004, 298) de sembol, ideoloji, dil, destan, tören ve efsaneleri içeren kavramlar bütünü olarak tarif etmiştir. Örgüt kültürü; bireylerin inandıkları ve paylaştıkları, örgütü tanımlayan ve diğer örgütlerden ayıran, örgüt içindeki ve dışındaki ilişki ve iletişimi sağlayan, yön veren, örgütte birlik ve beraberliği oluşturan, bireyler arasında aktarılan inanç, değer, davranış ve alışkanlıklardan oluşan, temel sayıltı, hikâye, mit, sembol ve uygulamaların birleşimi biçiminde tanımlanmaktadır (Avcı, 2016, 5377).

Yapılan araştırmalar, özellikle güçlü örgüt kültürünün ve sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgütlerin başarılarında çok önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cameron ve Freeman, 1991; Hooijberg ve Petrock, 1993; Bateman ve Organ, 1983; Graham, 1991). Bu durum tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumları için de geçerlidir (Hallinger ve Leithwood, 1996; DiPaola ve Hoy, 2005). Bundan dolayıdır ki son yıllarda, eğitim yönetiminde, okullarda güçlü bir örgüt kültürünün oluşturulması(O'hanlon, 1983; Schoen ve Tedlie, 2008) ve çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip olabilmesi (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001) konularına özellikle önem verilmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar, okullarda örgütsel vatandaşlık davranışlarının yapılandırılmasında, örgüt kültürünün önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Allison, Voss ve Dryer, 2001; Burns ve Carpenter, 2008; Organ ve Ryan, 1995).

Tükenmişlik

Tükenmişlik toplumsal yaşamın bir sonucudur. Kişinin yaşamında topluma uyum sağlayamaması,

hayatını anlamlandırma çabalarının olumsuz sonuçlanması tükenmişlik duygusuna neden olmaktadır. Bireyde tükenmişlik, duygusal bir tükeniş ile duyarsızlaşmanın artış göstermesi ve bireysel başarı duygusunun azalması ile oluşmaktadır (Sürgevil, 2006, 108). Son günlerin en önemli problemlerinden biri olarak kabul edilen tükenmişlik sendromu, bireylerin işleri nedeniyle kurdukları ilişkilerin kötüye gitmesi ile oluşan güçlüklerle ilgili olan bir kavramdır. Tükenmişlik, insanlarla çok fazla iletişim kurulması gereken mesleklerde görülen, mesleğin yapısı gereği yaşanan stresle baş edememe sonucunda, fizyolojik ve duygusal hislerle ortaya çıkan bir durumdur (Tuğrul ve Çelik, 2000, 1).

Tükenmişlik, bireyin performansında düşüşe neden olmaktadır. Bu durum genelde uğraşılan işin kalitesinde ortaya çıkmaktadır. Düşük performans sonucunda, motivasyon azalmakta, kişi kendisine engel konulduğu hissine kapılmaktadır. Bu durumda insan işini umursamamakta, daha başarılı olmaya çalışmamakta ve işi için gayret göstermeyi bırakmaktadır. Kişinin tutumundaki bu değişimler, iş başarısını, dolayısıyla örgütün başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Tükenmişlik, en değerli kaynak olan insanı tahrip etmektedir. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde tükenmişlik duygusu daha fazla görülmektedir. Tükenmişlik; büyümeyi engeller, değişimi zorlaştırır ve amaçsızdır, bir anlamda eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasını engellemektedir. Dolayısıyla tükenmişlik sendromunun nedenleri, örgütlerdeki vatandaşlık davranışlarla ilişkisinin belirlenmesi ve bu konuda alınacak önlemler öğretmenler açısından oldukça önemlidir (Duyurucu, 2014, 3).

Yücel (2006) araştırmasında öğretmenlerin tükenmişliği ile ÖVD arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada, bu ilişkiler; örgütsel adalet, özgüven ve mutluluk gibi unsurlar ile birlikte değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, tükenmişlik ile ÖVD arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Öğretimde tükenmişlik duygusu oluştuğunda, içten çalışma, işyerinde arkadaşlarına isteyerek yardım etme, onlara rehberlik etme, bilgisini paylaşma, okul yararı için gönüllü olma, zorunluluklar dışında ek görevleri alma gibi örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Örgütsel Sinizm

1980'lerden itibaren literatürde yer almaya başlamış olmasına rağmen Sinizm aslında Antik Yunan filozofu Gorgias ve Socrates'in öğrencisi Antisthenes'in bir öğretisi olarak bilinmektedir. Sinizme ün kazandıran düşünür ise bütün ihtiyaçlarından sıyrılarak bir fiçıda yaşadığı rivayet edilen Diogenes'tir (Aydın, 2004). Sinizm'in başlıca bileşenleri umutsuzluk, hayal kırıklığı ve duygusal kırılmadır (Helvacı, 2013; Türköz vd., 2013). Örgütsel sinizm, "örgüt içinde bir bütünlük olmaması inancı" ve "bireyin çalıştığı kuruma karşı olumsuz tutumu" olarak tanımlanmaktadır (Bedeian, 2007: 11). Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998, 345) ise örgütsel sinizmin üç önemli boyutu olduğunu belirtmektedirler: 1) Örgüte güvenmede yoksunluk, 2) Örgüte ilişkin olumlu olmayan duygular, 3) Örgütü küçümseme ve sık sık eleştirme.

Örgütsel sinizmin, örgütün verimini ve etkililiğini azaltan, maddi-manevi kayıplara sebep olan bazı etkileri vardır. Literatürde, örgütsel sinizmin başlıca etkileri, tükenmişlik, işten doyum almama, yabancılaşma, isteneni yapmama, devamsızlığın çoğalması, örgütsel bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışı göstermenin ve örgütsel güvenin azalmasıdır (Gül ve Ağıröz, 2011; Pelit ve Pelit, 2014).

Literatürde örgütsel sinizmle ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda örgütsel sinizm ile ilişkili olan kavramların birisi de ÖVD kavramıdır. Örgütlerde ÖVD gösterilmesi ile örgüt etkililiğinin artması, çalışanlar bireylerin performanslarının yükselmesi ve insanlar arasında işbirliğinin güçlenmesi gibi durumlar yaşanırken; ÖVD gösterilmediğinde ise bu olumlu durumların yerini, sağlıklı olmayan iş ortamları alabilmektedir (Keleş ve Pelit, 2009, 39). Örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesinin azalmasına ve çalışan performansı azalmasına neden olan temel değişken örgütsel sinizmdir (Kabataş, 2010, 8). Bu bağlamda, yöneticiler sinizmin azaltılmasında önemli çalışmalar yapabilir ve ÖVD sıklıkla gösterilmesi için gayret gösterebilirler (Pelit ve Pelit, 2014).

Literatür incelendiğinde, Türkiye'de ve dünyada müdür liderliği, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgüt kültürü, tükenmişlik, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı konularının daha çok eğitim

dışındaki kurumlarda çalışıldığı görülmektedir. Özellikle Türkiye’de eğitim örgütlerinde bu konularda çok az bilimsel çalışma yürütüldüğü gözlenmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın konusu; Türkiye’de üretilen bilimsel çalışmalar sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul müdürünün liderliği, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgüt kültürü, tükenmişlik ve örgütsel sinizm bağımsız değişkenlerinin ilişkilerini meta analiz yöntemi ile incelemek ve bireysel çalışmaların toplam değerini belirleyerek büyük resmi ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda örgütsel vatandaşlık davranışlarının okullar için öneminin sayısal bulgularla ortaya çıkacağı ve bu bağlamda okul yöneticilerinin etkili liderlik gösterecekleri beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) ile bu davranışlarla ilişkili değişkenler arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemi ile araştırılmasıdır. Ayrıca çalışmada aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) ile okul müdürünün liderliği, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgüt kültürü, tükenmişlik ve örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Yayınlanma süreci, eğitim kademesi ve yayın türü moderatör değişkenlerine göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) ile okul müdürünün liderliği, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgüt kültürü, mesleki tükenmişlik ve örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Çalışmada önceden üretilen bilimsel verilerin birleştirilmesi amaçlandığından dolayı meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, üretilen bireysel araştırma sonuçlarının yeniden değerlendirilmesi yöntemi olarak ifade edilen meta-analiz yöntemi, son yıllarda birçok bilim alanında kullanılmakta, özellikle tıpta ve eğitim bilimlerinde sıklıkla tercih edilmektedir (Sağlam ve Yüksel, 2007, 176). Meta-analiz, bir konu ile ilgili yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok araştırmanın bulgularını birleştirme ve bunların istatistiksel analizini yapma ve bunları tekrar yorumlama yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacılara çeşitli çalışmaların sonuçlarını özetleyen veriler sunabilmektedir (Robinson vd., 2008, 640; Chin, 2007: 169; Lipsey ve Wilson, 2001, 2). Bu bağlamda araştırmada meta-analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Verilerin toplanması ve belirlenen ölçütler

Meta-analizde, incelenen konuyla ilgili yayımlanmış-yayımlanmamış tüm çalışmalara ulaşmak hedeflenmektedir. Araştırmada incelenen konu ile ilgili verilere, bilimsel yayınlarda ulaşılacağı görüldüğünden dolayı, veri olarak doktora-yüksek lisans tezleri ile makaleler çalışmaya alınabilmiş ve analiz için uygun olanlar araştırmaya alınmıştır. Meta-analizinde verilere ulaşmak amacıyla seçilen anahtar kelimeler çok önemlidir. Bu bağlamda, bu araştırma verileri için seçilen anahtar kelimeler şunlardır: “örgütsel vatandaşlık davranışları”, “okul müdürünün liderliği”, “dönüşümcü-destekleyici-emredici-sürdürümcü-etkileşimci-vizyoner kültürel”, “demokratik-etik liderlik”, “örgütsel adalet”, “örgütsel güven”, “örgüt kültürü”, “tükenmişlik” ve “örgütsel sinizm”. Çalışma için belirlenen verilere, internet ortamında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden ve Ulakbim Ulusal Veri Tabanından ulaşılmıştır. Araştırmalar incelenirken amaç ve ölçekler değerlendirilmiş çalışmalar kategorileştirilmiş ve kodlanmıştır. Uzman görüşlerinin de alınmasının ardından, moderatör değişkenler belirlenmiş ve çalışmaya alınabilecek 26 araştırmanın bulunduğu anlaşılmıştır. Ancak araştırmaya dahil edilen bazı yayınlarda, kullanılacak veri sayısının birden çok olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmada, 26 yayından (kaynakça bölümünde önüne * işareti konulan) toplam 36 veri seti kullanılmıştır. Örneklem ilişkili bilgiler bulgular kısmında Tablo 1’de sunulmuştur. Bir çalışmanın meta-analize katılabilmesi için araştırma için belirlenen sınırlar içerisinde olması ve analiz yapabilmek için gereken istatistiksel verileri buldurması şarttır (Lipsey ve Wilson, 2001). Bu çalışmada, araştırmaya katılacak çalışmaları belirlerken tercih edilen ölçütler şunlardır:

- Eğitim yönetimi alanında Türkiye’de 01.01.2000 ile 31.12.2017 tarihleri arasında yayımlanmış olması.
- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışma yürütülmesi.
- Meta-analiz için gereken örneklem bilgisine ve Pearson korelasyon katsayısına (r) sahip olması.

Model Seçimi

Meta-analizde iki model kullanılmaktadır: sabit etkiler ve rastgele etkiler modeli. Model tercihinin karar verirken, meta-analize alınan çalışmaların özelliklerinin, hangi modelin koşullarına uygunluk gösterdiğine bakılması gereklidir (Borenstein vd., 2009, Hedges ve Olkin, 1985; Kulinskaya vd., 2008). Sabit etkiler modeli; çalışmaların fonksiyonel olarak benzer oldukları öngörüsünde olup sadece tanımlı bir popülasyonda etki büyüklüğü değerini hesaplamayı amaçlamaktadır. Eğer çalışmaların fonksiyonel olarak eşit olmadığı düşünülüyor ve daha büyük popülasyonlar için genelleme yapılması amaçlanıyorsa, rastgele etkiler modeli tercih edilmelidir (Karadağ vd., 2015, 83). Çalışmada öncelikle sabit etkiler modeli ile analiz yapılmıştır. Bu modelde homojenliğin bulunmadığı görülmüş olup ardından rastgele etkiler modeliyle meta-analiz yapılmıştır. Çalışmada istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz iki bölümde yapılmıştır. Öncelikle betimsel bir analiz yapılmıştır. Betimsel analizin ruhuna uygun olarak, incelenen değişkenlerin yüzde, frekans değerleri kullanılmıştır. İkinci bölümde ise ulaşılan çalışmaların meta-analizi yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) ile okul müdürünün liderliği, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgüt kültürü, tükenmişlik ve örgütsel sinizm arasında ilişkiler incelendiğinden dolayı ilişkisel meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada, meta-analiz programı “CMA 2.0 (Comprehensive Meta Analysis 2.0)” kullanılmıştır.

Korelasyon verilerinin kullanıldığı meta-analiz çalışmalarının amacı, verilerin birleştirilmesi ve ortalama etki büyüklüğü değerinin ve homojenliğin belirlenmeye çalışılmasıdır. Elde edilen etki büyüklükleri bazı ölçüt değerleri ile kullanılarak yorumlanmaktadır. Cohen, Manion ve Morrison (2007, 221), korelasyona dayalı etki büyüklüğü değerlerini şu şekilde yorumlamışlardır:

Tablo 1. Etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanması

1.0	\leq etki büyüklüğü değeri < 0.10 ise çok zayıf düzeyde etki
1.10	\leq etki büyüklüğü değeri < 0.30 ise zayıf düzeyde etki
1.30	\leq etki büyüklüğü değeri < 0.50 ise orta düzeyde etki
1.50	\leq etki büyüklüğü değeri < 0.80 ise güçlü düzeyde etki
	etki büyüklüğü değeri \geq 0.80 ise çok güçlü düzeyde etki

Heterojenlik

Moderatör analizi, alt gruplar arasında bulunan farklılıkların yönünü ve ortalama etki büyüklükleri arasında bulunan farklılaşmaları belirlemeyi amaçlayan bir yöntemdir. Hedges ve Olkin’in (1985) geliştirdiği Q istatistiği ile moderatör değişkenler arasında bulunan farkın istatistiksel olarak anlamlılığı test edilebilmektedir. Bu yöntemde Q, Q between [Qb] ve Q within [Qw] olmak üzere ikiye bölünmekte ve analizler bu iki farklı Q üzerinden yürütülmektedir. Qw, söz konusu moderatör değişkenin kendi içindeki homojenliği, Qb ise gruplar arasındaki homojenliği test etmektedir (Borenstein vd., 2009; Hedges ve Olkin, 1985; Kulinskaya vd., 2008). Bu araştırmada, moderatörler arasındaki farkların anlamlılığı incelenmek istendiğinden analizlerde Qb değeri kullanılmıştır. Çalışmada, analiz yapabilmek için yeterli veri bulunan yayınlanma süreci (yıl olarak), eğitim kademesi ve yayın türü belirlenen moderatör değişkenlerdir.

Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığı, bir konudaki çalışmaların tümünün yayımlanmamış olma varsayımına dayanmaktadır. Özellikle anlamlı ilişkiler olduğu belirlenemeyen veya düşük düzeyde ilişkilerin belirlendiği çalışmalar yayımlanmaya layık görülmediğinden, bu durum toplam etki büyüklüğünü olumsuz yönde etkilemekte ve bu değeri yanı olarak arttırmaktadır (Borenstein vd., 2009). Kayıp veri olan bu etki, meta-analiz araştırmalarının toplam etkisini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda meta-analiz araştırmalarında yayın yanlılığı olasılığı daima incelenmektedir. Meta-analizlerde yayın yanlılığı olup olmadığı bazı istatistiksel yöntemlerle araştırılmaktadır. Bu yöntemlerin en önemlisi huni grafiği (funnel plot) yöntemidir. Bu yöntemde bulunan şekil, sübjektif değerlendirmeyle belirlenen çalışmaların, yayın yanlılığı etkisinde bulunup bulunmadığını anlamamızı sağlamaktadır. Çalışmada incelenen araştırmaların yayın yanlılıkları da incelenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Meta-analizine yeterli sayıda çalışma dâhil edilmelidir. Korelasyon çalışmalarında en az 30 çalışmaya yer verilmelidir. Çalışmada 36 veri setine ulaşılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması ve niteliğinin artırılması için literatür ayrıntılı olarak incelenmiştir, dâhil edilme kriterleri açık ve ayrıntılı bir biçimde verilmiştir, heterojenlik testi uygulanmıştır, sonuçların birleştirilmesi için uygun istatistiksel yöntem seçilmiştir, araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya dahil edilen çalışmaların betimsel analizi yapılmış, ardından ulaşılan verilerin birleştirilmesinde meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmalara ilişkin veriler aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır. Tablo 2’de araştırmada incelenen araştırmaların betimsel analizine ilişkin dağılım görülmektedir.

Tablo 2. Çalışmalara İlişkin Betimleyici Verilerin Frekans ve Yüzde Tablosu

		Frekans	Yüzde Değeri
ÖVD ile ilişkili Faktör	Okul Müdürünün Liderliği	13	36.11
	Örgütsel Adalet	6	16.67
	Örgütsel Güven	6	16.67
	Örgüt Kültürü	4	11.11
	Tükenmişlik	4	11.11
	Örgütsel Sinizm	3	8.33
Çalışmanın Yapıldığı Süreç	2000-2010	14	38.89
	2011-2017	22	61.11
Yayın Türü	Tez	27	75.00
	Makale	9	25.00
Öğretim kademesi	İlköğretim	24	66.67
	Ortaöğretim	6	16.67
	İlköğretim ve ortaöğretim birlikte	6	16.67

Tablo 2 incelendiğinde çalışma kapsamında belirlenen süreçte, ÖVD ile ilgili 36 veri setinin üretildiği gözlenmektedir. Özellikle ÖVD ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkilerin daha çok araştırıldığı (% 36.11) görülmektedir. Araştırmada çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun (% 61.11), 2011 yılı ve sonrasında üretildiği görülmektedir. Bu durum son yıllarda ÖVD ile araştırılan değişkenler arasındaki ilişki konusunun, araştırmacılarca sıklıkla çalışıldığını göstermektedir. Çalışmaların, % 75’i tez türünde ve üçte ikisi (% 66.67) ise ilköğretim kurumlarında üretilmiştir. İncelenen çalışmaların etki büyüklüğü yönlerine ilişkin dağılım Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Çalışmaların Etki Büyüklüğü Yönlerine İlişkin Bulgular

ÖVD'yi Etkileyen Faktör	Etki büyüklüğü yönü	f	%
Okul Müdürünün Liderliği	+ (pozitif)	13	36.11
Örgütsel Adalet	+ (pozitif)	6	16.67
Örgütsel Güven	+ (pozitif)	6	16.67
Örgüt Kültürü	+ (pozitif)	4	11.11
Tükenmişlik	+ (pozitif)	1	2.78
	-(negatif)	4	11.11
Örgütsel Sinizm	-(negatif)	3	8.33

Tablo 3 incelendiğinde konu ile ilgili Türkiye’de üretilen çalışmaların büyük çoğunluğunda (% 81.66) pozitif yönlü ilişkiler belirlenmişken, özellikle tükenmişlik ve örgütsel sinizm ile ÖVD arasında ise negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. İncelenen çalışmaların etki büyüklüğü düzeylerine ilişkin dağılım Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4. Çalışmaların Etki Büyüklüğü Düzeylerine İlişkin Bulgular

Etki büyüklüğü yönü	f	%
Çok zayıf	2	5.56
Zayıf	15	41.67
Orta	15	41.67
Güçlü	4	11.11

Tablo 4 incelendiğinde konu ile ilgili üretilen çalışmalar, Cohen, Manion ve Morrison’a (2007) göre değerlendirildiğinde; ÖVD ile incelenen değişkenler arasında orta ve güçlü düzeyde ilişkiler bulunduğu (% 52.78) görülmüştür. İncelenen çalışmaların etki büyüklüğü düzeyleri sabit etkiler modeline göre analizi yapılmış ve dağılım Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5. ÖVD ile İncelenen Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Sabit Etkiler Modelinde Meta-Analizi Bulguları

Etki yönü	ÖVD'yi Faktör	Etkileyen	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Q	X ²	p
					Alt	Üst			
Pozitif	Okul Müdürünün Liderliği	Müdürünün	13	.341	.318	.364	76.29	21.02	.000
	Örgütsel Adalet		6	.401	.367	.435	83.39	11.07	.000
	Örgütsel Güven		6	.460	.429	.491	148.91	11.07	.000
	Örgüt Kültürü		4	.462	.419	.505	38.59	7.81	.000
	Genel		29	.397	.381	.412	394.26	41.33	.000
Negatif	Örgütsel Sinizm		3	-.147	-.201	-.092	8.91	5.99	.012
	Tükenmişlik		4	-.128	-.181	-.075	37.09	7.81	.000
	Genel		7	-.137	-.175	-.099	46.250	12.59	.000

Sabit etki modeline göre yapılan analizin ardından ortalama etki büyüklüğü değerleri pozitif ilişkiler bulunan tüm değişkenler için orta düzeyde (Genel ortalama etki büyüklüğü değeri: 3.97) iken özellikle olumlu örgüt kültürü ve örgütsel adalet ve güven ÖVD göstermeyi önemli derecede etkilemektedir. Ayrıca örgütsel sinizm ve tükenmişlik ile ÖVD arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki bulunduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Çalışmada bulunan p=.00 ile analizin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Q istatistiksel değerleri, %95 anlamlılık düzeyinde, kay kare değerlerinden yüksektir. Bu değerler ışığında, çalışmaların etki büyüklüğü dağılımlarının, sabit etkiler modelinde heterojen özellikte olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 4 de görüldüğü gibi araştırmaya alınan çalışmaların etki büyüklüğü düzeyleri de farklılaşmakta ve heterojen özellik göstermektedir. Bu nedenlerle çalışmada rastgele etkiler modelinin kullanılmasının daha uygun olacağı görülmüştür. İncelenen çalışmalar, araştırılan değişkenlere göre rastgele etkiler modelinde analizi yapılmış ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. ÖVD ile İncelenen Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Rasgele Etkiler Modelinde Meta-Analiz Bulguları

Etki yönü	ÖVD'yi Etkileyen Faktör	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Heterojenlik testi		
				Alt	Üst	Q _B	X ²	p
Pozitif	Okul Müdürünün Liderliği	13	.356	.295	.416	4.023	7.81	.259
	Örgütsel Adalet	6	.380	.236	.524			
	Örgütsel Güven	6	.485	.311	.659			
	Örgüt Kültürü	4	.496	.336	.655			
	Genel	29	.383	.333	.434			
Negatif	Örgütsel Sinizm	3	-.144	-.261	-.027	.012	3.84	.914
	Tükenmişlik	4	-.156	-.345	.032			
	Genel	7	-.147	-.247	-.045			

Tablo 6 incelendiğinde, gruplar arası heterojenlik değerleri gerek pozitif etki yönüne sahip değişkenler için (4.023) gerekse negatif etki yönüne sahip değişkenler için (.012) kay-kare tablo değerlerinden (7.81 ve 3.84) daha düşük olduğu gözlenmekte, incelenen araştırmaların homojen özellikte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda incelenen değişkenlerin heterojenliğin nedenini açıklamadığı, araştırmalarda birbirine yakın bulgulara ulaşıldığı söylenebilir. İncelenen çalışmalar, süreç değişkenine göre rasgele etkiler modelini kapsamında analizi yapılmış ve bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. ÖVD ile İncelenen Değişkenler Arasındaki İlişkilerin, Süreç Açısından Rastgele Etkiler Modelinde Meta-Analizi Bulguları

Etki yönü	ÖVD'yi Etkileyen Faktör	Süreç	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Heterojenlik testi		
					Alt	Üst	Q _B	X ²	p
Pozitif	Okul Müdürünün Liderliği	2000-2010	11	.378	.279	.478	1.102	3.84	.464
	Örgütsel Adalet	2011-2017	18	.425	.351	.498			
	Örgütsel Güven Örgüt Kültürü								
Negatif	Örgütsel Sinizm	2000-2010	3	-.115	-.341	.111	.216	3.84	.642
	Tükenmişlik	2011-2017	4	-.174	-.281	-.068			

Tablo 7 incelendiğinde, rasgele etkiler modeline göre, heterojenlik testi için birden fazla çalışma gerektiği için süreç değişkenine göre sadece pozitif yönde etki gösteren değişkenler açısından bu test yapılabilmektedir. Gruplar arası heterojenlik değerleri pozitif etki yönüne sahip değişkenler için (1.102) kay-kare değerlerinden (3.84) daha düşüktür bu nedenle incelenen çalışmaların homojen özellikte olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yıl değişkeninin heterojenliğin nedenini açıklamadığı, araştırmalarda birbirine yakın bulgulara ulaşıldığı söylenebilir. İncelenen çalışmalar, yayın türü değişkenine göre rastgele etkiler modeline göre analizi yapılmış ve bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. ÖVD ile İncelenen Değişkenler Arasındaki İlişkilerin, Yayın Türü Açısından Rasgele Etkiler Modelinde Meta-Analizi Bulguları

Etki yönü	ÖVD'yi Etkileyen Faktör	Yayın türü	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Heterojenlik testi		
					Alt	Üst	Q _B	X ²	p
Pozitif	Okul Müdürünün Liderliği	Tez	21	.424	.346	.501	.972	3.84	.324
	Örgütsel Adalet	Makale	8	.367	.284	.450			
	Örgütsel Güven Örgüt Kültürü								
Negatif	Örgütsel Sinizm	Tez	6	-.167	-.287	-.048	2.314	3.84	.128
	Tükenmişlik	Makale	1	-.040	-.181	-.018			

Tablo 8 incelendiğinde yayın türü açısından, gruplar arası heterojenlik değerleri gerek pozitif etki yönüne sahip değişkenler için (.972) gerekse negatif etki yönüne sahip değişkenler için (2.384) kay-kare

tablo değerinden (3.84) daha düşüktür bu nedenle incelenen çalışmaların homojen özellikte olduğu söylenebilir. Bu bağlamda incelenen değişkenlerin yayın türü açısından heterojenliğin nedenini açıklamadığı, araştırmalarda birbirine yakın bulgulara ulaşıldığı söylenebilir. İncelenen çalışmalar, eğitim kademesi değişkenine göre rastgele etkiler modelinde analiz yapılmış ve bulguları Tablo 9'da verilmiştir.

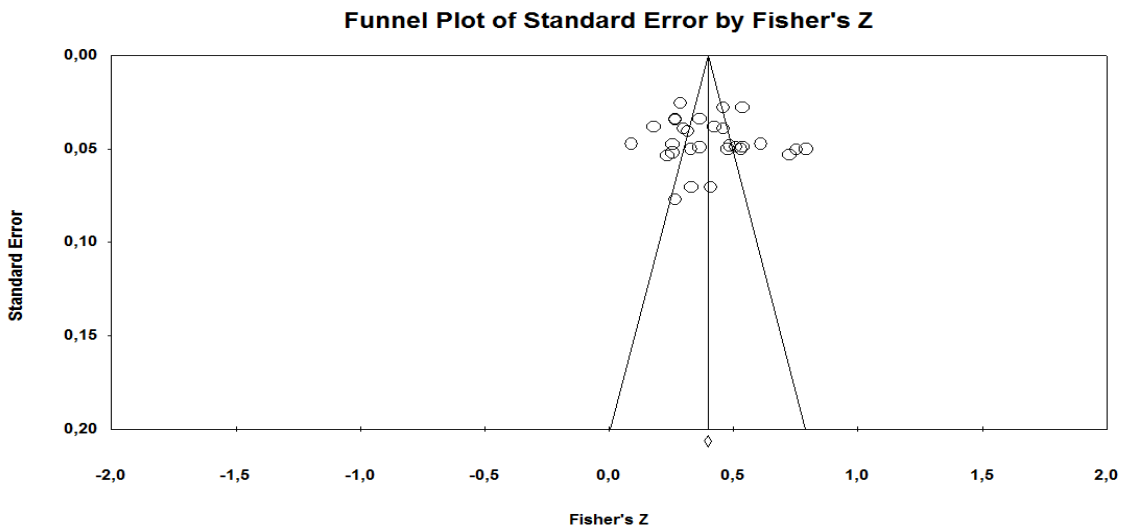
Tablo 9.ÖVD ile İncelenen Değişkenler Arasındaki İlişkilerin, Eğitim Kademesi Açısından Rastgele Etkiler Modelinde Meta-Analizi Bulguları

Etki yönü	ÖVD'yi Etkileyen Faktör	Öğretim kademesi	f	ES	% 95 Güven Aralığı		Heterojenlik testi		
					Alt	Üst	Q _B	X ²	p
Pozitif	Müdür Liderliği Örgütsel Adalet Örgütsel Güven Örgüt Kültürü	İlköğretim	18	.363	.291	.431	.892	3.84	.345
		Ortaöğretim	6	.412	.337	.481			
Negatif	Örgütsel Sinizm Tükenmişlik	İlköğretim	6	-.130	-.242	-.014			
		Ortaöğretim	0						

Tablo 9 incelendiğinde, rastgele etkiler modeline göre, heterojenlik testi için birden fazla çalışma gerektiği için eğitim kademesi değişkenine göre sadece pozitif etkiye sahip değişkenler açısından bu test yapılabilmektedir. Gruplar arası heterojenlik değerleri pozitif etki yönüne sahip değişkenler için (.892) kay-kare tablosunun değerlerinden (3.84) daha düşüktür ve bu nedenle incelenen çalışmaların homojen özellikte Bu bağlamda öğretim kademesi değişkeninin heterojenliğin nedenini açıklamadığı, araştırmalarda birbirine yakın bulgulara ulaşıldığı söylenebilir.

Meta analiz çalışmalarında araştırmaya dahil edilen yayımların yanlılığının incelenmesi de oldukça önemlidir. Yayım yanlılığı, bir konudaki çalışmaların tümünün yayımlanmamış olma varsayımına dayanmaktadır. Özellikle anlamlı ilişkiler olduğu belirlenemeyen veya düşük düzeyde ilişkilerin belirlendiği çalışmalar yayımlanmaya layık görülmediğinden, bu durum toplam etki büyüklüğünü olumsuz yönde etkilemekte ve bu değeri yanıltıcı olarak arttırmaktadır (Borenstein vd., 2009). Kayıp veri olan bu etki, meta-analiz araştırmalarının toplam etkisini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda meta-analiz araştırmalarında yayım yanlılığı olasılığı daima incelenmektedir. Meta-analizlerde yayım yanlılığı olup olmadığı bazı istatistiksel yöntemlerle araştırılmaktadır. Bu yöntemlerin en önemlisi huni grafiği (funnel plot) yöntemidir. Bu yöntemde bulunan şekil, sübjektif değerlendirmeye belirlenen çalışmaların, yayım yanlılığı etkisinde bulunup bulunmadığını anlamamızı sağlamaktadır. Bu çalışmada meta-analize dâhil edilen araştırmalara ait huni grafiğine Şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1. Yayım yanlılığına ilişkin etki büyüklüğü huni grafiği



Şekil 1 incelendiğinde meta-analize alınan çalışmalarda, yayım yanlılığıyla ilişkili bir etkinin olduğuna dair bir delil gözlenmemektedir. Yayım yanlılığı olduğunda huni grafiği büyük oranda asimetrik görülmektedir. Özellikle huninin altında yer alan çalışmaların ortalama etki büyüklüğü değerini belirleyen çizginin bir yanında yoğunlaşması, yayım yanlılığı bulunduğu olasılığını göstermektedir. Bu çalışmada böyle bir durumun olmadığı görülmüştür.

Huni grafiğinde yayım yanlılığına ilişkin bir delil görülmemesine karşın, rastgele etkiler modelinde elde edilen etki büyüklüğünün yayım yanlılığına bağlı etki düzeyini değerlendirmek için yapılan Trim ve Fill testi bulgusu Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Trim ve Fill Testi Sonuçları

Çıkartılmış çalışma	Nokta tahmini	% 95 Güven Aralığı		Q
		Alt	Üst	
Gözlenen Değer	.301	.225	.373	1055.315
Düzeltilmiş değer	0	.225	.373	

Tablo 10’da incelendiğinde, gözlenen etki büyüklüğü değeri ile yayım yanlılığından kaynaklı sanal etki büyüklüğü arasında bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmada yayım yanlılığı olup olmadığını belirlemek için ayrıca Klasik Güvenli N (Classic Fale-Safe N) analizi de kullanılmıştır. Analizin bulguları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.Klasik Güvenli N Analizi

Meta-analizin Gücü	
Z-değeri	42.41
p-değeri	.00
Alfa değeri	.05
Alfa değeri için Z değeri	1.96
N	34
p>alfa sonucu için gerekli çalışma sayısı	5891

Klasik Güvenli N analizinde bulunan p değeri (.00), alfa değerinden (.05) küçük olduğunda çalışmanın güçlü ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 10 incelendiğinde, yapılan çalışmanın sonucunu geçersiz olabilmesi için 5891 tane daha çalışmanın analize dahil edilmesi gerekmektedir (p<.05). Bu sonuçlar, yapılan bu çalışmada yayım yanlılığının bulunmadığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde öncelikle ulaşılan bulgular dayalı sonuçlar ifade edilmekte, literatür destekli olarak tartışılmakta ve geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile bu davranışları etkileyen değişkenlerin (okul müdürünün liderliği, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgüt kültürü, tükenmişlik ve örgütsel sinizm) incelendiği bu çalışmada, araştırmaya dahil edilebilecek 26 yayının üretildiği ve bu yayınlardan 36 veri setinin çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile bu davranışları olumlu yönde etkileyen değişkenler (okul müdürünün liderliği, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgüt kültürü) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.397$) ilişki bulunurken, olumsuz yönde etkileyen değişkenler (örgütsel sinizm ve tükenmişlik) arasında ise negatif yönlü zayıf düzeyde ($r=-.137$) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında yer alan örgütsel değişkenlerin, ÖVD’nin teşvik edilmesi hususunda önemli bir rol aldığını göstermiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar, araştırmada belirlenen bulguları destekler niteliktedir. Araştırmalarda, yöneticilerinin adil davrandıklarına inanan bireylerin, daha çok ÖVD sergiledikleri (Moorman, 1991; Konovsky ve Pugh, 1994), güven, liderlik ve ÖVD arasında pozitif

yönde ilişkilerin olduğu (Podsakoff vd., 1990), örgütsel adaletin eksikliğinin, çalışanların vatandaşlık davranışlarını sergilemelerini azalttığı ve kendilerine adaletli davranıldığına inanan çalışanların ise daha çok ekstra rol davranışı sergiledikleri (Ölçüm Çetin, 2004) ifade edilmektedir.

Araştırmada, örgütsel vatandaşlık davranışları ile pozitif yönde en güçlü düzeyde ilişkiler örgüt kültürü değişkeni arasında ($r=.462$) bulunmuştur. İpek (2012) çalışması sonucunda da öğretmenlerin örgütsel kültür algıları ile ÖVD arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırma sonucunda da öğretmenlerin okul kültürü algıları ile ÖVD arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, örgüt kültürünün, ÖVD'nin anlamlı bir yordayıcısı olduğu da ifade edilmiştir (Yaprak Kaya, 2015). Samancı'ya (2007) göre, güçlü örgüt kültürü ve iklimi sonucunda oluşan örgüt içerisindeki pozitif sosyal ilişkiler ÖVD'yi etkileyebilmektedir. Örgütte yardımlaşma, olumlu ilişkiler, güçlü iletişim ve yöneticilerin destekleyici davranışları ÖVD sergileme eğilimini artırmaktadır. Örgütte; angaryalar, okul yönetimindeki otokratik anlayış ve adaletsizlik arttıkça ÖVD gösterme düzeyi de azalmaktadır. Okula yönelik olumlu algılar öğretmenlerin ÖVD gösterme eğilimlerini artırabilmektedir.

Çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışları ile pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkilerin olduğu bir başka değişken ise örgütsel güven değişkeni ($r=.460$) olarak belirlenmiştir. Kalaycı (2007) tarafından yürütülen çalışma sonucunda da öğretmenlerin ÖVD düzeyleri ile örgüte güven duyulması arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Çalışmada ÖVD ile pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkilerin bulunduğu bir başka değişken ise örgütsel adalet değişkeni ($r=.401$) olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, Polat ve Celep (2008) yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin, örgütsel adalet-güven ile ÖVD arasında olumlu ilişkilerin bulunduğunu saptamıştır. Ayrıca yapılan meta analiz araştırmalarında da örgütsel adalet ve ÖVD arasındaki ilişkilerin, pozitif yönlü ve anlamlı olduğu belirlenmiştir (Cohen-Charash ve Spector, 2001; Colquitt vd., 2001; Dalal, 2005; Organ ve Ryan, 1995).

Çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışları ile pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkilerin ($r=.341$) olduğu bir başka değişken ise okul müdürünün liderliği değişkeni olarak belirlenmiştir. Yapılan bir meta analizde Podsakoff ve arkadaşları (2000), örgütsel adalet algıları ve yönetici desteğinin ÖVD ile orta düzeyde (.21 ile .31 arasında) anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ifade etmiştir. Çağımızda eğitim sisteminde en önemli sorunlardan birinin “liderlik sorunu” olduğu belirtilmekte (Erdoğan, 2002); küreselleşmenin büyük oranda hissedildiği, bilişim teknolojilerinin büyük bir hızla geliştiği, öğrenen örgüt, stratejik yönetim, katılımcı yönetim gibi bazı yeni yaklaşımların öneminin anlaşıldığı günümüzde okul müdürlerinden beklenen etkili liderlik davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Bu bağlamda okul müdürleri, etik davranışlar sergileyen, demokratik kültürü benimsemiş, paylaşılan ve güçlü bir vizyon belirlemiş, iletişim yeteneği güçlü, geleceği stratejik biçimde plânlayan, yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan, güvenli bir örgüt ortamı oluşturan, paydaşların gelişimleri için pozitif bir iklim yaratabilen ve etkili liderler olmalıdırlar. Oğuz (2011) araştırmasında, öğretmenlerin ÖVD sergilemeleri ile yöneticilerin liderlik davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin bulunduğunu belirtmiştir.

Araştırmada ÖVD ile tükenmişlik arasında negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r=-.128$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yücel (2006) çalışmasında öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ÖVD arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışları ile tükenmişlik arasında düşük düzeyde, negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya göre, öğretmenler duygusal anlamda bitkinleştikçe, birbirlerinden uzaklaştıkça, ve fiziksel anlamda yıprandıkça, ÖVD gösterme düzeyleri olumsuz olarak etkilenmektedir.

Çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel sinizm değişkeni arasında negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki ($r=-.147$) bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, okullarda öğretmenlerin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmeleri için örgütsel sinizm algıları düşük düzeyde olmalıdır. Yüksek düzeyde örgütsel sinizm algısı, okullarda bulunan öğretmenlerin, negatif davranış ve tutum sergilemelerine, performanslarının düşmesine ve okulu geliştirici önerilerde bulunmaktan

kaçınmalarına neden olabilmektedir. Çalışmada, örgütsel sinizm ile ÖVD arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizmin olumsuz ve yıkıcı etkisinden korunmak, misyon ve vizyonlarını gerçekleştirebilen okullar olabilmek için öğretmenlerin özellikle örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemeleri sağlanmalıdır. Araştırma sonuçları, İçerli ve Yıldırım (2012) ve Yetim ve Ceylan (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir.

Çalışmada moderatör değişkenler (çalışmaların yayınlanma süreci, yayın türü ve öğretim kademesi) açısından araştırmaların homojen özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu sonuç üretilen çalışmalarda ulaşılan bulguların birbirleri ile tutarlı olmasını göstermesi açısından da önemlidir.

Gönüllülüğe, anlayışa, işbirliğine, kendini geliştirmeye fırsat sunan örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenmesini arttırmak amacıyla okulların ortak hedeflerinin öğretmenlerce kabul görmesi oldukça önemlidir. Örgütsel vatandaşlık davranışları biçimsel olarak ödüllendirilmeyen ve genellikle karşılık beklentisi olmadan gerçekleştirilen davranışlardır. Ancak insan doğasının bir sonucu olarak olumlu davranışların, sözle de olsa, fark edilerek takdir edilmesi bu tür davranışların yeniden ortaya çıkmasını ve daha çok öğretmen tarafından sergilenmesini sağlayabilir.

Okul müdürleri liderlik davranışlarını daha çok göstermeli, öğretmenlere güvendiklerini belli etmeli ve onlar için bir rol model olabilmelidir. Okulda öğretmenlerin gönüllü olarak kalabilmesi için yöneticilerin informal yönlerinin çok güçlü olması için okulda tüm paydaşlarca paylaşılan bir vizyon belirlenmesi gereklidir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmalarına fırsat verilmesi, kendilerini geliştirici etkinliklere katılmaları yönünde teşvik edilmesi, örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilebilmesi için önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin okullarına bağlılıklarının yüksek düzeyde olması, olumlu ve güçlü bir okul iklimi de örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilmesi için gerekli faktörlerdendir. Bu bağlamda, okul müdürleri öğretmenlere destek olmalı ve güçlü bir okul iklimi oluşturmaya çalışmalıdır.

Öğretmen tükenmişliğini azaltmak konusunda yöneticilere çok iş düşmektedir. Yöneticiler personel içinde uyumu ve morali yükselterek olumlu bir atmosfer yaratmalıdır. Öğretmenlerinin önemseydiği problemleri küçük görmemeli, sadece olumsuzlukları değil aynı zamanda olumlu çalışmaları da görmeli, sadece olumsuz eleştiri değil gerektiğinde takdir ve desteğini de öğretmenlerine hissettirmeli, örgüt için önemli bir yere sahip olduklarını hissettirerek performanslarını arttırmalarına ve tükenmişlik yaşamalarına engel olmalıdır.

Okullarda, okul ikliminin iyileştirilmesi ve kurum içi olumlu iletişimin sağlanması, örgütsel sinizmin azaltılması için önemlidir. Ayrıca yöneticiler, örgütsel sinizmin bir nedeni olan adaletsizliği yok ederek, örgütsel sinizmin azalmasını sağlayabilirler. Yöneticiler öğretmenleri karar alma sürecine katarak, açık, şeffaf ve adaletli bir yönetim sergileyerek de örgütsel sinizmin azalmasını hızlandırabilirler.

Ülkeler eğitim kurumlarının tümünde çalışma yürüterek, paydaşları en fazla etkileyen liderlik yaklaşımlarını belirleyebilir; bu sayede eğitim sistemini yeniden yapılandırabilir ve etkin politikalar üretebilirler. Ayrıca ülkemizde eğitim alanında bu çalışmaya benzer meta-analiz çalışmaları yaygınlaştırılmalı ve bu konuda çalışma yürüten araştırmacılar desteklenmelidir.

Kaynakça

- Abili, K. H., Shateri, K., Yozbashi, A., & Faraji-DehSorkhi, H. (2009). *Organizational citizenship behavior: Characteristics, dimensions and outcomes*, 1st National Conference of Management of Organizational Citizenship Behavior.
- Adams, J. S. (1965). *Inequity in Social Exchange*, L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Cilt: 2, New York, 267-299.
- Akyüz, B. (2012). *Hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları ve performans üzerine etkisi: Eğitim sektörü üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Gebze.

- Allison, B. J., Voss, R. S., & Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 76(2), 282-288.
- Altunbaş, A. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve çalışma değerlerinin analizi (Altındağ İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Örgüt Kültürü Alguları ve Örgütsel Güven Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Avcı, A. (2016). Örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5373-5398.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, Z. (2004). *Organizasyonlarda algılanan örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkileri ve Kayseri’de bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE, Afyon.
- Aydın, A. (2004). *Düşünce tarihi ve insan doğası*. Ankara: PegemA yayınları .
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Geliştirilmiş 3. Baskı. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Baltaş, A. (2006). *Bir solukta ekip yönetimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee “citizenship”. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Baysal, E. A. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bedeian, A. G. (2007). “Even if the Tower Is “Ivory,” It Isn’t “White:” Understanding the Consequences of Faculty Cynicism”, *Academy of Management Learning ve Education*, 6(1), 9–32.
- Bies, R.J., & Shapiro, D.L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1 (2), 199-218
- Bhal, K. T. (2006). LMX-Citizenship behavior relationship: Justice as a mediator. *Leadership ve Organization Development Journal*, 27(2), 106-117.
- Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*, New York, Wiley, .88-97.
- Blomqvist, K., Hurmelinna, P., & Seppänen, R. (2003). Balancing Trust and Contracting in Asymmetric RveD Collaboration. *RveD Management Conference*, July 7-9, Manchester, England.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. United Kingdom: John Wiley ve Sosns.
- Burns, T., & Carpenter, J. (2008). Organizational citizenship and student achievement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 51-58.
- Butler, J. K. (1991). Toward Understanding and Measuring Conditions of Trust: Evolution of A Conditions of Trust Inventory. *Journal of Management*, 17(3), 643-663.
- Byrne, Z. S., & R. Cropanzano. (2001). The History of Organizational Justice: The Founders Speak. R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the Workplace*, New Jersey.
- Cameron K., & Freeman S. J. (1991). Cultural congruence, strength and type: Relationship to effectiveness. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 23-58.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in education*. London: Routledge-Falmer.

- Cohen-charash, Y., & P. E. Spector. (2001). The role of justice in organizations: a meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86 (2), 278-321.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the Millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Çakıroğlu, K., ve Tabancalı, E. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 392-417.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dalal, R. S. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1241-1255
- Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Dede, E. (2017). *İş güvencesizliği algısının ve örgütsel güven düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: devlet ortaokulu ve özel ortaokul öğretmenleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi. Sosyal bilimler enstitüsü, İstanbul.
- Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 315-326.
- DiPaola, M., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and student achievement. *The High School Journal*, 88 (3), 35 - 44.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- Duyurucu, S. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin tükenmişliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 7(4), 297-318.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Gambetta, D. (1988). *Can we Trust Trust?* In: Gambetta, D., Ed., *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, Blackwell, New York, 213-237.
- George, J. M. (1991). State or trait: Effects of positive mood on prosocial behaviors at work. *Journal of Applied Psychology*, 76(2), 299-307.
- Goudarzvand-Chegini, M. (2009). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior. *American Journal of Economics and Business Administration*, 1(2), 171-174.
- Gök, E. B. Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4(4), 249-270.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach To Leadership:Development Of Leader-Member Exchange (LMX) Theory Of Leadership Over 25 Years: Applying A Multi-Level Multi-Domain Perspective. *Leadership Quarterly*, 6, 219-247.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.

- Guangling, W. (2011). The study on relationship between employees' sense of organizational justice and organizational citizenship behavior in private enterprises. *Energy Procedia*, 5, 2030–2034.
- Güçlü, N. ve Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 67- 78.
- Gül, H. ve Ağıröz, A. (2011). Mobbing ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler: hemşireler üzerinde bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 13(2), 27-47.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 48-75.
- Hallinger, P., & Leithwood K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. United Kingdom: Academic Press.
- Helvacı, M. A. (2013). Örgütsel Sinizm. Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K.(Editörler). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. (2.Baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık, 383-397.
- Hooijberg, R., & Petrock, F. (1993). On cultural change. *Human Resource Management, Spring*, 53-62.
- İçerli, L., ve Yıldırım, M. H. (2012). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Sağlık sektöründe bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 167-176.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(3), 399-434.
- İşbaşı, J. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: bir turizm örgütünde uygulama*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kabataş, A. (2010). *Örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kalaycı, G. S. (2007). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kamer, M. (2001). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, E., Bektaş, F., Çoğaltay, N., ve Yalçın, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: A meta-analysis study. *Asia Pasific Education Review*, 16(1), 79-93.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaynak, S. (2007). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü.
- Keleş, Y., ve Pelit, E. (2009). Otel işletmesi işgörenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları: İstanbul'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 24-45.
- Kendirligil, S. (2006). *Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimleri üzerinde örgüt kültürünün etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Keskin, S. (2005). *Öğretmenlerde çalışma değerleri ve örgütsel vatandaşlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, S. (2014). *Örgütsel adaletin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sinizm tutumlarına etkisi (Malatya ili öğretmenleri üzerine bir uygulama)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Konovsky, M.A., & Pugh, S.D. (1994) Citizenship Behavior and Social Exchange. *Academy of Management Journal*, 37, 656-669.

- Koşar, D., ve Yalçinkaya, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 603-627.
- Kurt, E. (2011). *Örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: bir kamu kurumu çalışanlarına yönelik araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kulinskaya, E., Morgenthaler, S., & Staudte, R. G. (2008). *Meta-analysis: a guide to calibrating and combining statistical evidence*. London: John Wiley ve Sons.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behaviors: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855
- Moorman, R. H., & Z. S. Byrne. (2005). *How does organizational justice affect organizational citizenship behavior?*. J. Greenberg ve J. A. Colquitt (Ed.), *Handbook of Organizational Justice*, New Jersey, 355-379.
- Moorman, R. H., Niehoff, B. P., & Organ, D. W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6 (3), 209-225.
- Nar, O. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin arkadaşlık, başarı ve statü çabaları ve bu çabaların örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denesen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Nyhan R., & Marlowe H.A., (1997). Development and Psychometric Properties Of The Organizational Trust Inventory. *Evaluation Review*, 21(5), October.
- O'Hanlon, J. (1983). Theory Z in school administration? *Educational Leadership*, 40 (5), 16-18.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45-65.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books, Lexington: MA.
- Organ, D. W., & Moorman, R.H. (1993). Fairness and organizational citizenship behavior: What are the connections?. *Social Justice Research* 6, 5-18.
- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik -ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(1), 93-112.
- Özer, S. (2009). *Eğitim örgütlerinde lider davranış biçimleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Nevşehir ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Pelit, N., ve Pelit, E. (2014). *Örgütlerde kanser yapıcı iki başat faktör: mobbing ve örgütsel sinizm*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Pettigrew, A. M. (1979). On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24, 571-581.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S.B., Moorman, R.H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1, 107-114.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., & Bommer, W.H. (1996). Transformational leaders' behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22 (2), 259-298.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26, 513-563.
- Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307-331.
- Robinson, M. J. V., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rosen, R. H. (1998). *İnsan yönetimi*. Çev: Gündüz Bulut, İstanbul: Mess yayınları.
- Sağlam, M., ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-187.
- Sağnak, M. (2016). Participative leadership and change-oriented organizational citizenship: The mediating effect of intrinsic motivation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 181-194.
- Samancı, G. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Scandura, T. A. (1999). Rethinking leader-member exchange: An organizational justice perspective. *Leadership Quarterly*, 10(1), 25-40.
- Schoen, L. T., & Teddie, C. (2008). A new model of culture: A response to call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Shockley-Zalabak P, Ellis K., & Winograd G. (2000). Organizational trust, what it means, why it matters. *Organizational Development Journal*, 18, 35-48.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behaviour from an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 281-298.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu, tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Şayir, G. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü, Erzurum.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, H. H., ve Tan, C. S. (2000). Toward the differentiation of trust in supervisor. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126, 241-260.
- Tazegül Aydın, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Ankara Altındağ ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Balıkesir.
- Tschannen Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 12.
- Türköz, T., Polat, M., ve Coşar, S. (2013). Çalışanların Örgütsel Güven ve Sinizm Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(2), 285-302.
- Wang, K. Y. & Clegg, S (2002). Trust and decision making: Are managers different in the people's republic of china and in australia. *Cross Cultural Management*, 9 (1), 30 –45.

- Yaghobi, M., Javadi, M., & Agha-Rahimi, Z. (2010). The relationship between knowledge management and students' demographic characteristics in Isfahan Medical University, Iranian Journal of Education in Medical Science Number of development and education.
- Yaprak Kaya, Ö. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (Balıkesir ili merkez ilçe örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yarım, M. (2009). *Genel liselerde çalışan branş öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetim, S. A., ve Özden Ö. C. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *E journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 682-696.
- Yorulmaz, A., ve Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161-193.
- Yücel, G. F. (2006). *Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Zengin, M. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel güven ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Zaheer, A., McEvily B., & Perrone, V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects interorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization Science*, 9, 141-159.

Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Fenomenolojik Bir Yaklaşım

Structural Strengthening of Teachers Phenomenological Approach

Süleyman Umar¹, Hamit Özen²

Öz

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

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

Abstract

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

Keywords: Structural empowerment, teacher, school, qualitative research

Gönderim Tarihi (Received): 15/06/2019

Kabul Tarihi (Accepted): 29/09/2019

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

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

Giriş

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

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

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

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

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

Yapısal Güçlendirme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yöntem

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

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

Çalışma Grubu

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

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

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

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

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

Verilerin Toplanması

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

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

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

Bu araştırmanın amacına ulaşabilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

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

Geçerlik ve Güvenirlilik

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

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

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

Verilerin Analizi

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

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

Bulgular

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

1. Kişisel Gelişime Fırsat Vermeye İlişkin Bulgular

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

Tablo 2. Kişisel Gelişime Fırsat Verme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Görevlendirmelerde Görüş Almaya İlişkin Bulgular

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

Tablo 3. Görevlendirmelerde Kişinin Görüşünü Alma

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

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

“Evet kesinlikle görüşümüz alınıyor.” (K1).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Faydası olabilecek öğretmeni seçersiniz.” (K8).

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

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

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

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

Tablo 4. Kurumun İşleyişi İle İlgili Her Türlü Bilgiyi Öğrenme

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

Toplam**10****100**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Bence buna hiç gerek yok.” (K8).

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

4. Kurumda Okul Müdürüne Kolayca Ulaşabilmeye İlişkin Bulgular

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

Tablo 5. Kurumda Okul Müdürüne Kolayca Ulaşabilme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. İyi Çalışmalara ve Yenilikçi Çalışmalara Destek Vermeye İlişkin Bulgular

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

Tablo 6. İyi Çalışmalara Ve Yenilikçi Çalışmalara Destek Verme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Planlamalarda Öğretmenlerin Görüşleri Alınmasına İlişkin Bulgular

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

Tablo 7. Planlamalarda Öğretmenlerin Görüşleri Alınması

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Başarılı Öğretmenlerin Resmi Ödül Almasına İlişkin Bulgular

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

Tablo 8. Başarılı Öğretmenlerin Resmi Ödül Alması

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Şu an bu mümkün değil.” (K4).

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

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

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

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

8. Öğretim Programlarında Düzenleme Esnekliğine İlişkin Bulgular

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

Tablo 9. Öğretim Programlarında Düzenleme Esnekliği

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

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

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

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

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

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

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

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

“Böyle bir esnekliğimiz var.” (K3).

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

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

9. Alınan Kararları Öğretmenler Sorgulayabilmesine İlişkin Bulgular

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

Tablo 10. Alınan Kararları Öğretmenler Sorgulayabilmesi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. Okul Yönetimine İletilen Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

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

Tablo 11. Okul Yönetimine İletilen Sorunlar Çözümü

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Evet, çözülür.”(K9).

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

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

Sonuç ve Tartışma

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

Kişisel Gelişime Fırsat Verme

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

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

Görevlendirmelerde Görüş Alma

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

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

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

Kurumun İşleyişi İle İlgili Her Türlü Bilgiyi Öğrenme

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

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

Kurumda Okul Müdürüne Kolayca Ulaşabilme

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

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

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

İyi Çalışmalara ve Yenilikçi Çalışmalara Destek Verme

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

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

Planlamalarda Öğretmenlerin Görüşleri Alınması

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

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

Başarılı Öğretmenlerin Resmi Ödül Alması

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

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

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

Öğretim Programlarında Düzenleme Esnekliği

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

Alınan Kararları Öğretmenlerin Sorgulayabilmesi

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

Okul Yönetimine İletilen Sorunlar Çözümü

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

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

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştiren öneriler;

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

Kaynakça

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

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

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

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

Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitimine İlişkin Görüşleri¹

Classroom Teachers' Opinions on Graduate Education

Mustafa Çelenk², Adem Bayar³

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan bireylerin lisansüstü eğitim konusundaki düşüncelerin derinsel olarak incelemek ve lisansüstü eğitime katılımı artırmak için bazı öneriler ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu Adıyaman ili merkez ilkokul çalışan ve kartopu (zincirleme) örneklem tekniğinden yararlanarak belirlenen 24 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere beş maddelik açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimi ile ilgili düşüncelerinin genel olarak olumlu olduğu görülürken: lisansüstü eğitimi algıları “kişisel gelişim”, “özlük hakkında iyileşme”, “toplumsal saygınlık”, “kaliteli yaşam”, “çok çalışma” ve “mutluluk” şeklinde olmuştur. Araştırma sonucunda “meslek”, “sistem”, “ekonomik”, “sosyal” ve “aile” gibi unsurların öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma kararlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımını artırmak için yapılması gerekenler ise “özlük haklarının iyileştirilmesi”, “ekonomik kazanımlar”, “torpil (adam kayırma) olmaması”, “teşvik seminerleri” ve “sistemsel düzenlemeler yapılmalı” şeklinde sıralanmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili çalışma sonuçları doğrultusunda yorumlanarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni, Lisansüstü eğitim, Görüş

Abstract

The aim of this study is to deeply examine the thoughts of classroom teachers about graduate education and to offer some suggestions for increasing the participation in graduate education. In this study, phenomenological research design which is one of the qualitative research designs was used. The study group of this research is consisted of 24 classroom teachers who have been working in Adıyaman province. They have been determined by snowball sampling technique. As a data collection tool, semi-structured interview form- consisting of five-item open-ended questions- was developed. In the analysis of the obtained data, it was seen that the opinions of the classroom teachers about graduate education were generally positive. The perceptions of the participants on graduate education were “personal development”, “improvement about personal rights”, “social respectability”, “quality life”, “hard work”, and “happiness“. The researchers have found that “profession”, “system”, “economic”, “social”, and “family” have effects on teachers' decisions on pursuing graduate education. The participants offer some suggestions in order to increase the participation of teachers on graduate education. These are improving of personal rights, economic gains, lack of favoritism, incentive seminars, and systematic arrangements. Finally, the findings of this study have been interpreted and discussed in accordance with the related studies in literature.

Keywords: Classroom teacher, Graduate education, Opinion

Gönderim Tarihi (Received): 21.07.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 08.10.2019

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Adem Bayar'ın danışmanlığında Mustafa Çelenk tarafından hazırlanan Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı kapsamında hazırlanmış olduğu projeden üretilmiştir.

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi, mc.mustafacelenk@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1126-4557

³Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, adem.bayar@amasya.edu.tr, adembayar80@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8693-9523

Giriş

Gelişmiş ülkelerdeki yaşanan hızlı değişime uyum sağlayabilmek için iyi eğitim almış, yetişmiş insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Yetişmiş insan gücünü okullarda öğretmenler sağlamaktadır. Bir öğretmenin vereceği eğitimin kalitesini, öğretmenin hizmet öncesinde kendini iyi yetiştirmesine ve hizmet içinde kendini iyi bir şekilde geliştirecek olanakları sağlamasına bağlıdır. Öğretmenlerin sunacağı eğitimin amaçlarından biri de öğrencilerini dünya insanı olarak eğiterek küresel düşünen ama aynı zamanda yerel hareket eden bireyler olarak yetiştirmektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Bazı Ortadoğu ülkeleri güçlü ekonomiye sahip olmalarına karşın yeteri kadar iyi eğitilmiş insan gücünün olmaması bu ülkelerin gelişmiş sayılmamalarının ana unsurunu oluşturmuştur. Bir ülkenin gelişmişliği sadece fabrikalar kurup barajlar yapmasına bağlı olmayıp asıl ölçüt ortaya konulan ürünlerin dünya piyasasında kolay ve hızlı şekilde tüketilmesi adına pazarlayabilen yetişmiş insana sahip olmasına bağlıdır (Adem, 1981). Uluslararası rekabetin her zamankinden çok daha çetin bir şekilde cereyan ettiği günümüz dünyasında gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini sürekli sorgulayarak eğitim sistemlerinde olumlu adımlar atmak için ciddi manada reformlar yapmaktadırlar (Azar, 2011).

Eğitim, hem ülke olarak gelişme ve ilerlemenin yolu, hem de birey olarak daha üst düzey yaşam koşullarına ve kalitesine ulaşmanın temel ögesidir (Kaya, 1989). Toplum olarak kalkınma çabalarının başarıya ulaşması için gerekli nitelikte ve sayıda elemanlar yetiştirilmesi, eğitimin temel amaçlarından biridir (Akhun, 1987). Eğitimin kalitesi, her alanda ve düzeyde nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, bu öğeler arasındaki uyumun ve sağlıklı ilişkisinin olmasına bağlıdır (Köseoğlu, 1994; Saracaoğlu, 1991). Bu bağlamda eğitimin içinde bulunan kişilere, sahip olmak istedikleri beceri ve niteliklerin yükselen eğitim kalitesinin düzeyini yakalayacak şekilde eğitim verilmelidir. Aksi halde kalite, verimlilik ve etkinliği yakalamak zordur (Kayadibi, 2001).

Okullarda eğitim etkinliklerinin kalitesi için öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci önemlidir (Ataç, 2003). Bu nedenle nicelik ve nitelik bakımından, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri boyunca öğretmenlik rollerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri kendilerini geliştirmelerine bağlıdır (Bayar, 2014). Gelişmiş ülkelerde öğretmen yetiştirme politikası ciddi manada olumlu sonuçlar elde ederken ne yazık ki Türkiye’de yeterince olumlu sonuçlar elde edilmeyerek öğretmenlik mesleğinin niteliği gittikçe düşürülmüştür (Azar, 2011).

Çelik, Şanal ve Yeni (2005) iyi bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikleri şu şekilde sıralamışlardır;

- Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma
- Eğitim ile ilgili soruları bilimsel yöntemlerle araştırabilme
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma
- Yenilik ve gelişmelere açık olma
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme
- Araştırmacı bir yapıya sahip olma
- Yüksek başarı beklentisi

Fakat bu kişisel niteliklerin ancak mesleki nitelikler ile beraber bir anlam ifade edeceği ortadadır.

Literatür Taraması

Bu başlık altında sırasıyla eğitim sisteminin bileşenleri, öğretmenin önemi, hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitime yönelik görüşler ve lisansüstü eğitimde karşılaşılan sorunlar ve öneriler üzerinde durulmuştur.

Eğitim Sisteminin Bileşenleri

Eğitim bireyin çevresi ile girdiği etkileşimleri neticesinde davranışlarında kalıcı ve istendik yönde değişiklik meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Kuşkusuz bu süreç toplumun şekillenmesine fırsat verdiği için eğitim, kendiliğine bırakılamayacak kadar ciddi bir iştir. Bir ekip çalışmasını gerektiren eğitim süreci bu bağlamda her birisi eşit derecede önemli olan birtakım öğelerden meydana gelir. Bu öğeler; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, eğitim denetmenleri, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri vb. şeklinde sıralanabilir (McLaughlin ve Talbert, 2006). Bu öğelerin her birisi eğitimsel amaçlara ulaşma sürecinde vazgeçilmez olmasına rağmen öğretmen ayrı bir yer ve öneme sahiptir. Çünkü günümüzde, problemlerin üstesinden gelecek ve mevcut durumu bir üst seviyelere taşıyabilecek fazla sayıda ve kalitede öğretmen gücüne sahip olmak, bilgiyi daha verimli ve çok iyi işleyen bir eğitim sistemi ile mümkündür (Karamustafaoğlu, 2006). Eğitimde pozitif sonuçlar alabilmek büyük ölçüde sınıf öğretmenlerinin kalitesine bağlıdır (Gül, 2004).

Öğretmenin Önemi

Eğitim, toplumların her alanda kalkınmasında en önemli unsurlardan biridir. Özellikle sınıf öğretmenleri bir ülkenin geleceğine planlı ve sistemli bir şekilde yön verenlerdir. Bir ülkenin geleceğine veya gelişmişlik düzeyine bakmak için ilk başvurulacak nokta; bilgiye ulaşmayı sağlayan konumunda olan öğretmenlerin bireysel anlamda gelişmişlik düzeyleri olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel anlamda gelişmişlik düzeylerinin gelişimi için, bilginin kaynağı olarak görülen üniversitelere büyük sorumluluk düşmektedir (Antalyalı, 2007).

Eğitim, toplumun ihtiyacı olan bireyi yetiştirmeyi hedefleyen bir olgudur (Akyüz, 2002). Eğitim sisteminin amaçlarından biri olan bilgiyi sorgulayan ve sorguladığını yorumlayıp yeni değerler oluşturan ve üretime geçebilen nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu görevi üstlenecek bireyler ise kendini geliştirmiş ve çağdaş öğretim sistemine yönelmiş öğretmenlerle gerçekleştirilebilir (Yılmaz, 2007).

Ekonomik, sosyal veya toplumsal alanlarda yaşanan olumsuz sonuçların çözümünde, eğitim olgusunu bilimsel ve sistematik bir biçimde eyleme dönüştürmede ve ülke kalkınmasında önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler toplumun biçimlenmesinde önemli bir role sahiptirler. Bu anlamda öğretmen eğitimi ülkeler için öncelikli görevlerden biridir (Bayar, 2014; Sanal, 1999; Semerci, Demiralp, Koç ve Kerimgil, 2009). Öğretmen, yukarıdaki açıklamada da görüldüğü gibi, nitelikli insan gücünü oluşturmada eğitim sisteminin en önemi ögesi olarak değerlendirilmektedir (Kavcar, 1999).

Hizmet İçi Eğitim

Okullarımızda yetenekli, bilgili, mesleğini seven ve kendini geliştiren öğretmenlere ihtiyaç vardır (Oğuzkan, 1982). Çağın ihtiyaçlarına göre öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri çok önemlidir. Bunun için öğretmenler çok okumalı, eğitim almalı, sorgulamalı ve araştırmalıdır (Çelikten ve diğ., 2005). Hizmet içi eğitim, özel iş yerlerinde veya devlet kurumlarında çalışan bireylerin görevleri ve ilgili alanları ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazandırılması için yapılan eğitimidir (Taymaz, 1992). Eğitim programlarındaki sürekli değişiklikler karşısında öğretmenin kendini yenilemesi beklenmektedir. Öğretmenin mesleki başarısı ve sahip olduğu bilgileri öğrencilere aktarması için kendi alanında ve ilişkili alanlarda kendini yetiştirmesi beklenmektedir (Eskicumalı, 2002). Öğretmen, alanına ait bilgilerin sürekli, karmaşık ve değişen bir yapıda olduğunun bilincinde bulunarak öğrenciye bilginin nasıl geliştiğini aktarır (Yetim ve Göktaş, 2004).

Lisansüstü Eğitime Yönelik Görüşler

Lisansüstü eğitim ülkenin kalkınması için gerek duyulan bilim insanlarını ve nitelikli insan gücünü yetiştirmek için verilen bir eğitimidir. Lisansüstü eğitiminin amacı; bireyin kendini istek ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmesi süreci olmasının yanında, ülke kalkınması için zorunlu görülen nitelikli insan gücünü hazırlamak ve bu eğitimi en iyi şekilde aktaracak bilim insanlarını yetiştirmektir (Bülbül, 2003). Lisansüstü eğitimin bir diğer amacı da bilimsel araştırma yöntemlerinden faydalanarak bilgiye ulaşma, bağımsız araştırma ve sentezler yaparak bilgiyi yorumlama ve değerlendirme kabiliyetini kazandırarak öğrencinin özgün bir bilimsel eser ortaya koyması için yol göstermesidir (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2016). Adams (2002) ve Green ve Powell (2007)'a göre lisansüstü eğitim, alanda araştırmalar yapılması, yeni bilgilerin inşa edilmesi ve yorumlanması gibi nedenlerden dolayı önemlidir.

Bireylerin isteklerindeki artış ve sosyal adalet kavramının yaygınlaşması ile üniversitelerin lisans programlarında artış gözlenmiştir. Bu artışın neticesinde uzmanlık kademesinde de artışın görülmesi kaçınılmaz olmuştur. Birbirine bağlı bulunan bu artışların yeni üniversitelerin kurulmasına ve bu üniversite kurumlarında eğitici fonksiyonunu üstlenecek öğretim üyesi yetiştirme ihtiyacı duyulmuştur (Karakütük, 1989). Ayrıca yazar yaptığı çalışmalarda lisansüstü eğitiminin önem kazanmasında ve bu alana yönelimlerden kısaca şu şekilde bahsetmiştir:

1. Araştırma çalışmalarının da üniversite işlevlerine dâhil edilmesi,
2. Ülke kalkınmasında önemli bir yer tutan nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulması,
3. İş dünyasında lisansüstü eğitim almış bireylere öncelik tanınması ve
4. Üniversitelerin sayısı olarak artış göstermesi ile nitelikli öğretim elemanına olan ihtiyacın artmasıdır (Karakütük, 1989; 1999).

Bu durumun bir yansıması olarak sınıf öğretmenlerinin, lisansüstü eğitime yönelmeleri bir ihtiyaç olarak görülmektedir (İlhan, Öner Sünkür, ve Yılmaz, 2012). Kuzu ve Pullu'nun (2011) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri ve Beklentileri" isimli çalışmada sınıf öğretmeni adaylarından lisansüstü eğitimi isteyenlerin oranı istemeyenlere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin akademisyen olmak için lisansüstü eğitime olumlu baktıkları belirlenmiştir. Araştırmada kendini öğretmen olarak geliştirmek isteyenlerin azlığı da dikkat çekmiştir.

Yukarıdaki çalışmalarda da açıkça görüldüğü üzere gelişmiş ülkelerin gelişmişlik derecelerinin temel belirleyicisi eğitim ve bilhassa kaliteli eğitimidir. Kaliteli eğitimin sağlanabilmesi için de öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim program ve imkanlarının artırılması bir zorunluluktur.

Lisansüstü Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler

İlgili literatür incelendiğinde bilim insanları lisansüstü eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin yaptıkları çalışmalarda birtakım bulgulara ulaşmışlardır. Bunlar;

- Gelişmekte olan üniversitelerde öğretim üyesi sayısında sorun görülmektedir. Nitelikli öğretim üyesi azlığı lisansüstü eğitimin kalitesini düşürmektedir. Bu amaçla gelişmekte olan üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacının karşılanması için gelişmiş üniversitelerin programlarından yararlanarak nitelikli öğretim üyesi elemanını arttırması yoluna gidilebilir (Bülbül 2003; Çakar, 1997).
- Tez danışmanlığı yapan öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının fazlalığı öğrenciye yeteri kadar zaman ayıramamasına sebep olmuştur. Bu anlamda öğrenci sayısının azaltılması veya öğretim üyesi elemanının sayısının artırılması sağlanabilir (Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Kıral ve Altun, 2015).
- Mali sıkıntılardan dolayı enstitülerde çok az sayıda personel ile hizmet verilmektedir. Bunun yanında ödeneklerde destek alamamak, alt yapı eksiklikleri, vb. sorunlar yaşanmaktadır (Bülbül 2003; Güven ve Tunç, 2007).
- Lisansüstü eğitime katılan öğrencilerin ve tez danışmalarının; kırtasiye, fotokopi vb. harcamalar yapması onları maddi sıkıntılara sokmaktadır. Bu anlamda onlara mali destek verilmelidir (Bülbül 2003; Kıral ve Altun, 2015).
- Eğitim aşamasında gerekli olan araç, gereç ve laboratuvar ihtiyaçlarının bulunmaması veya yetersizliği, öğrencilerin kısıtlı olanaklar ile çalışmak zorunda kalması bir sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle üniversitelerin finansal anlamda desteklenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesi için çalışılmalıdır (Güven ve Tunç, 2007).
- Lisansüstü öğrencilerinin kendilerini geliştirmeleri ve yenilemesi beklenirken, kongre ve sempozyum gibi bilimsel toplantıların az sayıda gerçekleştirilmesi sorunu görülmektedir. Bu sorunun giderilmesi için öğrencilerin yurtiçi ve yurt dışı toplantılara katılmaları teşvik edilmeli ve desteklenmelidir (Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Çakar, 1997; Kıral ve Altun, 2015).
- Kütüphane hizmetlerinin kalitesi ve kapasitesi yeterli hale getirilip, ulaşılabilir olması sağlanmalıdır (Bülbül 2003; Çakar, 1997).

- Öğrencilerin yabancı dil sorunları, çalışmalardaki verimliliği düşürmektedir. Bu anlamda öğrenci kabulleri aşamasında öğrencinin yabancı dil bilgisinin yeterli düzeyde olması istenilmelidir (Başer, Narlı ve Günhan, 2005).
- Öğrencilerin hazırlamış oldukları tezlerin bilime yenilik getirmediği, birbirini tekrardan öteye gitmediği görülmektedir. Bu durum lisansüstü eğitimin kalitesini düşürmektedir. Bu anlamda tezlerin özgün ve bilime yenilik getiren çalışmalar olması sağlanmalıdır (Çakar, 1997; Gömleksiz ve Et, 2013; Gömleksiz ve Yıldırım, 2013; Güven ve Tunç, 2007; Karaman ve Bakırcı, 2010).

Yukarıdaki literatür taramasında da görüldüğü gibi lisansüstü eğitimde öğretim üyesi sorunu, kütüphane hizmeti sorunları, mali sorunlar, yönetsel sorunlar, yabancı dil sorunu, tez danışmanı ile ilgili sorunlar, araç gereç sorunları vb. sorunlar bulunmaktadır (Sevinç, 2001).

Araştırmanın Önemi ve Gereksesi

Milli Eğitim Bakanı (MEB) Prof. Dr. Ziya Selçuk'un öğretmenler ile ilgili yapmış olduğu bazı söylemlerde ve çıkan haberlerde öğretmenlere lisansüstü eğitime yönelik teşvik edici unsurların ortaya konulacağı belirtilmektedir (www.memurlar.net). Bu bağlamda öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin kalitelerini artırma gayreti özellikle 2000'li yılların başından itibaren ciddi olarak kamuoyunda tartışılan bir konu olarak dikkat çekmektedir. Ancak bu denli sıklıkla tartışılan lisansüstü eğitime katılmada temel belirleyici unsur olan öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri maalesef yeteri kadar irdelenmemiştir. Bu bağlamda ilgili çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik düşünceleri derinlemesine ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni olarak görev yapan bireylerin lisansüstü eğitime yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek ve lisansüstü eğitime katılımda artışı sağlamak için olası öneriler ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma boyunca aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik algılar nasıldır?
2. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılmalarında karar vermelerini etkileyen unsurlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılımının artırılmasına yönelik neler yapılmalıdır?

Yöntem

Bu başlık altında sırasıyla araştırmanın yöntemi, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ele alınmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, sınıf öğretmeni olarak görev yapan bireylerin lisansüstü eğitime yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek ve lisansüstü eğitime katılımda artışı sağlamak için olası öneriler ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Herkes tarafından belli bir tanım kalıbına sıkıştırılmayan nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemlerinin kullanıldığı, duyuşal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelen algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Nitel araştırmada araştırmacı "ne, niçin oluyor" sorusuna cevap bulabilmek için çalışır (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre olgubilim, tam olarak anlamını algılayamadığımız aynı zamanda bize tümüyle yabancı gelmeyen olguları araştırmayı hedefleyen çalışmalar için uygun bir zemin oluşturur. Bu çalışmada kullanılan olgubilim deseninde bireylerin davranışlarını ve isteklerini bireyin kendine özgü algılayışına ve yaşantısına göre değerlendirilir. Olgular karşımıza algılar, deneyimler, kavramalar, yönelimler gibi

çeşitli şekilde çıkabilmektedir. Olgu bilim deseninde “Bu olguya ilişkin algılar nelerdir?” ve “Bu olguya ilişkin yaşanmışlığın oluşturduğu ortam ve ortam koşulları nelerdir?” şeklinde olmak üzere iki soruya yanıt aranır (Cresswell, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden “Kartopu (zincirleme) örneklem” tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Kartopu (zincirleme) örnekleme tekniğinde rastlantısal olarak bir veriye/bireye/birime ulaşıldıktan sonra bu veri/birey/birim sayesinde varsa diğer veriye/bireye/birime de ulaşılmaya çalışılır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Çalışma, bu bağlamda Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı, merkez ilkokullarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 24 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	12	50
	Kadın	12	50
	Toplam	24	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	8	34
	6-10 yıl	6	25
	11-15 yıl	4	17
	16-20 yıl	3	12
	21 ve fazlası	3	12
	Toplam	24	100
Yaş	21-30	10	42
	31-40	6	25
	41-50	3	12
	51-60	3	12
	61 ve fazlası	2	9
	Toplam	24	100

Çalışmaya katılan öğretmenler cinsiyete göre dağılımına bakıldığında %50’inin erkek, %50’inin kadın olduğu bir dağılım görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre dağılımına bakıldığında %34 (8 öğretmen)’ü 5 yıl ve altı, %25 (6 öğretmen)’i 6-10 yıl, % 17 (4 öğretmen)’si 11-15 yıl, %12 (3 öğretmen)’si 16-20 yıl, % 12 (3 öğretmen)’si 21 ve fazla yıl olduğu bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler yaş bazında ele alındığında yine % 42 (10 öğretmen)’si 21-30 yaş, % 25 (6 öğretmen)’i 31-40 yaş, % 12 (3 öğretmen)’si 41-50 yaş, %12 (3 öğretmen)’si 51-60 yaş ve % 9 (2 öğretmen)’u 61 ve fazlası yaş olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler K1, K2, K3, ... K24 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin “lisansüstü” eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanmış 5 maddelik açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Görüşme sorularının oluşturulmasında öncelikli olarak çalışmanın amacı göz önünde bulundurularak literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan sorularla ilgili danışman öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Son olarak çalışma ile ilgili ana görüşme öncesinde görüşme sorularının anlaşılabilirliğini denetlemek için 2 tane öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme esnasında bu iki öğretmenin önerileri doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir.

Aziz (2008)’e göre, açık uçlu sorulardan oluşan görüşmenin olumlu yanları, katılımcıların özgür cevaplaması, cevapların sınırlandırılmaması ve cevaplara, soran kişinin yorumunun katılmaması şeklinde sıralanabilir. Çepni (2005)’e göre de, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, seçilmiş konuda derinlemesine soru sorma, anlaşılmayan noktalarda katılımcıya ilgili sorunun durumunun açıklayıcı hale gelmesi için tekrar soru sorma fırsatı sunar.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş gibi sorular yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde ise katılımcıların çalışma hakkında düşüncelerini ortaya koyacak 5 soru yer almaktadır. Çalışmada elde edilen veriler yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmelerde veri kaybının yaşanmaması için görüşme sırasında öğretmenlerin rızası alınarak görüşme verileri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile orta çıkan nitel veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, betimsel analiz tekniğinden elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır olmasıdır. Betimsel analizde, bireylerin görüşlerini eksiksiz yansıtmak için doğrudan alıntılar yapılır. Buradaki amaç elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Veriler, önce sistematik ve açık biçimde betimlenir; sonrasında yorumlanır, neden-sonuç ilişkilerine bakılır, birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011)

Araştırmada veri incelemesinin önemini dikkate alarak, mülakat verileri öncelikle Microsoft Office 2016 programı ile MS Word belgesi olarak dijital metin durumuna getirilmiş ve devamında verilerin analizi yapılmıştır. Çalışma sürdürülürken araştırmacı sürekli olarak danışman öğretim üyesi ile iletişim içerisinde olup uzman görüşünden yararlanma yoluna gitmiştir. Bunun yanı sıra çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler Word belgesi olarak metin haline getirilip katılımcıların bu belgeleri okumaları ve eğer var ise eksikliklerin tamamlanması ya da yanlışlıkların düzeltilmesi yoluna gidilmiştir. Bu sayede araştırma sürecinde uzman görüşü ve katılımcı teyidi ile iç geçerlilik durumunun sağlanması amaçlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Diğer taraftan, katılımcılar nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde amaçlı olarak belirlenmiş; görüşmeler neticesinde ulaşılan bilgilerden zaman zaman doğrudan alıntılarla araştırmayla ilgili bulgular dayandırılmıştır. Böyle yapılarak araştırmada dış geçerlilik edinilme amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dahası araştırmacıların çalışmaya katılan bireylere ait bilgileri görselleştirmeleri ile dış güvenilirlik; toplanan verilerin betimsel olarak analiz edilmesi ile iç güvenilirlik durumunun karşılanması istenmiştir (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Bu çalışma, sınıf öğretmeni olarak görev yapan bireylerin lisansüstü eğitime yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek ve lisansüstü eğitime katılımın artırılması için bazı öneriler ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür.

Çalışmanın amacına hizmet etmesi için araştırmacılar çalışmaya katılan öğretmenlere öncelikli olarak, “Lisansüstü eğitim denildiğinde ne anlıyorsunuz?” sorusunu yöneltmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Lisans üstü Eğitime İlişkin Algıları

No	Tür	f	%	Örnek Alıntı
1	Kişisel gelişim	5	20	“Yüksek lisansın kişisel anlamda beni geliştireceğini düşünüyorum.” (Ö3).
2	Özlük hakkında iyileşme	4	17	“Lisansüstü eğitim yaptığımda eğitim uzmanı olarak adlandırılacağım için özlük haklarımda da bazı kazanımlar elde edeceğime inanıyorum. ” (Ö10).
3	Toplumsal saygınlık	4	17	“Sosyal çevremde saygınlık göreceğimi düşünüyorum” (Ö6).
4	Kaliteli yaşam	4	17	“Maaşıma ek bir gelir ile kaliteli yaşayacağımı düşünüyorum” (Ö15).
5	Çok çalışma	4	17	“Bana göre yüksek lisans sürekli ve disiplinli olarak çalışma demektir. ” (Ö7).
6	Mutluluk	3	12	“Yeni ve ileri düzey bir eğitim almış olmak beni mutlu eder.” (Ö20).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin birinci soru ile ilgili verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında, 5 öğretmenin “kişisel gelişim”, 4 öğretmenin “özlük hakkında iyileşme”, 4 öğretmenin “toplumsal saygınlık”, 4 öğretmenin “kaliteli yaşam”, 4 öğretmenin “çok çalışma” ve 3 öğretmenin de “mutluluk” dediği görülmektedir.

Çalışmaya katılan araştırma grubuna ikinci olarak, “Lisansüstü eğitim yapmayı hiç düşündünüz mü?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3’te gösterilmiştir

Tablo 3. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Yapmaya İlişkin Düşünceleri

No	Tür	f	%	Örnek Alıntı
1	Evet	21	87	İçimde bir ukde olarak kalan şeydir lisansüstü eğitim. Elbette yapmak isterdim ve istiyorum. (K19).
2	Hayır	3	13	Benim için en güzel hayat çocuklara verdiğim eğitimdir. Bundan dolayı ilkokul öğretmenliği yapmanın dışında bir hayalim hayatım boyunca olmadı (K4).

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 21 (%87)’i lisansüstü eğitim yapmayı düşündüğünü ifade ederken, sadece 3 tanesi (%13) böyle bir düşüncesi ya da isteğinin olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmacılar çalışmaya katılan öğretmenlere “Hangi durumlar kararınızı nasıl etkiledi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 4 ‘te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Yapma Kararlarını Etkileyen Unsurlar

No	Tür	f	%	Örnek Alıntı
1	Meslek	7	29	“Lisansüstü eğitim aldıktan sonra mesleğimi yaparken, almış olduğum eğitim sayesinde sınıf ortamında daha verimli olacağımı düşünüyorum.” (Ö18)
2	Sistem	6	16	“Okuldaki iş yoğunluğumuzun yanında, üniversitelerdeki derslere katılımın da zorunlu olması lisansüstü eğitim yapmamdaki en büyük engeldir.” (Ö13)
3	Ekonomik	4	25	“Ulaşım ve kırtasiye gibi giderler ekonomimi sarsacağını düşünüyorum” (Ö11)
4	Sosyal	4	16	“Lisansüstü eğitim yaparak sosyal çevremde saygınlık göreceğimi düşünüyorum” (Ö1)
5	Aile	3	13	“Çocuklarıma vakit ayırmam lazım. Bu koşullarda lisans üstü eğitime vakit ayıramıyorum.” (Ö2 3)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin üçüncü soru ile ilgili verdikleri cevapların kodlamalarına bakıldığında, 7 öğretmenin “meslek”, 6 öğretmenin “sistem”, 4 öğretmenin “ekonomik”, 4 öğretmenin “sosyal” ve 3 öğretmenin “aile” dediği görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerden “meslek” ve “sosyal” unsurlarının lisansüstü eğitim yapma kararlarını olumlu etkilerken “sistem”, “ekonomik” ve “aile”nin ise olumsuz etkileyen unsurlar olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan araştırma grubuna ayrıca, “Lisansüstü eğitim yapma kararını olumlu olarak etkilemek için neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen kodlamalar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Lisans üstü Eğitime Katılımını Arttırmak İçin Yapılması Gerekenler

No	Tür	f	%	Örnek Alıntı
1	Özlük haklarının iyileştirilmesi	6	25	“Özlük haklarında iyileştirmelere gidilmeli.” (Ö21)
2	Ekonomik kazanımlar	6	25	“Akademik anlamda çalışmalar yapan öğretmenler ekonomik olarak desteklenmeli” (Ö16)
3	Torpil (Adam kayırma) olmamalı	5	21	“Akademik personel ve öğrenci alımlarında yanlı davranılmasının önüne geçilmeli” (Ö5)
4	Teşvik seminerleri	4	16	“Üniversitelerde öğrencilerin bu konuda teşvik edilmesi için seminerlerin yapılması” (Ö8)
5	Sistemsal düzenlemeler yapılmalı	3	13	“Her anlamda ulaşılabilir olması sağlanmalıdır .” (Ö2 4)

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin “Lisansüstü eğitim yapma kararını olumlu olarak etkilemek için neler yapılmalıdır?” sorusuna verdikleri yanıtların kodlamalarına bakıldığında, 6 öğretmenin “özlük haklarının iyileştirilmesi”, 6 öğretmenin “ekonomik kazanımlar”, 5 öğretmenin “torpil (adam kayırma) olmamalı”, 4 öğretmenin “teşvik seminerleri” ve 3 öğretmenin “sistemsal düzenlemeler yapılmalı” dediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu başlık altında çalışmada elde edilen bulgular literatürde diğer çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmış; bulgulara dayalı sonuçlar ifade edilerek birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma gurubunda yer alan öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik algılarını; 1) kişisel gelişim, 2) özlük hakkında iyileşme, 3) toplumsal saygınlık, 4) kaliteli yaşam, 5) çok çalışma ve 6) mutluluk şeklinde ifade ettikleri tespit edilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde benzer şekilde bazı araştırmacılar öğretmenlerin lisansüstü eğitimi hem bireyin mesleki anlamda kendisini geliştirmesi, sunduğu dersin niteliğini artırarak öğrencilerine daha verimli ders vermesi, hem de akademik yaşamın araştırmacı bir ruha sahip bireylerin mutluluk kaynağı olarak gördükleri ve çok çalışma ile akademik gelişime katkı sağlayacağı, özlük haklarındaki iyileştirmeler ile kaliteli yaşama imkanına ulaşılacağını ifade ettikleri sonuçlarına ulaşmıştır (Aslan, 2010; Gömleksiz ve Yıldırım, 2013; Kırıl ve Altun , 2015; Şahin, Demir ve Arcagök, 2015).

İlgili çalışmada katılımcıların büyük bir çoğunluğunun lisansüstü eğitimi yapma konusunda istekli oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde Köksalan, İter ve Görmez (2007) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yüksek lisans eğitimi konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Çalışma gurubunda yer alan öğretmenlerin lisansüstü eğitimi yapma kararlarında; 1) meslek, 2) sistem, 3) ekonomik, 4) sosyal ve 5) aile unsurlarının etkili oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili literatüre göz atıldığında; Çakar (2001) öğretmenlerin lisansüstü eğitimi yapma kararlarında lisansüstü öğretimin maliyetinin yüksek olduğunu belirtmiş ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime yönelik ekonomik kaygılarını ortaya koymuştur (kırtasiye, ulaşım vb.). Ama buna karşın lisansüstü eğitim sonrasında ekonomik anlamda katkı sağlayacağı beklentisi sayısının az olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ekonominin yanı sıra öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde en çok karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri de sistemsel sorunlar içerisinde yer alan yöneticilerin kendilerine destek olmamaları durumudur. Benzer şekilde Başer, Narlı ve Günhan (2005) çalışmalarında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin yaşadıkları sistemsel sorunlar bulgusu, bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir. Sayan ve Aksu (2005) ile Kırıl ve Altun (2015)'un lisansüstü öğrenimini çalışırken tamamlamaya çalışan bireylerin çalıştıkları kurumlarda oldukça yoğun olmaları ve çalıştıkları kurumlardan izin alma konusunda sıkıntılar yaşadıkları bulgusu, bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

Çalışma gurubunda yer alan öğretmenler, lisansüstü eğitime katılımı arttırmak için yapılması gerekenleri 1) özlük haklarını iyileştirmesi, 2) ekonomik kazanımlar, 3) torpil (adam kayırma) olmamalı, 4) teşvik seminerleri ve 5) sistemsel düzenlemeler yapılmalı şeklinde öneriler ileri sürmüşlerdir. İlgili literatür incelendiğinde benzer şekilde bazı araştırmacılar bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır (Bayrakçeken, 1977; Bülbül, 2003; Kırıl & Altun , 2015)

Ayrıca Karaman ve Bakırcı (2010), Türkiye’de lisansüstü eğitimin sorunlarını ele aldıkları bir araştırmada, lisansüstü öğrencilerin eğitimlerini aldıkları süre zarfında önemli maddi sorunlarla karşı karşıya olduklarını dile getirmektedir.

Çalışmada katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitimi “kişisel gelişim”, “özlük hakkında iyileşme”, “toplumsal saygınlık”, “kaliteli yaşam”, “çok çalışma” ve “mutluluk” olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan çalışmaya katılan öğretmenlerden 21 tanesi lisansüstü eğitim yapmayı düşündükleri; 3 tanesinin ise böyle bir düşüncelerinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler lisansüstü eğitim yapma kararlarını “meslek”, “sistem”, “ekonomik”, “sosyal”, ve “aile” gibi unsurların etkilediğini düşünmektedir. Bu bulgular incelendiğinde “sistem”, “ekonomik” ve “aile” unsurlarının öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma kararlarını olumsuz etkilerken “meslek” ve “sosyal” unsurlarının öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma kararlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenler lisansüstü eğitime katılımını artırmak için yapılması gerekenleri “özlük haklarının iyileştirilmesi”, “ekonomik kazanımlar”, “torpil (adam kayırma) olmamalı”, “teşvik seminerleri” ve “sistemsel düzenlemeler yapılmalı” şeklinde sıralamışlardır.

Yukarıdaki sonuçlar neticesinde aşağıda birtakım öneriler elde edilmiştir. Bunlar;

1. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere kademe ve derece ilerlemesinde dikkate değer olacak şekilde özlük haklarında iyileştirmeler yapılabilir.
2. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere, maaşlarında ve ek derslerinde dikkate değer şekilde ücret artırımını yapılmalıdır.
3. Lisansüstü eğitime alımlarda daha şeffaf olunmalıdır.
4. Katılımın artırılması için Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler ile arasındaki iş birliği ile lisansüstü eğitimi kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılabilir. Lisansüstü eğitiminin ders saatleri ile öğretmenlerin kurumlardaki ders saatlerin çakışmayacak şekilde düzenlenmesi sağlanabilir.
5. Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim konusunda bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri için öğretmenlere yönelik sempozyum, kongre, panel gibi etkinlikler düzenlenmeli ve katılımlarını arttırmak için öğretmenler teşvik edilmelidirler.

Kaynakça

- Adams, K. A. (2002). What colleges and universities want in new faculty: preparing future faculty. Occasional Paper Series. Washington, DC: Association of American Colleges and University.
- Adem, M. (1981). *Eğitim planlaması*, Ankara: EBF Yayını.
- Akhun, İ. (1987). Mesleki ve teknik eğitimin niteliği ile sorunlar ve çözüm önerileri, Ankara: *Hacettepe Üniversitesi ve Özel Yükseliş Koleji Eğitimde Kalite Sempozyumu*.
- Akyüz, H. (2002). *Kutadgu bilig’de sosyo-pedagojik ve siyasal söylem*. Erzurum: Eser Ofset. Antalya, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 25-40.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 87-115.
- Ataç, E. (2003). 21. Yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye’de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi konulu panelde yaptığı açılış konuşması. *Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2),1-31.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36-38.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (Özel Sayı 1, Lisansüstü Eğitim)*, 129-135.
- Bayar, A., 2014. *The components of effective professional development activities in terms of teachers’ perspective. International online journal of educational sciences*, 6 (2), 319–327. Bayrakçeken, F. (1977), Bilim adamı yetiştirmede güçlükler ve çözüm yolları, *Tübitak VI. Bilim Kongresi Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Tebliğleri*, Ankara.
- Bülbül, T. (2003). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36 (1-2), 167-174.
- Cresswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri (3. Baskı)*. Çeviri editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakar, Ö. (1997), Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: *Lisansüstü eğitim. Bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü Eğitim*. Ankara: TÜBA Yayını, Bilimsel Toplantılar Serisi No: 7, s. 65-75.
- Çakar, Ö. (2001). Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: *Lisansüstü Eğitim, Türkiye Bilimler Akademisi TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri: 7 Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim (65-75)*. Ankara.
- Çelikten, M. Şanal, M. & Yeni, Y. (2005), Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.

- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (2.baskı)* Trabzon.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme (1. Baskı)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. (Editör: Yüksel Özden). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1-31.
- Green, H., & Powell, S. (2007). *Doctorate worldwide*. Buckingham: Open University Press.
- Gömleksiz, M. N. & Et, S. Z. (2013). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 145-152.
- Gömleksiz, M. N. & Yıldırım F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (10-11 Mayıs 2013)*, Sakarya Üniversitesi. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 68-74.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 223-236.
- Güven, İ. & Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğrencilerinin akademik sorunları (Ankara üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü örneği). *Millî Eğitim*, 173, 157-172.
- İlhan, M., Öner Sünkür, M. & Yılmaz, F. (2012, Haziran). İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının İncelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 22-42.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de lisansüstü öğretim sorunları ve çözüm önerileri. Ankara Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.
- Karakütük, K. (1999). Lisansüstü öğretimde örgütlenme modelleri ve Türkiye’deki uygulamalar. 6. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi. 17-19 Kasım 1999, s.15, Ankara.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II, 94-114.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *AÜ Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. 25-27 Kasım 1999, Hüseyin hüsnü tek ışık eğitim araştırma geliştirme merkezi, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1989). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış: Eğitimde model arayışı (1.basım)*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 3 (1), 71-94.
- Kazu, H. & Pullu, S. (2011, Mayıs). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri ve beklentileri. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kıral, E. & Altun , B.(2015) Expectations of Students in the Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Master’s Program without Thesis and Their Opinions Regarding the Satisfaction of Their Expectations. *The Anthropologist*, 21 (3) 512-521.
- Köksalan, B. İlter, H. & Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 277-299.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. CA: Sage.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2016, Nisan 20). Aralık 14, 2018 Tarihinde Mevzuat Bilgi Sistemi: <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.21510&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=> adresinden alındı.
- Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Ankara: Kadioğlu Mat.
- Şanal, M. (1999), Toplumsal değişim süreci içerisinde öğretmenler ve öğretmen rollerindeki değişimler, *Eğitim Yönetimi*, 17 (5), 53-64.

- Saracaloğlu, S. A. (1991). Bir Öğretmen Yetiştirme Model Önerisi. İstanbul: *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu*.
- Sayan, Y. & Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: dokuz eylül üniversitesi Balıkesir üniversitesi durum belirlemesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (Özel Sayı 1: Lisansüstü Eğitim)*, 59-66.
- Semerci, N., Demiralp, D., Koç, S. & Kerimgil, S. (2009). Geçmişte (1942) ve günümüzde (2003) göreve başlamış sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlik. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 33 (1)*, 37-60.
- Sevinç, B. (2001), Türkiye' de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar, *DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 (1)*, 25-40.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. & Arcagök, S. (2015). Öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11(1)*, 304-320.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi eğitim-kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004), *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Yetim, A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (2)*, 541-550.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1)*, 155-167.

Yeni Gözde Yapay Zekâ: Yapay Zekânın İş Dünyasına Etkileri

AI is the New Black: Effects of Artificial Intelligence on Business World

İzzet Kılınç¹, Ashlan Ünal²

Özet

Yapay zekâ son dönemlerde akademik ve sosyal çevrelerde popüler bir konudur ve etkileri de iş dünyasında yankılanmaktadır. Yapay zekâ teknolojisi üstel bir hızla gelişmektedir ve bu durum faydaları ve zorlukları beraberinde getirmektedir. “Yapay zekâ” terimi iş dünyasını heyecanlandırmaktadır, çünkü hayati öneme sahip bir rekabet aracıdır, ‘yeni gözde’ yapay zekâdır. Bunun yanı sıra, iş dünyası yapay zekâ konusunda tedbirlidir, çünkü yapay zekâ yeni zorlukları da ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmanın amacı, iş dünyasında yapay zekâ ediniminin genel durumunu incelemektir. Bu amaçla, önde gelen araştırma kuruluşları tarafından yayınlanan 14 araştırma raporu örneklem olarak belirlenmiştir ve keşfedici bir desen izlenerek veriye nitel içerik analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak; dört ana kategori ortaya çıkmıştır: 1) Mevcut durum: Yapay zekânın mevcut durumu, 2) ‘Gelecek zaman’: yapay zekânın geleceğe etkileri, 3) ‘Zorluklar’ dönüşüm sürecinde iş dünyasında karşılaşılan engeller ve endişeler, 4) ‘Yapılması gerekenler’: işletmelerin yapması gereken eylemler. Bu araştırmanın bulguları, dünya genelinde yürütülen araştırma raporlarını esas alarak genel bir bakış açısı sunmaktadır ve işletmelerin mevcut durumunu, yapay zekânın potansiyel etkilerini, iş dünyasında karşılaşılan engelleri, endişeleri ve bir ‘yapılması gerekenler’ listesi içermektedir.

Anahtar kelimeler: Yapay zekâ, teknolojik değişim, nitel içerik analizi

Abstract

Artificial Intelligence (AI) has recently become a popular issue in both social and academic environments and its effects also resound in the business world. The AI technology is developing at an exponential speed, and this situation brings out both benefits and challenges. The term “artificial intelligence” excites the business community, because it is a vital competitive tool. In addition, the business community is cautious about artificial intelligence, as artificial intelligence also poses new challenges. The purpose of this research is to examine the general outlook of AI adoption in the business world. For this purpose, 14 research reports, conducted by prominent institutes on ‘AI and businesses’, were defined as sample, and qualitative content analysis was applied to the data by following an exploratory research design. As a result, four main categories emerged: 1) ‘At present’ represents current impact of AI 2) ‘Time forward’ represents future impact of AI, 3) ‘Challenges’ represent obstacles and concerns business world confront in transformation process, and 4) ‘Must do’s’ represents actions that businesses should take. Findings of this research provide a general outlook and includes current situation of organizations, potential impacts of AI, obstacles and concerns for business world, and a “to do list” that will provide guidance for practitioners, based on the research reports findings conducted worldwide.

Keywords: Artificial intelligence, technological change, qualitative content analysis

Gönderim Tarihi (Received): 18/08/2019

Kabul Tarihi (Accepted): 26/09/2019

¹ Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, izzetkiling@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6069-1291

² Dr., Bağımsız araştırmacı, sorumlu yazar, aslihanunal80@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5896-8880

Introduction

AI is a popular issue in social and academic environments. The reason for this popularity is that we - humanity- are experiencing the influence of a new age that is called “The Second Machine Age”, “The Cognitive Age” or “The Fourth Industry Revolution”.

With the increase in data processing power of computers, technologies get cheaper and become faster, and fewer employees are required in organizations. These factors are the facilitators of AI revolution. Exponential growth of technology and digitalization are the main factors that shape the second machine age (Brynjolfsson and McAfee, 2014).

As AI technology progress exponentially, its impact in business world commenced to be perceived. Business world is familiar to facilitator role of AI applications. Hybrid systems, intelligent-agent-systems, computer-based-systems have also been utilized in strategy development, planning, and management processes. However, in business AI will not limited to the facilitator role, moreover we are at the edge of a new era that human and machine intelligence will work together by integrating each other’s superior competencies. That means a new organization culture, structure, and management style, and whoever manages the process appropriately and adapts to AI will gain competitive advantage. So, ‘AI is the new black.’ But are organizations ready for this transformation process?

The Purpose and Importance of Research

In the literature review process, it was realized that research institutes are far more ahead in examining the issue than the academic papers. Hence, this research was conducted in order to fill the gap in the literature, and to examine the general outlook of AI adoption in the business world. For this purpose, 14 research reports of prominent research institutes were defined as a sample and an inductive qualitative content analysis was applied to the data. In the following sections, the background of AI and AI in business will be examined, and then the methodology of the research will be introduced. Finally, the findings and discussion parts will be presented.

Artificial Intelligence

Humanity has been struggling to produce artificial intelligence (AI) -an artifact that entirely performs human abilities entirely. According to McCorduck (2004), the desire of representing a “living being” in a “non-living” artifact as in portraits, sculptures, drawings, and even in today’s model tools is to glorify humankind, and for Abbas (2006) the underlying issue of this desire is about being immortal.

The interaction between AI and human have been a popular issue also in science-fiction literature and provided new insights to researchers. The term “robot” was first used in a play entitled *R.U.R.* written by Karel Čapek (2013) in 1921. Philip K.Dick, Isaak Asimov and William Gibson are prominent authors in science-fiction literature on human-machine interaction. Also Marry Shelley’s *Frankenstein* provided a different standpoint in 1818 in terms of a scientist creating a biological monster, and its adverse outcomes (Geraci, 2007).

Roots of AI is generally related to ancient Greek, especially to human-server figures in Homer’s *Iliad*,(see. McCorduck, Minsky, Selfridge, and Simon 1977, p. 951) and to a dialogue between Socrates and Euthyphro on “characteristic of piety which makes all actions pious” (Dreyfus, 1972, p. xv). Socrates’ demand is a “standard” for judging human behavior. This “standard” is associated with the term “effective procedure” in computer science; “a set of rules which tells us, from moment to moment, precisely how to behave” (Dreyfus, 1972, p. xv). This ancient dream had to wait until achieving to formulate human thought. Leibniz, Boole and Frege have a significant role in this invention that in 17th Century Leibniz constructed a calculating machine, and this machine shed light on the idea “a machine that makes thought work instead of human” (Say, 2018). Boole achieved to formulate logic and developed propositional logic “a very important clue about the mechanization of reasoning” (Nillson, 2010, p. 32) but this logical system had some shortcomings, and towards the end of 19th century,

Friedrich Ludwig Gottlob Frege invented “a system in which propositions, along with their internal components, could be written down in a kind of graphical form. He called his language Begriffsschrift, which can be translated as concept writing” This system was antecedent of “predicate calculus”, an important system in AI, and also “semantic networks”. (Nilsson, 2010, p. 33). And Alan Turing is a significant figure in AI history, as in his article *Computing Machinery and Intelligence*, Turing (1950) provided a different point of view to the concept of “thinking machine”. It was the first modern article that handled the issue of mechanizing human intelligence entirely. He asserted that the question “Can a machine think?” is an ambiguous question and the issue of “intelligent machine” can be solved by Turing Test. The test is an imitation game and considers intelligent behavior the ability to perform human-level intelligence in all cognitive tasks, and a machine that is able to pass the test can be considered as “intelligent” (Russel and Norvig, 1995).

In the following years after Turing’s (1950) groundbreaking article, AI was founded as a discipline in 1956 at Dartmouth Conference. In project proposal, McCarthy, Minsky, Rochester and Shannon (1955, p. 1) defined the conjecture of AI as “... The study is to proceed on the basis of the conjecture that every aspect of learning or any other feature of intelligence can in principle be so precisely described that a machine can be made to simulate it...” The founding purpose of AI was to simulate human intelligence in all aspects, but this aim has not achieved until this time, and AI research improved through different approaches in terms of purpose and scope. Zambak (2014) handled these approaches under four titles: The technological approach, the imitation approach, the intermediary approach, and the expert-system approach. The distinguishing features of four approaches are presented in Table 1.

Table 1. The AI Approaches

AI Approaches	Definitions
The technological approach	“AI is the name of a single and specific technical (machine) project that aims to produce a specific product.”
The imitation approach	“...a machine can be made to simulate human intelligence and duplicate psychological phenomena. In these definitions, the notions of simulation and duplication are based on the assumption that every aspect of cognitive processes, skills and other features of the human mind can in principle be precisely comprehended.”
The intermediary approach	“...in the intermediary approach, the aim of AI is to understand human intelligence/thinking by using computer (machine) techniques (models); AI is therefore a methodological tool for the very general investigation of the nature of the human mind.”
The expert-system approach	“In AI, the early 1970s was the period of awakening from a sweet dream. After disappointments in certain projects and harsh criticisms against AI, the tasks in AI were changed. After the 1970s, the general themes were knowledge-based systems, expert systems and connectionist networks. These shifts in tasks and themes within computer science led to a new understanding of AI.”

Source: Table 1 is extracted from Zambak (2014, pp .67-68)

Zambak (2014) also emphasized that although there are differences between the approaches, there are also common parts, and reformulated basic and common features as:

- AI is a machine performance that can be ascribed to ‘intelligence’ and ‘mental states’.
- AI is interested in human intelligence, behavior and mental states as a pattern or form in a functional way.
- AI is a useful tool for explaining certain qualities of human cognitive abilities.
- AI aims to imitate the essential faculties and powers of human intelligence.

Consequently, AI discipline was founded to construct an intelligent machine that simulates all cognitive tasks of human intelligence that is called “Artificial General Intelligence (AGI)” but through time this aim has not achieved, but significant developments were carried out. *DeepBlue*, a chess program developed by IBM, defeated world chess champion Garry Kasparov after a six-series match in 1997. But the most striking event was when *AlphaGo*, developed by *Google DeepMind* defeated at first,

European Go Champion in 2015 and then World Go Champion in 2016 The key point is that Go is an ancient Chinese game, requires wisdom and intuition (Silver and Hassabis, 2016).

In today's world, AI systems that facilitate human-work, and specialized in one or more but not all areas are called as "narrow AI" (eg. AlphaGo). In modern organizations, AI performs tasks through machine learning, automatic reasoning, knowledge pool, image recognition, and natural language processing processes (Von Grogh, 2018).

Artificial Intelligence in Organizations

By 1970s business, Management information systems (MIS), and the finance community realized the potential benefits of intelligent hardware and software. Natural language processing interfaces, expert systems, decision support systems were examples of commonly utilized applications in business. (Reitman, 1984). Reitman (1984, p. 6) listed "why business interested in AI?" as:

- "Programming experts"
- "Automating limited language interactions: The Schulemberger example"
- "Automating manufacturing and assembly",
- "Providing better database access and control: DEC's programs"
- "Augmenting decision support: scenario generation"
- "Robotics: Beyond the paint-and-weild robot."

The date that points out Business world accepted AI as a tool promising commercial gain is August 1984 that National Artificial Intelligence Conference was organized, contrary to previous ones in this conference 75 % of participants were from business world and industry environments. The most striking fact was that giant companies were also attended, and six of them were "billion dollars and above" level companies operating in computer sector. This fact shows that hundreds of brilliant sector leaders considered AI as a commercial reality (Rhines, 1985).

In today's business world organizations utilize AI as a tool to save time and workforce, facilitate human-work, and exploit AI's features that exceed human ability (eg. processing big data). Battaller and Harris (2016) categorized AI technologies as presented in Table 2 and suggested business solutions that will provide business value.

Table 2. AI Technologies and Business Solutions

Technology	Definition	Example Solutions
<i>Sense</i>		
Computer vision	Acquiring, processing, analyzing and understanding images	Video analytics integrated with surveillance cameras provides situational awareness of business operations, delivering insights about risk, safety and security. In retail, video analytics can be used to gain insights into shopper behaviors effectively and systematically.
Audio processing	Identifying, recognizing and analyzing sounds and speech	Speech recognition technologies integrated into call centers automate the identification of callers.
Sensor processing	Processing and analyzing information from sensors other than cameras and microphones	In an agricultural setting, sensors in the field can be integrated with software to deliver "precision agriculture"— sensing and communicating status about temperature, humidity, etc., enabling more precise care for crops.
<i>Comprehend</i>		
Natural language processing	Understanding and generating language in spoken and/or written form	Personal assistants on consumer smart phones provide guidance and services using natural language. Increasingly, search capabilities include the ability to understand the meaning of what a person is saying, not just recognizing key words or doing statistical retrieval.
Knowledge representation	Depicting and communicating knowledge to facilitate inference and decision making	Knowledge-based tools provide the capability to link a particular search or piece of content to other relevant content on the web. This is done by tagging all content and then mapping it to a larger representation of knowledge. For example, a search for "Da Vinci"

		will link one to particular paintings and creations, as well as to Italy, to the Renaissance, and so forth.
Act		
Inference engines	Deriving answers from a static knowledge base such as business rules	Solutions can apply rules to make automated loan approval or credit decisions, or granting of visas. Such capabilities can deliver accurate decisions in a fraction of the time of manual decision making.
Expert systems	Emulating the decision-making ability of a human expert and solving complex problems by reasoning with the information available in its knowledge base	Medical diagnostics as well as legal research can be significantly aided by the ability of expert systems to sift through millions of data sources, synthesize information and present it to a user.
Machine learning	Altering the decision process based on experience	Software tools and personal agents can learn from users to improve productivity—for example, by sorting email, then extracting calendar entries and action items.

Source: Battaller and Harris (2016, p. 5)

As presented in Table 2, AI technologies can sense, comprehend, and act. They perceive the world and collect data, analyzes the collected data and understand, make decisions based on information, and leads the way basing on these analyses, learn from experience, and alter its processing basing on experience (Battaller and Harris, 2016). AI is especially utilized in information management process for providing decision-making support (Metaxiotis et al., 2003).

A great number of studies in business research examine AI as a tool in organizations; in general, on the application of artificial neural networks as a prediction tool (Fletcher and Gross, 1993; Li, 1994; Kaastra and Boyd,1996; Ahn, Cho and Kim, 2000. Kim and Han, 2000, Huang et al., 2004; Sharma and Chopra,2013). Besides, a branch of research on AI in business were on applications of intelligent hybrid systems, intelligent-agent-systems, and computer-based-systems in strategy development, planning, and management processes (Jennings, 1996; Li et. al., 1999; Shen and Morrie, 1999; Li, 2000; Li et al., 2002; Martínez-López and Casillas, 2013). Besides, researchers commenced to handle the issue from the aspect of human, technology based-systems, and AI collaboration (Dabholgar and Bagozzi, 2002; Schrempf et. al. 2005; Yadav and Pavlou; 2014; Bosch and Bronkhorst, 2018; Huang and Rust, 2018).

In the recent time, as progress of AI accelerated on the methods of machine learning, deep learning, and big data processing etc. it was realized that more researches on AI in business world needed. Research institutes and research reports they published are ahead of the academic literature in this regard. These researches examined the business world from the point of ‘impact of AI’ in many aspects. For this purpose; in this research, research reports published by research institutes were selected as sample in order to provide a general outlook on the issue “AI in organizations”, as the finding of the reports on different samples around the world gathered and analyzed by qualitative content analysis in this research. Thereby, findings of research will contribute to academic literature in this aspect. For this purpose, the following research question was answered in this research:

RQ: What is the general outlook of AI adoption in business world?

The research question was not detailed with sub-questions for an explorative design was followed, and it was allowed categories emerged during analysis.

Methodology

A qualitative content analysis methodology was followed in analyzing data. Content analysis is “the intellectual process of categorizing qualitative textual data into clusters of similar entities, or conceptual categories, to identify consistent patterns and relationships between variables or themes” (Given, 2000, p. 120). The objective of qualitative content analysis is “systematically transform a large amount text into a highly organized and concise summary of key results” (Erlingsson and Brysiewicz, 2017, p. 94).

Content analysis is a “method that is independent of theoretical perspective or framework (e.g., grounded theory, phenomenology) but has its beginnings as a quantitative method” where quantitative content analysis gives the answers of “what” and qualitative content analysis answers “why?” and

“analyzing perceptions” (Given, 2000, p. 120). Therefore, the content analysis methodology generally differentiates in literature as Qualitative and Quantitative. For that categorization is inadequate, Hsieh and Shanon (2005) introduced three qualitative content analysis approaches: conventional, directed, and summative. These three approaches are utilized “to interpret meaning from the content of text data” basing on naturalistic paradigm. “The major differences among the approaches are coding schemes, origins of codes, and threats to trustworthiness” (Shanon, 2005, p. 1277).

In this research a conventional Hsieh and Shanon (2005) /inductive (Mayring, 2014) qualitative approach was adopted and Mayring’s (2014) seven steps was followed.

The data were analyzed by following Mayring’s (2014) seven steps for content analysis:

Step 1. Research question was defined and specified via sub-questions in accordance with the purpose of research. The main research question is:

RQ: What is the general outlook of AI adoption in business world?

Step 2: “Linking research question to theory”: As there is not adequate research on management and AI in the age of intelligent machines, and this is a nascent area did not adhere to a specific theory on the issue.

Step 3: “Definition of the research design”: An explorative research design was followed by “Formulating new categories out of the material” (Mayring, 2014, p. 12).

Step 4: “Defining of the (even small) sample or material and the sampling strategy”: For the reason that there are not adequate empirical and theoretical researches on “intelligent machines in business”, it was decided to gather as many as research reports on the issue conducted by prominent research institutes.

Step 5: “Methods of data collection and analysis, pilot tested”: The terms “AI and Business”, “AI and Management”, “AI and CEOs”, “AI and senior management”, “Value of AI” were searched in Google search engine in order to reach relevant reports as far as possible. We also referred to references of the reports, as we reached two reports by this way. Hence, 12 research reports, were published by prominent research institutes, constituted the sample of this research. Table 3 presents detailed information about data.

Table 3. The Data

Report by	Research Institute	Title	Sample
Shanks, Sinha, and Thomas (2015)	Accenture Institute for High Performance (AIHP) and Accenture Strategy	The Impact of Cognitive Computing in Management	1,770 front-line, mid-level and executive-level managers from 14 countries (survey)
Kolbjørnsrud, Thomas, and Amico (2016).	AIHP and Accenture Strategy	The promise of artificial intelligence: Redefining management in the workforce of the future	1,770 front-line, mid-level and executive-level managers from 14 countries (survey)
Thomas, Fuchs and Silverstone (2016)	AIHP	A machine in the C-suite	37 interviews with executives from seven industries and nine countries
Shanks, Sinha and Thomas (2016)	AIHP	Judgment calls: Preparing leaders to thrive in the age of intelligent machines	37 interviews with executives from seven industries and nine countries
SAS (2017)	SAS	The Enterprise AI Promise: Path to Value	Representatives from businesses across EMEA and from a wide range of industry sectors

Halper (2017)	Transforming Data with Intelligence (TDWI)	Advanced Analytics: Moving Toward AI, Machine Learning, and Natural Language Processing	An online survey 267 respondents of business intelligence (BI) and data professionals in TDWI's database. Telephone interview with technical users, business sponsors, and analytics experts. Briefings from vendors that offer products and services related to these technologies
McKinsey Global Institute (2017)	McKinsey Global Institute and Digital McKinsey	Artificial intelligence the next digital frontier?	3,000 AI-aware C-level executives, across 10 countries and 14 sectors
Infosys (2017)	Infosys in collaboration with independent technology market research specialist Vanson Bourne	Amplifying human potential: towards artificial intelligence-A Perspective for CIO's	Interviews with 1,600 IT and business decision-makers from organizations of more than 1,000 employees, with \$500m or more annual revenue and from a range of sectors across seven countries: US, Australia, china, France, Germany, India, UK
PwC (2017)	PwC	20 years inside the mind of the CEO ...What's next?	1,379 CEOs interviewed in 79 countries
Ransbotham, Kiron, Gerbert, and Reeves (2017)	MIT Sloan in collaboration with Boston Consulting Group (BCG)	Reshaping business with artificial intelligence Closing the Gap Between Ambition and Action	a global survey of more than 3,000 executives, managers, and analysts across industries and in-depth interviews with more than 30 technology experts and executives. 112 countries and 21 industries, from organizations of various sizes
PwC (2018)	PwC	The Anxious Optimist in the Corner Office	1,293 interviews with CEOs in 85 countries.
Deloitte Capital Trends (2018)	Deloitte Human Capital Trends	The rise of social enterprise	A global survey of more than 11,000 business and HR leaders, as well as interviews with executives from some of today's leading organizations
Shook and Knickrehm (2018)	The Accenture Research Program	Reworking the Revolution	Interviews with more than 1,200 CEOs and top executives working with AI. More than 14,000 workers were surveyed from 12 industries and 11 economies.
Infosys (2018)	Commissioned by Infosys Conducted by independent market research company Branded Research Inc.	Leadership in the Age of AI: Adapting, Investing and Reskilling to Work Alongside AI	A survey of IT decision makers and senior executives at enterprises in seven countries. The total sample size included 1,053 global C-level executives as well as IT decision makers and influencers of AI technology purchases within their organizations.

In analyzing data, an “inductive category assignment” procedure was followed. The aim of the process is “to arrive at summarizing categories directly, which are coming from the material itself, not from theoretical considerations” (Mayring, 2014, p. 79). The important point to emphasis here is that

inductive qualitative research does not mean employing a pure inducting process. Namely, an “inductive dominant process” was adopted. For the reason that researchers defined the purpose of the research and research questions basing of assumptions, it is clear that the early stage of research is deductive. As it is allowed new categories to emerge then the inductive stage commences, and researchers also test tentative hypothesis emerges during the analysis, and this is also a deduction. Hence, both types of reasoning are employed in the research, but induction is dominant (Armat et al, 2018).

The categories were defined according to research questions and formed during the analysis. A research report was pilot tested whether it meets the purpose of the research and available for category assignment due to research questions, and it was allowed new categories to emerge.

As the pilot test completed, analyses procedure was started. First, the irrelevant parts of the data were omitted, and an analyzing unit was formed that consisted of 12 pairs of Word documents, was assigned for each report. The analyses unit was read line by line carefully, and at second time in-depth, emerging categories was noted in a column next to the texts. By the time main categories were formed, the data was searched in a more detailed manner, to decide whether the categories represent the data.

Step 6: “Processing of the study, presentation of results in respect to the research question”: A cyclic coding analysis was applied to the data. During the analysis, the categories relevant to research questions and also the ones not expected were emerged. The context related categories were gathered under main categories. Categories and sub-categories were presented on a figure and interpreted under titles in detail. As a result, six main categories and sixteen sub-categories were formed. Titles of the categories were defined in accordance with the content of phrases and some of them also directly taken from the text. Examples for coding categories are presented on Table 4, as direct codes and representative codes.

Table 4. Examples for Category Coding

Title of Category	Coding Type	Sample Phrase
Reflections	Representative	<i>“The overwhelming majority of managers believe machines will make them more effective and their work more interesting”</i>
Vague	Representative	<i>“The general feeling was that AI would affect jobs, but it was hard to predict precisely how, and across which geographical areas”</i>
Deployment	Direct	<i>“Organizations are classified under four titles according to their AI deployment”</i>
Human-work	Direct	<i>“... judgment work is human work”</i>

The categories were illustrated on a figure and interpreted under separate titles. Relevance to research questions was taken into account in reporting.

Step 7: “Discussion in respect to quality criteria”: Internal validity, external validity, reliability, and objectivity are originally quality criteria of positivism and accordingly conventional inquiry (Lincoln and Guba, 2013, pp. 102-103). For related criterions are inappropriate for the nature of naturalistic inquiry four terms were established instead: credibility, transferability, dependability and confirmability (Lincoln and Guba: 1988). In content analysis “it is inter-coder reliability which is of particular significance” that means applying coding procedure by different researches independently on the same data and comparing findings. The main point here is “to understand and interpret unreliabilities” (Mayring, 2014, p. 42). Consequently, in this research quality criterion was fulfilled by inter-coder reliability. Authors of the research coded data independently and compered the outcomes, and finally agreed on categories and the content they represent.

Findings

As a result of qualitative content analysis six main categories and sixteen sub-categories were extracted from the data. Findings and brief definitions are presented on Table 5.

Table 5. A Summary of Findings

Categories	Definitions
1. AT PRESENT	Current impact of AI
▪ Reflections	The views of business world on AI.
▪ Benefits of AI	Value creating features of AI
▪ Deployment	The levels of AI adoption of organizations
▪ Macro view	General information about sectors and countries about AI deployment and progress
2. TIME FORWARD	Future impact of AI
▪ Potential	Expectations from AI adoption and potential impacts of AI
▪ Vague	Unforeseen impacts of AI in the future
▪ Emerging jobs	The projected AI-driven jobs
▪ Human-work	The works specific to humans and cannot be achieved by AI in short-term
3. CHALLENGES	The obstacles and concerns business world confront in transformation process
4. ‘MUST DO’S	The actions should be taken by organizations

At Present

The category “AI at present” consists of five codes: Reflections, Benefits of AI, Deployment, and macro view.

Reflections. The sub-category “reflections” represents the views of business world on AI. How organizations, executives, employees react on the issue of AI? Generally, a high optimism on AI is dominant in business world, especially for the potential benefits and future value, but optimism decreases when it comes to organization readiness.

The findings reveal that executives and employees exhibit an enthusiastic stance for promise of AI and refer to AI’s facilitating features as it will provide effectiveness, excitement, competitive advantage to organizations, and also augment core-skills of decision-makers. However, there is also anxiety about organization readiness, adaptation to transformation process, increased competition, and workforce decrease. Therefore, findings can be interpreted as an optimistic but cautious atmosphere is being observed in business world.

Highlight 1→*An optimistic but cautious atmosphere in business world*

Benefits. Value creating features of AI was examined under this sub-category. “Competitive differentiator”, “cost reduction”, “grow revenue”, “supporting human-work”, “time-saver”, “increase effectiveness and productivity”, “complement managers” are the key benefits that were defined in the data. Organizations have been adopting AI applications for these value creating features of AI.

Highlight 2→*Today AI is a compliment and supportive value creating tool*

Deployment. The sub-category ‘deployment’ represents the levels of AI adoption of organizations. According to the findings organizations are experiencing different levels of AI adoption. In Accenture research report stages of adoption were examined under three titles: 1) Education, 2) Prototyping and experimental initiatives, 3) Large-scale application (Applied Intelligence). The organizations in the

sample were positioned in the process moving from “prototyping and experimental initiatives” to “large-scale application” (Shook and Knickrehm, 2018). Similarly, Infosys Report categorized organizations under five titles related to their AI maturity level: 1) Skeptics, 2) Watchers, 3) Explorers 4) Rising Stars 5) Visionaries. Only 25% of organizations were fully deployed AI. 55% were partially deployed or planning to deploy and 9% of them had no intention to do so. (Infosys, 2017). And in the research conducted by MIT Sloan in collaboration with BCG, organizations were classified for AI adoption level under four titles: 1) Pioneers (19%), 2) Investigators (32%), 3) Experimenters (13%), and 4) Passives (36%). The findings of the research also revealed that “The largest companies are the most likely to have an AI strategy”, “about one in five companies has incorporated AI in some offerings or processes”, “one in 20 companies has extensively incorporated AI in offerings or processes”, “Less than 39% of all companies have an AI strategy in place” (Ransbotham, Kiron, Gerbert, and Reeves, 2017).

According to Deloitte Human Capital Trends (2018) report 24% of the organizations in their sample utilizes AI and robotics “to perform routine tasks”, 16 % to “augment human skills”, 7 % to “restructure work entirely”, and it was emphasized in the report that the technical roles have “shifted from STEM to STEAM, where the ‘A’ stands for arts, and the report referenced the involvement of ‘arts’ to Scott Hartley’s book titled *The Fuzzy and the Techie*, Hartley (2017) used the term “the fuzzy and techie” to emphasize the fact that “the best technology and products come from innovations that blend the arts and sciences together” and he supports the idea with his words “We need both context and code, data literacy and data science” (Deloitte Human Capital Trends, 2018, p. 42).

Consequently, organizations are deploying AI but at different levels. The ones do not deploy and have no intention to do so in the future are the ones that will lose in competition and disappear for ‘AI is the new black’ as a key differentiator.

Highlight 3 → *AI is a key differentiator*
The Fuzzy and Techie: “arts” is a required component in new technology
Companies deploy AI but at different levels

A Macro View. General information about sectors and countries about AI deployment and progress were presented under this category.

AI deployment varies across countries and sectors. According to Infosys (2017) report, the level of AI adoption rises from the East. China and India are the prominent countries in AI adoption. The maturity of AI adoption and progress were ranked as: “China 56%, India 55%, Germany 53%, US 46%, UK 44%, France 44%, Australia 40%.” In the report this fact was associated to China and India’s “fewer legacy systems and business processes to contend with.”

The maturity levels of AI adoption by sector was ranked as: “Pharmaceuticals/life sciences 58%, Automotive and aerospace 54%, Telecoms Energy, oil/gas and utilities 52%, Manufacturing 51%, Fast moving consumer goods 50%, Healthcare 50%, Financial services 47%, Retail 44%, Public sector 32%”, where Pharmaceuticals/life sciences was also the leading industry in considering AI ethics completely as 53% of respondents reported that way. “The leading industries that plan to retain and retrain their workers are: fast moving consumer goods (94%); aerospace and automotive (87%); energy, oil and gas (80%); and pharmaceutical and life sciences (78%).”

Where AI adoption varies across industries, the level of adoption differs in sectors’ divisions. As emphasized in Infosys (2018) report; “the Retail & Consumer Packaged Goods sector skews higher in its use of AI in customer service, the Banking & Insurance sector skews higher in its use of AI for accounting and finance, and the Oil & Gas sector skews higher for its use of AI in operations”

Highlight 4 → *AI rises from the East. China and India are the prominent countries in maturity level of AI adoption*
Pharmaceuticals/life sciences is the leading sector in AI adoption

Time Forward

Potential of AI, expectations, blur sides, future key skills, and human-special works were presented under the category 'Future Value'. The category consists of four subcategories: Potential, vague, human-work, and future key-skills.

Potential. Expectations from AI adoption and potential impacts of AI take part extensively in research reports, and the key findings are listed below:

- Competitive advantage
- Improve performance, productivity, efficiency
- Advisors and partners in workforce
- Augment executives' and employees' work
- Impact on job contents

The key findings of the reports indicate that AI will augment managers' and employees' roles as active advisors and partners, augment executives' judgement work by taking over most of the routine and automated work, and by accelerating decision-making and learning processes (Shanks, Sinha and Thomas, 2016) and also "enable managers to make faster, more thoughtful, collaborative decisions" (Thomas, Fuchs and Silverstone, 2016). Human-machine collaboration will have a significant effect in improving organization performance and sustaining competitive advantage. Job losses in the future is a reality but the emergence of new job contents is also expected (Shook and Knickrehm, 2018). AI tools will increase performance organizations by "improving operational efficiencies, understanding behaviors, and diagnosis" (Halper, 2017) and by "improving forecasting and sourcing, optimizing and automating operations, developing targeted marketing and pricing, and enhancing the user experience (McKinsey, 2017). According to Infosys (2017) report, 97% of respondents believe that AI has a potential of generating a significant ROI (return of investment) by 2010, and "companies expect to see and a 37% average cut in operating costs." "The adoption of AI may have profound effects on the workplace, value creation, and competitive advantage" (Ransbotham, Kiron, Gerbert, and Reeves, 2017).

Highlight 5 → *Augment managers' and employees' roles.*
Human-machine collaboration
Sustaining competitive advantage
Job loses
New job contents

Vague. As the expectations from AI are clear, there is also a blur side due to the unforeseen impacts of AI in the future. The main vague parts of AI were revealed in the reports as:

Managers are hopeful about the potential of AI but there is confusion about the trust issue. An Accenture research revealed this paradox:

"The findings suggest a paradox among respondents. On the one hand, managers at all levels (84 percent) believe machines will make them more effective and their work more interesting. Yet only 14 percent of first-line managers and 24 percent of middle managers would readily trust the advice of intelligent systems in making business decisions in the future. By contrast, nearly half of senior executives (46 percent) would readily trust the advice of intelligent systems" (Shanks, Sinha and Thomas, 2015, p. 4).

The appearance of AI on the scene is a recent issue. So, it is unknown how AI will elevate managerial is not clear for "there is no well-worn path to follow" (Shanks, Sinha and Thomas, 2015, p.4). Another vague part is how the impact of AI will be, as emphasized in SAS report:

“The general feeling was that AI would affect jobs, but it was hard to predict precisely how, and across which geographical areas” (SAS, 2017, p. 19).

“AI is very unlikely to be ‘more of the same’. We do not yet know what changes it will bring, but there will be both ‘known’ and ‘unknowns’” (SAS, 2017, p. 20).

According to reports trust issue, lack of guideline, and uncertainty about the future impacts of AI are the main vague parts.

Highlight 6 → *Trust issue*
Lack of guideline
Uncertainty about the future impact of AI

Emerging Jobs. As it happens in each industrial revolution, job losses are expected that will replace by the emerging ones. The projected AI-driven jobs in the reports are listed below:

According to Accenture research; AI-driven jobs will be “trainers,” “explainers” and “sustainers”:

“Trainers, for example, will help computers learn to recognize faces. Explainers will interpret the results of algorithms to improve transparency and accountability for their decisions, helping to strengthen the confidence of both customers and workers in AI-powered processes. Sustainers will ensure intelligent systems stay true to their original goals without crossing ethical lines or reinforcing bias” (Shook and Mark Knickrehm, 2018, p.14).

According to SAS (2017) report:

“These new jobs will include training AI systems, ensuring that they continue to operate as planned, and do not learn the ‘wrong’ thing, and in bridging the gap between business and technology” (SAS, 2017, p. 20).

SAS (2017) report also emphasized that “the most promising range of new jobs is likely to be in innovation: generating and delivering new ideas that are only possible because of the changes brought about by AI” (p. 20).

And for Deloitte Human Capital Trends (2018) report “newly created jobs are more service-oriented, interpretive, and social, playing to the essential human skills of creativity, empathy, communication, and complex problem-solving” In the report the job titles as “bot trainer,” “bot farmer,” and “bot curator” were expressed as newly created jobs. Examples for bots in the report were:

“In the HR technology domain, vendors of recruitment chatbots such as Textrecruit’s *Ari*, Hiremya.com’s *Mya*, and Paradox.ai’s *Olivia* display the growing adoption of natural language processing” (Deloitte Human Capital Trends, 2018, p. 74)

Training and maintaining such kind of bots and AI systems seems to be an important line of work in the near future.

Highlight 7 → *Training and maintaining AI systems*

Human-work. It is expected that AI will take over some human jobs but what are the human-special ones? The works cannot be achieved by AI in short-term, hence specific to humans were defined in the reports as: ‘judgement skills’ (Thomas et. al., 2016; Shanks et. al., 2016), “Strategic and more creative work, applying intuition and ethical reasoning” “discernment”, “abstract thinking”, “contextual reasoning” (Shanks et. al., 2016, pp. 2-4), “creativity, empathy, communication, and complex problem solving”, “devise, implement, and validate AI solutions” (Deloitte Human Capital Trends, 2018, p. 75).

Highlight 8 → *Cognitive skills as judgement, complex problem solving, creativity etc.*
“Devise, implement, and validate AI solutions”

Challenges

Organizations confront significant and specific challenges in transformation process and also there are concerns about future of business world.

Report findings revealed the following challenges:

- Business world is unprepared, unready to transition, unaware of potential and benefits of AI, and lack of an AI strategy.
- Skill shortages,
- Ethical, legal and regulatory concerns, concerns on job losses, privacy and transparency concerns
- Lack of trust in AI related issues,
- Execution problem,
- Training workforce, data collecting and preparing, training AI algorithms, lack of AI strategy.

Business world is unprepared for the speed of technology which so high, infrastructure is insufficient, and training programs are required for adoption. Most companies do not have an AI strategy which is a crucial factor in gaining competitive advantage. MIT Sloan and BCG report revealed that “the largest companies (those with more than 100,000 employees) are the most likely to have an AI strategy, but only half (56%) have one” Companies need AI plans but “most do not have one, and those that have been slower to move have some catching up to do.” (Ransbotham, Kiron, Gerbert and Reeves, 2017). This fact is a sign for execution problem in organizations. As there is no experimented path to follow, executives are confused how to manage the technological and cultural change. According to AIHP and Accenture Strategy research, “over half (57 percent) responded that their current skills are lacking” (Shanks, Sinha and Thomas, 2016) and in Accenture Research Program report, skills shortages identified as “a key workforce challenge” (Shook and Knickrehm, 2018).

Also there are concerns about privacy, ethical issues, and trust. For the SAS (2017) report findings; trust, data integration to support AI, platform readiness, and ethics emerged as major issues and concerns. And for the TDWI report top four concerns are: “Privacy concerns 46% Ethical concerns 42% Negative customer experience 42% Overreliance on AI, which can mean making mistakes 38%” (Harper, 2017).

Privacy concerns are mostly about the leak of personal data. Ethical concerns are about AI make decisions in the favor of AI systems and job losses in workforce. And the trust issue was considered from the point of both customers and the staff. Customers may prefer human interaction instead of AI and trusting in AI systems may take time. As stated in TDWI report “People often don’t trust what they don’t understand, and many people don’t understand advanced analytics” (Harper, 2017).

Job losses and job changes by the reason of automation are other important challenges. According to SAS (2017) research findings “Changing scope of human jobs/ automation & autonomy 55%” was defined as a major concern as AI progress in business. Deloitte (2018) research defined that “42 % believe automation will have a major impact on job roles over the next two years” and “61% of respondents are actively redesigning jobs around artificial intelligence (AI), robotics, and new business models.” In The Accenture Research Program, it was emphasized that the number of the jobs will not change but the content of the jobs will. However, from the viewpoint of managers handing over some of their current tasks to AI means a significant performance improvement in processes and products. 70% of respondents hope AI will take over some of their current tasks and only 30% of respondents fears that. Consequently, it is expected that the scope of jobs will change and some jobs and tasks will be replaced. At this point, human-machine collaboration becomes more important. Some jobs will disappear, and instead new jobs will emerge as happened in every industrial revolution. Spreading the new culture throughout the organization and make the technology functional in accordance with the

human force is much more difficult than obtaining the new technology and this may cause crucial execution challenges.

Highlight 9 → *Speed of technology is so high*
Lack of skill and infrastructure
Lack of a pathway
Execution problems
Privacy, ethical, and trust concerns
Job changes

‘Must do’s

The new era brings out new requirements. What should organizations do in order to survive in the new age? The answers of this question are examined under the category “must do’s” and following requirements were defined:

- AI strategy
- Combining AI and human intelligence.
- Redesigning processes, structure and culture.
- Developing internal and external trust.
- Basic training on AI systems
- Raising awareness about the benefits of AI
- Taking action as soon as possible
- Addressing ethical concerns
- Collaboration

In the category “Challenges”, it was defined that most of the companies do not have an AI strategy. And “a strategy for AI is urgent” for companies (Ransbotham, et. al, 2017). It is necessary for creating a culture for combining capabilities of human and intelligent machines, addressing the concerns, overcoming the challenges, and as a result gaining competitive advantage. CEO and senior executives should handle this process.

Infosys (2017) report emphasized according to their findings “developing and implementing a holistic AI strategy” is a fundamental:

“Organizations that look to apply an array of technologies across a wider number of areas will position themselves to benefit the most from the potential synergies that AI can offer — not least the anticipated significant ROI benefits in the form of revenue increases and cost reductions. Strong established links between AI adoption and the overall business strategy are a key feature of organizations that are true AI visionaries.”

Implementing strategy requires the participation of employees and customers, and the other external factors as “government, educational and vocational institutes and employees to redesign the workforce” (PWC, 2017). Customers and employees should be informed about the benefits of AI, and employees should be trained about the basics of the AI systems, and “every manager has to develop an intuitive understanding of AI. Processes and structure of organization should be redesigned to free employees from traditional constraints, and an open culture is needed for enabling experimentation” (MIT Sloan and BCG, 2017).

In McKinsey Global Institute’s discussion paper key enablers of transformation process were defined as “leadership from the top, management and technical capabilities, and seamless data access” and following steps were defined as a successful for a successful program (McKinsey Global Institute 2017, p. 4):

1. “Identify the business case”
2. “Set up the right data ecosystem”
3. “Build or buy appropriate AI tools”
4. “Adapt workflow processes, capabilities, and culture”

MIT and BCG report highlighted the vital importance of human-machine collaboration as building off each other’s strong aspects in order to create competitive advantage and presented following advices for executives (Ransbotham et. al., 2018, p. 11):

1. “Learn more about AI”;
2. “Deepen their perspective on how to organize their business around AI”
3. “Develop a more expansive view of the competitive landscape in which their business operates”

Deloitte Human Capital Trends (2018) report presented a new kind of leadership “Symphonic C-suit - new, collaborative, team-based senior executive model” for the social enterprise model of new age. In symphonic leadership, C-Suite acts as a team just like a symphony playing in harmony

In Deloitte’s report the functioning of Symphonic C-Suite defined as:

“Symphonic C-suite brings together multiple elements: the musical score, or the strategy; the different types of instrumental musicians, or the business functions; the first chairs, or the functional leaders; and the conductor, or the CEO. In this model, C-suite members not only lead their own area of responsibility, but also collaborate with other functional leaders, work on teams that affect the enterprise’s strategic direction, and influence and inspire networks of teams throughout the organization” (Deloitte Human Capital Trends, 2018, p.17).

Besides the vitality of this new leadership style, Deloitte defined that Symphonic C-Suite is in its infancy that 54% of the respondents stated that their companies “are not ready, or only somewhat ready, for the level of executive-team collaboration” (Deloitte Human Capital Trends, 2018, p. 20).

Besides the mission of executive team mentioned above, SAS (2017) report highlighted an important future role for data scientists: “Bridging analytics/ IT and Business. Mastering and combining both the social and technical aspects of business is a vital role in future organizations and likely to be undertaken by data scientist.

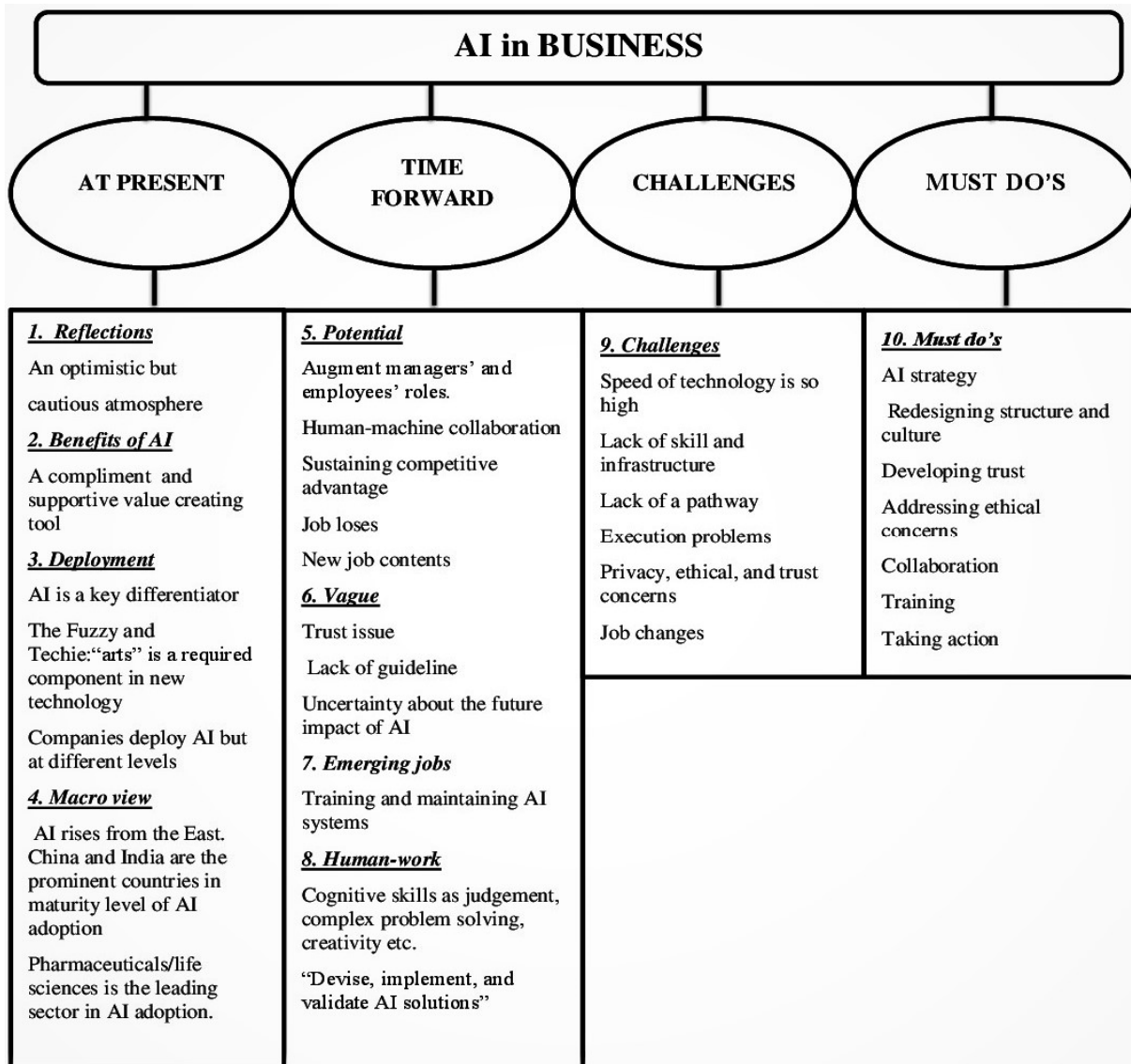
And the other vital issues of the transformation process is considering and addressing ethical issues in an early stage (SAS, 2017) in order to maximize the potential of both AI systems and human workforce (Infosys, 2017).

Consequently, he earlier the companies take action, define strategy, meet the requirements, the more they will adopt AI technology and survive competition in the new era.

Highlight 10 → *AI strategy*
Redesigning structure and culture
Developing trust
Addressing ethical concerns
Collaboration
Training
Taking action as soon as possible

As a result of content analysis, four categories and 10 highlights were defined. The highlights of each category are displayed on Figure 1. The figure presents a summary of findings.

Figure 1. A Summary of Findings



Discussion, Conclusion, and Recommendations

This research was conducted in order to contribute to the efforts of examining impacts of AI on management. As the new are brings about new challenges, the aim of this research is to examine the general outlook of AI adoption in business world.

For this purpose, a sample of 14 research reports on “artificial intelligence and management” were defined, conducted by prominent research institutes- AIHP and Accenture Strategy, The Accenture Research Program, SAS, TDWI, McKinsey Global Institute and Digital McKinsey, Infosys and Branded Research Inc., Infosys and independent technology market research specialist Vanson Bourne, Deloitte, PWC, MIT Sloan and BCG.

A qualitative research methodology -content analysis- was applied to the data by following an exploratory design. As a result of analysis four main categories were constructed titled as: 1) At present, 2) Time Forward, 3) Challenges, and 4) Must do’s. And categories were explained with the findings from the reports, and the key points were emphasized with the highlights at the end of each section.

The first category “At Present” meets the first research question and consists of five sub-categories: Reflections, Benefits of AI, Deployment, and macro view that each represents different aspects of current situation about AI in business. The key points of this category are: Organizations are optimistic but also cautious about AI adoption and future impacts.

Optimistic, because there is awareness about AI facilitate and augment their business, and will more in the future, and also if it is used appropriately AI is a key differentiator in competition. Cautious, because there is not a path to follow for this inexperienced adoption. Also, organizations are unprepared, and unready.

At present, some organizations deploy AI but at different levels, and this level differentiation will also define the rules of competition. It is a fact that the more the organizations adopt AI and integrate through the culture, the more they will gain competitive advantage. Another important finding of this category is that, AI rises from the East, China and India are the prominent companies about the maturity of adopting AI systems. A Pharmaceuticals/life sciences is the leading sector in adopting AI systems.

The second category “Time Forward” represents the future impact of AI and meets the second research question, and consists of four sub categories: Potential, vague, emerging jobs, and human-work. Augmenting feature of AI is a common expectation besides its current facilitator role. AI will augment employees, and in particular executives’ roles that will also cause more time for judgement issues. Human-machine collaboration is a key finding in this category with its vital role in sustaining competitive advantage. Human-workers should be trained in order to produce value with the machine complements, where prominent features of each group will integrate.

Also there are blur sides of integrating AI in organization as trust issue, lack of guidance to follow, and uncertainty about the future impact of AI. Job losses are also an expectation, but the view that new job contents will emerge is dominant in business world as training and maintaining AI systems. Besides, cognitive skills such as judgement, complex problem solving and creativity etc. seem to be human-work in the future. And AI systems also will be handled by humans. Consequently, a takeover of jobs will happen, but new ones will emerge. The change will be observed in the scope and content of jobs, as happened in past technology revolutions.

The third category “Challenges,” reveals the obstacles and concerns business world confronts in transformation process. As the AI technology progress in high-speed, infrastructure and skill deficiencies come forth. Organizations are not ready to meet the requirements, and also there is not a prescript to follow. Rules of the game will be defined as more companies experience the transformation process and thereafter survive. Trust, privacy and ethical concerns are the primary challenges. It takes time for people to get accustomed the new culture and structure, and functioning of a new intelligent machine colleague. Furthermore, the customers may resist to AI solutions, and persist on human communication. All these challenges wait to be solved by the C-suit, and this signals execution problems.

The fourth category “Must do’s”, represent the actions should be taken by organizations in order to achieve transformation process and survive in the age of intelligent machines. The crucial step is to develop and implement an AI strategy, and companies should take action immediately. Trust and ethical issues requires to be addressed at the early stages of process. Raising awareness on the benefits and potential of AI, and collaboration are vital for accelerating the process. Also, training on basics of AI systems is required for executives and employees.

Consequently, AI is the new black and organization should take action immediately to take the advantage. The adopters will survive, and the others will be eliminated. This research presents an outlook on AI adoption in business world. More research, especially qualitative in depth researches are needed in order to define and produce solutions to new era’s challenges as human-machine collaboration, execution problems, and orientation problems.

References

- Abbas, N. B. (2006). *Thinking Machines: Discourses of Artificial Intelligence*. LIT Verlag: Münster.
- Ahn, B. S., Cho, S. S. and Kim, C. Y. (2000). The integrated methodology of rough set theory and artificial neural network for business failure prediction. *Expert systems with applications*, 18(2), 65-74. [https://doi.org/10.1016/S0957-4174\(99\)00053-6](https://doi.org/10.1016/S0957-4174(99)00053-6)
- Armat, M., Assaroudi, A., Rad, M., Sharifi, H. and Heydari, A. (2018). Inductive and Deductive: Ambiguous Labels in Qualitative Content Analysis. *The Qualitative Report*, 23(1), 219-221. Retrieved from: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss1/16>
- Bataller, C. and Harris, J. (2016). Turning Artificial Intelligence into Business Value. Today. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/a710/a8d529bce6bdf75ba589f42721777bf54d3b.pdf>
- Bosch, K. and Bronkhorst, A. (2018). Human-AI Cooperation to Benefit Military Decision Making. In *Proceedings of the NATO IST-160 Specialist' meeting on Big Data and Artificial Intelligence for Military Decision Making*, Bordeaux, F, 30 May-1 June 2018, S3-1/1 - S3-1/12. NATO. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/325718292_Human-AI_Cooperation_to_Benefit_Military_Decision_Making
- Brynjolfsson, E. and McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age*. İstanbul: Optimist Yayın Grubu.
- Čapek, K. (2013). *R.U.R. Rossum'un Evrensel Robotları*. (Çev.: Patricia Öztürk) Ankara: Elips Kitap.
- Dabholkar, P. A. and Bagozzi, R. P. (2002). An attitudinal model of technology-based selfservice: moderating effects of consumer traits and situational factors. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 30(3), 184-201. <https://doi.org/10.1177/0092070302303001>
- Deloitte Human Capital Trends (2018). The rise of the social enterprise (Deloitte Global Human Capital Trends Research Report). Retrieved from Deloitte website: https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/HCTrends2018/2018-HCTrends_Rise-of-the-social-enterprise.pdf
- Dreyfus, H.L. (1972). *What Computers Can't Do: A Critique of Artificial Reason*. USA: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Erlingsson C and Brysiewicz P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal Emergency Medicine*, 7(3), 93-99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>.
- Fletcher, D. and Goss, E. (1993). Forecasting with neural networks: An application using bankruptcy data, *Information & Management*, 24(3), 159-167. [https://doi.org/10.1016/0378-7206\(93\)90064-Z](https://doi.org/10.1016/0378-7206(93)90064-Z)
- Geraci, R. M. (2007). Robots and the sacred in science and science fiction. *Zygon*, 42(4), 961-980. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9744.2007.00883.x>
- Given, L.M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative research methods* Volumes 1&2, (Ed. Lisa M. Given), USA:SAGE.
- Halper, F. (2017). Advanced Analytics: Moving Toward AI, Machine Learning, and Natural Language Processing (Best practices report, Q3). Retrieved from SAS website https://www.sas.com/content/dam/SAS/en_us/doc/whitepaper2/tdwi-advanced-analytics-ai-ml-nlp-109090.pdf
- Hsieh, H. F. and Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huang, M. H. and Rust, R. T. (2018). Artificial intelligence in service. *Journal of Service Research*, 21(2), 155-172.
- Huang, Z., Chen, H., Hsu, C. J., Chen, W. H. and Wu, S. (2004). Credit rating analysis with support vector machines and neural networks: a market comparative study. *Decision support systems*, 37(4), 543-558. <https://doi.org/10.1177/1094670517752459>
- Infosys (2017). Amplifying Human Potential: Towards Purposeful Artificial Intelligence-A Perspective for CIO's (Infosys Research Report). <https://www.infosys.com/aimaturity/Documents/amplifying-human-potential-CIO-report.pdf>
- Infosys (2018). *Leadership in the Age of AI* (Infosys Research Report). Retrieved from Infosys website: <https://www.infosys.com/age-of-ai/Documents/age-of-ai-infosys-research-report.pdf>

- Jennings, N.R, Faratin, Johnson, M.J., O'Brien, P. and Wiegand, M.E. (1996). Using intelligent agents to manage business processes. Using intelligent agents to manage business processes. In *Intelligent Agents and Their Applications, IEE Colloquium on (Digest No:1996/101)* (pp. 5-1). IET. Retrieved from: <https://eprints.soton.ac.uk/252150/1/PAAM96.pdf>
- Kaastra, I. and Boyd, M. (1996). Designing a neural network for forecasting financial and economic time series, *Neurocomputing*, 10(3), 215-236. [https://doi.org/10.1016/0925-2312\(95\)00039-9](https://doi.org/10.1016/0925-2312(95)00039-9)
- Kim, K. J. and Han, I. (2000). Genetic algorithms approach to feature discretization in artificial neural networks for the prediction of stock price index. *Expert systems with Applications*, 19(2), 125-132. [https://doi.org/10.1016/S0957-4174\(00\)00027-0](https://doi.org/10.1016/S0957-4174(00)00027-0)
- Kolbjørnsrud, V., Thomas, R. J. and Amico, R. (2016). *The Promise of Artificial Intelligence: Redefining Management in the Workforce of the Future* (Research Report May, 19). Retrieved from Accenture website: https://www.accenture.com/_acnmedia/PDF-19/AI_in_Management_Report.pdf
- Li, E. Y. (1994). Artificial neural networks and their business applications. *Information & Management*, 27(5), 303-313. [https://doi.org/10.1016/0378-7206\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0378-7206(94)90024-8)
- Li, S., Duan, Y., Kinman, R. and Edwards, J. S. (1999). A framework for a hybrid intelligent system in support of marketing strategy development. *Marketing Intelligence & Planning*, 17(2), 70-79. <https://doi.org/10.1108/02634509910260922>
- Li, S., Davies, B., Edwards, J., Kinman, R. and Duan, Y. (2002). Integrating group Delphi, fuzzy logic and expert systems for marketing strategy development: the hybridisation and its effectiveness. *Marketing Intelligence & Planning*, 20(5), 273-284. <https://doi.org/10.1108/02634500210441521>
- Liebowitz, J. (2006). *Strategic intelligence: Business Intelligence, Competitive Intelligence, and Knowledge Management*. Auerbach Publications.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (2013). *The Constructivist Credo*. USA: Left Coast Press, Inc.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1988). Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 5-9, 1988). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297007.pdf>
- McCorduck, P., Minsky, M., Selfridge, O. and Simon, H.A. (1977). History of artificial intelligence. In *Proceedings of the 5th international joint conference on Artificial intelligence (IJCAI'77)* Volume 2 Vol. 2. (pp. 951-954). San Francisco, CA, USA: Morgan Kaufmann Publishers Inc. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/1577/677ce671303cb8a73e176f6646993e050072.pdf>
- McCorduck, P. (2004). *Machines who think*. Massachusetts: A K Peters, Ltd. Retrieved from:
- McKinsey Global Institute (2017). Artificial intelligence the next digital frontier? (Discussion Paper). Retrieved from McKinsey website: <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Advanced%20Electronics/Our%20Insights/How%20artificial%20intelligence%20can%20deliver%20real%20value%20to%20companies/MGI-Artificial-Intelligence-Discussion-paper.ashx>
- Martínez-López, F. J. and Casillas, J. (2013). Artificial intelligence-based systems applied in industrial marketing: An historical overview, current and future insights. *Industrial Marketing Management*, 42(4), 489-495. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2013.03.001>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt. Retrieved from: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- McCarthy, J., Minsky, M., Rochester, N. and Shannon, C. (1955). A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. Retrieved from: <http://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf>
- Metaxiotis, K., Ergazakis, K., Samouilidis, E. and Psarras, J. (2003). Decision support through knowledge management: the role of the artificial intelligence. *Information Management & Computer Security*, 11(5), 216 – 221, <http://dx.doi.org/10.1108/09685220310500126>
- Nilsson, N. J. (2010). *The Quest for Artificial Intelligence a History of Ideas and Achievements*. UK: Cambridge University Press.

- PwC (2017). 20 years inside the mind of the CEO. What's next? (20th CEO survey, PwC research report, March). Retrieved from PwC website: <https://www.pwc.com/gx/en/ceo-survey/2017/industries/20th-ceo-survey-pharma.pdf>
- PwC (2018). The Anxious Optimist in the Corner Office (21st CEO survey PwC research report) Research Report). Retrieved from PwC website: <https://www.pwc.com/gx/en/ceo-survey/2018/pwc-ceo-survey-report-2018.pdf>
- Ransbotham, S., Kiron, D., Gerbert, P. and Reeves, M. (2018). Reshaping Business With Artificial Intelligence Closing the Gap Between Ambition and Action (Research Report, Fall). Retrieved from BCG website: https://www.bcg.com/Images/Reshaping%20Business%20with%20Artificial%20Intelligence_tcm9-177882.pdf
- Reitman, W. (1986). Artificial intelligence applications for business: Getting acquainted. In *Artificial Intelligence Applications for Business* (Third printing) (Ed: Walter Reitman) USA: Ablex Publishing Cooperation.
- Rhines, W. (1985). Artificial intelligence: out of the lab and into business. *The Journal of Business Strategy*, 6(1), 50-57. <https://doi.org/10.1108/eb039099>
- Russell, S. and Norvig, P. (1995). Artificial Intelligence: A modern approach. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- SAS (2017). *The Enterprise AI Promise: Path to Value* (Research Report). Retrieved from SAS website: https://www.sas.com/content/dam/SAS/el_gr/doc/research1/ai-survey-2017.pdf
- Say, C. (2018). *50 Soruda Yapay Zekâ* (7.Baskı). İstanbul: 7 Renk Basım Yayın ve Filmcilik Ltd. Şti.
- Shanks, R., Sinha, S. and Thomas, R.J. (2015). *Managers and machines, unite!* (Research Report). Retrieved from Accenture website: https://www.accenture.com/_acnmedia/PDF-19/Accenture-Strategy-Manager-Machine-Unite-V2.pdf
- Shanks, R., Sinha, S. and Thomas, R.J. (2016). *Judgment calls: Preparing leaders to thrive in the age of intelligent machines* (Research Report). Retrieved from Accenture website: https://www.accenture.com/t20170411T174032Z_w_us-en/_acnmedia/PDF-19/Accenture-Strategy-Workforce-Judgment-Calls-V2.pdf
- Sharma, A. and Chopra, A. (2013). Artificial neural networks: Applications in management, *IOSR Journal of Business and Management*, 12(3), 32-40. <https://doi.org/10.9790/487x-1253240>
- Shook, E. and Knickrehm, M. (2018). *Reworking the Revolution* (Research Report). Retrieved from Accenture website: https://www.accenture.com/t20180613T062119Z_w_us-en/_acnmedia/PDF-69/Accenture-Reworking-the-Revolution-Jan-2018-POV.pdf#zoom=50
- Schrempf, O. C., Hanebeck, U. D., Schmid, A. J. and Worn, H. (2005). A novel approach to proactive human-robot cooperation. In *Robot and Human Interactive Communication, 2005. ROMAN 2005. IEEE International Workshop on* (pp. 555-560). IEEE. Retrieved from: <https://ieeexplore.ieee.org/document/1513838>
- Silver, D. and Hassabis, D. (2016). Mastering the ancient game of Go [Blog post] Retrieved from Googleblog website: <https://research.googleblog.com/2016/01/alphago-mastering-ancient-game-of-go.html>
- Silver, D., Huang, A., Maddison, C.J., Guez, A., Sifre, L., van den Driessche, G., ... Hassabis, D. (2015). Mastering the game of Go with deep neural networks and tree search. *Nature*, 529, 484-489. Retrieved from: <https://www.nature.com/articles/nature16961>
- Thomas, R.J., Fuchs R. and Silverstone, Y. (2016). A machine in the C-suite (Research Report). Retrieved from Accenture website: https://www.accenture.com/t00010101T000000Z_w_br-pt/_acnmedia/PDF-13/Accenture-Strategy-WotF-Machine-CSuite.pdf
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX(236), 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Von Krogh, G. (2018). Artificial intelligence in organizations: new opportunities for phenomenon-based theorizing. *Academy of Management Discoveries*, 4(4), 404-409. <https://doi.org/10.5465/amd.2018.0084>
- Yadav, M. S. and Pavlou, P. A. (2014). Marketing in computer-mediated environments: Research synthesis and new directions. *Journal of Marketing*, 78(1), 20-40. Retrieved from: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2369432

Zambak, A. F. (2014). Artificial intelligence as a new metaphysical project. In R. Hagenruber & U. Riss (Eds.), *Philosophy, Computing and Information Science* (pp. 67-74). Pickering & Chatto.