

e-ISSN 2667-7938

Yıl: 2020 Cilt: 2 Sayı : 4
Year: 2020 Volume: 2 Issue: 4

IZUJED IZU Journal of Education

**İZÜ
EĞİTİM
DERGİSİ**

IZU Istanbul
Zaim
Universitesi



İZÜ EĞİTİM DERGİSİ

IZU Journal of Education

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



İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Adına Sahibi <i>Owner on behalf of Istanbul Sabahattin Zaim University</i>	Mehmet BULUT İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörü
Yayın Kurulu <i>Editorial Board</i>	İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Ali GÜNEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Hatice KADIOĞLU ATEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Editör <i>Editor-in-Chief</i>	İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Yönetim Editörü <i>Managing Editor</i>	Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Editör Yardımcıları <i>Vice Editors</i>	Hatice KADIOĞLU ATEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Elif KAYA <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Nurbanu ŞAHİN HATİPOĞLU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>

Yönetim Yeri <i>Head Office</i>	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	
İnternet Adresi <i>Web Address</i>	https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed	
Yayın Türü <i>Publication Type</i>	Yerel Süreli / Periodical Yılda iki sayı yayımlanır: Bahar ve Güz Published two issues per year: Spring and Fall	
Online Yayınlanmaktadır <i>Published Online</i>	E-ISSN : 2667-7938	
Derginin Tarandığı Kaynaklar	 	
Bilim Danışma Kurulu <i>Science Advisory Board</i>		
<p>Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Ali GURBETOĞLU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Aytaç AÇIKALIN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Bayram Ali ERSOY <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Besra TAŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Bilal YILDIRIM <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i></p> <p>Carlos HERVÁS GÓMEZ <i>University of Seville</i></p> <p>Elif Esra ARIKAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Emin AYDIN <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Emine Gül ÖZENÇ <i>Ömer Halisdemir Üniversitesi</i></p> <p>Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Erol SÜZÜK <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Ertuğrul ORAL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>	<p>Kamisah OSMAN <i>The National University of Malaysia</i></p> <p>Kasım VARLI <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Latife KABAKLI ÇİMEN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>María-Dolores DIAZ –NOGUERA <i>University of Seville</i></p> <p>Mehmet Ali ÇORLU <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Mehmet ÖZENÇ <i>Gaziantep Üniversitesi</i></p> <p>Metin BOŞNAK <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Midrabi Cihangir DOĞAN <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Muhittin SAĞIRLI <i>İstanbul Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa ŞEKER <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa Yüksel ERDOĞDU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Mümin YAMANKARADENİZ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Necmettin ÖZMEN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>	

Fatma YAŞAR EKİCİ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Hakan AKÇAY
Yıldız Teknik Üniversitesi

Halil EKŞİ
Marmara Üniversitesi

Hanife Gülhan ORHAN KARSAK
Kırklareli Üniversitesi

Hanna DAVID
Tel Aviv University

Hasan BACANLI
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi

Hasan Said TORTOP
Aydın Üniversitesi

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İbrahim DEMİR
Yıldız Teknik Üniversitesi

İbrahim TAŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İbrahim YILGÖR
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İzzet ER
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Nüket AFAT
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Orhan AKINOĞLU
Marmara Üniversitesi

Osman ÖZDEMİR
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Ramazan KORKMAZ
Maltepe Üniversitesi

Remziye CEYLAN
Yıldız Teknik Üniversitesi

Sam DAKKA
Sheffield Hallam University

Sefer ADA
Gedik Üniversitesi

Servet BAYRAM
Yeditepe Üniversitesi

Turgay ŞİRİN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Victor Hugo PERERA RODRIGUEZ
University of Seville

Yusuf CERİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

Araştırma Makaleleri/ Research Articles

- Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki** 155
Relationship Between Ethical Leadership of School Principals and Levels of Organizational Commitment of Teachers
Metin IŞIK, Münevver ÇETİN
- Okullarda Dedikodu ve Söylenti Durumunun İncelenmesi** 174
Investigation of Gossip and Rumor in Schools
Muhammet İbrahim AKYÜREK
- The Relationship Between In-Service Teachers' Mindset Types and Their Efficacy Beliefs in Instructional Strategies** 191
Öğretmenlerin Zihniyet Türleri ile Öğretim Stratejilerindeki Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki
Abdul Kasım VARLI, Aslıhan YILMAZ
- Liselere Geçiş Sistemindeki Değişikliğin Öğrenci Profillerine Yansıması Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma** 204
A Phenomenological Study Related to The Reflection of The Change in The High School Transition System on The Student Profiles
Ali ÖZDEMİR, Cem Emre METE, Meryem Elif MUSLU
- Öz Liderlik ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi** 222
An Examining The Relationship Between Self Leadership and Happiness Based on The Perceptions of Teachers
Mustafa FİDAN

Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Metin IŞIK^a

Münevver ÇETİN^b

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Beylikdüzü ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görevli 1180 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “Etik Liderlik Ölçeği” ile “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” uygulanmıştır. Veriler, SPSS for Windows 15.0 programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans, standart sapma tanımlayıcı istatistikleri ile korelasyon analizi kullanılmıştır. Etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizi sonucuna göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin yordayıcısıdır.

Anahtar Sözcükler: Etik lider, Örgütsel bağlılık, Okul yöneticisi.

Relationship Between Ethical Leadership of School Principals and Levels of Organizational Commitment of Teachers

Abstract

The aim of this research is to determine the relation between ethical leadership behaviours of school principals and teachers' organisal commitment behaviours from the view point of teachers. This research is based on survey-research model. The population constitutes 1180 teachers who were performing in public primary schools in Beylikdüzü District as of 2014 and 2015. In this research ethical leadership scale and organisational commitment scale were used and respectively. SPSS for windows 15.0 program was utilized for data analysis. In the analysis of data frequency, percentage, arithmetic average, standard deviation statistics and the correlation analysis were conducted. According to the correlation analysis results it has been indicated that the level of ethical leadership behaviours of school principals may have a positive impact on the level of organisational commitment behaviours of teachers.

Key Words: Ethical leader; Organisational commitment; School administer.

^a Sorumlu Yazar: Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Kırşehir, Türkiye, E mail: isik.metin@ahievran.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7431-4091

*Bu çalışma, Dr. Metin Işık'ın Prof. Dr. Münevver Çetin'in danışmanlığında Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

^a Prof. Dr. Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

E mail: munevvercetin@marmara.edu.tr

Atıf: Işık, M. (2020). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4) 155-173
DOI: 10.46423/izujed.775588

Extended Abstract

Introduction

The aim of this research is to examine the relation between ethical leadership behaviours of school principals and teachers' commitment to their organisations. With this reseach, the above-mentioned relation has been revealed. It is crucial to clarify this relation since leadership styles of school principals may enhance the level of teachers' commitment to organisational objects and values.

Method

The purpose of this research is to investigate the effect of school principals' ethical leadership behaviors and teachers' organizational commitment. The current research is a descriptive study based on the relational model. The research population consists of 1180 teachers working at secondary public schools located in İstanbul Beylikdüzü. Seeing that the research population was accessible, no spesific sample method was used for data selection. After removing out the missing questionnaires, 270 teachers were included in this study. "Ethical Leadership Scale" developed by Yılmaz (2003) and "Organizational Commitment Scale" developed by Meyer, Allen and Smith (1993) were applied to the participants. Results were given as in the groups of frequency, percentage, arithmetic average and the dispersion of the standard declination on the charts.

In addition, Correlation Analysis is performed in determining the relationship between the ethical leadership of principals and organizational commitment of teachers in the survey. The reliability of the questionnaire was tested using the Alpha Coefficient (Coranbach Alfa). Moreover, in order to be able to determine when the questions are influenced by the alpha coefficient and at what time and in what way; the value of "Alpha if Item Deleted" is calculated. As a result, the reliability of the "Communicative Ethics" factor is $\alpha = 0.921$, the reliability value of the "climatic ethics" factor $\alpha = 0.939$, the reliability value of the "Decision-Based Ethics" factor $\alpha = 0.883$, the "Behavioral Ethics" factor has a reliability value $\alpha = 0.950$, the reliability value of the "Emotional Commitment" factor $\alpha = 0.652$, reliability value of the "Continuity" factor $\alpha = 0,697$, the reliability value of the "Normative Commitment" factor was found to be $\alpha = 0.746$.

Findings and Discussion

According to the opinions of participatory school principals and teachers, it appears that there is a meaningful but weak connection between ethical leadership behaviours and teachers' organisational commitment in decision-making within subdimensions of ethical – emotional commitment, cummunicational ethics-attendance commitment and; climatic ethics- attendance commitment. There seems to be meaningful relation at medium level among communicational ethics, climatic ethics, behavioral ethics, emotional and normative commitment and ethics and normative commitment in decison-making. It is seen that there is meaningful relation with teachers' marital status and their decision about their administrators in sub-dimension of ethics, so married teachers think of their administrators' leadership as more ethical in decison-making for ethical dimension.

It appears that there is meaningful relation between teachers' emotional commitment which is subdimension of organizational commitment and their professional seniority. Moreover, It is apparent that teachers having 6-10 year experience have lower commitment level when compared to others. It seems that the relation between the seniority of principals and ethical leadership in climatic ethic sub-dimension is meaningful and teachers having 1 year or less experience have higher level of commitment than other teachers. It appears that the relation is meaningful between ethical leadership and subject in decision-making sub-dimension and also within this dimension Mathematics, English and Informatics teachers have more average than other teachers. Thus, subject variable affects the evaluations of teachers in deciding administrators' ethical behaviours in ethical sub-dimension (Mathematics, English and Informatics teachers consider administrators as more ethical in this dimension of leadership).

The results of this research have revealed that there is positive and meaningful relation between the ethical leadership of school administrators and teachers' commitment at various sub-dimensions and also ethical leadership characteristics have a positive impact upon teachers' commitment. Teachers' impression of their school principals as being honest and reliable individuals could have a noticeable impact on their organisational commitment.

The results of this research indicate that school principals demonstrating ethical leadership characteristics are crucial in ensuring teachers' organisational commitment and also school principals could behave more ethically in administrative issues and provide the necessary support to their teachers so as to increase their level of organisational commitment.

Giriş

Son yıllarda küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler ve değişen eğitim anlayışları nedeniyle sosyal hayatta önemli değişimler yaşanmakta ve bu hızlı değişimde en zor rolü liderler üstlenmektedir. Okulların yaşanan değişime uyum sağlamasında yöneticiler önemli rol üstlenirken, toplumun devamlılığı için bireylerin birbirlerine ve yöneticilere güvenmesi gerekir. Ancak yaşanan değişimler ile okul yöneticileri bazı etik sorunlar yaşamaktadır. Okul yöneticisinin inandığı davranışların oluşmasında etik değerler ve ilkeler sağlam bir temel oluşturur (Aydın, 2002: 38). Eğitim yönetimi, okulların başarılı yöneticiler tarafından yönetilmesini ve donanımlı bireyler yetiştirmesini amaçlamaktadır. Okul ortamları sürekli yenilenmeyi ve gelişmeye ihtiyaç duymaktadır. Toplumun okuldan beklentilerini karşılamak için öğrencilerin iyi yetişmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Bu açıdan yaşanan yeni durumlara yönelik eğitim yöneticilerinin yaklaşımları (Karagöz, 2006: 1) hem okul ortamının hem de kendilerinin gelişmelerine katkı sağlayacaktır. Okulun lideri, olaylar karşısında bilim ve akıl odaklı davranarak bilimsel gelişmeleri takip eden ve okuyan bir lider olmalıdır (Gümüşeli, 2001: 543). İnsanın ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitimdeki hedeflerin gerçekleştirilmesine uygun yetiştirilmesi beklenmektedir (Fidan, 1997: 4). Okulların toplumun geleceğindeki önemi sebebiyle eğitim yöneticilerinin okul yönetimlerindeki liderlik tarzı, çalışanların kuruma bakış açısını etkilemektedir. Okul yöneticisi bir eğitim lideri olarak eğitimi geliştirmek gibi kurum üstü toplumsal hedef ve sorumluluklar taşımaktadır. Bu yüzden okul yöneticilerinin göstereceği liderlik türü olarak etik liderlik, diğer liderlik türlerinden farklı olarak liderin karar ve davranışlarında etiksel sorumluluk gerektirir. Karşı (2004)'ya göre liderin yönetsel karar ve davranışlarında adil, dürüst, eşit davranan, herkese saygılı davranan, hoşgörülü, sorumluluk sahibi, şeffaf olmak gibi etik ilkelere uymalıdır. Okulda bu

ilkelerin içselleştirilmesi liderin ve öğretmenlerin etik yaklaşımlarına bağlıdır. Etik lider olarak okul yöneticisi, öğretmenlerin kurumlarına bağlılığını etkileyen etmenlerin en önemlilerinden birisidir.

Okulda, yöneticilerin etik liderlik rolüne uygun olarak etik davranması ve çalışanlara yol göstermesi beklenmektedir (Arslantaş ve Dursun, 2008). Okul ortamında başarı için yöneticilerin etik liderlik özellikleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve okulun başarısına olumlu katkı sağlayacağı beklenmektedir. Eğitim örgütlerinin etkililiğini sürdürebilmesi ve okullarda beklenen gelişmenin sağlanmasında da yöneticilerin etik liderlik özellikleri taşıması, yönettikleri kurumlarda örgütsel bağlılık seviyesinin yüksek olması, kurumda etik yapı ve bağlılık ortamı oluşturmaları bir ihtiyaç olarak görülebilir. Okul yöneticilerinin liderlik tarzı, öğretmenlerin okullarına bağlılıklarına yansımaktadır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Etik Liderlik

Lider, örgütün amaçları doğrultusunda gelişmesinde önemli rolü olan birey (Şişman ve Turan, 2001: 43); liderlik güven, sevgi, tutarlılık ve sabır isteyen bir süreçtir (Ferik, 2001: 78). Modern yaklaşımlara göre liderlik, yöneticinin takımda çalışan kişiler bütünüdür (Yavuz, 2006). Liderliğin etik-ahlaki boyutuna önem veren yaklaşımlar, yeni bir liderlik anlayışı olarak etik liderin etik bir kültür oluşturma sorumluluğu olduğunu göstermektedir (Turhan, 2007: 6). Etik liderlik teorileri, etik liderliğin yapılması gereken kurallara göre dayanması ve liderliğin gelişmesi için etik davranışları kapsamaya esasına dayanmaktadır (Değirmenci, 2003). Eğitimin amaçlarının belirlenmesi ve gerçekleştirilmesinde, çağımızın okul yöneticilerinin yönetsel işlerde etik ilkelerle tutarlı davranış göstermeleri gerekir. Çağı yakalamak için okul yöneticisi dürüst, adil ve ahlaklı bir tutum içinde yani etik lider olmalıdır (Gümüseli, 2001: 531).

Etik liderlik, kişisel davranışlarında ve ilişkilerinde normatif açıdan doğru davranan, karşılıklı iletişim ve etkili düşünme yöntemi ile arttırmayı hedefler (Brown vd., 2005: 120). Etik liderlik üçe ayrılır: Hizmete yönelik liderlik, otantik liderlik ve ilke merkezli liderlik. Hizmete yönelik lider, örgüt çalışanlarına ve topluma hizmet etmeyi kendi çıkarlarının üzerinde tutarak bunu etik bir sorumluluk ve değer olarak görür. Otantik liderler güvenilirlik ve ustalıklarıyla ayırt edilirler (Turhan, 2007: 37). İlke merkezli liderin kişilik özellikleri izleyenleri etkiler ve belirli ilkelere uygun davranması beklenmektedir. Liderin etkili kişilik özellikleri göstermesi izleyenlere güven verir ve ilke ve kuralların kurum kültürüne yerleştirilmesi etkili olur (Turhan, 2007: 38). Üç liderlikte de iyi okul yöneticisi, olumlu bir okul kültürü oluşturmak ve hedeflere ulaşmak için yöneticilik ve liderlik davranışlarını birleştirebilmelidir (Pehlivan, 1993: 157). Etik liderlikten beklenen davranış eylemlerin hepsinde etik değerlere bağlı bir şekilde ifade edilmesidir (Yılmaz, 2006: 34). Okul yöneticisinin değişimi başlatma ve yönetme alanında önemli rolleri vardır (Şişman, 2002: 64). Bu açıdan etik liderlik özellikleri taşıyan okul yöneticilerinden değişimi daha kolay yönetmeleri beklenmektedir. Yıldırım (2010), Kurşun (2011), Kaya (2014) ile Tabancalı ve Çakıroğlu (2017)'nin araştırmasında kullandığı boyutlar olarak İletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik (Yılmaz, 2006: 88-89) bu çalışmada da kullanılmıştır. Okul yöneticisinin etik liderlik becerileri doğru kararlar verebilmesi için gereklidir. Çünkü değerler sistemi haklı-haksız, iyi-kötü ve doğru-yanlıştan oluşan etik lider örgütünü geliştirir. Bu açıdan eğitim yöneticilerinin etik değerlere sahip olmaları liderlik rolünü kazanabilmelerinde önemli rol oynar (Aydın, 2002: 156). Böylece eğitim kurumlarındaki

mesleki etik ilkelere uyum sağlanacaktır. Okul yöneticisi, eğitimin herkese eşit sunulmasında örnek gösterilen lider olmalıdır (Küçükkaraduman, 2006: 35). Örgütte görevlerin çalışanlara adil olarak paylaşılması zorunludur (Pehlivan, 1993: 39). Öğrencilerin model alacakları kişiler olan okul yöneticilerinin etik liderlik rollerini yerine getirmeleri önem taşımaktadır (Turhan, 2007: 54). Okul yöneticisi, okul toplumuna ve çevresine liderlik yaparak okulu geliştirme ve öğrenci başarısını artırma sorumluluğunu (Doğan, 2006: 30-31) taşımaktadır.

Örgütsel Bağlılık

Bağlılık, bir kurum, düşünce ve kişiye karşı aidiyet ve yerine getirilmesi gereken yükümlülüktür. Örgütler üyelerinin örgütsel hedeflere ulaşmasında önemi olan bağlılık düzeylerini artırmak isterler (Bülbül, 2007: 10). Örgütsel bağlılığın üç göstergesi bulunmaktadır: İzleyenlerin örgüt amaçlarını kabul etmesi, bunun için gayret etmesi, örgütte devamlılık için istek (Balay, 2000: 18) hissetmesidir. Bir çalışanın örgüte olan bağlılığı duygusal, devam ve değer (normatif) bağlılık şeklinde ifadesi kabul edilmiştir. Duygusal bağlılık, örgüte yönelik hissedilen duygusallığa işaret eder. Devam bağlılığı ise izleyenlerin iş terkinin oluşturacağı maddi yüke dayanan örgütsel bağlılık durumudur. Normatif bağlılık, çalışanın örgütte devam etmeye ahlaki bir sorumluluk ile karar vermesini ifade eder (Ölçüm, 2004: 91-92). Bireyler bir örgüte, bazı istek ve ihtiyaçlar ile gelir ve yeteneklerini kullanabilecekleri, ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir ortam beklerler (Eser, 2007). Beklentilerinin karşılanması örgütsel bağlılık düzeyini önemli ölçüde etkileyecektir. Örgütsel bağlılık üç grupta sınıflandırılmaktadır.

Tablo 1. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

I- Tutumsal Bağlılık	II- Davranışsal Bağlılık	III- Çoklu Bağlılık
• Kanter'in Yaklaşımı	• Becker'in Yaklaşımı	• Reichers Yaklaşımı
• Etzioni'nin Yaklaşımı	• Salancik'in Yaklaşımı	
• R'Reilly ve Chatman'in Yaklaşımı		
• Penley ve Gould'un Yaklaşımı		

Kaynak: İnce, M. ve Gül, H. *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, 2005, s.26.

Tutumsal bağlılık

Bireylerin insanlara, nesnelere ya da olaylara yönelik sürekli eğilimleri yani belirli bir davranışa yönlendiren tutumlarını göstermektedir (Ceylan, 1998: 72). Araştırmacılara göre tutumsal bağlılık farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Bülbül, 2007: 10). Örgütsel bağlılık, kişinin çalıştığı kuruma karşı hissettikleridir. Kanter'e göre, devam bağlılığı, çalışanların kendini örgütün devamlılığına adanmasını; gruba ve grup içi ilişkiler ile kenetlenme bağlılığı; kontrol bağlılığı ise üyelerin liderin kurallarını devam ettirmesidir (Gül, 2002: 42). Etzioni (1975), örgütün üyeler üzerindeki gücünün, üyenin örgüt algısından kaynaklandığını ileri sürer (Çakır, 2007: 18). Ahlak bağlamında örgüt amaçları, değer ve normlarının benimsenmesine bağlı olarak örgüte duyulan olumlu eğilime moral bağlılık denir. Bu bağlılıkta birey, duygusal açıdan bağlılık hissetmemesine rağmen üye kalmaya mecbur edilir (Balay, 2000: 17-18). Etzioni (1975)'ye göre olumlu üst yoğunluklu katılma bağlılık; olumsuz ve alt düzey katılım ise yabancılaşmadır (Çakır, 2007: 18-19). Q'Reilly ve Chatman (1986)'a göre, kişinin örgütüne duygusal bağlılığı olarak örgütsel bağlılık üç boyuttan oluşur: Uyum bağlılığında dış ödüllere

ulaşmayı amaçlar. Özdeşleşme, yakın ilişkiler kurma isteğine dayanır. İçselleştirme ise kişisel ve sosyal değerlerin uyumuna bağlıdır (Balay, 2000: 22-23). Penley ve Gould'a göre, ahlaki olan bağlılık modelinin (Etzioni: 1975) çıkarıcı ve yabancılaştırıcı özelliklerine rağmen uygun olduğunu bu yüzden alanyazında ilgi görmediğini belirtmektedirler (Gül, 2002: 44). Tutumsal bağlılık, Allen ve Meyer (1990)'e göre izleyenlerin örgüt ile ilişkisini ifade eden ve bireyin, örgütte kalmaya devamlılık göstermesi olan psikolojik bir durumdur ve üç boyutu bulunmaktadır:

- Duygusal bağlılık,
- Devam bağlılığı ve
- Normatif bağlılık.

Duygusal bağlılık, bireylerin örgütle özdeşleşmesini; devam bağlılığı (rasyonel bağlılık), ayrılmanın maliyeti, kıdem, kariyer gerekçeleri ile üyeliğinin sürdürülmesini ve normatif (ahlaki) boyutta izleyen görev olarak örgüte bağlılık gösterir ve örgüte bağlılığı da bir doğru olarak düşünür (Gül, 2000: 45-46).

Davranışsal bağlılık

Bireylerin deneyimleri ve örgüte uyumları oranında bağlanma süreci kapsamında değerlendirilebilir. Örgütsel bağlılıkta süreklilik, örgütten ayrılmamaya isteklilik, devamlılık gösterme davranışlarını içerir (Çakır, 2007: 12-13).

Çoklu bağlılık

Çoklu bağlılık, farklı düzeylerde bağlılık türlerinin örgüt içinde oluşması diğer iki bağlılıktan bağımsız ele alınmaktadır (Balay, 2000: 24-26). Örgütsel bağlılık, bireysel özellikler, kişilik, iş ve rol özellikleri ile tecrübe, yapısal özellikler (Çetin, 2004: 99) gibi çok sayıda faktörden etkilenmektedir. Ayrıca örgütsel bağlılık ile kişisel faktörler arasında çok etkili bağlar bulunmaktadır. Kişisel faktörler örgütsel değerlerin ve hedeflerin benimsenerek bireyin uzun dönem örgütte kalmasını sağlamaktadır. İzleyenlerin, üst seviye bağlılık göstermeleri güçlü katılımcı değerler gösterdikleri sonucuna ulaştırır.

İnsanın özgürleştirilmesi süreci olan eğitim ile öğrenci birey olma yetisi kazanır, ahlaki bir yapı oluşturur. Ancak bu ahlaki yapı içerisinde öğrenenin kendisine ve etrafındaki insanlara karşı sorumluluk duyması gerekir (Hesapçioğlu, 2004: 2). Başarılı okul yönetimi için ahlaki inançlar zorunlu yeterliliklerle birlikte etik ölçütler ve yönelimler bulunmalıdır. Etik ilkelere bağlı her okul yöneticisi okulunda eğitimin gelişimine katkı sağlar (Çelik, 2000: 92). Okul yöneticileri öğretmenlerin bağlılığını arttırarak güç ve yetki alanlarını genişletebilirler. Yöneticilerine bağlı öğretmenler de daha verimli ve yaratıcı olurlar (Yardibi, 1991: 1-2). Örgütsel bağlılık, örgüt ile çalışan arasındaki dengelyi ve uyumu gösteren ölçüttür (Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011). Bu yüzden okul yöneticisinin etik lider davranışlar sergilemesi, öğrencilerin de okulda belirlenen etik ilke ve kuralları benimsemelerini ve hayatlarında etik ilkelere uygun davranmalarını sağlayacaktır. Örgütsel bağlılığın amaç ve sonuçlarıyla, genelde liderliğin özelde etik liderliğin amaç ve sonuçları ortak noktada birleşmektedir. Örgütsel bağlılık, çalışanların benimsediği örgüt hedefleri, değer ve amaçları için gönüllü olarak emek göstermesi ve devamını istemesidir (Dilek, 2005: 144). Farklı çalışmalarda örgütsel bağlılık ile görev ve ilişki yönelimli liderlik arasında etkili ilişki vardır. Liderin çalışanların ihtiyaçlarına olan hassasiyeti ile örgütsel bağlılıkla ilişki bulunmaktadır. Blau

(1985) ile Williams ve Hazer (1986) örgütsel bağlılık ve liderlik arasındaki ilişkide çalışanlara önem veren liderlik uygulamalarının örgütsel bağlılığı etkilediğini vurgular (Çırpan, 1999: 65). Okulların niteliğinin ve çalışanların bağlılık düzeyinin artırılması ile okul yöneticilerinin etik liderliği birbiriyle bağlantılıdır. Okullarda yöneticilerin etik davranması, çalışanların bağlılıklarını ve yöneticilerine desteklerini kolaylaştıracaktır (Küçükkaraduman, 2006: 35). Etik lider olarak okul yöneticisi, örgütsel bağlılığı temin etmek ve devam ettirecek uygulama ve programlar geliştirmek zorundadır (Kılıç, 2006: 160).

Her örgütte gösterilen liderlik tarzları ve yönetim, örgüt içi değer ve ortak hedeflere bağlılığı olumlu etkilemektedir. Çünkü liderden memnun olma, örgütsel bağlılık açısından belirleyicidir (İnce ve Gül, 2005: 72). Öğretmenlerin okul yöneticilerini etik lider olarak algılamaları ve örgütsel bağlılık hissetmeleri için, yöneticilerin dürüst ve adil olması ve davranışlarıyla göstermesi gerekir. Yöneticiler öğretmenlerle, ailelerle, öğrencilerle ilişkilerinde dürüst ve sorumlu davranmalıdır. Etik liderlik, öğretmen ve diğer okul unsurlarının örgütsel bağlılık düzeylerini bilinmesinin alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi incelenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, mevcut ve geçmiş yaşanan durumlar olduğu biçimde betimleyen (Karasar, 2009: 77) yaklaşımlardır. Farklı değişkenler bağlamında karşılaştırma yapılması yönüyle çalışma ilişkisel bir araştırmadır (Erkuş, 2005). Araştırma kapsamında yöneticilerin liderlik davranışları "İletişimsel Etik", "İklimsel Etik", "Karar Vermede Etik" ve "Davranışsal Etik" boyutları; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ise "Duygusal Bağlılık", "Devam Bağlılığı" ve "Normatif Bağlılık" boyutları altında incelenmiştir (Yılmaz, 2006).

Evren ve Örneklem

Eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticiler araştırmanın hedef kitlesini oluşturmaktadır. İstanbul ili Beylikdüzü ilçesindeki farklı eğitim kurumlarında bulunan yönetici ve öğretmenlerden örneklem oluşturulmuştur. Tesadüfi olarak belirlenen 270 öğretmen ve yöneticiye uygulanan ölçeklerden 262 kullanılabilir formda ölçek verisi elde edilmiştir. Geriye kalan toplam 262 ölçek değerlendirmeye alınarak örnekleme oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek formunda, etik liderlik ve örgütsel bağlılık olarak iki ölçek bulunmaktadır. Formlar, araştırmacı tarafından öğretmen ve yöneticilere elden dağıtılarak uygulanmıştır. Araştırmada "Etik Liderlik Ölçeği" 44 madde (Yılmaz, 2005) ve "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" (Meyer ve Allen, 1997) 18 maddeden

oluşmaktadır. Etik liderlik ölçeği (Yılmaz, 2005) dört boyuttan oluşur: İletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik, davranışsal etik. Okul yöneticisinin göstereceği etik liderlik davranışlarını, okul yöneticisinin kendi bireysel davranışlarında, okul iklimi oluşturmada, karar verme ve iletişim sürecindeki etik davranışları dört boyutta göstermelidir (Yılmaz, 2006: 88-89). Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (Organizational Commitment Questionere: OCQ), örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç temel bileşene ayırarak ölçmeyi amaçlamıştır (Baysal ve Paksoy, 1999: 8). Ölçek güvenilirliği için Alfa Katsayısı (Croanbach Alfa)’dan yararlanılmıştır. Analizler için 262 katılımcıya ait veriler kullanılmıştır. Ankette yer alan ölçek sorularının, alfa katsayısına etki yön ve derecesini belirleyebilmek için; “Değişken Silindiği Takdirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” değeri hesaplanmıştır. Bunun sonucunda “İletişimsel Etik” faktörünün güvenilirlik değeri $\alpha = 0,921$, “İklimsel Etik” faktörünün güvenilirlik değeri $\alpha = 0,939$, “Karar Vermede Etik” faktörünün güvenilirlik değeri $\alpha = 0,883$, “Davranışsal Etik” faktörünün güvenilirlik değeri $\alpha = 0,950$, “Duygusal Bağlılık” faktörünün güvenilirlik değeri $\alpha = 0,652$, “Devam Bağlılığı” faktörünün güvenilirlik değeri $\alpha = 0,697$, “Normatif Bağlılık” faktörünün güvenilirlik değeri $\alpha = 0,746$ olarak bulunmuştur.

Çalışmada analiz yöntemlerinin tespitinde yapılan Kolmogorov-Smirnov Z testi, örneklemin dağılım normal dağılım arasındaki farksızlığı gösteren bir testtir. Örneklem dağılımı ile normal dağılım arasındaki uygunluk, örneklemin genel olarak evreni temsil ettiğine ve ölçeğin geçerliliğini desteklediğine kabul edilir.

Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov Z Analizi Sonuçları

Faktör		Etik	Bağlılık
N		260	260
Normal Parametreler	Ortalama	4,09	3,29
	Std. Sapma	,75	,63
	Mutlak	,11	,09
En Aşırı Farklıklar	Pozitif	,11	,09
	Negatif	-,08	-,03
Kolmogorov-Smirnov Z		1,88	1,47
Anlamlılık		,10	,12

Analiz sonuçları anlamlılık değeri $p > 0,05$ 'den olduğu için örneklemin dağılımının normal dağılım gösterdiği varsayılarak regresyon analizi ve varyans analizi ile değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir.

Bulgular

Bulgular bölümünde araştırmanın amacına yönelik analiz edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında yöneticilerin liderlik davranışları “İletişimsel Etik”, “İklimsel Etik”, “Karar Vermede Etik” ve “Davranışsal Etik” boyutları; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ise “Duygusal Bağlılık”, “Devam Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” boyutları altında incelenmiştir.

Demografik özelliklere ilişkin bulgular

Katılımcıların frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleri kullanılarak demografik özelliklerine göre dağılım incelenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı

		<i>f</i>	%	Geçerli %	Toplamsal %
Geçer	Erkek	106	40,5	40,9	40,9
	Kadın	153	58,4	59,1	100,0
	Toplam	259	98,9	100,0	
Kayıp	Veri	3	1,1		
	Toplam	262	100,0		

Cinsiyete göre katılımcıların % 41'inin erkek, % 58'inin kadın olduğu; medeni durumlarına göre % 80'inin evli, % 20'sinin bekâr; yaşlarına göre % 23'ünün yaşının 30 ve altı, % 46'sının 31-40 arası, % 23'ünün 41-50 arası, % 8'inin ise yaşının 51 ve üzeri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca mesleki kıdemlerine göre dağılımları katılımcıların % 14'ünün 1-5 yıl arası, % 31'nin 6-10 yıl arası, % 33'ünün 11-20 yıl arası, % 23'ünün 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem sahibi olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımı

		<i>f</i>	%	Geçerli %	Toplamsal %
Geçer	1-5 yıl arası	35	13,4	13,6	13,6
	6-10 yıl arası	80	30,5	31,0	44,6
	11-20 yıl arası	85	32,4	32,9	77,5
	21 yıl ve üzeri	58	22,1	22,5	100,0
	Toplam	258	98,5	100,0	
Kayıp	Veri	4	1,5		
	Toplam	262	100,0		

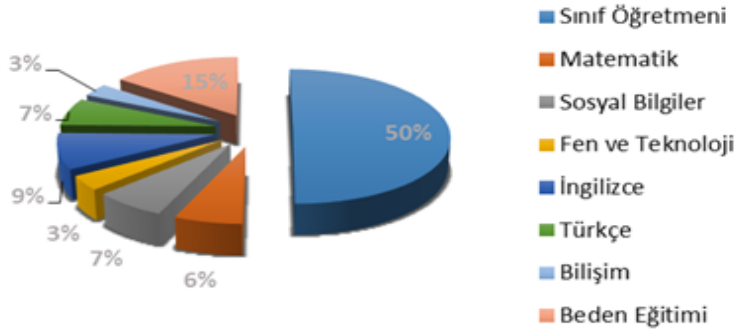
Okul kıdemlerine göre dağılımları Tablo 5'te özetlenmiştir. Tablodaki değerlerden katılımcıların % 21'inin 1 yıl ve daha az, % 58'inin 2-5 yıl arası, % 16'sının 6-10 yıl arası, % 4'ünün 11 yıl ve üzeri okul kıdemine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Okul Kıdemlerine Göre Dağılımı

		<i>f</i>	%	Geçerli %	Toplamsal %
Geçer	1 yıl ve daha az	54	20,6	21,2	21,2
	2-5 yıl arası	149	56,9	58,4	79,6
	6-10 yıl arası	41	15,6	16,1	95,7
	11 yıl ve üzeri	11	4,2	4,3	100,0
	Toplam	255	97,3	100,0	
Kayıp	Veri	7	2,7		

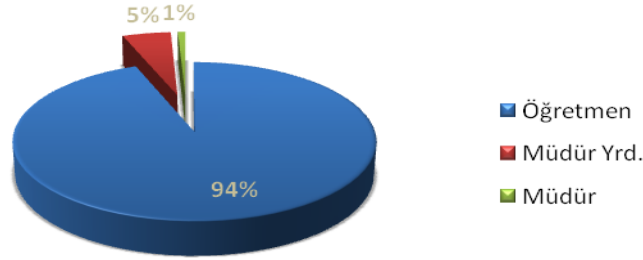
Toplam	262	100,0
--------	-----	-------

Şekil 1’de Branşlarına göre dağılımları özetlenmiştir. Şekildeki değerlerden katılımcıların % 50’sinin sınıf öğretmeni, % 6’sının matematik, % 7’sinin sosyal bilgiler, % 4’ünün fen ve teknoloji, % 9’unun İngilizce, % 7’sinin Türkçe, % 3’ünün bilişim, % 15’inin beden eğitimi branşlarında olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 1. Katılımcıların branşlarına göre dağılımı

Görevlerine göre dağılımları Şekil 2’te özetlenmiştir. Şekildeki değerlerden katılımcıların % 94’ünün öğretmen, % 5’inin müdür yardımcısı, 1 kişinin ise müdür olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 2. Katılımcıların görevlerine göre dağılımı

Okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri aritmetik ortalama ve standart sapma tanımlayıcı istatistikleri kullanılarak incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur. Tablodaki veriler yöneticilerin “İletişimsel Etik” faktöründen $X_{ort} = 4,17$, “İklimsel Etik” faktöründen $X_{ort} = 3,96$, “Karar Vermede Etik” faktöründen $X_{ort} = 4,02$, “Davranışsal Etik” faktöründen $X_{ort} = 4,21$ puan aldıkları göstermektedir.

Ölçekte en yüksek puanın 5 olduğu ve “4” değerinin katılıyorum ifadesine karşılık geldiği değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin genellikle etik liderlik davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
İletişimsel Etik	260	1,00	5,00	4,17	,70
İklimsel Etik	260	1,00	5,00	3,96	,86
Karar Vermede Etik	260	1,00	5,00	4,02	,88
Davranışsal Etik	260	1,00	5,00	4,21	,81

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular

Bu bölümde aritmetik ortalama ve standart sapma tanımlayıcı istatistikleri kullanılarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri incelenmiş ve analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin “Duygusal Bağlılık” faktöründen $X_{ort} = 3,38$, “Devam Bağlılığı” faktöründen $X_{ort} = 3,12$, “Normatif Bağlılık” faktöründen $X_{ort} = 3,38$ puan aldıklarını görülmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 5 olduğu ve “3” değerinin kararsızım ifadesine karşılık geldiği değerlendirildiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca standart sapma değerlerinin 0,68 ile 0,90 arasında değişmesi öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin tutarlı olduğu ve öğretmen bazında farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Duygusal Bağlılık	260	1,00	5,00	3,38	,68
Devam Bağlılığı	260	1,00	5,00	3,12	,90
Normatif Bağlılık	260	1,00	5,00	3,38	,89

Bu bölümde etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizleri yardımıyla incelenmiştir. Tablo 8’deki verilerden Karar vermede etik, davranışsal etik ile devam bağlılığı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Buna göre söz konusu değişkenler arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
İletişimsel Etik	Pearson Korelasyonu	,22(**)	,15(*)	,33(**)
	Anlamlılık	,00	,01	,00
	N	259	259	259
İklimsel Etik	Pearson	,27(**)	,13(*)	,35(**)

		Korelasyonu		
	Anlamlılık	,00	,03	,00
	N	25	259	259
Karar Vermede Etik	Pearson Korelasyonu	,14(*)	,07	,26(**)
	Anlamlılık	,01	,25	,00
	N	259	259	259
Davranışsal Etik	Pearson Korelasyonu	,23(**)	,10	,35(**)
	Anlamlılık	,00	,10	,00
	N	259	259	259

Karar vermede etik ile duygusal bağlılık, iletişimsel etik ile devam bağlılığı ve iklimsel etik ile devam bağlılığı arasında ise anlamlı fakat zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Bunlar dışındaki etik liderlik ve bağlılık boyutları arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı ilişkilerdir.

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki genel etkisi ayrıca regresyon analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerden ($p = 0,00$) söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 91. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Model		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
1	Regresyon	9,69	1	9,69	26,14	,00(a)
	Fark	95,32	257	,37		
	Toplam	105,01	258			

Etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine yordama açıklama derecesini gösteren Model Özeti Tablo 10'da verilmiştir. Tablodaki değerlerden ($R^2 = 0,092$) etik liderliğin örgütsel bağlılığı % 9 oranında etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Model Özeti

Model	R	R Kare	Düz. R Kare	Std. Hata
1	,30(a)	,09	,08	,60

a Bağımsız Değişken: (Sabit), Etik

Etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerindeki etkisi regresyon analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerden ($p = 0,00$) söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Model	Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
-------	-----------------	----	---------------	---	------------

1	Regresyon	9,84	4	2,46	5,58	,00(a)
	Fark	111,85	254	,44		
	Toplam	121,69	258			

a Bağımsız Değişken: (Sabit), Davranışsal Etik, Karar Vermede Etik, İletişimsel Etik, İklimsel Etik

b Bağımlı Değişken: Duygusal Bağlılık

Etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etki derecesini gösteren Model Özeti Tablo 12’de verilmiştir. Tablodaki değerlerden ($R^2 = 0,081$) etik liderliğin duygusal bağlılığı % 8 oranında etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. Model Özeti

+	R	R Kare	Düz. R Kare	Std. Hata
1	,28(a)	,08	,06	,66

a Bağımsız Değişken: (Sabit), Davranışsal Etik, Karar Vermede Etik, İletişimsel Etik, İklimsel Etik

Etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin devam bağlılıkları üzerindeki etkisi regresyon analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerden ($p = 0,60$) söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin katılımcı görüşlerine göre, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını sergiledikleri ve öğretmenlerin ise okullarına orta düzeyde bağlı oldukları belirtilmektedir. Öğretmenlerin, okullarındaki yöneticilerin uygulamalarını etik ya da etik dışı yönünde değerlendirdikleri ve önemsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, motivasyonları ve çalışma verimliliklerini etkileyen önemli etkenlerden biri de liderin davranışları olarak yordanabilir. Benzer sonuçlara farklı çalışmalarda da ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılık için çalışanların örgüt içinde eşit ve adil olarak çalışmalarına olan inançları (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009) gerekli görülmekte ve örgütsel bağlılığı yüksek insanların iş tatmini yüksek olduğundan daha verimli (Bilgen, 2014) çalışabilmektedirler. Sonuç olarak örgütsel bağlılığı yüksek öğretmenlerin iş tatmini yüksek olacağından devam bağlılığının da yüksek olması beklenmektedir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarında tutarlılıkları arasında olumlu yönde etkileşim bulunmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları genellikle anlamlı etkisinin olduğu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını % 9 oranında etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Fındıkçı’nın (2015) araştırmasında etik liderlik ile örgütsel bağlılık arasında benzerlik olduğu, etik liderlik anlayışı olan bir örgütte örgütsel bağlılık düzeyinin artması beklentisi ile uyumlu görülmektedir. Çalışma ortamlarında anlayışın etik olması ve korunması için yönetici etik standartları ve rol model uygulamaları sergilemeleridir (Aydın 2001: 40). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları da örgütsel bağlılık düzeylerine yansyarak bağlılığın artma veya azalmasına sebep olduğu (Şahin ve Kavas,

2016: 140) etik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığı doğrudan etkilediği yönünde yorumlanabilir.

Karar vermede etik boyutunda okul yöneticilerinin davranışsal etik davranışları ile öğretmenlerin devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Örgütsel bağlılığın her alt boyutu önemli olmasına rağmen öğretmenlerin, okul yöneticilerinin karar vermede gösterdikleri etik davranışları, onların devam bağlılığı boyutunda örgütsel bağlılıklarını etkilemediği görülmektedir. Okullarda diğer örgütlerden farklı olarak anlık gelişen durumlarda okul yöneticilerinin karar almasının olağan görülmesi ile yorumlanabilir. Oysa çalışanların yüksek örgütsel bağlılıkları, güçlü bir örgüt kültürünün olduğunu ve çalışanların da çalışma verimini arttıracak yönde örgüte bağlılık hissettikleri ve örgüte olumlu yansıdığı düşünülmektedir (Güçel, 2013).

Karar vermede okul yöneticilerin etik davranışları ile öğretmenlerin duygusal bağlılıkları; okul yöneticilerinin iletişimsel etik davranışları ile öğretmenlerin devam bağlılıkları ve okul yöneticilerinin iklimsel etik davranışları ile öğretmenlerin devam bağlılıkları arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar dışındaki alt boyutlarda ise okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutları arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde olarak yorumlanabilir. Benzer bulgulara Karahan (2008)'in araştırmasında, Liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu; çalışanların örgütsel bağlılığını liderlik tarzının olumlu yönde etkilediği (Karahan, 2008); çalışanlar ve ihtiyaçlarına hassas olunan etik kültürün örgüte bağlılığı kuvvetlendirdiği (Cullen, 2003); çalışanların örgüte bağlılıkları ile etik liderlik arasında ilişkinin olumlu olduğu (Muller, 2000) ileri sürülmüştür (Akt. Altun, 2013: 48).

Eğitim yöneticilerinin etik liderlik davranışları, öğretmen duygusal bağlılıklarına istatistiksel açıdan etkisi genel anlamlıdır. Yöneticilerin etik liderliği öğretmenlerin duygusal bağlılığını % 8 oranında etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak etik liderlik uygulamaları ile öğretmen devam bağlılığına istatistiksel açıdan genel etkisi anlamlı olmadığı yönünde sonuca ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile okul yöneticilerinin etik liderliği öğretmenlerin devam bağlılığından bağımsız olup, öğretmenlerin devam bağlılıklarını etkilememektedir. Alanyazında ise alınan ücret, prim, terfi gibi kazanımların, örgüte sağladıkları düşünülen katkıya denk olmadığı yönündeki algıları duygusal bir kırılma ve tutum ve davranışlarının bağlılık, motivasyon ve yeterlilik duygularına zarar vererek tükenmişliğe sebep olmaktadır (Schepman ve Zarate, 2008; Akt: Yeniçeri, Demirel ve Seçkin 2009). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin ücret, prim, terfi gibi kazanımlarını etkilemediğinden öğretmenlerin devam bağlılıklarına yansımadığına yordandabilir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin okula normatif bağlılıklarında genel etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Etik liderlik davranışları, öğretmen normatif bağlılıklarını % 14 oranında etkilemektedir. Herrbach ve arkadaşları (2007) yaptıkları çalışmada örgütsel etik değerleri benimseyenler ile örgütsel bağlılık arasında doğrudan pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk aldığı okullarda başarı artacağından, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları öğretmenlerin normatif bağlılığına dolayısıyla okul başarısına olumlu yansıyacaktır. Yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkileri araştırmasına göre, öğretmenlerin okullarıyla aidiyetlerindeki farklılaşmanı % 40 oranında

yönetici davranışına bağlı memnuniyet ile % 20 okul yönetimine öğretmenlerin katılımları ile ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Karahan, 2008: 148-149).

Yapılan araştırmalar (Karahan, 2008; Herrbach ve arkadaşları, 2007; Cullen, 2003; Muller, 2000; Tamer, 2017) etik liderliğin sahip olduğu ilkelerin örgütsel bağlılığın ortaya çıkmasını kolaylaştıracağını desteklemektedir. Bu açıdan etik liderlerin örgüt içerisinde her birey üzerinde ilgisini hissettirmesi önemli bir husustur. Değer gören her birey örgüte karşı bağlılık hissederek örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için üst seviyede performans gösterecektir. Nitekim bu çalışmada da okul yöneticilerinin etik liderliğin farklı boyutlarındaki davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini etkilediğini göstermektedir.

Bu çalışma genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin karar vermede etik, davranışsal etik ile devam bağlılığı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ancak karar vermede etik ile duygusal bağlılık, iletişimsel etik ile devam bağlılığı ve iklimsel etik ile devam bağlılığı arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır. İletişimsel etik, iklimsel etik ve davranışsal etik ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında; karar vermede etik ile normatif bağlılık arasında istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde araştırmacı ve uygulayıcılara şu öneriler sunulmuştur:

Örgütsel bağlılık, örgütsel hedeflere ulaşmada oldukça önemlidir. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çalışanların bağlılık düzeylerini artırmak gerekmektedir.

Örgütsel bağlılığı arttırmak için mesleki gelişimin teşvik edilmesi, kurs ve seminerlerin cazip hale getirilmesi, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek eğitim verilmesi gerekmektedir.

Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilediği araştırma ile ortaya konulmuştur. Okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerinin geliştirilmesi için belirli zaman aralıklarında hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenmelidir.

Araştırmanın Türkiye genelinde daha fazla sayıda öğretmen ve yönetici ile yapılması okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının belirlenmesinde ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerindeki ilişki hakkında evren temsil edilecektir.

Farklı ilçeleri veya illeri kapsayan bir çalışma bölgesel farklılıkların okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 63(1), 1-18.

Altun, Y. (2013). *Çalışanların Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi.

- Arslantaş, C. ve Dursun, M. (2008). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan güven ve psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinde etkileşim adaletinin dolaylı rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1) 111-128.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Pegem Akademi, Ankara.
- Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Pegem Akademi, Ankara.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Pegem Akademi, Ankara.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul*. Pegem Akademi, Ankara.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Gül Yayınevi, Ankara.
- Bilgen, A. (2014). *Çalışanların Etik Liderlik ve Etik İklim Algılamalarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi: Özel ve Kamu Sektöründe Karşılaştırmalı Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brown, M. E., Trevino, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol.97, pp.117- 134.
- Bülbül, M. (2007). *Örgütsel Bağlılık ve Kamu Kuruluşlarına Yönelik Araştırma*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Ceylan, A. (1998). *Örgütsel Davranışın Bireysel Boyutu*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmit.
- Cullen, J.B., Parboteeah, K.P. ve Victor, B. (2003), "The Effects Of Ethical Climates On Organizational Commitment: A Two-Study Analysis", *Journal Of Business Ethics*, Vol.46, pp. 127-141.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi*. İstanbul Üniversitesi. (Yayımlanmış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem Akademi, Ankara.
- Çelik, Keleş, H. N. (2006). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Konya.
- Çetin, Ö. M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Çetin, F., Basım., H. N. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik ile İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 61-70.
- Değirmenci, T. (2003). Eğitim Yöneticisinin Liderlik Davranışı, Kocaeli, Haziran 2003.

- Dilek, H. (2005). *Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Vataşdaşlık Davranışı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Y.T.E.
- Doğan, V. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Toplumsal Liderlik Yeterliklerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Erbaş, M. (2008). "Etik Lider". <http://www.muhammeterbas.com.tr/index>. (14.08.2008)
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Seçkin Yayınları, 1. Baskı, 199.
- Eser, G., (2007). *Etik İklim ve Yöneticiye Güvenin Örgüte Bağlılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Etzioni, A. (1975). *Comparative analysis of complex organizations*, rev. Simon and Schuster.
- Fındıkcı, Y. M. (2015). *Etik Liderliğin Yöneticiye Güvene ve Örgütsel Bağlılığa Etkisi Üzerine Ampirik Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan, N. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara.
- Ferik, F. (2001). *İşletmelerdeki Liderlik Tarzlarının Çalışanların İş Tatminleri Üzerindeki Etkisi*, Bankacılık ve Finans Dergisi, Yıl 4, Sayı 19.
- Güçel, C. (2013). "Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi Örgütsel Adaletin Aracılık Rolü: İmalat İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma", *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 173-190.
- Gül, H. (2002). *Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi*. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-56.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). *Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 531-548.
- Hesapçoğlu, M. (2004). "Eğitim Nedir?". *Cumhuriyet*, 30 Nisan 2004.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Karagöz, B. K. (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karahan, A. (2008). *Hastanelerde liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 145-162.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karşlı, M. (2004). *Yönetimsel Etkililik*. Pegem Akademi, Ankara.
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi.
- Kırel, Ç. (2000). *Örgütlerde Etik Davranışlar, Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması*. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, No:1211, İ.İ.B.F. Yayınları No:168, Eskişehir.

- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların Kurumsal İmajının Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Küçükkaraduman, E., (2006). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Meyer, J. P. and Allen, N. J., (1991), "A Three Component Conceptualization of Organizational Commitment", *Human Resources Management Review*, Vol.1, pp. 61-89.
- Meyer, J. and Allen, N. (1997). *Commitment in The Workplace*, Thousand Oaks SAGE Publications, CA.
- O'Reilly, C. ve Chatman, J. (1986). "Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behavior", *Journal of Applied Psychology*, Cilt 71, Sayı 3, ss.492-499.
- Ölçüm, Ç. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Pehlivan, İ. (1993). *Yönetimde Stres Kaynakları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tabancalı, E. ve Çakıroğlu, Z. K. (2017). Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi, Mersin Üniversitesi* 13(1): 392-417.
- Tamer, G. (2017). *Etik Liderlik Yaklaşımlarının Çalışanların Örgütsel Bağlılığına ve Performansına Etkileri: İstanbul İlinin Bahçelievler İlçesinde Özel Sağlık Kuruluşlarında Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Turhan, M. (2007). *Genel Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi.
- Yardibi, N. (1991). *Okul Müdürünün Yönetimsel Davranışı ve Öğretmen Bağlılığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, S. A. (2006). *Çağdaş Yöneticilik ve Liderlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu, I.G. (2009). Örgütsel Adalet ve Bağlılık İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3-16.
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2009). Örgütsel Adalet ile Duygusal Tükenmişlik Arasındaki İlişki: İmalat Sanayi Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (16), 83-99.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet İlişkisi Üzerine Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Karaman.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:14, Konya.

- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zeyrek, A.O. (2008). *MEB 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Okullarda Dedikodu ve Söylenti Durumunun İncelenmesi

Muhammet İbrahim AKYÜREK^a

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre okullardaki dedikodu ve söylenti durumunu belirlemektir. Bu araştırma, kesitsel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan 20 resmi ilk ve ortaokulda görev yapan toplam 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada; DiFonzo ve Bordia (2000) tarafından geliştirilen "Söylenti yönetimi ölçeği", Eşkin (2010) tarafından geliştirilen "Hemşirelikte dedikodu ve söylentiye ilişkin ölçek" ile Lelebici, Yıldız ve Karasoy (2009)' un "Örgütsel yaşamda dedikodunun araçsallığı ve algılanışı" adlı çalışmalarında geliştirdikleri ölçekler baz alınarak Özşarlak (2016) tarafından geliştirilen "Dedikodu ve söylenti ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum, okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının aktif ve yaygın bir biçimde işlediğini belirtebilir. Ayrıca öğretmenler tarafından okul içi dedikodu ve söylenti konularının varlığı, okul dışı dedikodu ve söylenti konularından daha fazla olarak görülmüştür. Tüm okul paydaşlarının sağlıklı etkileşim ve iletişimlerinin sosyal etkinliklerle sağlanması yoluyla okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının olumlu etkilerinden faydalanabilecek okul atmosferleri oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Dedikodu, Söylenti, Öğretmen, Okul

Investigation of gossip and rumor in schools

Abstract

The aim of this study is to determine the gossip and rumor status in schools according to the variables of teachers' gender, age, marital status, educational status, professional seniority and school level. This research is in cross-sectional survey model. The sample of the study consists of a total of 400 teachers working in 20 public primary and secondary schools in Ankara in the 2018-2019 academic year. In the research; The "Rumor management scale" developed by DiFonzo and Bordia (2000), the "Scale on gossip and rumor in nursing" developed by Eşkin (2010), and the "instrumentality and perception of gossip in organizational life" studies by Lelebici, Yıldız and Karasoy (2009). "Gossip and rumor scale" developed by Özşarlak (2016) based on the scales was used. As a result of the research; It was observed that the teachers' views on the situation of gossip and rumor were at the level of I agree. This situation may indicate that the gossip and rumor mechanism in schools is active and widely functioning. In addition, the existence of in-school gossip and rumor issues was seen by teachers as more than out-of-school gossip and rumor issues. By ensuring healthy interaction and communication of all school stakeholders with social activities, school atmospheres can be created in schools that can benefit from the positive effects of gossip and rumor mechanism.

Keywords: Gossip, Rumor, Teachers, School

^a Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, Türkiye. ORCID: 0000-0001-9122-471X E-mail: i_akyurek56@hotmail.com

Atıf: Akyürek, M. İ. (2020). Okullarda dedikodu ve söylenti durumunun incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4) 174-190. DOI: 10.46423/izujed.732139

Extended Abstract

Introduction

In educational institutions where the raw material is human and communication is very important, it can be very difficult to deny gossip and rumor channels or try to get rid of these channels completely. In this context, it is important for teachers and school administrators to effectively manage the gossip and rumor process. Seeing the situation of gossip and rumor in schools; it can show some ways how these informal communication channels can be used for effectiveness and efficiency in schools. In this context, taking the opinions of teachers about gossip and rumors in schools may contribute to the process.

Method

This research is in cross-sectional survey model. The sample of the study consists of a total of 400 teachers working in 20 public primary and secondary schools in Ankara in the 2018-2019 academic year. In the sampling of the teachers, first of all, stratified (proportional) sampling was taken from random sampling methods, and subgroups in the universe (primary and secondary schools) were represented in the sampling in proportion to their weight in the universe, and then the sampling procedure from sub-populations was carried out with random simple neutral element sampling.

In the research; The "Rumor management scale" developed by DiFonzo and Bordia (2000), the "Scale on gossip and rumor in nursing" developed by Eşkin (2010), and the "instrumentality and perception of gossip in organizational life" studies by Leblebici, Yıldız and Karasoy (2009). "Gossip and rumor scale" developed by Özşarlak (2016) based on the scales was used.

The measurement tool used in the study was applied to the schools within the scope of the sampling with the scale usage permit obtained from Özşarlak (2016) and the legal permit obtained from the Ankara Provincial Directorate of National Education, in November and December of the 2018-2019 academic year. Apps; It was carried out by the researcher, by interviewing the teachers who participated in the practice in each school in line with the sample list, and giving information about the questionnaire form.

Findings and Discussion

As a result of the research; It was observed that the teachers' views on the situation of gossip and rumor were at the level of I agree. This situation may indicate that the gossip and rumor mechanism in schools is active and widely functioning.

As a result of the research; Teachers' views on the situation of gossip and rumor at school showed a significant difference according to gender. It has been observed that the views of female teachers on the situation of gossip and rumor at school are higher than those of male teachers. This situation may indicate that female teachers have a

higher view that the gossip and rumor mechanism in schools is active and widely operating. This may be due to the fact that female teachers are more successful in social networks and attach importance and emphasis to informal relationships and communication.

Research result; It showed that there is a significant difference between the teachers' views on the gossip and rumor situation in school by age. It was determined that the opinions of teachers in the age group 21-30 and 31-40 about the situation of gossip and rumor in the school were higher than the opinions of teachers in the age group 51 and over. This may indicate that young teachers have a higher view that the gossip and rumor mechanism is active and widely operating in schools. This may be due to the fact that young teachers are more successful in social networks and attach importance and emphasis to informal relationships and communication.

As a result of the research; The opinions of the teachers about the gossip and rumor situation in the school did not differ significantly according to the marital status. Research result; It showed that there was no significant difference between the teachers' opinions about the gossip and rumor situation at school according to the educational level.

Research result; showed that there is a significant difference between teachers' views on the situation of gossip and rumor at school, according to professional seniority. It was determined that the opinions of the teachers in the 6-10 years professional seniority group on the situation of gossip and rumor in the school were higher than the opinions of the teachers in the seniority group of 21 or more years. This may indicate that teachers at the beginning of their professional life have a higher view that the gossip and rumor mechanism is active and widely functioning in schools. may be caused.

As a result of the research; The opinions of the teachers about the gossip and rumor situation in the school did not differ significantly according to the school level. By ensuring healthy interaction and communication of all school stakeholders through social activities, school atmospheres can be created in schools that can benefit from the positive effects of gossip and rumor mechanism.

Giriş

Örgütlerde iletişim, sınırları belirlenmiş ve belirli kurallar doğrultusunda yapılandırılmış formel iletişim kanalları ile kişilerarası ilişkilerden doğan ve herhangi bir yapılandırmaya dâhil olmayan informal iletişim kanalları aracılığıyla gerçekleşir. Dünyanın en eski medyası olarak bilinen dedikodu ve söylenti ise iletişim sürecinin informal boyutlarıdır (Kapferer, 1992). Dedikodu ve söylentiler gündelik hayatta uzak kalınamayan, bazen yakınılan, bazen de kızılan fakat bir biçimde dâhil olunan sosyal ortamlardır. Aslında söylenti ve dedikodu bir iletişim tarzıdır (Solmaz, 2004). İnfornel iletişim, özellikle de dedikodu, çalışanlar arasında

gruplaşmalar yaratır. Gruplaşmalar ekip ruhunun yok olması anlamına gelir ve bu atmosferde de verimlilikten söz edilemez (Eşkin Bacaksız ve Yıldırım, 2013).

Söylenti, kişiler arası informal iletişim ile yayılan ve doğruluğundan şüphe duyulan, kaynağı belirsiz bilgileri içermektedir. Örgüt ortamında söylentiler, genellikle belirsizlik ve değişim zamanlarında ağızdan ağıza yayılan, ilgi çekici, doğrulanma imkânı olmayan bilgilerdir (DiFonzo, Bordia ve Rosnow, 1994). Söylenti ile yayılan bilgiler güncel ya da ilgi çeken konularla ilgili, insanların inanmak istedikleri bilgilerden oluşmaktadır (Knapp, 1944; DiFonzo ve Bordia, 1997). Söylentilerin temel özelliklerini üç başlık altında özetlemek olanaklıdır. Birincisi; söylentiler, kaynağı ve yönü belirsiz, somut gerekçelere dayanmayan bilgilerden oluşmaktadır. İkincisi; söylentiler, yayıldığı grubun ortak ilgisine dayanan hususları içermektedir. Söylentilerin son özelliği ise; genellikle güvenilir bilginin olmadığı ya da bilgi eksikliği yaşanan durumlarda yaygınlık göstermeleridir (DiFonzo vd., 1994).

Literatürde söylenti ile beraber ele alınan, benzerlik ve farklılıklarına vurgu yapılarak kullanılan kavram dedikodudur. Bu durumun sebebi, söylenti ve dedikodunun temel seviyedeki benzerlikleri ile bireylerin zihinlerinde ortak çağrışımlar oluşturması biçiminde ifade edilebilir. Dedikodu, arkadaşlar arasındaki günlük ya da boş konuşma (Rosnow, 2001); kötü niyetli bilgilerin, güvenilir bir kaynağa sahip olmayan ya da doğru olmayan bilgilerin yayılması biçiminde olumsuz ifadelerle betimlenebilmektedir (Dodig-Crnkovic ve Anokhina, 2008). Dedikodunun; sosyal (Erol ve Akyüz, 2015), dini ve kültürel (Houmanfer ve Johnson, 2004) açıdan olumsuz bir kavram şeklinde nitelendirilmesine rağmen, örgütsel literatürde hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir olgu biçiminde ele alındığı görülmektedir. Bu tanımlarda dedikodu; genellikle, iki ya da daha fazla bireyin, yanlarında bulunmayan birey ya da gruplar hakkında sahip oldukları bilgileri ya da yorumlarını paylaşması biçiminde belirtilmektedir (Kurland ve Pelled, 2000).

Örgüt içerisinde dedikodu davranışı genellikle sözcükler yoluyla aktarılmış olan doğrulanmamış inançları kapsayan içgüdüsel bir davranıştır. Yönetici ve denetçiler, söylentilerin arkasındaki mesajı arayabilirlerse, söylentileri daha sağlıklı değerlendirebilirler. Birtakım söylentiler duyguların sembolik ifadeleridir. Yönetim, örgüt içerisinde söylenti zincirlerini hiçbir zaman kesemese de; yönetim söylentiyi anlayabilir, yönetebilir ve anlamlı bir biçimde kullanabilir (Akande ve Odewale, 1994). Dedikodu, yönetsel ayrıcalıklarla mücadele edilen ve yönetimin örgütü kontrol etme yeteneğinin zayıflatıldığı bir süreçtir. Yönetim kontrolünün aşınmasının bir sonucu olarak çalışanların kendi aralarında oluşturdukları alt kültürler, dedikodu aracılığıyla bir derece özerklik kazanma olanağı bulurlar (Noon ve Delbridge, 1993). Örgüt yöneticileri dedikodu ve söylentiyi tamamen ortadan kaldıramazlar. Ama yapmaları gereken; yayılım ve etkisini azaltıp dedikodunun olumsuz sonuçlarını en aza indirmektir (Robbins ve Judge, 2014).

Söylenti ve dedikodu aracılığıyla aktarılan bilgilerin güvenilir olmaması, kişiler arası ilişkilere zarar verebilmesi ve bireyleri yanlış yönlendirebilmesi gibi sebepler genellikle bu informal iletişim türlerinin olumsuz bir biçimde algılanmasına yol açmaktadır. Ancak literatürde söylenti ve dedikoduların hem olumsuz hem de olumlu olabileceği sıklıkla vurgulanmaktadır (Michelson ve Mouly, 2002). Örgüt ortamında söylenti ve dedikoduya yönelik olumsuz yaklaşımlar; bu iletişim biçimlerinin zamanın boşa harcanmasına, bireysel ve örgütsel imaja zarar vermesine, moral düzeyinin düşmesine, yanlış bilgilerin yayılmasına, olumsuz fikirlerin oluşmasına ve verimliliğin azalmasına yol açtıklarını vurgulamaktadır (Michelson ve Mouly,

2004). Olumsuz söylenti ve dedikodular birey, grup ya da örgüt için yıkıcı sonuçlara sebep olabilmekte, çalışanlar arasında güven duygusunun azalmasına, şeffaflık ya da dürüstlük gibi etik değerlerin lekelenmesine yol açabilmektedir. Bu olumsuz sonuçlar, çalışanların moral ve motivasyonunu düşürmekte, kişiler arası ilişkilerdeki saygının azalmasına sebep olmaktadır (De Gouveia, Vauren ve Crafford, 2005). Söylenti ve dedikodunun birtakım olumsuz sonuçları yanında, örgütlerde verimlilik ve etkililiğin sağlanmasına dönük olarak da kullanılabileceği ifade edilebilir.

Söylenti ve dedikodular, yöneticilerce örgütü bağlayan yenilik ve değişimler ile örgütsel amaç ve beklentilerin örgütün her kademesine yayılmasını sağlamada kullanılabilecek bir araçtır. Söylenti ve dedikoduların böyle kullanımı ile çalışanların örgütsel süreçler hakkında görüş geliştirmeleri ve örgüt politikalarını anlamlandırmaları daha kolay olabilecektir (Mishra, 1990). Söylenti ve dedikodular, örgütün iç çevresi hakkında yöneticilere gerekli bilgileri sağlayarak, öncelikle ilgilenilmesi gereken durumların neler olduğu hususunda bir erken uyarı sistemi olarak da işlev görebilmektedir (Michelson, Van

Iterson ve Waddington, 2010). Kurland ve Pelled (2000)'in dedikodu ve güç arasındaki ilişkiye vurgu yapan modelinden yola çıkarak söylenti ve dedikoduyu kontrol altında tutan bir yöneticinin, örgütte sahip olduğu kontrol ve gücün daha fazla olacağı söylenebilir. Ayrıca örgütteki söylenti ve dedikodu gibi informel ağlar; yöneticilerin, örgütün farklı seviye ve birimlerindeki koalisyonları belirlemesine, değişime direnci önceden anlamasına ve farklı yönetsel uygulama ve örgütsel değişimlere yönelik desteği belirleyip bunlara ulaşmasına yardımcı olabilmektedir (Michelson, vd., 2010). Bu kapsamda dedikodu ve söylentilerin etkili bir biçimde yönetilebilir durumları öğrenilerek ve kazanılarak informel iletişimin avantajlarından yararlanılabilir. Bu informel iletişim kanallarının etkili olduğu bir örgüt de eğitim kurumları ve içerisindeki eğitim paydaşlarıdır (öğretmen, okul yöneticileri, veliler gibi).

Ham maddesi insan olan ve iletişimin çok önemli olduğu eğitim kurumlarında, dedikodu ve söylenti kanallarını yadsımak veya bu kanallardan tamamen kurtulmaya çalışmak çok zor olabilmektedir. Bu bağlamda öncelikle öğretmen ve okul yöneticilerin dedikodu ve söylenti sürecini etkili yürütebilmeleri önemlidir. Okullarda dedikodu ve söylenti durumunu görmek; bu informel iletişim kanallarının okullarda etkililik ve verimlilik doğrultusunda nasıl kullanılabileceğine dair birtakım yollar gösterebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin okullardaki dedikodu ve söylentiye ilişkin görüşlerinin alınması süreç açısından katkı sağlayabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre okullardaki dedikodu ve söylenti durumunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Öğretmen görüşlerine göre;

1. Öğretmenlerin okullardaki dedikodu ve söylenti durumu ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okullardaki dedikodu ve söylenti durumu, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin okullardaki dedikodu ve söylenti durumu, yaşa göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin okullardaki dedikodu ve söylenti durumu, medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okullardaki dedikodu ve söylenti durumu, öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin okullardaki dedikodu ve söylenti durumu, mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin okullardaki dedikodu ve söylenti durumu, okul kademesine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, kesitsel tarama modelindedir. Tarama modelinde, araştırmadaki konu veya birey bulunduğu koşullar içerisinde olduğu gibi tasvir edilmeye çalışılır (Karasar, 2015). Bu modele dayalı olarak öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre okullardaki dedikodu ve söylenti durumu değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan 20 resmi ilk ve ortaokulda görev yapan toplam 400 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örnekleme alınmasında, öncelikle seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı(oranlı) örnekleme alınarak, evrendeki alt grupların (ilkokul ve ortaokul) evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmeleri sağlanmıştır, sonrasında ise alt evrenlerden örnekleme alma işlemi random basit yansız eleman örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenindeki toplam öğretmen sayısı 33286'dır (MEB, 2018). Araştırma evrenindeki öğretmenlerden toplam 400'ü örnekleme alınmıştır. Evren ve örnekleme yer alan öğretmen sayılarına tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Evren ve Örnekleme Yer Alan Öğretmen Sayıları

Evren			Örneklem		
İlkokul	Ortaokul	Toplam	İlkokul	Ortaokul	Toplam
15350	17936	33286	184	216	400

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilerine tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	302	75.5
	Erkek	98	24.5
Yaş	21-30 yaş	70	17.5
	31-40 yaş	206	51.5

	41-50 yaş	84	21
	51 ve üzeri yaş	40	10
Medeni durum	Evli	337	84.3
	Bekâr	63	15.8
Öğrenim durumu	Ön lisans	19	4.8
	Lisans	343	85.8
	Lisansüstü	38	9.5
Mesleki kıdem	1-5 yıl	62	15.5
	6-10 yıl	79	19.8
	11-15 yıl	114	28.5
	16-20 yıl	72	18
	21 ve daha fazla yıl	73	18.3
Okul kademesi	İlkokul	184	46
	Ortaokul	216	54
	Toplam	400	100

Tablo incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre oran olarak kadınların %75.5 ile, erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %51.5 ile 31-40 yaş, en az orana sahip grubu ise %10 ile 51 ve üzeri yaş grubu oluşturmaktadır. Medeni durum değişkenine göre oran olarak evli olanların %84.3 ile, bekâr olanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %85.8 ile lisans, en az orana sahip grubu ise %4.8 ile ön lisans grubu oluşturmaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %28.5 ile 11-15 yıl, en az orana sahip grubu ise %18 ile 16-20 yıl oluşturmaktadır. Okul kademesi değişkenine göre oran olarak ortaokulda görevli öğretmenlerin %54 ile, ilkokulda görevli öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; DiFonzo ve Bordia (2000) tarafından geliştirilen "Söylenti yönetimi ölçeği", Eşkin (2010) tarafından geliştirilen "Hemşirelikte dedikodu ve söylentiye ilişkin ölçek" ile Leblebici, Yıldız ve Karasoy (2009)' un "Örgütsel yaşamda dedikodunun araçsallığı ve algılanışı" adlı çalışmalarında geliştirdikleri ölçekler baz alınarak Özşarlak (2016) tarafından geliştirilen "Dedikodu ve söylenti ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla; ölçek Likert tipi olduğundan ve tek uygulamadan elde edildiğinden Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (α) hesaplanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü üzere güvenilirlik katsayısı " $\alpha=.77$ " olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Dedikodu ve söylenti ölçeği güvenilirlik analizine tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Dedikodu ve Söylenti Ölçeği Güvenirlik Analizi

Alfa Katsayısı	Gözlem Sayısı
.778	16

- "Okul içi" ve "Okul dışı" dedikodu ve söylenti konularının derecelendirme aralıkları:

Hiç (1.00-1.79)

Nadiren (1.80-2.59)

Ara sıra (2.60-3.39)

Sık sık (3.40-4.19)

Her zaman (4.20-5.00)

- “Dedikodu ve söylenti ölçeği” derecelendirme aralıkları:

Hiç katılmıyorum (1.00-1.79)

Katılmıyorum (1.80-2.59)

Kararsızım (2.60-3.39)

Katılıyorum (3.40-4.19)

Tamamen katılıyorum (4.20-5.00)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Özşarlak (2016)' tan alınan ölçek kullanım izni ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yasal izin belgesi ile örneklem kapsamındaki okullara gidilerek, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Kasım ve Aralık ayları içerisinde uygulanmıştır. Uygulamalar; araştırmacı tarafından, örneklem listesi doğrultusunda her bir okulda uygulamaya katılan öğretmenlerle görüşülerek, anket formu hakkında bilgi verilmesi ile birlikte gerçekleştirilmiştir.

Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük olarak gösterilmektedir. Ancak sosyal bilimlerde pek çok araştırmalar, özellikle de deneysel araştırmalar, daha küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Literatürde, alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak “p” anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu kapsamda verilerin çözümlenmesi doğrultusunda, öncelikle frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Ayrıca iki alt kategorili değişkenlerde, bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testi; üç ya da daha fazla alt kategorili değişkenlerde ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumu incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizlerde aritmetik ortalama ve standart sapma tekniklerinden yararlanılmıştır. Aşağıdaki tabloda, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okuldaki Dedikodu ve Söylenti Durumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
----------	---	-----------	----

Okul içi dedikodu ve söylenti konularının sıklık dereceleri	400	2.67	.82
Okul dışı dedikodu ve söylenti konularının sıklık dereceleri	400	2.38	.72
Dedikodu ve söylentilerin nedenleri	400	3.53	.65
Dedikodu ve söylentilerin etkileri	400	3.37	.49
Dedikodu ve söylentilerin etki ve nedenleri (Genel)	400	3.44	.47

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin, dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde ($\bar{x} = 3.44$) olduğu görülmektedir. Ayrıca boyutlar bazında dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde ise; dedikodu ve söylentilerin nedenleri ($\bar{x} = 3.53$) “katılıyorum” ve dedikodu ve söylentilerin etkilerinin ($\bar{x} = 3.37$) ise “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğretmenler tarafından okul içi (okul imajı, öğrenci tatmini, eğitim kalitesi ve “temel eğitim -okul öncesi, ilkokul ve ortaokul-” sistemi ve mevzuat ile ilgili) dedikodu ve söylenti konularının varlığı ($\bar{x} = 2.67$ -nadiren), okul dışı (yönetim, ücretler, öğretmenlerin özel hayatı, özlük değişikliği -terfi, atama vb.- ve soruşturma, ceza vb. hakkında) dedikodu ve söylenti konularından ($\bar{x} = 2.38$ -katılmıyorum) daha fazla olarak görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumu incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuldaki Dedikodu ve Söylenti Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Dedikodu ve söylentilerin nedenleri	Kadın	302	3.59	.56	398	2.85	.00*
	Erkek	98	3.37	.86			
Dedikodu ve söylentilerin etkileri	Kadın	302	3.40	.36	398	2.53	.01*
	Erkek	98	3.26	.75			
Dedikodu ve söylentilerin etki ve nedenleri (Genel)	Kadın	302	3.48	.35	398	3.20	.00*
	Erkek	98	3.31	.71			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(398) = 2.85$, $p < .05$. Kadın öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşlerinin ($\bar{x} = 3.48$ -katılıyorum), erkek öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{x} = 3.31$ -kararsızım) daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tüm boyutlarda; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin neden ve etkilerine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $p < .05$. Kadın öğretmenlerin dedikodu ve söylenti neden ve etki boyutlarına ilişkin görüşlerinin (katılıyorum), erkek öğretmenlerin görüşlerinden (kararsızım) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; yaş değişkenine göre öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumu incelenmiştir. Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin okuldaki

dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuldaki Dedikodu ve Söylenti Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Dedikodu ve söylentilerin nedenleri	21-30 yaş	70	3.58	.64	6.13	.00*	31-40/51 ve üzeri
	31-40 yaş	206	3.60	.57			
	41-50 yaş	84	3.51	.54			
	51 ve üzeri yaş	40	3.13	1.04			
Dedikodu ve söylentilerin etkileri	21-30 yaş	70	3.40	.57	2.20	.08	---
	31-40 yaş	206	3.41	.39			
	41-50 yaş	84	3.29	.45			
	51 ve üzeri yaş	40	3.24	.77			
Dedikodu ve söylentilerin etki ve nedenleri (Genel)	21-30 yaş	70	3.48	.54	5.13	.00*	21-30/51 ve üzeri, 31-40/51 ve üzeri
	31-40 yaş	206	3.50	.41			
	41-50 yaş	84	3.38	.32			
	51 ve üzeri yaş	40	3.20	.76			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 5.13$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 21-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin (katılıyorum düzeyindeki) görüşlerinin, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin (kararsızım düzeyindeki) görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 6.13$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin nedenleri boyutuna ilişkin (katılıyorum düzeyindeki) görüşlerinin, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin (kararsızım düzeyindeki) görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin etkileri boyutuna ilişkin görüşleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F = 2.20$, $p > .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin etkileri boyutuna ilişkin görüşleri, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumu incelenmiştir. Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuldaki Dedikodu ve Söylenti Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Dedikodu ve söylentilerin nedenleri	Evli	337	3.52	.65	398	.59	.55
	Bekâr	63	3.58	.68			
Dedikodu ve söylentilerin etkileri	Evli	337	3.35	.49	398	1.74	.08
	Bekâr	63	3.46	.45			
Dedikodu ve söylentilerin etki ve nedenleri (Genel)	Evli	337	3.42	.47	398	1.37	.17
	Bekâr	63	3.51	.46			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(398) = 1.37$, $p > .05$. Evli ve bekâr öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumu ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tüm boyutlarda; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin neden [$t(398) = .59$] ve etkileri [$t(398) = 1.74$] boyutlarına ilişkin görüşleri, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $p > .05$.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında; öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumu incelenmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuldaki Dedikodu ve Söylenti Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim durumu	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Dedikodu ve söylentilerin nedenleri	Ön lisans	19	3,45	,73	1.27	.28	---
	Lisans	343	3,52	,66			
	Lisansüstü	38	3,69	,54			
Dedikodu ve söylentilerin etkileri	Ön lisans	19	3,43	,27	.26	.77	---
	Lisans	343	3,36	,51			
	Lisansüstü	38	3,39	,34			
Dedikodu ve söylentilerin etki ve nedenleri (Genel)	Ön lisans	19	3,44	,25	.61	.54	---
	Lisans	343	3,43	,49			
	Lisansüstü	38	3,52	,32			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F = .61$,

$p > .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri, öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin neden ($F = 1.27$) ve etkileri ($F = .26$) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $p > .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin neden ve etkileri boyutlarına ilişkin görüşleri, öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında; mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumu incelenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuldaki Dedikodu ve Söylenti Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Dedikodu ve söylentilerin nedenleri	1-5 yıl	62	3.64	.60	2.58	.06	—
	6-10 yıl	79	3.69	.46			
	11-15 yıl	114	3.47	.64			
	16-20 yıl	72	3.45	.70			
	21 ve daha fazla yıl	73	3.43	.80			
Dedikodu ve söylentilerin etkileri	1-5 yıl	62	3.26	.54	4.61	.00*	6-10/21 ve daha fazla
	6-10 yıl	79	3.48	.43			
	11-15 yıl	114	3.41	.51			
	16-20 yıl	72	3.43	.32			
	21 ve daha fazla yıl	73	3.20	.55			
Dedikodu ve söylentilerin etki ve nedenleri (Genel)	1-5 yıl	62	3.43	.42	3.18	.01*	6-10/21 ve daha fazla
	6-10 yıl	79	3.57	.38			
	11-15 yıl	114	3.44	.51			
	16-20 yıl	72	3.44	.39			
	21 ve daha fazla yıl	73	3.30	.57			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 3.18$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri, mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Mesleki kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 6-10 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin (katılıyorum düzeyindeki) görüşlerinin, 21 ve daha fazla yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin (kararsızım düzeyindeki) görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin etkileri boyutuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark

olduğunu göstermektedir, $F= 4.61, p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin etkileri boyutuna ilişkin görüşleri, mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Mesleki kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 6-10 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin etkileri boyutuna ilişkin (katılıyorum düzeyindeki) görüşlerinin, 21 ve daha fazla yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin (kararsızım düzeyindeki) görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F= 2.58, p> .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri, mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında; okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumu incelenmiştir. Okul kademesi değişkenine göre, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 10. Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okuldaki Dedikodu ve Söylenti Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul kademesi	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Dedikodu ve söylentilerin nedenleri	İlkokul	184	3.54	.62	398	.23	.81
	Ortaokul	216	3.53	.68			
Dedikodu ve söylentilerin etkileri	İlkokul	184	3.37	.36	398	.05	.95
	Ortaokul	216	3.36	.57			
Dedikodu ve söylentilerin etki ve nedenleri (Genel)	İlkokul	184	3.44	.39	398	.17	.86
	Ortaokul	216	3.43	.53			

* $p<.05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri, okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(398)= .17, p> .05$. İlkokul ve ortaokulda görevli öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumu ile okul kademesi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tüm boyutlarda; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin neden $[t(398)= .23]$ ve etkileri $[t(398)= .05]$ boyutlarına ilişkin görüşleri, okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $p> .05$.

Sonuç ve Tartışma

1. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum, okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının aktif ve yaygın bir biçimde işlediğini belirtebilir.

Ayrıca boyutlar bazında dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde ise; dedikodu ve söylentilerin nedenleri “katılıyorum” ve dedikodu ve söylentilerin etkilerinin ise “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum, okullarda yaşanan “fiziksel koşullardan ve çalışma ortamından memnuniyetsizlik, kurum içi resmî iletişim kanallarının yetersiz oluşu, kurum içinde hiyerarşinin fazla olması, çalışanların iş yüklerinin az olması, motivasyon sistemlerinin yetersizliği, temel eğitim (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) mevzuatından kaynaklanan atama, terfi, iş güvencesine ilişkin sorunlar ve kurumda yaşanan her türlü belirsizlik” gibi durumların yüksek düzeyde dedikodu ve söylentiye yol açtığını gösterebilir. Bunun yanı sıra, okullarda yaşanan orta düzeyde dedikodu ve söylentinin hem olumlu hem de olumsuz bir biçimde; “eğlenceli bir çalışma ortamı, çalışanların birbirine yakınlaşması, kişileri harekete geçirerek doğru bilgiye erişimin sağlanması, yönetici ve çalışanlar arasındaki güvenin azalması, gruplaşma, çalışanların moralinin bozulup stres yaratılması, iş verimliliği ve örgütsel bağlılığın azalması, örgütün imaj ve itibarına zarar verilmesi, zarar ve değersizliğe yol açması” gibi etkilerinin olduğuna işaret edebilir.

Ayrıca öğretmenler tarafından okul içi (okul imajı, öğrenci tatmini, eğitim kalitesi ve “temel eğitim -okul öncesi, ilkokul ve ortaokul-” sistemi ve mevzuat ile ilgili) dedikodu ve söylenti konularının varlığı, okul dışı (yönetim, ücretler, öğretmenlerin özel hayatı, özlük değişikliği - terfi, atama vb.- ve soruşturma, ceza vb. hakkında) dedikodu ve söylenti konularından daha fazla olarak görülmüştür. Bu durum, okullarda okul dışı durumlardan ziyade okul içi durumların daha fazla konuşulduğunu ve bu okul içi konuların dedikodu ve söylentiye daha çok dâhil edildiğini gösterebilir. Bu da, okullarda birtakım eğitim öğretim dışındaki konulara odaklanmaktan öte eğitim öğretim hakkındaki konuların yer edinmesini ve okulların etkililiğini sağlayabilir.

2. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşlerinin, erkek öğretmenlerin görüşlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, kadın öğretmenlerin okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının aktif ve yaygın bir biçimde işlediğine dair daha yüksek bir görüşe sahip olduklarını belirtebilir. Bu da, kadın öğretmenlerin sosyal ağlar konusunda daha başarılı ve informel ilişki ve iletişim konularına önem ve ağırlık vermelerinden kaynaklanabilir.

Tüm boyutlarda; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin neden ve etkilerine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin dedikodu ve söylenti neden ve etki boyutlarına ilişkin görüşlerinin, erkek öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

3. Araştırma sonucu; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. 21-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşlerinin, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, genç öğretmenlerin okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının aktif ve yaygın bir biçimde işlediğine dair daha yüksek bir görüşe sahip olduklarını gösterebilir. Bu da, genç öğretmenlerin sosyal ağlar konusunda daha başarılı ve informel ilişki ve iletişim konularına önem ve ağırlık vermelerinden kaynaklanabilir.

Boyutlar bazında araştırma sonucu; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu

göstermiştir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin nedenleri boyutuna ilişkin görüşlerinin, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin etkileri boyutuna ilişkin görüşleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

4. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tüm boyutlarda; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin neden ve etkileri boyutlarına ilişkin görüşleri, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

5. Araştırma sonucu; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Boyutlar bazında araştırma sonucu; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin neden ve etkileri boyutlarına ilişkin görüşleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

6. Araştırma sonucu; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. 6-10 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşlerinin, 21 ve daha fazla yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, mesleki hayatının başındaki öğretmenlerin okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının aktif ve yaygın bir biçimde işlediğine dair daha yüksek bir görüşe sahip olduklarını belirtebilir.. Bu da, mesleki hayatının başındaki öğretmenlerin sosyal ağlar konusunda daha başarılı ve informel ilişki ve iletişim konularına önem ve ağırlık vermelerinden kaynaklanabilir.

Boyutlar bazında araştırma sonucu; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin etkileri boyutuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. 6-10 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin etkileri boyutuna ilişkin görüşlerinin, 21 ve daha fazla yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

7. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşleri, okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tüm boyutlarda; öğretmenlerin okuldaki dedikodu ve söylentilerin neden ve etkileri boyutlarına ilişkin görüşleri, okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öneriler

1. Tüm okul paydaşlarının sağlıklı etkileşim ve iletişimlerinin sosyal etkinliklerle sağlanması yoluyla okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının olumlu etkilerinden faydalanabilecek okul atmosferleri oluşturulabilir.

2. Üniversitelerin işbirliğiyle gerçekleştirilecek kişisel ve örgütsel bazdaki birtakım eğitimler yoluyla okullardaki dedikodu ve söylenti mekanizmasının olumsuz etkileri azaltılabilir.
3. Başta erkek, ileri yaşlardaki ve tecrübeli öğretmenler olmak üzere tüm öğretmen ve yöneticilere sosyal ağlar, informel ilişki ve iletişim konularında birtakım eğitimler düzenlenebilir.
4. Bu araştırma, okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının işleyişini incelemiştir. Benzer araştırmalar, diğer kamu ve özel sektör çalışanları bağlamında da gerçekleştirilebilir.
5. Bu çalışmada, okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının işleyişinin belirlenmesine dönük olarak nicel yöntemden yararlanılmıştır. Benzer araştırmalar; nitel veya karma yöntemler kullanılarak da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akande, A., & Odewale, F. (1994). One more time: How to stop company rumours. *Leadership and Organization Development Journal*, 15(4), 27-30.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- De Gouveia, C. M., Van Vuuren, L. J., & Crafford, A. (2005). Towards a typology of gossip in the workplace. *SA Journal of Human Resources Management* 3(2), 56-68.
- DiFonzo, N., & Bordia, P. (1997). Rumor and prediction: Making sense (but losing dollars) in the stock market. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 71(3), 329-353.
- DiFonzo, N., & Bordia, P. (2002). Corporate rumor activity, belief and accuracy. *Public Relations Review*, 1-18, 500.
- DiFonzo, N., Bordia, P., & Rosnow, R. L. (1994). Reining in rumors. *Organizational Dynamics*, 23(1), 47-62.
- Dodig-Crnkovic, G., & Anokhina, M. (2008). Workplace gossip and rumor: The information ethics perspective. In *Proceedings of the Tenth International Conference ETHICOMP*.
- Erol, Y., & Akyüz, M. (2015). Dünyanın en eski medyası: Dedikodunun örgüt düzeyindeki işlevleri ve algılanışı: Sağlık örgütlerinde bir alan araştırması. *Journal of World of Turks*, 7(2), 149-166.
- Eşkin, F. (2010). *Dedikodu ve söylenti: Ölçek geliştirme çalışması ve hemşirelikte bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eşkin Bacaksız, F., & Yıldırım, A. (2013). Dedikodu ve söylenti tutumu ölçeği'nin geliştirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(1), 36-42.
- Houmanfar, R., & Johnson, R. (2004). Organizational implications of gossip and rumor. *Journal of Organizational Behavior Management*, 23(2-3), 117-138.
- Kapferer, J. N. (1992). *Oynak bir fenomen. Dedikodu ve söylenti: Dünyanın en eski medyası*. Çev. Işın Gürbüz, İstanbul: İletişim.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Knapp, R. H. (1944). A psychology of rumor. *Public Opinion Quarterly*, 8(1), 22-37.

- Kurland, N. B., & Pelled, L. H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *Academy of Management Review*, 25(2), s.428-438.
- Leblebici, N. D., Yıldız, H. H., & Karasoy, A. (2009). Örgütsel yaşamda dedikodunun araçsallığı ve algılanışı. *S.Ü. İ.İ.B.F. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 561-574.
- MEB (2018). 2017-2018 öğretim yılı eğitim istatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Michelson, G., & Mouly, V. S. (2002). 'You didn't hear it from us but...': Towards an understanding of rumour and gossip in organisations. *Australian Journal of Management*, 27(Special Issue), 57-65.
- Michelson, G., & Mouly, V. S. (2004). Do loose lips sink ships? The meaning, antecedents and consequences of rumour and gossip in organisations. *Corporate Communications: An International Journal*, 9(3), 189-201.
- Michelson, G., Van Iterson, A., & Waddington, K. (2010). Gossip in organizations: Contexts, consequences and controversies. *Groups & Organization Management* 35(4), 371-390.
- Mishra, J. (1990). Managing the grapevine. *Public Personnel Management*, 19(2), 213-228.
- Noon, M., & Delbridge, R. (1993). News from behind my hand: Gossip in organizations. *Organization Studies*, 14(1), 23-36.
- Özşarlak, P. (2016). *Örgütlerde dedikodu ve söylentilerin ortaya çıkış nedenleri, içerikleri ve etkilerine ilişkin çalışan algılarının değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2014). *Essentials of organizational behavior* (Twelfth Edition). New Jersey: Pearson.
- Rosnow, R. L. (2001). Rumor and gossip in interpersonal interaction and beyond: A social exchange perspective. In R. M. Kowalski (Ed.), *Behaving Badly: Aversive Behaviors in Interpersonal Relationships* (pp. 203-232). Washington, DC: American Psychological Association.
- Solmaz, B. (2004). *Söylenti ve dedikodu kavramı. Kurumsal söylenti ve dedikodu, Türkiye'deki işletmeler üzerine bir uygulama*. Konya: Tablet.

The Relationship Between In-Service Teachers' Mindset Types and Their Efficacy Beliefs in Instructional Strategies*

Abdul Kasım Varlı¹

Aslıhan Yılmaz²

Abstract

Mindset is the belief of whether people's abilities can be improved or not. It has been an essential phenomenon in education, and the value of this concept cannot be ignored in teachers' educational career. Teachers' mindset plays a pivotal role in learner achievement and building up self-esteem. On the other hand, there has not been much research that examines teachers' mindset and teacher efficacy in instructional strategies. Thus, this study aims to investigate the relationship between in-service teachers' mindset types and their efficacy in instructional strategies. 130 EFL instructors teaching at the English Preparatory Programs from both state and foundation universities in Turkey participated in this research. Teachers' Self-Efficacy Scale (TSES) and Teachers' Mindset Instrument (TMI) were used as data collection tools. TSES and TMS were found to be the most trustable and valid tools to measure teachers' instructional strategies and their mindset. The reliability of the Teacher Mindset Instrument was measured as $\alpha = .79$. The reliability of Teachers' Self-Efficacy Scale was measured as $\alpha = .86$ for efficacy in instructional strategies. Pearson Correlation Analysis and Regression Analysis was conducted to reveal the relationship between teachers' mindset and teacher efficacy in instructional strategies. The results of the study indicate that there is a significant difference between teachers who have a growth mindset and a fixed mindset in terms of using instructional strategies. The teacher efficacy in the instructional strategies is more powerful when the teachers adopt growth mindsets. Researching these two concepts might contribute to teachers' success in the future. Also, this study will shed light on the teacher development programs that universities will offer to their teachers.

Keywords: Mindset, Self-efficacy Beliefs, English Language Teaching

Öğretmenlerin Zihniyet Türleri ile Öğretim Stratejilerindeki Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki *

Öz

Zihniyet insanların yeteneklerinin geliştirilip geliştirilemeyeceğine dair olan inançlardır. Eğitimde önemli bir olgudur ve bu kavramın değeri öğretmenlerin kariyerlerinde göz ardı edilemez. Öğretmenlerin zihniyeti, öğrenci başarısı ve öz-yeterlik inancı oluşturmada çok önemli bir rol oynar. Öte yandan, öğretmenlerin zihniyetini ve öğretmenlerin öğretim stratejilerindeki yeterlik inancı arasındaki ilişki adına çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışma öğretmen

¹ Dr., Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Istanbul, Turkey.

* This article has been produced from the author's Master's Thesis under the supervision of Abdül Kasım Varlı.

² Corresponding Author: Aslıhan Yılmaz

E-mail: aslihan.yilmaz368@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3832-2518

Reference: Varlı, A. & Yılmaz, A. (2020). The relationship between in-service teachers' mindset types and their efficacy beliefs in instructional strategies. *IZUJED*, 2 (4) 191-203.

DOI: 10.46423/izujed.752446

adaylarının zihniyet türleri ile öğretim stratejilerindeki yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Türkiye'de bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinde İngilizce hazırlık programlarında görev alan 130 İngilizce öğretmeni bu araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği ve Öğretmen Zihniyet Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler, öğretmenlerin öğretim stratejilerini ve zihniyetlerini ölçmek için en güvenilir ve geçerli araçlar olarak bulunmuştur. Öğretmen Zihniyet Ölçeğinin güvenilirliği $\alpha = .79$ olarak ölçülmüştür. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Ölçeğinin alt faktörü olan öğretim stratejileri yeterliliği güvenilirliği açısından $\alpha = .86$ olarak ölçülmüştür. Öğretim stratejilerinde öğretmenlerin zihniyetleri ve öğretim stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, gelişme zihniyeti ve sabit zihniyete sahip öğretmenlerin öğretim stratejileri kullanma açısından farklı olduklarını göstermektedir. Öğretim stratejilerindeki öğretmen etkinliği, öğretmenler gelişme zihniyetlerini benimsediğinde daha güçlüdür. Bu iki kavramı araştırmak, öğretmenlerin gelecekteki başarılarına katkıda bulunabilir. Ayrıca, bu çalışma üniversitelerin öğretmenlerine sunacağı öğretmen gelişim programlarına ışık tutabilir.

Anahtar Kelimeler: Zihniyet, Öz- Yeterlik, İngiliz Dili Eğitimi.

Introduction

In today's world, there is an increasing demand for people with a mastery of the English language. English is the lingua franca in the world and non-native speakers today far outnumber native speakers. This has led many nations to concentrate on teaching English and urged them to discover ideas to implement better English teaching techniques. There are many factors that affect a successful educational process and Hattie (2012) states that teachers are the biggest and most important contributors to this process. Teachers are responsible for the educational processes of students all over the world and they play an active role in this process. Being a teacher can be defined as something that involves carrying out different tasks that are complex and extraordinarily difficult. Effective teachers should know how to cope with the growing problems of the system and adapt quickly to frequently changing applications. Effective teachers are expected to be an expert in their profession and be role-models with their beliefs, attitudes, and behaviors. Teachers' behaviors and teaching strategies are found to be affected by their self-efficacy and their mindset (Bandura,1977; Dweck, 1999).

Bandura (1977) revealed that self-efficacy belief has an impact on people's motivations, cognitive processes, and behaviors. People with high self-efficacy beliefs persevere more when they face difficulties and they do not give up when they encounter challenges (Tweed, 2013). From an educational perspective, the self-efficacy beliefs of the teachers determine how persistent they will be in planning, organizing, and maintaining their activities (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Teachers with high efficacy try to produce new ideas and do not hesitate to apply new methods which will contribute to the learning process of students (Berman et al. 1977, Guskey, 1984; Stein & Wang, 1988). At the same time, these teachers are more tolerant of students' mistakes in their learning processes (Ashton & Webb, 1986). Also, teachers with high efficacy are more enthusiastic about their profession (Guskey, 1984; Allinder, 1994). There is a positive relationship between teachers' efficacy beliefs and teachers' behaviors and this positive effect contributes to the education system (Podell & Soodak, 1993; Ross, 1994).

According to Bandura (1994), there are four sources that make up the self-efficacy beliefs: mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and psychological and emotional states. Mastery experiences are the results that people deduce after their own

experiences. They are the most important factors of self-efficacy. While successful results of action increase teachers' efficacy beliefs, failures, or unsuccessful results reduce teachers' efficacy beliefs. Vicarious experiences are the results that people obtain by observing other people. Although people draw conclusions from their own experiences, they can also create self-efficacy beliefs from other people's experiences. For example, a teacher can make inferences by observing another colleague. "When a credible model teaches well, the efficacy of the observer is improved. When the model performs poorly, the efficacy expectations of the observer reduces" (Hoy & Spero, 2005, p. 245). Social persuasion is the feedback that people receive as a result of their performance. The feedback teachers receive from their students or supervisors and their performance evaluations with their colleagues are examples of social persuasion (Mulholland & Wallace, 2001). Finally, physiological and emotional states can be defined as biological situations that people are in. Stress, anxiety, happiness, as well as moodiness of people, can affect their self-efficacy levels. Negative emotions cause self-efficacy levels to decrease (Pajares, 2002).

Berman et al. (1977) observed that teachers with high efficacy use new and different methods to increase students' success. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998) define teacher efficacy as teachers' belief in their own abilities of how successfully they can complete a task. Caprara et al. (2006) observed the teachers' self-efficacy and their job satisfaction and its impact on students' success. They found that when teachers have high self-efficacy beliefs, they also have higher levels of job satisfaction. This situation increased the motivation of the teachers. Accordingly, teachers with higher motivation can offer their students a more successful educational process.

Jerald (2007) distinguished some behaviors based on teachers' sense of efficacy. Teachers with higher self-efficacy gave more value to preparation and coordination, were more welcoming to novel approaches and attempted to use new teaching ways and strategies according to the needs of their learners, were more steady when the course progress did not go as assumed, and they criticized less the learners who made mistakes more frequently than the other learners. Guo et al. (2012) examined the effect of teacher efficacy on teacher behavior and student achievement. According to the study, teachers with high efficacy offered a more positive learning environment and contributed more to the development of their students' skills. Muijs & Reynolds (2015) also observed the relationship between teacher efficacy and teacher behavior. According to the research, teachers' self-efficacy beliefs directly affect teacher behaviors. Tschannen- Moran and Woolfolk Hoy (2001) stated that teacher beliefs determine whether teachers perceive themselves as competent or not in terms of students' learning process outcomes. Teachers' sense of efficacy beliefs is not an assessment of their abilities, but their beliefs about their competencies in specific situations. In this study, Teacher Sense of Self-efficacy scale was used to measure teachers' efficacy beliefs. This scale measures teachers' beliefs in three different areas such as efficacy in instructional strategies, classroom management, and student engagement. Gibson & Dembo (1984) state that teachers who have high efficacy in instructional strategies believe that all students can learn. In order to achieve this, they offer extra effort and different techniques. Teachers who have low instructional efficacy, on the other hand, do not believe in teachers' contribution to the learning process if students' motivation is low, or if they are behind their classmates academically. These teachers give up on their students more easily and criticize their failures in their learning process.

Dweck (1999) reveals that mindset can affect people's behavior, motivation, and resilience against setbacks. Mindset is people's belief that intelligence and abilities are either fixed or developable (Dweck, 2006). Brooks, Goldstein & DeVries (2013) described mindset regarding teachers: "Mindsets are assumptions and expectations we have for ourselves and others that guide our teaching practices and our interactions with students, parents, and colleagues" (p. 74). Dweck (2006) divided the mindsets into two groups as a growth mindset and a fixed mindset. People with fixed mindsets do not believe that intelligence and abilities can be improved. They believe that they were born with certain capacities and those capacities would not develop with time and effort. Therefore, people with fixed mindsets tend to give up in the face of difficulties and avoid showing the features that they see to be lacking in themselves. On the contrary, people with growth mindsets believe that intelligence and abilities can be improved, so they do not hesitate to take risks in challenging tasks. They give importance to the learning process as they believe that their intelligence and abilities will improve by investing time and effort (Dweck, 2006). In addition, the mindset of teachers has a direct impact on students' learning processes and achievements (Mowbray, 2014; Webb, 2015). Teachers with fixed mindsets think that some of the students have skills, while they ignore the ones who do not have the necessary skills. This causes them to focus on the successful students and ignore the unsuccessful ones (Webb, 2015). When English teachers think that their students do not have language skills, this may cause them to ignore some of their students. On the other hand, teachers with growth mindsets perceive their students equally and regardless of the level of the students, they believe that their skills and intelligence will improve over time (Dweck, 2006). Teachers with growth mindsets do not hesitate to offer new and challenging instructions when they believe that they will contribute to their students' development process in the classroom. Therefore, the mindset that teachers have affects classroom environments.

In a study, Swann & Snyder (1980) investigated the outcomes of teachers' mindset and preferred instruction strategy in the classroom. According to the results of the research, it was found that teachers' mindset had a significant relationship with the teaching strategy they practiced. Teachers who thought that intelligence was fixed used fewer efficient methods and usually encouraged students whom they perceived as more intelligent. On the contrary, teachers who thought that intelligence could be developed had used more efficient teaching practices and assisted learners who had fewer capabilities than other learners.

Watanabe (2006) examined the relationship between teachers' mindset and their chosen teaching strategies. The researcher divided teachers into groups and gathered qualitative data from them. Based on the data collected through interviews, an important connection was discovered between the teachers' mindset and the teaching strategies they practiced. The teachers with growth mindsets offered new teaching strategies in line with their students' inadequacies. On the other hand, teachers with fixed mindsets blamed the students' capability when they failed. Gutshall (2013) conducted a study with 238 educators and, through a questionnaire, measured how teachers regarded students' skills. Subsequently, teachers were classified into two categories as a fixed mindset and a growth mindset. The researcher presented scenarios to the teachers about the students who were struggling in several aspects of the school but demonstrated positive behaviors during the learning process. As a result of this study, the researcher found a fundamental link between teachers' mindset and their responses to the scenarios given. The teachers with growth mindsets thought that the learners'

intelligence and skills could be developed over time with effort. However, teachers with fixed mindsets were not interested in students' effort and concentrated mostly on their academic results.

Butler (2000) and Plaks et al. (2001) surveyed teachers' beliefs through a questionnaire about whether they conceived intelligence as fixed or growth. According to these studies, teachers who thought that intelligence could grow and expand also believed in progress over time. Hence, teachers' mindsets influenced the teaching approaches they employed and their assistance to their learners. While holding a growth mindset had positive outcomes, holding a fixed mindset had disadvantageous effects. Teachers with fixed mindsets tended to generate unfavorable classroom settings. In their classroom setting, errors were not tolerated, and learners who failed were often disregarded. Students with bad performances continued to perform poorly in the classroom of teachers with fixed mindsets. On the other hand, low performing learners had an opportunity to develop themselves, and they could even perform better with a growth-minded teacher.

Teachers' beliefs influence their performance in the classroom (Lee, 1996; Deemer, 2004; Dupeyrat & Marine; 2005). Educators with growth mindsets consider the learning process and accept challenging learners as a component of this process. They care about the struggles of the learners and recognize the students' errors as part of the learning process (Lee, 1996). Lee (1996) observed teachers' approaches to learners according to their mindset. Teachers with fixed mindsets based their ideas about student performance on intelligence and skill. On the contrary, teachers with the growth mindset were more focused on the strategies, and the struggle that learners put into the education process. Teachers with growth mindsets acknowledged mistakes as part of the learning process. On the contrary, those with fixed mindsets explained the errors as hindrances to be eliminated. Teachers who believe that learners have a determined amount of intelligence provide more limited assistance to their learners. Contrarily, when teachers think that intelligence can be developabled, they tend to present their learners with the required strategies to resolve problems and give more assistance in their learning processes. Besides, since teachers with fixed mindsets do believe that abilities can be developed, their beliefs are comparatively more limited than teachers with the growth mindset for their enrichment to the improvements in students' learning process (Deemer, 2004). That is why they concentrate more on students whom they recognize conceivably better than the others. Overall, teachers should demonstrate their satisfaction when learners make progress, develop, or work laboriously. Therefore, the actual support that learners require is that whatever their current level of intelligence, their teachers' belief in each one of the learners can develop with effort and the right strategies. Teachers and their mindset types become prominent in that sense.

A review of the literature shows that teachers' mindset and self-efficacy have an impact on teacher practitioners. Self-efficacy and mindset may change with the experiences of people (Bandura, 1997; Dweck, 2006). Teachers with high efficacy are aware of their competencies and reflect the positive effects of this on their students (Bandura, 1997). However, Bandura (1997) emphasized that efficacy is variable in different areas. Therefore, teachers who believe that they are proficient in instructional strategies may believe that they do not have the same competence for classroom management. Examining the self-efficacy levels of teachers in the setting of the university can shed light on the professional developments that school

administrations will provide to increase teachers' sense of efficacy. In addition to self-efficacy, teachers' mindset has important effects on the student. Teachers with fixed mindsets believe that intelligence is fixed, so they avoid challenging activities for their students. Teachers who have growth mindsets believe that intelligence can be improved, thus they offer activities to improve their students (Dweck, 2006). Teachers with growth mindsets are more resilient to difficulties and their expectations for their students are equal. Both concepts have an impact on teachers' behavior and classroom teaching techniques. Teacher behavior and teaching methods have an impact directly on student success. Teachers who have a growth mindset and a high efficacy belief also have a higher chance of success. On the contrary, teachers who have fixed mindsets and a low self-efficacy belief can negatively affect student achievement. In this context, it is important to investigate the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and mindset. This study focuses on teachers' efficacy in the instructional strategies and their mindset regarding English language teachers. Considering the contributions of teacher efficacy and mindset to teaching processes and education process, examining both concepts becomes mandatory.

Methodology

Research Model

In this study, the Quantitative Research method was preferred because the researcher tried to objectively observe, measure, and convey facts numerically (Mertens, 2010). The present study examines the relationship between the two variables mindset and teacher efficacy in instructional strategies. The participants were contacted by e-mail and were asked to complete a questionnaire. The questionnaire includes three parts: demographic information, Teachers' Sense of Efficacy Scale, and Teacher Mindset Instrument. The quantitative data obtained through the questionnaire were analyzed with SPSS v.25 statistical analysis program. Pearson Correlation Analysis and Regression Analysis was conducted to reveal the relationship between teachers' mindset and teacher efficacy in instructional strategies.

Population and Sample

This study was conducted in foundation and state universities in different regions of Turkey. Participants are 130 teachers of English who are working in English Preparatory programs of these universities. This study is unique due to the fact that the mindset and teacher efficacy in instructional strategies have never been studied in such programs with such a population. Table 1 below presents the demographic characteristics of the participants.

Table 1. Demographic Characteristics of the Participants

	Groups	N	%
Gender	Male	36	27,7
	Female	94	72,3
	Total	130	100,0
Place of Work	State University	62	47,7
	Foundation University	68	52,3
	Total	130	100,0
Graduate Department	English Language Teaching	46	35,4
	English Translation and Interpreting	25	19,2

	Linguistics	4	3,1
	English Language and Literature	40	30,8
	American Culture and Literature	15	11,5
	Total	130	100,0
Highest Education Level	Bachelor's Degree (B.A)	71	54,6
	Master's Degree (M.A)	45	34,6
	Doctor of Philosophy (Ph.D.)	14	10,8
	Total	130	100,0
Training Program Or Certificate	Yes	70	53,8
	No	60	46,2
	Total	130	100,0
Teaching Experience	0-2	8	6,2
	2-5	22	16,9
	5-10	43	33,1
	10-20	45	34,6
	21 +	12	9,2
	Total	130	100,0

As shown in Table 1, out of 130 teachers, 36 (%27,7) teachers are male, and 94 (%72,3) of them are female. 62 (%47,7) teachers stated that they were working in a state university; 68 (%52,3) teachers said that they were working in a foundation university. In terms of the undergraduate studies, 46 (%35,4) teachers studied English Language Teaching, 25 (%19,2) teachers studied English Translation and Interpreting, 4 (%3,1) teachers studied Linguistics, 40 (%30,8) teachers studied English Language and Literature, and 15 (%11,5) teachers studied American Culture and Literature. Concerning the highest level of education, 71 (%54,6) teachers had a bachelor's degree. 45 (%34,6) teachers had a master's degree. 14 (%10,8) teachers had a doctoral degree. As to extra qualifications, 70 (%53,8) teachers stated that they had attended teacher training or certificate programs, 60 (%46,2) teachers said that they had not attended any teacher training or certificate programs. Regarding the years of teaching experience, 8 (%6,2) teachers had 0-2 years of experience, 22 (%16,9) teachers had 2-5 years of experience, 43 (%33,1) teachers had 5-10 years of experience, 45 (%34,6) teachers had 10-20 years of experience, 12 (%9,2) teachers had 21 years and more experience.

Data Collection Tools

In order to gather the necessary data, the study employed a questionnaire. The questionnaire included three parts. The first part elicited the demographic information of the participants such as their gender, workplace, experience in teaching, graduated department, highest education level, and whether they attended any teacher training program. The second part consisted of questions related to Teachers' Sense of Efficacy (TSES) scale. This part aimed to find out about teachers' perceived self-efficacy beliefs about their teaching competences. Tschannen-Moran and Hoy (2001) developed the Teacher Sense of Efficacy Scale which consists of three factors: efficacy in instructional strategies, efficacy in classroom management, efficacy in student engagement. In this study, the researcher focused only on teachers' efficacy in the instructional strategies sub-factor. Tschannen-Moran & Hoy (2001) found the reliability coefficient as $\alpha=.86$ for efficacy in instructional strategies (p. 800). TSES short form contains 12 items and aims to elicit how much participants agree with the statements through a 9-point Likert scale ranging from (1) nothing to (9) a great deal. A greater score on TSES and subscales

implies higher efficacy in one's beliefs in the capability to implement diverse teaching methods successfully. The instructional strategies subscale consists of questions 5, 9, 10, and 12. These questions are:

- To what extent can you craft good questions for your students?
- How much can you use a variety of assessment strategies?
- To what extent can you provide an alternative explanation or an example when students are confused?
- How well can you implement alternative strategies in your classroom? (Tschannen-Moran & Hoy, 2001: 800)

The last part was a Likert scale which included statements related to the Teacher Mindset Instrument (TMI). The Teacher Mindset Scale measures teachers' mindset through the questions related to teachers' beliefs in their teaching abilities that are either fixed or developable. The Teacher Mindset scale was found to have an inter-item correlation $\alpha = .79$ (Gero, 2013). Each statement in the Scale elicited teachers' perceptions of skills, whether they agree or disagree with statements through a 6-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree). The first four questions of the questionnaire were reverse scored. While getting high scores are classified as a growth mindset, low numbers represent a tendency to fixed mindsets. Teacher Mindset Instrument consists of 7 questions. These questions are:

- The kind of teacher someone is, is something very basic about them and cannot be changed very much.
- Some teachers really do not benefit from professional learning because they have a natural ability.
- Teachers can change the way they teach in the classroom, but they cannot really change their teaching ability.
- Some teachers will be ineffective no matter how hard they try to improve.
- No matter how much natural ability you have, you can always find important ways to improve.
- Every teacher, no matter who they are, can significantly improve their teaching ability.
- Teachers can contribute to improving their practice throughout their career (Gero, 2013: 113).

Analysis of Data

The quantitative data obtained from the survey results were analyzed with SPSS v.25 statistical analysis program. Pearson Correlation Analysis and Regression Analysis was conducted to reveal the relationship between teachers' mindset and teacher efficacy in instructional strategies. To reveal the relationship between gender and EFL teachers' instructional strategy beliefs independent samples t-test was utilized.

Findings

To find out the statistically significant correlations between the English teachers' mindset scores and their perceived self-efficacy beliefs, Pearson Correlation Analysis, and Multiple Regression Analysis were conducted. Secondly, to find out whether or not demographic characteristics of the participants' have significant effects on English teachers' mindsets and their perceived self-efficacy beliefs, independent samples T-test was used.

Table 2. Pearson Correlation Analysis between English Language Teachers' Mindset and their Efficacy Belief in Instructional Strategies

Scales	Teacher Mindset Scale	
Instructional Strategies	r	,203
	p	,005*

According to table 2, there is a positive correlation between teachers' mindset scores and their instructional strategies in terms of their mindset ($p < .05$).

Table 3. Regression Analysis for Predicting English Language Teachers' Mindset scale scores by Teachers' Efficacy Beliefs in Instructional Strategies

Dependent Variable	Independent Variable	B	Standard Error B	Beta	t	p
Mindset	Constant	21,306	4,245		5,019	,000
	Instructional Strategies	,354	,140	,203	2,525	,013
R=,203		R2=,041	df:1/149	F: 6,376	p=,013*	

Table 3 presents the regression analysis results for predicting Teachers' Mindset Scale scores by Teachers' Sense of Efficacy Scale scores. While constructing the regression model, the 'Stepwise' method was preferred. When the results were evaluated, Instructional Strategies subscale scores were found as predictors of Teachers' Mindset Scale scores. The established model has been found to be statistically significant. ($F(1/149) = 6,376$; $p < 0.05$). It was found that Instructional Strategies subscale scores explain 4,1% of the variance of Teachers' Mindset Scale scores.

Table 4. Independent Samples T-Test Results of Efficacy in Instructional Strategies Scores Regarding Gender

	Gender	Mean	S. D.	t	p
Instructional Strategies	Male	29,4444	3,30752	-,713	,477
	Female	29,9681	3,89776		

There is no significant difference ($p > 0.05$) between female and male teachers in terms of their instructional strategies.

Discussion, Conclusion, Recommendations, and Limitations

As indicated by results, when the teacher efficacy in instructional strategies scores improve, the mindset scores also increase. That is to say, the teacher efficacy in the instructional strategies are more powerful when teachers adopt growth mindsets. Teachers who have

growth mindsets accept that intelligence can be improved (Dweck, 1999). Beliefs of teachers influence their performance in the classroom (Lee, 1996; Deemer, 2004; Dupeyrat & Marine; 2005). Teachers with growth mindsets consider the education process and recognize the challenging students as a component of this process. They heed the efforts of the learners and recognize the students' errors as part of the learning process (Lee, 1996). Accordingly, they do not hesitate to strive to implement a helpful education approach to their learners. Teachers with growth mindsets pursue to find innovative ideas and techniques to reach out to their learners and they base their assumptions about student success on effort and improvement over time (Butler, 2000; Plaks et al., 2001; Rattan, Good & Dweck, 2012). Butler (2000) and Plaks et al. (2001) concluded in their study that teachers who had growth mindsets were not judgmental to students' mistakes in the education process. They regarded making mistakes as usual outcomes of learning and they did not neglect unsuccessful students in their classroom settings. Rattan, Good & Dweck (2012) also asserted that teachers with growth mindsets were not judgmental towards unsuccessful students. One of the most important reasons behind this approach can be teachers' high efficacy in terms of instructional strategies. They do not only focus on prosperous students but also the unfortunate ones. Since they try to engage unsuccessful students in the education process, this situation might enhance their efficacy in instructional strategies. So, teachers with growth mindsets have higher expectations in terms of their offering to students' learning processes (Deemer, 2004). Self-efficacy beliefs define how much attempt people will make and how strong they will be to achieve their goals (Bandura, 1977). Therefore, it was witnessed that teachers with higher self-efficacy did not give up in challenging situations and kept their motivation (Pajares, 1996). In this case, these findings are not surprising because it can be said that teachers with growth mindsets do not give up on challenging students and aspire to reach them by promoting new approaches. Swann and Snyder (1980) remarked that teachers' mindset influenced the strategies they applied in the classroom. Teachers who had growth mindsets favored applying different methods and approaches. Watanabe (2006) also reported that teachers with growth mindsets were endeavoring for suggestions in line with their students' demands. Teachers with fixed mindsets, on the other hand, suspected students' skills when the method they used did not contribute to the progress of the students. So, it is not unusual that teachers with growth mindsets have higher self-efficacy beliefs in instructional strategies. There is no significant difference between female and male teachers in terms of their instructional strategies. These findings imply that female or male participants have the same self-efficacy levels in terms of teacher effectiveness.

This study has some limitations. One of the constraints of this research is its quantitative scope. A questionnaire is a measurement type where teachers respond based on their thoughts. The study depends on teachers' responses on both the Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) and the Teacher Mindset Scale (TMS). Therefore, there may be discrepancies in the responses given by the teachers between their real behaviors in the classroom and the responses given to the questionnaire. The researcher assumed that teachers would respond to questionnaires most accurately and efficiently. Also, the point that the questionnaires used are self-reporting, they expected teachers to respond truthfully. Therefore, the responses of the participants may have influenced the reliability. Participants' feelings and biases when responding to the survey may have affected the survey results. The researcher asserted that the participants' data would be kept confidential and therefore acknowledged that they gave honest responses. At the same

time, their misinterpretation of the questions in the survey may have changed their responses. This study was carried out solely in universities, and results might have changed in various settings such as high schools, primary schools. This research is also restricted to 130 participants. It can be hard to make generalizations with only 130 teachers. All these circumstances may have affected the validity of the research. More participants could have participated in raising the effectiveness and reliability of the research.

REFERENCES

- Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2): 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(02): 191-215.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. New York: Academic Press.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass G., Pauly, E. & Zellman, G. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. 2, Factors Affecting Implementation and Continuation* (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: Rand.
- Brooks, R., DeVries, M. & Goldstein, S. (2013). Translating Resilience Theory for Application with Children and Adolescents by Parents, Teachers, and Mental Health Professionals. In Prince-Embury, S. & Saklofske D. H. (1st ed.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults Translating Research into Practice*, New York, NY: Springer Science Business Media, 73-90.
- Butler, R. (2000). Making Judgments About Ability: The Role of Implicit Theories of Ability in Moderating Inferences from Temporal and Social Comparison Information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78: 965-978. doi:10.1037/0022-3514.78.5.965
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' Self- Efficacy Beliefs as Determinants Of Job Satisfaction And Students' Academic Achievement: A Study At The School Level. *Journal of School Psychology*, 44(6): 473-490.
- Deemer, S. A. (2004). Classroom Goal Orientation in High School Classrooms: Revealing Links between Teacher Beliefs and Classroom Environments. *Educational Research*, 46(1): 73–90. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178836>
- Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005). Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School, Adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43–59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development* New York: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*, (1st ed.). New York: Random House.
- Gero, G. P. (2013). *What Drives Teachers to Improve? The Role of Teacher Mindset in Professional Learning* (Published Ph.D. Dissertation). Claremont Graduate University, California.

- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4): 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. & Morrison, F. J. (2012). The Effects of Teacher Qualification, Teacher Self-efficacy, and Classroom Practices on Fifth Graders' Literacy: Outcomes. *Elementary School Journal*, 113(1): 3–24. <https://doi.org/10.1086/665816>
- Guskey, T. R. (1984). The Influence of Change in Instructional Effectiveness Upon the Affective Characteristics of Teachers. *American Educational Research Journal*, 21: 245-259.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers Maximizing Impact on Learning*, (1st ed.). New York: Routledge.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 21(4): 343-356.
- Jerald, C. D. (2007). Believing and Achieving. *Center for Comprehensive School Reform and Improvement*. (January). <http://eric.ed.gov/?id=ED495708>
- Lee, K. (1996). A Study of Teacher Responses Based on Their Conceptions of Intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, 31(2): 1–12.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*, (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Mowbray, B. K. (2014). *Transformation of Teacher Beliefs Regarding Intelligence Theory* (Doctoral Dissertation). Cardinal Stritch University, Wisconsin. Retrieved from ProQuest. (3704120)
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2015). Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters? *Journal of Classroom Interaction*, 50(1): 25–40.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher Induction and Elementary Science Teaching: Enhancing Self-Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17: 243-261.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4): 543–578.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self- Efficacy. <http://www.des.emory.edu/mfp/>
- Plaks, J. E., Stroessner, S. J., Dweck, C. S. & Sherman, J. W. (2001). Person Theories and Attention Allocation: Preferences for Stereotypic Versus Counterstereotypic Information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6): 876–893. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.6.876>
- Podell, D. M. & Soodak, L.C. (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *Journal of Educational Research*, 86(4): 247-253
- Rattan, A., Good, C. & Dweck, C. S. (2012). "It's Ok - Not Everyone Can Be Good at Math": Instructors with an Entity Theory Comfort (and Demotivate) Students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3): 731–737. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>

- Ross, J. A. (1994, June). *Beliefs That Make A Difference: The Origins and Impacts Of Teacher Efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education* 26(4): 1059-1069.
- Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education*, 4: 171-187.
- Swann, W. B. & Snyder, M. (1980). On Translating Beliefs into Action: Theories of Ability and Their Application in an Instructional Setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(6): 879–888. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.38.6.879>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7): 783-805
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2): 202-248
- Tweed, S. (2013). *Technology Implementation: Teacher Age, Experience, Self-Efficacy, and Professional Development as Related Classroom Technology Integration*. (Electronic Thesis and Dissertations) Paper 1109. East Tennessee State University, USA. Retrieved from <https://dc.etsu.edu/etd/1109>,
- Watanabe, M. (2006). "Some People Think This School is Tracked and Some People Don't": Using Inquiry Groups to Unpack Teachers' Perspectives on Detracking. *Theory into Practice*, 45(1): 24–31. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4501_4
- Webb, M. B. (2015). *Exploring the Correlation Between Teachers' Mindset and Judgment Accuracy to Reveal the Cues Behind Teachers' Expectations* (Published Ph.D. Dissertation). Boise State University, Idaho.

Liselere Geçiş Sistemindeki Değişikliğin Öğrenci Profillerine Yansıması Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma*

Ali ÖZDEMİR^a

Cem Emre METE^b

Meryem Elif MUSLU^c

Özet

2018 yılından itibaren liselere girişte yerel yerleştirme ve merkezi yerleştirme esasına dayalı yerleştirme yöntemine geçilmiştir. Öğrenciler, ya tercihleri doğrultusunda adreslerine yakın olan okullara sınavsız kayıt olmakta ya da MEB tarafından belirlenen bazı okullara merkezi sınav puanlarıyla kayıt olmaktadır. Bu çalışmanın amacı ise yapılan değişikliğin (yerel yerleştirme ve merkezi yerleştirme) okullardaki öğrenci profilinde değişimlere yol açıp açmadığının değerlendirilmesidir. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş, fenomenoloji ile desenlenmiştir. Çalışma grubunu; 5 okul yöneticisi, 5 branş öğretmeni ve 5 rehber öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış; verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda yerel yerleştirme ile kayıt alan okullardaki kontenjanların belirlenenden fazla olduğu ve dolayısıyla da sınıf mevcutlarında artış gözlenmiştir. Bu yüzden okulların fiziki yapıları göz önüne alınarak kontenjanlarının belirlenmesi gerektiği önerilmektedir. Ayrıca meslek liselerinin itibarının artırılması yönünde çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci profili, sınav sistemi, yerel yerleştirme, merkezi yerleştirme, öğrenci davranışları

A phenomenological study related to the reflection of the change in the high school transition system on the student profiles

Abstract

As of 2018, the method of local placement and central placement at the entrance to high schools has been adopted. Students can either enroll in schools close to their address-es without taking an exam in line with their choices (local placement) or enroll in some schools determined by the Ministry of National Education with central exam scores (central placement). The aim of this study is to evaluate whether this change (local placement and central placement) leads to changes in student profiles in schools. This study was conducted with the qualitative research method and was designed with the phenomenology. The study group is to consist of 5 school administrators, 5 branch teachers and 5 school counselors. Participants were selected by using the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods. In the study, the data were obtained through a semi-structured interview

*Bu çalışma, 26 Nisan 2019 tarihinde 10th ICONTE'de bildiri olarak sunulmuştur.
^a Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, E-mail: aliozdmr32@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6089-1966

^b Milli Eğitim Bakanlığı, Kocaeli, Türkiye, E-mail: c.mete94@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5921-0569

^c Milli Eğitim Bakanlığı, Kahramanmaraş, Türkiye, E-mail: meryemelif@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-0218-749X

Atf: Özdemir, A., Mete, C. E. ve Muslu, M. E. (2020). Liselere geçiş sistemindeki değişikliğin öğrenci profillerine yansıması üzerine fenomenolojik bir çalışma. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4) 204-221. DOI 10.46423/izujed.802210

form; the data obtained from the interviews were analyzed using descriptive analysis technique and content analysis technique. In line with the findings obtained, it was observed that the quota in the schools which enrolled with the local placement was more than determined and thus the increase in the class size was observed. Therefore, it is suggested that the quota of the schools should be determined by considering the physical structure of the schools. They also stated that studies should be carried out to increase the reputation of vocational high schools.

Keywords: student profile, examination system, local placement, central placement, student behavior

Extended Abstract

Introduction

The factors that cause the choice of secondary education institutions are to affect the demand for schools and students' choice of schools. In order to balance these demands, different models have been applied from time to time in the student selection and placement system. The transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) exam, which was one of the selections and placement systems and had carried out since 2013, was implemented until 2017. As of the 2017-2018 academic year, as a result of the amendment made to the Directive on the Transition to Secondary Education of the Ministry of National Education, it has been started to implement that students are placed in secondary education institutions with or without examination in the direction of their enrolment areas, knowledge, skills and abilities. In another word, a new system based on local placement and central placement was introduced. Students can either enroll in schools close to their addresses without taking an exam in line with their choices (local placement) or enroll in some schools determined by the Ministry of National Education with central exam scores (central placement).

Profile researches are to examine the characteristics of the students, one of the basic building blocks of education, under the effect of the environment and shaped by themselves. Examined the profile researches conducted in the field so far, it is seen that it is mostly made for students in higher education. Examined in terms of secondary education institutions, it is seen that this subject is not given enough importance. In this context, the aim of this study is to evaluate whether this change (local placement and central placement) leads to changes in student profiles in schools.

Method

This study was conducted with the qualitative research method and was designed with the phenomenology. Phenomenological design aims to reveal in-depth and detailed analysis of participants' perceptions, ideas and experiences about a phenomenon or a concept. The study group is to consist of 5 school administrators, 5 branch teachers, and 5 school counselors working in the schools under the Istanbul Provincial Directorate of National Education in the 2018-2019 academic year. Participants were selected by using the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods. In the study, the data were obtained through a semi-structured interview form; the data obtained from the interviews were analyzed using descriptive analysis technique and content analysis technique.

Findings and Discussion

When the findings were examined, the majority of the participants who participated in the study from the schools admitting students through local placement stated that the incidence of undesired behaviors increased in the students who were newly enrolled with the amendment made. The participants stated undesired behaviors that the students were indifferent to the lesson, they did not have a study order, they were rude to their friends, they made hand jokes, and they damaged the school belongings. It was observed that students in the project schools had positive behaviors in the classroom and therefore there was a decrease in the discipline problems. Another positive reflection of the change made in the schools admitting students through local placement is that the good location of the school positively affects the enrolled student profile. It is observed that there is a consensus that the school-parent collaboration will increase in the schools that admit students through local placement. Since the students will continue their education in their own neighborhoods, the fact that their homes are close to the school results in the fact that their families will be able to frequently contact with the school. In the previous system, students had enrolled in schools being away from their houses and this situation had caused families were away from schools, too. In addition, the school bus burden and financial burden has decreased as a result of the local placement system.

The most important positive aspect of this change for high schools included in the scope of the project school is the in-crease in academic achievement in general. The teachers in the schools where students enroll through local placement expressed the opinion about the cognitive deficiency of the students. When the answers are examined, it is seen that the students with the cognitive deficiency are to mean the students who are indifferent to the lesson, do not review the class notes and do not do their homework. It was stated that the quota in the schools enrolled by local placement was more than the planned quota and consequently, an increase was observed in class sizes. It is also concluded that the increase in the number of students in the classroom will generally distract the student from the study behavior. Based on this result of the research, students' motivation will decrease over time in schools with crowded classes which admit students through local placement, and as a result, it will have an impact on the decline of academic success, too. Therefore, it is suggested that the quota should be determined by considering the physical structure of the schools. Another emphasized point is that the new system leads to a decrease in the value of vocational high schools. As a result of the decrease in the prestige of vocational high schools; falling the number of students preferring, they are going to become the schools which must be enrolled for the students who cannot settle anywhere. The quality of the graduates will be low due to the fact that there are students who are experiencing academic inadequacy and not settling in line with their abilities. In order to prevent this situation and to support to meet the qualified personnel need, practices should be made to increase the prestige of vocational high schools.

Giriş

Ortaöğretim kurumları kendi aralarında bazı özellikler bakımından ayrılmaktadır. Bu farklılıklar, öğrencilerin liseleri seçmesinde göz önünde bulundurduğu önemli özelliklerdir. Eğitim anlamında başarıyı elde etmiş ve kendini kanıtlamış okullar, tercih edilirken popüler seçenekler arasında yer almaktadır. Bundan dolayı liseler arasında seçilme durumlarında farklılıklar oluşmuştur. Liselere olan taleplerdeki dengeyi korumak amacıyla seçme ve yerleştirme sistemlerinde farklı modeller uygulanmıştır (Atılğan, 2018: 5).

Seçme ve yerleştirme sistemlerinden biri olan ve 2013 yılında hayata geçirilen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav sistemi, 2017 yılına kadar uygulanmıştır. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılından itibaren ise, Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretime Geçiş Yönergesinde yapılan değişiklik sonucu “Ortaöğretim kurumlarına öğrenciler, kayıt alanı, bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda sınavlı veya sınavsız olarak yerleştirilir.” maddesi getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019).

Türk Dil Kurumu’na (TDK, 2019) göre profil kavramı, bir kişi veya eşya için ayırt edici özelliklerin bütününe ifade etmektedir. Profil belirleme adına yapılan çalışmalar da günümüzde hemen hemen her alanda, belli dönemlerde gerçekleştirilmektedir. Çok sayıda kurum ve kuruluş, hitap ettikleri kitleyi tanıma yoluna gitmektedir. Üniversiteler, devlet kurumları, kurumsallaşma yolundaki özel şirketler, meslek odaları, sendikalar vb. birçok kurum profil belirleme ile son derece değerli bir bilgi birikimini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Şayli, 2008: 37). Profil araştırmaları; eğitimin temel yapı taşlarından birisi olan öğrencilerin çevre etkisinde ve kendisi tarafından şekillenen özelliklerinin incelenmesidir (Erkan ve diğerleri, 2002: 109). Şu ana kadar alanda yapılmış olan profil araştırmalarına bakıldığında, çoğunlukla yükseköğretimde yer alan öğrenciler için yapıldığı görülmüştür. Ortaöğretim kurumları açısından bakıldığında, bu konuya yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Bu çalışmaların ortaöğretim kurumlarında yapılması ve sık sık tekrar edilmesi, öğrencilerin zaman içindeki değişimlerini ortaya koymaya yetecektir. Bu da akademisyenlere, eğitim alanındaki bilimsel çalışmalarında yol gösterici olacaktır (Şayli, 2008: 36).

Bu araştırmalar sayesinde, öğrencilerin mevcut potansiyelleri daha iyi anlaşılabilir şekilde meslek seçimlerinde onlara yol gösterici olunabilmekte ve bu sayede eğitimin kalitesi de arttırılabilmektedir. Öğrenci profili hakkında yapılan çalışmalar, öğrencilerin akademik başarı, sosyal ilişkileri, ekonomik durumları ve gelecekte nerede yer alacaklarını anlama noktasında faydalıdır (Şenses, 2005: 185). Bu bağlamda araştırmanın problem durumu, “Liselere geçiş sisteminde yapılan değişikliğin (yerel yerleştirme ve merkezi yerleştirme) okullardaki öğrenci profiline yansımaları nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın önemi; Liseye Geçiş Sistemi’ndeki değişiklikler 2018 yılı mart ayında netlik kazanmaya başlamıştır. Böylelikle bu değişiklik öncesi daha yüksek puanlı öğrencileri alan okullar bir anda sınavsız öğrenci almaya, sınav başarısı düşük öğrencileri alan okullar ise sınavla öğrenci almaya başlamıştır. Böylelikle okulların statüsü ve okullara yeni kayıt olan öğrencilerin profillerinde değişimler olmaya başlamıştır. Öğrenci profillerinin farklılaşması, okul başarısını, okul içi disiplini ve okulların bilinirliği ve tercih edilebilirliğini etkileyecek önemli bir etkidir. Bu sebeple yapılan değişiklik sonucunda değişen öğrenci profillerinin okullara yansımaları incelemeye değer bir durumdur. Yeni sistem bağlamında oluşan öğrenci profillerine yönelik yapılmış olunan bu çalışma, sistemin okullardaki yansımalarını görmek

hem de alandaki eksiliği gidermek açısından yol gösterici nitelikte olacaktır. Araştırmada okul müdürleri, branş öğretmenleri ve PDR uzmanlarının sadece görüşlerine başvurularak sonuca ulaşılması araştırmanın sınırlılığıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde, lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapan okul müdürleri, branş öğretmenleri ve PDR uzmanlarından elde edilecek veriler doğrultusunda yapılan değişikliğin (yerel yerleştirme ve merkezi yerleştirme) okullardaki öğrenci profilinde değişimlere yol açıp açmadığının değerlendirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Önceki yıllarda okullara kayıt olan öğrenciler ve değişen sistem sonrasında okula kayıt olan öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda;
 - a) Yapılan değişikliğin okullardaki akademik başarıya yansımaları nelerdir?
 - b) Yapılan değişikliğin sınıf içi davranışlara yansımaları nelerdir?
 - c) Yapılan değişikliğin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine yansımaları nelerdir?
2. Yeni kayıt olan öğrencilerle ilgili öngörüler ve gerçekleşen durum nasıldır?
3. Yapılan değişikliğin olumlu ve olumsuz yansımaları nelerdir?
4. Yapılan değişikliğe dair iyileştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Araştırmada, yapılan sistem değişikliğinin okullardaki öğrenci profillerinde değişimlere yol açıp açmadığı olgusu hakkındaki derinlemesine görüşlerin ortaya çıkarılması amaçlandığından yöntem olarak nitel araştırma yöntemi ve desen olarak ise “olgubilim (fenomenoloji)” deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bir olgu ya da kavram ile ilgili katılımcıların algı, fikir ve deneyimlerinin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek ortaya çıkarılması amaçlamaktadır. Olgubilim çalışmaları, birkaç kişinin bir olgu da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2018: 75).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan,

-Proje okulu olma kriterlerini sağladıkları için merkezi yerleştirme ile kayıt alan 1 Anadolu lisesi ve bu lisede görev yapmakta olan 15 yıllık mesleki, 6 yıllık yöneticilik deneyimine sahip 1 erkek müdür, 8 yıllık mesleki deneyime sahip 1 kadın biyoloji öğretmeni ve 6 yıllık mesleki deneyime sahip 1 kadın PDR uzmanı,

-Başarı yüzdesi yüksek olmasına rağmen proje okulu olma kriterlerini sağlayamadığı için yerel yerleştirme ile kayıt alan 2 Anadolu lisesi ve bunlardan birinde 13 yıllık mesleki, 5 yıllık yöneticilik deneyimine sahip 1 kadın müdüre, 18 yıllık mesleki deneyime sahip 1 erkek kimya öğretmeni ve 7 yıllık mesleki deneyime sahip 1 erkek PDR uzmanı, diğer lisede ise 22 yıllık

mesleki ve 15 yıllık yöneticilik deneyimine sahip 1 erkek müdür, 12 yıllık mesleki deneyime sahip 1 erkek matematik öğretmeni ve 11 yıllık mesleki deneyime sahip 1 erkek PDR uzmanı,

-Başarı yüzdesi ortalama bir seviyede yerel yerleşirme ile kayıt alan 1 Anadolu lisesi ve bu lisede görev yapmakta olan 14 yıllık mesleki deneyim, 7 yıllık yöneticilik deneyimine sahip 1 erkek müdür yardımcısı, 14 yıllık mesleki deneyime sahip 1 erkek matematik öğretmeni ve 12 yıllık mesleki deneyime sahip 1 erkek PDR uzmanı,

-Hem yerel hem de merkezi yerleşirme (mesleki ve teknik Anadolu lisesi) ile öğrenci alan 1 mesleki ve teknik ve Anadolu lisesinde görev yapmakta olan 25 yıllık mesleki deneyim ve 15 yıllık yöneticilik deneyimine sahip 1 erkek müdür yardımcısı, 13 yıllık mesleki deneyime sahip 1 kadın Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ve 11 yıllık mesleki deneyime sahip 1 kadın uzmanı oluşturmaktadır.

Çalışma grubu, katılımcıların araştırmanın verilerini sağlayabilecek niteliklerde olması açısından amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, görece olarak küçük bir örneklem oluşturan ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtan bir örnekleme tekniğidir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için çeşitlilik sağlamak değil, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 136-137).

Veri Toplama Tekniği

Görüşme, gerekli bilgiye sahip bir kişiyle görüşerek nitelikli bilgiye sahip olma yöntemidir. Nitelikli bir röportajda, görüşme yapan kişi konuşma için teşvik edici sorular sorar. Görüşme bir iletişim ve ilişki olmasıyla birlikte aynı zamanda bir gözlemdir (Patton, 2015: 896). Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu, etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 80).

Araştırmada veriler, görüşme tekniği olan, yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcılara yapılacak görüşmenin konusu ve içeriği hakkında önceden bilgi verilmiş, daha sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde görüşmeler, toplam 15 katılımcı ile yapılmış ve katılımcılardan randevu alınarak görev yaptıkları okullarda sessiz ve sakin bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, katılımcıların izniyle ses kaydı alınmış ve katılımcılarla yaklaşık 20-30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmalarda, geçerlikte yansıtılan ifade inandırıcılık ve aktarılabirlik, güvenirlikte yansıtılan ifade ise tutarlık ve teyit edilebilirliktir. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla; yöntem bölümünde katılımcı sayısı ve katılımcılar ile ilgili bilgiler verilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiştir ve katılımcılara ifadelerini özgürce yansıtılmaları gerektiği sözlü olarak bildirilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinin aşamaları gerçekleştirilirken, alanında uzman eğitimcilerden, araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın nasıl gerçekleştirileceği; yarı yapılandırılmış görüşme sorularının

belirlenmesi, katılımcıların belirlenmesi ve seçimi, kodlayıcıların ham verileri analiz etmesi ve yorumlaması çalışmalarına ilişkin dönüt ve düzeltme alınarak çalışma sürecinin teyit edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmacı katılımcılardan randevu alarak görüşmelere gitmiştir. Araştırmacı, yaptığı çalışma ve topladığı bilgiler ile katılımcılara herhangi bir sorumluluk yüklenmeyeceğini başlangıçta açıkça belirtmiştir. Toplanan verilerin kullanımının sadece araştırma ile sınırlı kalacağı ve kişisel verilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ifade edilerek katılımcıların araştırmacıya güvenmesi hedeflenmiştir. Görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir ve görüşme esnasında katılımcılara yönlendirme yapılmamıştır.

Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla; yöntem bölümünde, veri toplama süreci ve verilerin analiz basamakları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Aynı amaç doğrultusunda, bulgular bölümünde doğrudan alıntılar kullanılması da aktarılabilirliği destekleyen bir başka yöntemdir. Yapılan alıntılarda katılımcıların kişisel bilgileri gizlilik ilkesi gereği olarak korunmuş ve alıntılar "K1" gibi katılımcılara ait kodlamalar ile verilmiştir.

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla, toplanan veriler araştırmacı tarafından farklı zamanlarda birden fazla kez kodlanmıştır. Farklı zamanlarda toplanan kodlar içinden ortak olan kodlar belirlenmiş ve bu kodlar kategorileştirilmiştir.

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla; araştırmada elde edilen notlar, veriler ve kodlamalar daha sonra incelenebilecek şekilde elektronik ortamda saklanmıştır. Yapılan çalışmada, katılımcılarla yapılan görüşmeler yüksek kaliteli ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Bu araştırmadaki ses dosyalarının (ham verilerin) yazılı dokümana dönüştürülmesinde ve yazıya aktarılan verilerin analizinde bilgisayar destekli nitel veri analiz paket programı kullanılarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırılma yoluna gidilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerle elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analiz yöntemleri olan betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin araştırma soruları temel alınarak oluşturulan temalara göre sunulmasında betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Betimsel analizde temalar önceden belirlenir, veriler bu belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 256). Bu doğrultuda veriler sistematik olarak, açık ve anlaşılır bir biçimde betimlenmiştir. Ardından toplanan veriler, belirlenen temalar doğrultusunda içerik analizi tekniği kullanılarak kodlanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verilere açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 259). Yapılan betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri sonucunda, araştırma verileri yorumlanarak araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bu süreç sonucunda sunulan verilerde, araştırmada bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Toplanan verilerin analizinde MAXQDA 12 bilgisayar destekli nitel veri analiz paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm dört başlık halinde sunulmuştur. Başlıklar betimsel analiz tekniği ile oluşturulan temalar doğrultusunda verilmiştir.

1.) Önceki yıllarda okullara kayıt olan öğrenciler ve değişen sistem sonrasında okula kayıt olan öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda;

- Yapılan değişikliğin okullardaki akademik başarıya yansımaları nelerdir?

Liselere girişte yapılan sistem değişikliği sonrasında okullardaki akademik başarının nasıl şekillendiği Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yapılan Değişikliğin Okullardaki Akademik Başarıya Yansımaları

		f
Yerel yerleştirme ile öğrenci alan liseler için	Başarısı düşük öğrencilerin olması (K9, K10, K11, K12)	4
	Bilişsel beceri yetersizliği olan öğrencilerin olması (K1, K10, K11)	3
	Sınıf tekrarı yapması beklenen öğrencilerin olması (K8, K12)	2
Proje okulu kapsamına alınan liseler için	Başarısı yüksek öğrencilerin olması (K4, K5, K6, K13, K14, K15)	6
	Derse hazırlık gelen öğrencilerin olması (K4, K13, K14)	3
	Okul başarı ortalamasının artması (k5, k15)	2

K=Katılımcı

Tablo 1’e göre yerel yerleştirme ile öğrenci alan liselerde, genellikle başarısı düşük öğrencilerin ve bilişsel beceri yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu fikri ön plana çıkmaktadır. Proje okulu kapsamına alınan liselerde ise katılımcıların büyük bir çoğunluğu başarısı yüksek olan öğrencilerin bulunduğunu dile getirmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin derslerine hazırlıklı gelen öğrenciler olduğu düşüncesi de ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların soruya verdikleri ayırt edici cevaplar aşağıda verilmiştir:

K10, “Çalışma düzenlerinde bozukluklar var. Diğer çocuklar daha sistemli, etkin geliyorlar, ama bu çocuklarımız diğerlerine göre daha zayıf” şeklinde belirtmiştir.

K12 ise, “Geçen yılda akademik başarı anlamında yüksek öğrencilerimiz vardı. Bu yılda olacak. Şu anda 10 11. Sınıf öğrencilerimizde belli bir puanla gelen öğrenciler. Fakat 9larda iyi öğrenciler var ama akademik başarısı yetersiz olduğu halde gelen, şu an 9 zayıfı 10 zayıfı olan çok öğrenci var içlerinde.” şeklinde bu konuya vurgu yapmaktadır.

K13, “Geçen senelerde de belirli bir grup vardı, birbirine yakın öğrencilerdi ama bu senekiler çalışma alışkanlıkları veya ders dinleme alışkanlıkları açısından geçen yıllara nazaran biraz daha iyiler diyebiliriz.” şeklinde belirtmiştir.

K14 ise “Daha yüksek, bizim yüzdelik dilimimiz biraz daha gerideydi. Şu anda daha yüksek, onu fark ediyoruz. Başarıları çok daha fazla, çocukların anlama yetenekleri-kapasiteleri daha yüksek önceki yıllara oranla.” şeklinde bu konuya vurgu yapmaktadır.

- Yapılan değişikliğin sınıf içi davranışlara yansımaları nelerdir?

Liselere girişte yapılan sistem değişikliği sonrasında yeni kayıt olan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının nasıl şekillendiği Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yapılan Değişikliğin Sınıf İçi Davranışlara Yansımaları

		f
Yerel yerleştirme ile öğrenci alan liseler için	Disiplin problemi yaşamıyorum. (K7, K8, K9)	3
	Dersin işlenişini olumsuz etkileyen davranış sergileyen öğrenciler olması (K2, K3)	2
	Yeterli olgunlukta olmayan öğrenciler (K1, K10)	2
	Öğretmenleriyle kurdukları iletişimleri bozuk olan öğrenciler (K11)	1
Proje okulu kapsamına alınan liseler için	Bilinçli davranışlar sergileyen öğrencilerin olması (K5, K6, K13)	3
	Disiplin problemlerinin azalması (K4, K13, K14)	3
	Aile terbiyesi almış öğrencilerin olması (K4, K14)	2
	Özgüven sahibi öğrencilerin olması (K14, K15)	2
	Egosu yüksek öğrencilerin olması (K14)	1

K=Katılımcı

Tablo 2’ye göre yerel yerleştirme ile öğrenci alan liselerden çalışmaya katılan bazı katılımcılar disiplin konusunda problem yaşamadıklarını dile getirirken, bazı katılımcılar ise yeterli olgunlukta olmayan ve sınıf için davranış problemi olan öğrencilerin bulunduğunu dile getirmiştir. Proje okulu kapsamına alınan liselerde ise katılımcıların büyük çoğunluğu disiplin problemlerinde azalma olduğunu ve bilinçli davranış sergileyen öğrencilerin olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların soruya verdiği ayırt edici yanıtlar aşağıda verilmiştir:

K9, “Öğrencilerin kuralları anlamaları ve uygulamaları geçmiş yıllara kıyasla daha geç gerçekleşti. Kuralları anladıktan sonra uygulama noktasında pek bir problem yaşamıyoruz.” şeklinde belirtmiştir.

K1 ise “Öğrenciler yeterli olgunlukta ve kapasite de olmadıkları için kendini kontrol etme ve dersi dinleme noktasında zafiyet gösteriyorlar.” şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

K13, “Önceden daha farklı olaylarla karşılaşabiliyorduk, işte okulda sigara içme veya kopya çekme davranışı, ders dinlememe, öğretmene saygısızlık, arada kavga böyle şeyler olabiliyordu nadirde olsa. Bunlar zamanla çok azaldı. Bu sene son birkaç yıldır neredeyse hiç yok gibi diyebilirim ama bu sene ekstrem bir şey görmedim.” şeklinde belirtmiştir.

K6 ise “Bu sene sınav ile aldığımız sınıfta ki öğrencileri yönünden şanslıyız. Bize derslerde problem çıkarmıyorlar.” şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

- Yapılan değişikliğin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine yansımaları nelerdir?

Liselere girişte yapılan sistem değişikliği sonrasında yeni kayıt olan öğrenciler arasındaki ilişkileri gösteren veriler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Yapılan Değişikliğin Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerine Yansımaları

		f
Yerel Yerleştirme ile Öğrenci Alan Liseler İçin	İstenmeyen Davranış Sergileyen Öğrenciler (K1, K3, K7, K8, K10)	5
	Ortaokuldan Süre Gelen Arkadaşlıklar (K7, K8, K10, K11)	4
	Sağlıklı Olmayan Arkadaşlıklar (K9, K11, K12)	3

	Tutarsız Arkadaşlık İlişkileri (K2)	1
	Kolay Arkadaşlıklar Kurabilen Öğrenciler (K11)	1
Proje Okulu Kapsamına Alınan Liseler İçin	Bilinçli Kurulan Arkadaşlıklar (K4, K6, K14, K15)	4
	Çıkara Dayalı Kurulan Arkadaşlıklar (K5)	1
	Arkadaşlarını Etkileme Gücüne Sahip Öğrencilerin Varlığı (K5)	1
	Tutarsız Arkadaşlık İlişkileri (K13)	1
K=Katılımcı		

Tablo 3'e göre yerel yerleştirme ile öğrenci alan liselerden çalışmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu yapılan değişiklik ile yeni kayıt aldıkları öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme durumunun arttığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ayrıca öğrencilerinin ortaokul düzeyine dayanan arkadaşlık ilişkilerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Proje okulu kapsamına alınan liselerdeki arkadaşlık ilişkilerinin ise daha bilinçli kurulan arkadaşlıklar olduğu katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılardan alınan dikkat çekici yanıtlar aşağıda verilmiştir:

K8, "Adrese dayalı gelmiş olmalarından dolayı ortaokulda da birlikte okuyan öğrenci sayısı fazla. Bundan dolayı arkadaşlıkları uzun yıllara dayanıyor." şeklinde belirtmiştir.

K1 ise "Arkadaşlık noktasında önceki yıllara göre kıyaslama yaptığımda yeni gelen öğrenciler de birbirine fiziki müdahale, laf atma ve saygısızca davranış da bulunma vakaların arttığını söyleyebilirim." şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

K6, "Sınavla aldığımız sınıftaki öğrenciler daha bilinçli arkadaşlıklar kuruyor. Diğer şubelerdeki öğrencilerle arkadaşlık kurma noktasında temkinli davranıyorlar." şeklinde belirtmiştir.

K15 ise "Biz de birbirleriyle iletişimleri de çok güzel. Bir de akademik beklentileri var, bir de hayata karşı beklentileri var. daha derli toplular, daha dikkatli yani söylediğin bir uyarı daha karşılık buluyor." şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

2.) Yeni kayıt olan öğrencilerle ilgili öngörüler ve gerçekleşen durum nasıldır?

Yeni kayıt olan öğrenciler ile ilgili okulların beklentileri ve bu beklentilerinin hangi yönde gerçekleştiğine ait bilgiler Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Yeni Kayıt Olan Öğrencilerle İlgili Öngörüler ve Gerçekleşen Durum

			f
Yerel yerleştirme ile öğrenci alan liseler için	Olumlu Beklentiler	Düşük beklenti oluşturduğum için beklentim olumlu gerçekleşti. (K9, K10, K12)	2
		Okulun konumundan dolayı beklentim gerçekleşti. (K7, K8)	2
	Olumsuz Beklentiler	Okulun konumundan dolayı beklentimin tersine gerçekleşti. (K3)	1
		Akademik başarıda düşüş oldu. (K1, K2, K11)	3
		Akademik Başarıda Artış Oldu. (K13, K14, K15)	3

Proje Okulu	Olumlu	Olumlu Gerçekleşmesi	Düşük Beklenti Oluşturma (K4)	1
Kapsamına Alınan Liseler İçin	Beklentiler	Olumsuz Gerçekleşmesi	Kontenjanın yeteri kadar dolmamasından dolayı beklentimin tersi oldu. (K6)	1
	Olumsuz Beklentiler	Olumlu Gerçekleşmesi	Okulun konumundan dolayı beklentim gerçekleşti. (K5)	1
		Olumsuz Gerçekleşmesi		
K=Katılımcı				

Tablo 4'e göre yerel yerleştirme ile öğrenci alan liselerde katılımcıların beklentilerine bakıldığında olumlu beklenti içinde olan katılımcı sayısı ile olumsuz beklenti içinde olan katılımcı sayıları birbirine yakındır. Olumlu beklenti içinde olan katılımcıların hepsinin beklentileri olumlu yönde gerçekleşmiştir. Beklentilerinin gerçekleşmesinde, düşük beklenti oluşturmalarının ve okulun bulunduğu konumun iyi olmasının etkileri göze çarpmaktadır. Olumsuz beklenti içinde olan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun beklentileri olumsuz yönde gerçekleşmiştir. Olumsuz yönde gerçekleşmesinde ise akademik başarıda düşüş ön plana çıkmaktadır. Proje okulu kapsamına alınan liselerde ise katılımcıların büyük bir çoğunluğunun beklentilerinin olumlu yönde olduğu ve olumlu yönde gerçekleştiği göze çarpmaktadır. Beklentilerinin olumlu yönde gerçekleşmesinde akademik başarılarındaki artışın etkisi en büyük etkidir. Katılımcılardan alınan dikkat çeken yanıtlar aşağıda verilmiştir:

K8, "Merkezi bir konumda bulunuyor okulumuz bundan dolayı gelecek öğrenciler için beklentilerimin dışında bir durum gerçekleşmedi. Ayrıca Eskiye göre üniversite kazandırma anlamında daha fazla bir yüzde yakalayacağımız öğrencilerin geleceğini bekliyordum. Çok başarılı öğrenciler geldi okulumuza." şeklinde belirtmiştir.

K9, "Çok kötü öğrencilerin gelmeyeceğini düşünüyordum. Yüksek beklenti oluşturmadım. Birkaç problemlili öğrenci dışında öğrenciler beklentilerim yönünde geldi." şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

K1 ise "Okulun niteliksiz okul olmasından dolayı kötü öğrencilerin geleceğini tahmin ediyordum. Okulumuz ilçenin en iyi 2. Okulu olmasına rağmen adrese dayalı sisteme dönüştürüldü. Okulun konumunun merkezi olmasının biraz olumlu etkisi var ama sınavla aldığımız döneme kıyasla daha kötü olacağını düşünüyordum. Beklentim gerçekleşti diyebilirim." şeklinde ifade etmiştir.

K13, "Çok fazla beklenti, tabi ki de yüzdelik dilimin daha da artacağını hani akademik başarı anlamındaki profilin daha iyi olacağını bekliyorduk ama bu çok fazla değil. Yani %2-%3'lük artışla bekliyorduk. Dolayısıyla çok ekstrem bir değişim beklemedik. Hani önceden 3'lük öğrenci geliyordu da şimdi 5'lik grup gelecek diye bir beklentimiz olmadı. Çünkü önceden de %10-%15 arası dilimde öğrenci geliyordu, yani yakın-birbirine yakın gruplar. O yüzden farklı bir beklentimiz yoktu, paralel öğrenciler." şeklinde belirtmiştir.

K15 ise "Proje okulu olduğumuz için beklentim olumlu yöndeydi. Belli bir başarının üstünde öğrenci aldık. Benim beklentilerimi karşılayan bir durum diyebilirim." şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

3.) Yapılan değişikliğin olumlu ve olumsuz yansımaları nelerdir?

Yapılan sistem değişikliğinin genel anlamda oluşturduğu olumlu ve olumsuz yansımalar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5.Yapılan Değişikliğin Olumlu ve Olumsuz Yansımaları

		f	
Yerel yerleştirme ile öğrenci alan liseler için	Olumlu	Servis yükü ve maddi yükü olmaması (K1, K2, K3, K9, K10, K12)	6
		Okulun konumundan dolayı çok kötü öğrenci gelmedi. (K1, K3, K7, K8)	4
		Disiplin olaylarında azalma (K7, K8, K9)	3
		Okul-veli iş birliğinin artması (K2, K12)	2
		Üniversiteyi kazanacak öğrenci sayısında beklentinin yüksek olması (K11)	1
	Olumsuz	Akademik anlamda karma yapının dezavantajları (K2, K7, K8, K9, K11)	5
		Okulun genel anlamda akademik başarısında düşüş (K1, K2, K9, K11, K12)	5
		Yapılan kontenjan değişikliğine okulun fiziki yapısı yetersiz kalması (K1, K2, K10, K11)	4
		Anadolu liselerindeki kontenjanlarının artmasının olumsuz etkileri (K3, K11, K12)	3
		Disiplin olaylarında artış olması (K2, K11, K12)	3
Proje okulu kapsamına alınan liseler için	Olumlu	Okulun genel anlamda akademik başarısında artış (K4, K5, K6, K13, K14, K15)	6
		Disiplin olaylarında azalma (K4, K13)	2
		Üniversiteyi kazanacak öğrenci sayısında beklentinin yüksek olması (K13, K15)	2
	Olumsuz	Meslek liselerinin değerinin azalması (K5, K6, K13)	3

K=Katılımcı

Tablo 5’e göre yerel yerleştirme ile öğrenci alan liselerde, yapılan değişikliğin en önemli olumlu yansıması servis yükünün ve maddi yükün azalması olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca diğer bir olumlu yansıması okulun konumunun iyi olmasının kayıt olan öğrenci profilini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan liselerde yapılan değişikliğin olumsuz yansımaları olarak sınıflardaki öğrencilerin akademik başarıları arasında uçurumlar olması bundan dolayı da akademik başarılarında genel olarak düşüş olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca okulların alabileceğinden fazla öğrenci alması da okulun fiziksel yapısının yetersizliğini ortaya çıkardığı dile getirilmiştir.

K1, “Mahalleden öğrenci alıyor olmamız öğrencilerin servis kullanımı, okula geliş gidiş sürelerini, yemek gibi maddi harcamalarını rahatlatmış diyebiliriz.” şeklinde

K10, “Çocuklar farklı farklı yerlere gitmediler. Mahallesinde okuyorlar. Servisten kurtuldular. Yol parasından kurtuldular. Eve yakın, annesi getirebiliyor. Erken uyanmıyor.” şeklinde belirtirken,

K3 ise “Okulumuzun merkezi bir konumda olmasından dolayıdır ki, beklediğim kadar kötü bir durumla karşılaşmadım.” şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

K2, “Farklı öğrencilerin aynı ortamda olması iyi bir durum gibi gözükse de başarısız öğrencilerin başarılı öğrencileri de aşağı çektiğini görüyoruz.” şeklinde

K9 ise “Sınıftaki öğrencilerin başarı anlamında farklı uçlarda yer alması. Başarısı düşük öğrencilerde karamsarlık ve boş vermişlik oluşturuyor. Nasıl olsa onlar kadar başarılı olamam düşüncesine sahip oluyorlar. Bu benim gözümde olumsuz yanı.” şeklinde belirtirken,

K1 ise “Okulun kalabalıklaşması ve bazı sosyal ve eğitsel alanların fiziki yetersizlik nedeniyle sınıflara dönüştürülmesi.” şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

Tablo 5’e göre yapılan değişikliğin proje okulu kapsamına alınan liseler için en önemli olumlu yanması akademik başarılarında genel anlamda yükseliş olmasıdır. Olumsuz yansıması ise meslek liselerinin itibarlarının düştüğü olarak belirtilmiştir. Örneğin;

K14, “Daha yüksek, bizim yüzdelik dilimimiz biraz daha gerideydi. Şu anda daha yüksek, onu fark ediyoruz. Başarıları çok daha fazla, çocukların anlama yetenekleri-kapasiteleri daha yüksek önceki yıllara oranla.” şeklinde,

K15, “Önceki yıllarda mesela şöyle söyleyeyim; takdir alan öğrenci dokuzuncu sınıflarda en fazla yani on tane çıkmaz yani. Takdir alan, ama mesela şu an her sınıfta neredeyse on tane var yani. Bu da çocukların akademik olarak daha iyi olduğunu gösteriyor yani” şeklinde belirtirken

K5 ise “Ülke olarak ara elemana ihtiyacımız var. Bundan dolayı meslek liselerinin önemi artması gerekirken, tam tersi bir durum söz konusu.” şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

4.) Yapılan değişikliğe dair iyileştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?

Katılımcıların yapılan sistem değişikliğine yönelik iyileştirilmesini beklediği durumlar ve bunlara yönelik önerileri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.Yapılan Değişikliğe Dair İyileştirmeye Yönelik Önerileriniz

		f
Yerel yerleştirme ile öğrenci alan liseler için	Anadolu liselerine verilen fazla kontenjanların düşürülmesi (K1, K3, K7, K8, K10)	5
	Yerleştirme kriterlerinde düzenleme yapılması gerekmektedir. (K2, K3, K12)	3
	Farklı lise türlerinin bir arada olduğu eğitim kampüsleri oluşturulmalıdır. (K1, K8)	2
	Okulların fazla kontenjana uygun fiziki yapısının olmaması (K10, K11)	2
	Meslek liselerinin itibarının artırılması gerekmektedir. (K12)	1
	Teorik eğitimin yanında uygulamanın artırılması gerekmektedir. (K9)	1
Proje okulu kapsamına alınan liseler için	Yerleştirme kriterlerinde düzenleme yapılması gerekmektedir. (K4, K5, K13)	3
	Anadolu liselerine verilen fazla kontenjanların düşürülmesi (K5, K6)	2
	Meslek liselerinin itibarının artırılması gerekmektedir. (K5, K6)	2
	Farklı lise türlerinin bir arada olduğu eğitim kampüsleri oluşturulmalıdır(K5)	1
	Teorik eğitimin yanında uygulamanın artırılması gerekmektedir. (K9)	1
	Her kesimin fikri alınarak sistem değiştirilmelidir (K5)	1
	Sınavla alan okul sayılarının azalması gerekmektedir (K14)	1
	Sınavla alan okul sayısının artması gerekmektedir. (K15)	1

K=Katılımcı

Tablo 6'ya göre yerel yerleştirme ile öğrenci alan liselerden araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu Anadolu liselerine verilen kontenjanların düşürülmesini dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar yerleştirme kriterlerinde düzenleme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Proje okulu kapsamına alınan liselerden araştırmaya katılan katılımcılar da yerel yerleştirme ile kayıt alan liselerden araştırmaya katılan katılımcılar gibi kontenjanların düşürülmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan alınan dikkat çekici yorumlar ise aşağıda verilmiştir.

K3, "Anadolu liselerinin kontenjanlarında düşüş yapılması" şeklinde

K10, "Kontenjan kesinlikle düşürülmeli. Sınıflarımız 42 kişiye uygun değil. Meslek lisesine gitmesi gereken vasıftaki çocuk Anadolu liseli okuyor. Meslek lisesi imam hatipler de sınıflar boşken burada çok fazla öğrenci olması doğru değil." şeklinde belirtirken

K12 ise "Okullara başarı ile girilmeli. Girilen her okula belli ölçütlerle girilmesi önemli olur. Sınav vs. değil. İlgisi olanlar şeklinde. İlköğretim 7-8. sınıflarda yapılandırılmış testlerle olabilir. Sistem o şekilde değiştirilirse daha doğru olur." şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

K5 "Anadolu liselerindeki kontenjanların azaltılıp meslek liselerine gelecek öğrenci sayılarının artmasını sağlamaları gerekmektedir." şeklinde bu konu hakkında vurgu yapmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Proje okullarındaki katılımcılardan alınan yanıtlarda, okula kayıt olan öğrencilerin akademik başarılarında geçmiş yıllara göre artış olduğu görülmektedir. Proje okulları eğitsel anlamda bulunduğu yerleşim yerinde diğer okullara göre ön plandadır (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016, m.6). Ayrıca proje okulu uygulamasında seçilmiş bir eğitim kadrosunun sunacağı ekip ruhuyla, öğrenci merkezli ve başarı odaklı bir yapı hedeflenmiştir. Kaya (2018: 89) yaptığı araştırmada; proje okulu kültürüyle, başarılı öğrencilerin, alanında belli bir yetkinliğe sahip öğretmenlerle aynı ortamda buluşturulduğunu dile getirmiştir.

Yerel yerleştirme ile kayıt alan okullarda öğretmenler, kalabalık sınıf ortamından dolayı öğrencilerin derse ilgisiz olduğu, verilen görevlerin takibinin zor olmasından dolayı ise ders tekrarlarının ve ödevlerin yapılmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yerel yerleştirme ile kayıt alan okullardaki kontenjanların belirlenenden fazla olması sınıf mevcudlarını artırmıştır. Derslere karşı oluşan bu olumsuz durumda sınıf mevcudunun artışının etkisi önemlidir. Günaydın (2011: 199) tarafından yapılan araştırmada; sınıf mevcudunun artmasının çalışma alışkanlıklarına ve aktif öğrenmeye olumsuz etkisinden bahsedilmiştir. Aynı zamanda sınıf mevcudunun artmasının, öğrenciyi genellikle ders çalışma davranışından uzaklaştıracağı sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucundan hareketle, kalabalık sınıflara sahip yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda öğrencilerin motivasyonları zamanla düşecek ve doğal bir sonuç olarak akademik başarının düşüşüne de etkisi olacaktır.

Proje okullarında okuyan öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının olumlu yönde olduğu, bundan dolayı disiplin problemlerinde azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin ailelerinden aldıkları terbiyenin, davranışlarına yansıdığı da elde edilen bulgular arasındadır. Proje okullara yerleşen öğrencilerin seçilmiş öğrenciler olması davranışlarına da olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Avcı ve Durmuşçelebi (2014: 39) tarafından yapılan

araştırmada; sınıf içi davranışlar açısından beklenen, “derse aktif katılım, saygılı olmak, kurallara uymak, sorumluluk sahibi olmak, demokratik ortamın sağlanmasına katkıda bulunmak” olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Genç (2016: 42) ailelerin okullarla yapacağı iş birliğinin, öğrencilerin başarısına etkisinden bahsetmiştir. İstenilen başarıya ulaşılması için ailenin rolü büyüktür. Tek başına okulların ya da ailelerin çabası öğrencileri istenilen sonuca götürmeyecektir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar istenmeyen davranışlar olarak; öğrencilerin derse karşı ilgisiz olduklarını, ders çalışma düzenlerinin olmadığını, arkadaşlarına kaba davrandıklarını, el şakaları yaptıklarını, okul eşyalarına zarar verdiklerini kastetmişlerdir. Özkılınç Nezihoğlu ve Sabancı (2010: 51) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre, öğretmen ve yöneticileri sınıflarda rahatsız oldukları öğrencileri davranışları; “dersle ilgilenmemek, sorumsuzluk, çevreye zarar verme, kaba davranışlar, arkadaşına zarar verme, sınıf araç gerecine zarar verme, toplumsal beklentilere uygun olmama, hak yeme, hazır bulunuşsuzluk ve dikkat çekme” olarak sıralanmaktadır. Gökyer ve Doğan (2016: 101) tarafından yapılan araştırmada ise; yönetici ve öğretmenler, öğrencilerin derslerdeki ilgisizliğini, dersi dikkatli ve verimli dinlemediklerini, dersleri dinlemeyip farklı şeylerle uğraştıklarını, derslere geç kaldıklarını, işlenen konuların tekrar edilmediğini, okul araç-gereçlerine zarar verdiklerini, ödevlerini yapmadıklarını ve derse kitap ve defter getirmediklerini ifade etmiştir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda ayrıca öğrencilerin geçmiş yıllara dayanan arkadaşlıkları olduğundan söz edilmiştir. Yerel yerleştirme sisteminde öğrenciler ortaokullarının olduğu mahalledeki liselere devam ettiği için, bu öğrencilerin ortaokuldan süre gelen arkadaşlıklarının hatta ilkökul düzeyine dayanan arkadaşlıklarının olduğundan söz edilebilir.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardan alınan yanıtlar incelendiğinde; okula gelen öğrencilerin akademik başarılarında okulun bulunduğu sosyal çevrenin etkisine vurgu yapılmıştır. Merkezi konumda, sosyo-ekonomik durumu yüksek ve eğitilmiş ailelerin yaşadığı mahallelerdeki okullara yerleşen öğrencilerin akademik başarılarında artış, kenar mahalleler ve ekonomik durumu düşük ailelerin yaşadığı mahallelerdeki okullarda ise geçmiş yıllara göre akademik başarıda düşüş olduğu saptanmıştır. Cengiz, Titrek ve Akgün (2007: 13) yaptıkları araştırmada; anne ve babaların eğitim seviyelerinin yüksek olmasının, ortaöğretim tercihlerinde daha bilinçli hareket etmelerine sebep olduğu sonucuna varmışlardır. Eğitim durumu düşük ailelerde göze çarpan düşüncenin ise çocuklarının bir an önce meslek sahibi olmasıdır. Yükseköğretim-üniversite mezunu annelerin çocuklarının ortaöğretim sonrasını düşünerek kurum tercihi yaptıkları söylenebilir.

Yeni sistemde meslek liselerinin değerinin azaldığı vurgulanmıştır. Katılımcılar meslek liselerinin itibarının artması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Meslek liselerinin itibarının azalması sonucu; tercih eden öğrenci sayısı düşerek meslek liseleri, hiçbir yere yerleşemeyen öğrencilerin mecburen kayıt olması gereken okullar haline gelecektir. Akademik yetersizlik yaşayan öğrencilerin olması ve öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yerleşmemesinden dolayı mezun olan öğrencilerin kalitesi de düşük olacaktır. Bunun önüne geçmek ve kalifiye eleman ihtiyaçlarını karşılanmasına destek olmak için meslek liselerinin değeri artırılmalıdır. Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin (2014: 139) yaptıkları araştırmada; Ülkemizin, diğer

ülkelerle girdiği rekabet içinde güçlü bir duruşa sahip olması ve ekonomik açıdan sayılı ülkeler arasında yer alması için elinde bulunması gereken en önemli güç nitelikli insan yetiştiriyor olmasıdır. Nitelikli insanda genel anlamda eğitimle, temel olarak da mesleki ve teknik eğitimle yetiştirilmektedir. Dolayısıyla, meslek okullarının itibarının artması; eğitim alan öğrencilerin meslek hayatında kalifiye eleman olmasını, aynı zamanda şirketlerinde rekabet ortamında ayakta durmasına yardımcı olacaktır.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardan alınan yanıtlarda genel olarak göze çarpan problem, kontenjanların çok yüksek olmasıdır. Kayıt aldıkları öğrenci sayısının, alabilecekleri kapasitenin çok üstünde olduğunu dile getirmişlerdir. Bu artış doğal olarak sınıfların kalabalık olmasına ve yeni sınıfların açılmasına yol açmıştır. Fazla öğrenci almak için okuldaki bazı eğitim alanlarının kapatılıp sınıfa dönüştürüldüğü dile getirilmiştir. Bu da okulların fiziki yapısını olumsuz etkilemiştir. Okulun fiziksel yapısının bozulması öğrencileri ve okulun genel işleyişini olumsuz etkileyecektir. Şensoy ve Sağsöz (2015: 1328) yaptıkları çalışmada; fiziksel değişkenlerin öğrenci başarısını, motivasyonunu, sosyal iletişimini, sağlığını, ailesi ile topluma karşı olan sorumluluk duygusunu ve davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği” sonucuna ulaşmışlardır.

Yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda okul-veli iş birliği artacaktır. Öğrenciler eğitimlerine kendi mahallerinde devam edeceğinden dolayı, evlerinin okula yakın olması ailelerinin sıklıkla okul ile iletişime geçeceği sonucunu doğurur. Eski sistemde öğrenciler evlerinde uzak okullara gitmekte buda ailelerinde okullara uzak olmasına sebep olmaktadır. Çalık (2007: 136) tarafından yapılan çalışmada; demokratik toplumun gereği olarak ailelerin okul yönetiminde temel bir öğe olması gerektiği ifade edilmiştir. Ailelerin okul ortamına katılması, toplumsal desteğin ortaya çıkmasına öncülük eder. Ayrıca aile katılımı öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Velilerin okula uzak yerde oturuyor olması ise yeterli katılımın sağlanamamasına sebep olacaktır. Ayrıca evine yakın okullarda okuma fırsatı bulan öğrenciler, servis kullanmayacak ve öğle yemeklerini evlerinde yiyebilecektir. Evlerinin okullara yakın olması öğrencilere hem zaman hem de maddi anlamda avantaj sağlayacaktır.

İki okul türünde de katılımcıların büyük bir çoğunluğu kontenjanların düşürülmesi gerektiğini dile getirmiştir. Kontenjanların yüksek olması doğal olarak sınıf mevcudunu da arttıracaktır. Sınıf mevcudunun artması ise akademik başarıyı düşürmekte, sınıf içi hâkimiyeti düşürmektedir. Uludağ ve Odacı (2002) yaptıkları çalışmada; sınıflardaki öğrenci mevcudu ile eğitim kalitesinin ters orantılı olduğunu belirtmiştir. Öğrenci sayısının fazla olmasının öğrenmenin gerçekleşmesini olumsuz, sayısının az olmasını ise öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştıracağından bahsedilmiştir. Aynı zamanda disiplin problemlerinin minimuma ineceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca Çakır ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, kalabalık sınıflarda öğrencilerin derse ilgisinin az olduğu, öğrencilerin derse dinlemekte zorlandığı, ders dışı etkinliklerin yapılamamakta ve derse katılım oranının düştüğü belirtilmiştir. Bu çalışmalar, yapılan çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

Öneriler

Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda politika yapıcılara, uygulayıcı ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okulların fiziki yapıları göz önüne alınarak okul/sınıf kontenjanları belirlenmelidir.

- Meslek liselerinin, “hiçbir liseye yerleşemezse meslek lisesine yerleşir” şeklinde olan imajının ortadan kaldırılması ve toplum gözünde itibarının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin, yüksek öğretimde devamı olan bölümler için katsayı uygulaması yapılarak öğrencileri teşvik edici uygulamaların yapılması gerekmektedir. Başarılı öğrencilerin de tercih edebileceği okul haline gelmesi, meslek liselerinin itibarını artıracakı söylenebilir.
- Sınavla öğrenci alan okul sayısının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bir yerleşim bölgesindeki sınavla öğrenci alan okul sayısı, o bölgede bulunan belli bir akademik başarıyı elde etmiş tüm öğrencilerin yerleşebileceği şekilde düzenlenmelidir.
- Proje okulu olma şartları netleştirilmelidir. Bir okulun hangi kriterlere göre proje okulu olarak seçildiği hem okullar hem de kamuoyu ile paylaşılmalıdır.
- Yerel yerleştirme ile ailelerin okullara yakın bulunması avantajını etkili biçimde kullanabilmek adına okul-aile iş birliğini artırmaya yönelik, ailelerin okulda bulunmalarını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır.
- Alanda yapılacak yeni çalışmalarda, yeni sistemin öğrenci algıları boyutunda incelenmesi önerilebilir.
- Proje okulları için performans kriterlerinin neler olabileceği konusunda model önerisi yapılması yönünde çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Avcı, Ö. Y. ve Durmuşçelebi, M. (2014). Öğretmen görüşlerine göre ideal öğrenci tipi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 22-44.
- Cengiz, G., Titrek, O. ve Akgün, Ö. E. (2007). Öğrencilerin ortaöğretim kurumu tercihinde okullarla ilgili faktörlerin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-22.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4th Edition). SAGE Publications, Inc.
- Çakır, C. ve Yıldırım, E. (2015). Kalabalık sınıfların öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. https://www.academia.edu/19992473/kalabalik_siniflari_ogrencilerin_akademik_basari_larına_etkisi adresinden alınmıştır. (20.04.2019)
- Çalık, C. (2007). Okul-Çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., Boz, M. ve Güler, T. (2002). Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-116.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile okul ve toplum* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Gökyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Günaydın, F. (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, A. (2018). Proje okullarının yapısına ve işleyişine ilişkin bir örnek olay incelemesi. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2016, 1 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 29818). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi. 28.03.2019 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=5> adresinden alınmıştır.
- Özkılınç Nezihoğlu, G. ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 41-53.
- Patton, M.C. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice*. Library of Congress Catalog-in-Publication Data. USA: SAGE Publications, Inc.
- Şayli, V. (2008). Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı yetenek sınavlarını kazanan birinci sınıf öğrencilerinin profili. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şenses, F. (2005). ODTÜ İktisat Bölümü öğrenci profili-yeniden. *ODTÜ Gelişim Dergisi*, 32 (Haziran), 185-198.
- Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Eğitim yapılarında öğrenci odaklı tasarım. *Turkish Studies*, 10(11), 1311-1332.
- TDK. (2019). Erişim: 19 Ocak 2019, <http://www.tdk.gov.tr>
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, 29, 153-154.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öz Liderlik ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi

Mustafa FİDAN^a

Öz

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre öz liderlik ile mutluluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Ankara ilinde yer alan okullarda görev yapan 173 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Yenilenmiş Öz Liderlik Ölçeği-YÖLÖ” ile “Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu-OMÖ-KF” kullanılmıştır. Veriler aritmetik ortalama, Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların öz liderlik ve mutluluklarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi, öz liderlik alt boyutları ile mutluluk arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Regresyon analizi sonuçları ise öğretmenlerin mutluluklarında öz liderliğin önemli bir etmen olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz Liderlik, Mutluluk, Öğretmen

An examining the relationship between self leadership and happiness based on the perceptions of teachers

Abstract

In the present study, the relationship between self-leadership and happiness were examined based on the teachers' views. 173 teachers working in Ankara province participated in the study. Data were gathered using “Revised Self-Leadership Scale-RSLS” and “Oxford Happiness Questionnaire short form-OHQ-SF”. Data were analyzed with descriptive statistics including arithmetical mean, Pearson correlation, and multiple regressions. In the end, it was seen that participants' self-leadership and happiness are high. Pearson correlation results revealed that there are moderate and high level of relationships between the sub-dimensions of self-leadership and happiness. Regression analysis indicated that self-leadership are the main factors on happiness of teachers.

Keywords: Self-leadership, Happiness, Teacher

^a Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye ORCID:0000-0002-2900-7631 gfidanmustafa@gmail.com

Atıf: Fidan, M., (2020). Öz liderlik ve mutluluk arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi, *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4) 222-235. DOI: 10.46423/izujed.761595

Extended Abstract

Introduction

It is important that teachers are supported in the context of their new roles and responsibilities, invested in their self-efficacy and empowered against change (Anderson Garrison, 1998). New generation education will be possible with new generation teachers who have transformation genes and have been able to activate them (Yavuz, 2016). The new generation of teachers must develop themselves in order to continue their role of facilitating learning in others in changing conditions (Keller, 1968).

All other competencies of the teacher are linked to their individual characteristics (Korthagen, 2017). Therefore, it is related to the individual characteristics of the teacher in the context of both adapting to and directing change (Kokkinos, 2007). In studies conducted in this context, it is seen that the self-efficacy perceptions and individual characteristics of the new generation teachers positively affect their teaching performance (Klassen & Tze, 2014).

Happiness is often considered the ultimate goal of life and is a common goal that almost everyone has agreed upon (Frey & Stutzer, 2002). Leadership is the facilitation of all efforts to achieve the goals (Yukl, 2010). Therefore, it can be said that there is a relationship between happiness, which is a goal, and leadership that facilitates the process of achieving this goal.

In the study conducted by Zyl (2013), the relationship between self-leadership and happiness was examined. Accordingly, it is emphasized that self-leadership can be effective on happiness. In the study conducted by Dolbier et al. (2001), self-leadership positively affects psychological health and job satisfaction.

The study by Salas-Vallina et al. (2020) focused on the individual aspect of leadership and reported that leadership has positive effects on happiness. In the study by Kim (2017), there is a positive and significant relationship between teachers' self-leadership and happiness. Accordingly, all sub-dimensions of self-leadership positively affect teachers' happiness.

The aim of this study is to examine the relationships between self-leadership and happiness based on teacher perceptions.

Method

This research focusing on the relationship between teachers' self-leadership and happiness is in the relational survey model. The study was conducted in the academic year of 2019-2020 in Ankara Province. 173 teachers participated in the study voluntarily. Two instruments were used in the study. In order to evaluate the participants' self leadership, Revised Self-Leadership Scale (RSLS) was used. To investigate whether the RSLS is suitable for the present study, confirmatory factor analysis (CFA) using Lisrel 88 was performed and seen that the RSLS is valid for the study [$\chi^2/sd = 2.46$; IFI = .96; RMSEA = .08; CFI = .98; NFI = .93; GFI = .92; AGFI = .90]. Cronbach alfa results showed that the RSLS is reliable for the present study. To determine the teachers' happiness, Oxford Happiness Questionnaire short form (OHQ-SF) was used in the study. To investigate whether the OHQ-SF is suitable the present study, confirmatory factor analyses using Lisrel 88 was performed and seen that the OHQ-SF is valid for the study [$\chi^2/sd = 2.13$; IFI = .94; RMSEA = .07; CFI = .95; NFI = .91; GFI = .90; AGFI = .92]. Cronbach alfa results showed that the OHQ-SF is reliable for the present study. To analyse of the data set, SPSS 20 and LISREL 88 were used.

Findings and Discussion

As a result of the analyse, teachers' self-leadership score averages are high. This finding is consistent with similar studies in the literature. As a result of the analyse, the happiness score averages of the teachers are high. In other words, teachers declared that they are happy. In addition, Pearson correlation analysis results revealed that there are high level, positive and significant relationships between the two variables. Finally, the results of multiple regression analysis showed that the sub-dimensions of self-leadership are significant predictors of happiness. Accordingly, it can be said that self-leadership is an important variable on teachers' happiness.

Findings overlap with the field literature. A significant relationship was found between leadership and happiness in the study conducted by Weber et al. (2013). Similarly, in the study conducted by Kim (2017), a positive and significant relationship between teachers' self-leadership and happiness was determined. These findings are also supported by theoretical studies. For example, in the study by Zyl (2013), the relationship between self-leadership and happiness is emphasized.

According to the findings, it was concluded that teachers' self-leadership is one of the important factors that shape their happiness. In addition, this study was conducted with a small number of study groups. For this reason, it is thought that larger sampling groups are needed to make more reliable and valid inferences about self-leadership and happiness. Qualitative research is also recommended for more in-depth studies of self-leadership and happiness.

Giriş

Hızla değişen bir dünyada yaşadığımız söylemi yirmi birinci yüzyıl araştırmalarında değişmez bir olgu haline gelmektedir. Eğitime ilişkin her şeyin baş döndürücü bir hızla değişmekte olduğu ifadesiyle alan yazında karşılaşmayan ya da değişimi deneyimlemeyen kimse kalmamaktadır. Bunlara ek olarak bir de 2020 yılında okulların zorunlu uzaktan eğitime dönüşmesiyle değişim gerçekliği daha çok hissedilmektedir. Eğitim Covid 19 sonrasında çevrimiçi forma dönüşürken öğretmenler de bambaşka dönüşümler yaşamaktadır. Öğretmenlerin değişime duyarlı hatta lider olma gerekliliği ise uzun yıllardır vurgulanmaktadır (Crosby, 2000; Kokkinos, 2007; Korthagen, 2004; Muirhead, 2000; Telli vd., 2008; Yang ve Cornelious, 2005). Son çalışmalarda öğretmenler için mevcut pandeminin eşsiz değişim fırsatları sunmakta olduğu belirtilmektedir (Langlois vd., 2020; Shearer vd., 2020).

Bütün bu gerekliliklerin, değişimlerin ve toplumun yüklediği diğer rollerin yanında öğretmen özünde bir insandır (Fullan ve Hargreaves, 1994). Bir insan olarak öğretmen, değişimden etkilenmekte ve değişime cevaplar üretmektedir. Akpınar ve Aydın (2007) öğretmenlerin değişime ilişkin algılarına yönelik çalışmada, öğretmenlerin eğitimde yaşanan değişimleri olumlu bulduğu, değişimle ortaya çıkan yeni nesil öğretmen rollerini benimsedikleri ancak yaşanan değişimler karşısında bazen yetersiz kaldıkları rapor edilmektedir. Özellikle pandemi benzeri olağandışı değişimler bağlamında öğretmenlerin olası yetersiz kalma durumları yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir (Beteille vd., 2020; Bogler ve Nir, 2012).

Yeni nesil eğitimde, yeni normalde, öğretmenlerin yeni rolleri ve sorumlulukları bağlamında desteklenmeleri, öz-yeterliliklerine yatırım yapılması ve değişime karşı güçlendirilmeleri

önemlidir (Anderson Garrison, 1998; Beteille vd., 2020). Yeni nesil eğitim, dönüşüm genlerine sahip ve onları aktive edebilmiş yeni nesil öğretmenlerle mümkün olabilecektir (Yavuz, 2016). Yeni nesil öğretmenler, değişen koşullarda başkalarında öğrenmeyi kolaylaştırma rollerini (Keller, 1968) sürdürebilmeleri için kendilerinde belirli yeterlikleri kolaylaştırmaları gerekmektedir.

Öğretmenin diğer tüm yeterlikleri bireysel özellikleriyle bağlantılıdır (Korthagen, 2017). Dolayısıyla öğretmenin değişenlere uyum sağlayabilmesi bir yandan da değişime yön verebilmesi bağlamında son yıllarda bireysel özelliklerine odaklanıldığı görülmektedir (Kokkinos, 2007). Bu kapsamda yapılan çalışmalarda yeni nesil öğretmenlerin öz yeterlik alguları ve bireysel özelliklerinin öğretmenlik performansını olumlu etkilediği görülmektedir (Klassen ve Tze, 2014).

Weber ve arkadaşları (2013) öz yeterliğin temel belirleyicisi olarak ele aldıkları liderliğin, mutluluk üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu rapor etmektedirler. Dolayısıyla liderliğin temeli olan öz liderliği güçlü öğretmenlerin daha mutlu olacağı öngörülmektedir. Öz liderlik ve mutluluk yeni nesil öğretmenlerin yetersizlik alanlarının desteklenmesinde iki temel yardımcı olarak düşünülmektedir. Bu düşünceye dayalı olarak öğretmenlerin öz liderlik ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki örüntüsü, bu araştırmanın problemini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın başladığı yer; Popper (2005) ifadesiyle araştırmanın düştüğü dam burasıdır.

Öz Liderlik

Liderlik, nelerin ne şekilde yapılması gerektiği konusunda anlaşmak ve ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bireysel ve kolektif çabaları kolaylaştırmaktır (Yukl, 2010). Öz liderlik, daha çok bireysel çabaların kolaylaştırılmasına odaklanmaktadır. Öz liderlik mantığında başkalarını ortak amaçlar için etkilemekten öncelikli olan bireyin kendi kendini etkilemesidir (Neck, Manz, & Houghton, 2019). Dolayısıyla öz liderlik, bireyin kendi kendini etkileme ve bireysel amaçlarına dönük çabalarını kolaylaştırma sürecidir (Manz ve Sims, 1980).

Öz liderliğin boyutlarından bir tanesi bireyin davranış odaklı stratejileridir. Birey öz liderlik bağlamında öncelikle davranışlarına ilişkin öz-bilinç geliştirme çabasındadır. Bunun yanında sorumlulukları yerine getirmede artan bir öz-farkındalık oluşması öz liderlikle ilgilidir (Houghton ve Neck, 2002). Temel olarak her birey kendi davranışlarını gözlemlemektedir. Öz liderlik bu gözlem işini daha sistematik bir şekilde yapmayı; ne zaman ve niçin davranışta bulunacağına ilişkin öz bilinç geliştirmeyi ve dolayısıyla kendi davranışlarını disipline edebilmeyi vurgulamaktadır (Manz ve Sims, 1980). Öz liderlik mantığına göre bireyin kendi amaçlarını belirleyerek o çerçevede çabalaması, davranış ve düşüncelerini disipline edebilmesine bağlıdır (Manz, 1986).

Öz liderliğin bir diğer boyutu ise doğal ödül stratejileridir. Öz liderlik bireyin yaşamında doğal ödüllerin varlığını vurgulamaktadır. Her türlü görevin iyi ve güzel yönlerinin var olduğu dolayısıyla olumlu yönlere odaklanarak performans artışı sağlanabileceği belirtilmektedir. Doğal ödülü keşfetme tamamen bireysel bir öz-kontrol ve amaçlı bir bakış açısına bağlıdır (Houghton ve Neck, 2002). Öz liderlik bireyin özgünlüğü, sorumluluk gelişimi ve kendini yönetme kapasitesi ile değerlendirilmektedir (Manz, 2015). Dolayısıyla öz liderlik, bireyin bakış açısıyla da ilgilidir.

Öz liderliğin bir başka boyutu da yapıcı düşünme stratejileridir. Bir görevin olumlu yönlerine odaklanma üzerinde durularak bireyin kendi zihinsel süreçlerini yapıcı bir bakışla yönetmesi hedeflenmektedir (Manz, 1986). Alışılmış düşüncelere karşı yapıcı düşünceyle bir anlamda inovatif düşünceler önerilmektedir (Houghton ve Neck, 2002). Birey yapıcı düşünürken, başarılı performansı canlandırır, kendi kendisiyle etkileyici konuşmalar yapar ve düşüncelerini kendi kendine değerlendirir. Öz-konuşma bireysel öz-etkileme sürecinde kullanışlı bir stratejidir (Neck ve Manz, 1992). Ayrıca düşünceleri eleştirel bir gözle değerlendiren bireyler daha yapıcı düşünceleri seçebilir ve daha doğru kararlar alabilirler (Manz ve Sims, 1991; Neck ve Houghton, 2006).

Bütün bu boyutları birlikte düşünülüğünde öz liderlik, bireyin kendini, davranışlarını ve düşüncelerini olumlu bir bakışla yapıcı değerlendirmesi; görev ve amaçları içerisindeki doğal ödülleri keşfetmesi ve dolayısıyla kendini etkileyerek amaçlarına odaklanmasını sağlayan özgün bir içsel enerji şeklinde tanımlanabilir.

Mutluluk

Mutluluk (happiness), fayda (utility), iyi oluş (well being), yaşam doyumu (life satisfaction) ve refah (welfare) kavramları ile birlikte ve birbirinin yerine kullanılmaktadır (Easterlin, 2003). Bazı kaynaklarda ise mutluluğun öznel iyi oluş (subjective well-being) kavramı ile aynı ancak mutluluk kelimesinin daha dikkat çekici ve ön planda olduğu ifade edilmektedir (Helliwell, Layard ve Sachs, 2012). Diener (2009) ise mutluluğu öznel iyi oluş kavramı üzerinden incelemektedir. Mutluluk yazını genel olarak incelendiğinde kavramın öznel yönünün ağırlıklı olduğu görülmektedir (Griffin, 2007).

Mutluluk öznel bir ifade olmakla birlikte genel olarak üç temel bağlamda mutlu olunduğuna ilişkin ortak bir görüş bulunmaktadır. Bunlardan birinde mutluluk çevrede bulunan bir şey olarak görülmekte; kişilerin içinde buldukları durumdan mutlu oldukları kabul edilmektedir. İkinci görüşe göre ise mutluluk kişinin içindedir ve çevresel koşullardan etkilenmemektedir. Üçüncü görüşe göre ise mutluluk kişi ve çevre arasındaki etkileşim ürünü olarak da tarif edilmektedir (Fisher, 2010). Bir sentez olan üçüncü görüşe benzer bir başka kaynakta mutluluk, bireyin kendi bireysel istek, amaç ve gereksinimleri ile çevredekilerin dengede olduğu kalıcı bir durum olarak tanımlanmaktadır (Jacobsen, 2007). Dolayısıyla mutluluk bireyi temele alan öznel bir kavram olarak çevreye de duyarlıdır.

Öte yandan mutluluk hayatta ulaşılmak istenen nihai amaçtır (Frey ve Stutzer, 2002). Mutluluk, arzuların nesnesi, amaçlanan şey, hayatın gayesi, anlam ve düzen veren şey olarak da tarif edilmektedir (Ahmed, 2015). Hemen her dönem insanların peşinde koştuğu, ulaşmak istediği nihai bir hedef olan "mutluluk" son zamanlarda Türkiye'de yazılı, görsel ve sosyal medyada sıkça gündeme gelmektedir (Veenhoven ve Dumludağ, 2015). Dolayısıyla hayatın en temel amaçlarından olan mutluluk aynı zamanda hayatın olağan akışı içerisinde hep gündemdedir.

Yaşamın içinde bir amaç olarak karşımıza çıkan mutluluk, bazen de ulaşılan kusursuzluğun ve yetkinliğin bir ölçütü olarak da görülebilmektedir (Fromm, 1995). Bireysel mutluluğu değerlendirirken, bireyin genel mutluluğu, istekleri ve ulaştıkları arasındaki mesafeye bağlı değerlendirmeler ortaya çıkmaktadır (Easterlin, 2003). Eğitim ve mutluluk isimli eserinde Noddings (2006), mutluluk kavramını eğitim bağlamında bir mihenk taşı olarak ifade etmektedir. Mihenk bir şeyin değerini anlamaya yarayan ölçüt şeklinde açıklanmaktadır

(TDK, 2020). Dolayısıyla mutluluk bireysel ve genel yaşama dair önemli bir ölçüt olarak da hayatın içindedir.

Sadece son yıllarda değil insanlık tarihinin her döneminde, insanın olduğu her yerde, mutluluk yaşamın tam içindedir. Tarihi ve kültürel bir bakışla mutluluk kavramının izini süren çalışmada mutluluk, tarih boyunca en çok iyi şanslar ve uygun dış koşullar olarak tanımlanmaktadır (Oishi vd., 2013). Benzer bir tarihsel çalışmada mutluluk, insan iyiliği olarak açıklanmaktadır (White, 2006). Bir başka çalışmada ise mutluluk, iyi giden-mamur insan kavramı ile açıklanmaktadır (Uyl ve Machan, 1983). Çok sık kullanılan bir diğer tanımda ise, sıradan insanların iyi bir yaşam yönetiminde kendi günlük ilgilerini karşılamak için ortaya çıkan bir kavram olarak mutluluktan bahsedilmektedir (Haybron, 2003).

Görüldüğü gibi mutluluğa ilişkin tanımların sınırsız bir genişlikte farklı kullanımları olsa da bütün tanımların temelinde birey yer almaktadır (Griffin, 2007). Mevcut çalışmada da birey olan öğretmenin mutluluğu incelenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada mutluluk, bir öğretmenin kendi yaşamını genel olarak değerlendirirken toplam pozitiflik derecesini ifade etmektedir (Veenhoven, 2005). Fidan (2020) tarafından yapılan çalışmada mutlu öğretmen, yaşamını genel olarak değerlendirdiğinde ortaya çıkan olumluluklar üzerinden ele alınmaktadır.

Öz Liderlik ve Mutluluk

Mutluluk genellikle yaşamın nihai hedefi olarak kabul edilir ve neredeyse herkesin üzerinde uzlaştığı ortak bir amaçtır (Frey ve Stutzer, 2002). Liderlik ise amaçları gerçekleştirmek üzere tüm çabaların kolaylaştırılmasıdır (Yukl, 2010). Dolayısıyla bir amaç olan mutluluk ile bu amacı gerçekleştirme sürecini kolaylaştıran liderlik arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Zyl (2013) tarafından yapılan çalışmada, öz liderlik ve mutluluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre öz liderliğin mutluluk üzerinde etkili olabileceği vurgulanmaktadır. Dolbier ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada (2001) öz liderlik, psikolojik sağlık ve iş tatmini olumlu olarak etkilemektedir.

Öz liderliğin boyutlarından biri olan yapıcı düşünce stratejileri eğitiminin bireylerin mutluluğu üzerinde etkisi ifade edilmektedir (Neck ve Manz, 1996). Öz liderlik gelişiminin bireylerin yaşamlarında zorlanma durumlarını azalttığı sonucunu rapor edilmektedir (Unsworth ve Mason, 2012). Buna göre bireyin öz liderliği geliştikçe yaşama ilişkin olumlu durumların artmakta olduğu belirtilmektedir.

Houghton ve arkadaşları (2012) duygusal zekanın gelişiminde öz liderliğin rolüne vurgu yapmaktadırlar. İlgili çalışmada bireylerin yaşam mücadelesi ile başa çıkabilmeleri için öz liderlik eğitimi önerilmektedir. Godwin ve arkadaşları ise (1999), bireylerin amaçlarına yönelik performansları üzerinde öz liderliğin önemli bir belirleyici olduğunu belirtmektedirler. Buna göre öz liderlik gelişimi ile bireyler amaçlarına daha etkili yönelmektedir.

Manz ve Neck (1991), öz liderlik ile üretken düşünme stratejileri geliştirilebileceğini belirtmektedirler. Weber ve arkadaşları (2013) öz yeterliğin temel belirleyicisi olarak ele aldıkları liderliğin, yaşam memnuniyeti üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Salas-Vallina ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada (2020) liderliğin bireysel yönüne odaklanılmış ve liderliğin mutluluk üzerinde olumlu etkileri olduğu rapor edilmiştir. Kim (2017) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin öz liderliği ile mutlulukları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öz liderliğin tüm alt boyutları öğretmenlerin mutluluğunu olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine dayalı olarak öz liderlik ile mutluluk arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öz liderlikleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin mutlulukları nasıldır?
3. Öğretmenlerde öz liderlik ve mutluluk arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin öz liderlikleri mutluluklarındaki değişkenliğin ne kadarını açıklamaktadır?

Yöntem

Öğretmenlerin öz liderlik ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Öz liderlik ve mutluluk olgularının mevcut haliyle betimlenmesi, tarama deseninin, bu iki değişken arası ilişkinin belirlenmeye çalışılması da ilişkisel tarama deseninin kullanılmasını gerektirmektedir (Özdemir, 2018).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmaya 2019-2020 öğretim yılı ikinci döneminde Ankara ilinde görev yapan 173 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 116'sı kadın (%67), 57'si erkektir (%33). Katılımcıların 42'si (% 24) ilköğretim ve 131'i ortaokulda (% 76) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 38'i (% 21.9) 1-5 yıl aralığında, 43'ü (% 24.8) 6-10 yıl aralığında ve 92'si (% 53.1) 11-15 yıl aralığında kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin öz liderlik özelliklerini inceleyebilmek için orijinal Anderson ve Prussia (1997) tarafından geliştirilen, Houghton ve Neck (2002) tarafından doğrulayıcı analiz çalışmaları yapılan Yenilenmiş Öz-Liderlik Ölçeği (YÖLÖ) kullanılmıştır. YÖLÖ'nün Türkçe uyarlaması ise Fidan (2018) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin mutluluklarını inceleyebilmek amacı ile Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (OMÖ-KF) kullanılmıştır. OMÖ-KF'un Türkçe uyarlaması Doğan ve Çötök (2011) tarafından yapılmıştır.

Yenilenmiş Öz-Liderlik Ölçeği

YÖLÖ 35 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. YÖLÖ "hiçbir zaman" ile "her zaman" arasında değer alan 5 dereceli Likert tipi ölçektir. YÖLÖ'nün Türkçe uyarlama çalışmasında üç boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile değerlendirilerek yapının doğrulandığı rapor edilmiştir (Fidan, 2018). YÖLÖ'nün uyum iyiliği indeksleri [$\chi^2/df = 2,77$ ($\chi^2=30.03$, $df=30$), $GFI=.94$, $AGFI=.89$, $CFI=.99$, $RMSEA=.08$] olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada YÖLÖ'nün geçerliği DFA uygulanarak tekrar yapılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir: [$\chi^2/sd =$

2.46; IFI = .96; RMSEA = .08; CFI = .98; NFI = .93; GFI = .92; AGFI = .90]. Dolayısıyla YÖLÖ'nün bu araştırma için geçerli bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir (Özdemir, 2018). YÖLÖ'nün güvenilirliğine ilişkin uyarlama çalışması bulguları Cronbach Alfa, davranış odaklı stratejiler alt boyutunda .97, doğal ödül stratejileri alt boyutunda .89 ve yapıcı düşünme stratejileri alt boyutunda .95 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı davranış odaklı stratejiler alt boyutunda .95, doğal ödül stratejileri alt boyutunda .91 ve yapıcı düşünme stratejileri alt boyutunda .90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre YÖLÖ'nün bu araştırma için de güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu

OMÖ-KF, 8 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. 29 maddelik orijinal Oxford Mutluluk Ölçeği formuyla arasında .93 ($p < .001$) korelasyon bulunmaktadır. OMÖ-KF "hiçbir zaman" ile "her zaman" arasında değer alan 5 dereceli Likert tipi ölçektir. OMÖ-KF Türkçe uyarlaması çalışmasında tek boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile değerlendirilerek yapının doğrulandığı rapor edilmiştir (Doğan ve Çötök, 2011). OMÖ-KF'nin uyum iyiliği indeksleri ($\chi^2/df=2.77$, AGFI=0.93, GFI=0.97, CFI=0.95, NFI=0.92, IFI=0.95, RMSEA=0.074) olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada OMÖ-KF'nin geçerliği DFA uygulanarak tekrar yapılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir: [$\chi^2/sd = 2.13$; IFI = .94; RMSEA = .07; CFI = .95; NFI = .91; GFI = .90; AGFI = .92]. Dolayısıyla OMÖ-KF'nin bu araştırma için geçerli bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir (Özdemir, 2018). OMÖ-KF'nin uyarlama çalışmasında elde edilen Cronbach alfa değerleri .85 olarak bulunmuştur (Doğan ve Çötök, 2011). Mevcut çalışmada OMÖ-KF'nin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile tekrar .82 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre OMÖ-KF'nin bu araştırma için de güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma ölçekleri 2019-2020 eğitim öğretim yılı sonunda öğretmenlere uygulanmıştır. Okullar Covid 19 pandemisi nedeniyle kapalı olduğu için uzaktan uygulama zorunlu olarak tercih edilmiştir. Bu kapsamda çevrimiçi veri toplama yöntemine başvurulmuştur. Çevrimiçi veri toplama yöntemi uygulama avantajları nedeniyle son yıllarda zaten artan bir kullanım göstermektedir (Weber, Yarandi, Rowe, & Weber, 2005). Kıt kaynakların daha verimli kullanılabilirdiği çevrimiçi veri toplama yönteminin temel avantajı daha esnek olması ve daha çok kişiye ulaşılabilmesi öne sürülmektedir (Lefever, Dal, & Matthiasdottir, 2007). Bu çalışmada sosyal mesafe ve okulların kapalı oluşu gibi zorunlu nedenlerle çevrimiçi veri toplama yöntemi tercih edilmiştir.

Verilen analizi SPSS 20 ile LISREL 88 programları ile gerçekleştirilmiştir. Analizler öncesinde veri setinde uç değer ve kayıp veri olup olmadığı değerlendirilmiştir. Veri setinin çok değişkenli istatistik analiz varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını test etmek için öncelikle her iki ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Her iki ölçek boyutlarının basıklık katsayı değerlerinin -0.47 ile 0.96 arasında, çarpıklık katsayı değerlerinin ise -0.85 ile 0.23 arasında yer aldığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 sınırları içerisinde değişiyor olması, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2012). Bu sonuçlara dayalı olarak veri analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda gerçekleştirilmiş olan istatistiksel analizlere dayalı olarak elde edilmiş bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin Öz Liderlik ve Mutluluğa İlişkin Görüşleri ile İki Değişken Arasındaki İlişki Durumuna Yönelik Bulgular

Öz liderlik ve mutluluk ölçeklerine ait ortalama, standart sapma puanları ile değişkenler arası ilişkiyi saptamak amacıyla gerçekleştirilmiş olan Pearson Korelasyon katsayısı hesapları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öz liderlik ile mutluluk arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon katsayı değerleri ile değişkenlere ait ortalama ve standart sapma puanları

Değişkenler	Ort.	Ss.	1	2	3	4
Davranış odaklı	3.87	.74	1			
Doğal ödül	3.96	.79	.71*	1		
Yapıcı düşünce	3.81	.69	.44*	.41*	1	
Mutluluk	3.94	.82	.65*	.53*	.48*	1

*p < .05

Tablo 1’den izlenebileceği gibi öğretmenlerin algıları öz liderlik ölçeğinin tüm boyutlarında 3.81 ile 3.96 arasında değer almıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenler öz liderlik ölçeği tüm boyutlarında yüksek düzeyde bir görüşe sahiptir. Yine Tablo 1’den izlenebileceği üzere mutluluk puan ortalamaları 3.94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenler yüksek düzeyde mutluluk algısına sahiptirler. Diğer yandan, değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlüdür. Mutluluk ölçeği ile öz liderlik alt-boyutları arasındaki en güçlü ilişki davranış odaklı stratejiler alt boyutu arasında gerçekleşmiştir ($r = .65$; $p < .05$). Ayrıca mutlulukla doğal ödül stratejileri alt boyutu arasında ($r = .53$; $p < .05$) ve yapıcı düşünce stratejileri alt boyutu arasında ($r = .48$; $p < .05$) yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öz liderliğe ilişkin görüşleri ile mutluluğa ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Öz Liderliğin Mutluluğu Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

YÖLÖ’ nün üç alt boyutlarının mutluluğu yordama gücünü saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma değişkenlerine ilişkin çoklu-regresyon analizi sonuçları

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	R	R2	F	p	β	t	p
Davranış odaklı	Mutluluk	.67	.45	10.01	.000*	.26	6.17	.000*
Doğal ödül						.12	3.46	.001*
Yapıcı düşünce						.09	3.32	.004*

*p < .05

Tablo 2 üzerinden izlenebileceği gibi öz liderliğin alt-boyutları mutluluğun anlamlı bir yordayıcısıdır. Öz liderlik tüm boyutları ile birlikte mutluluğun % 45'ini açıklamaktadır ($F=10.01$; $p < .05$). Bununla birlikte mutluluktaki değişkenlik üzerinde görece olarak en büyük etkiyi davranış odaklı stratejiler boyutu göstermektedir ($\beta = .26$, $t =6.17$; $p < .05$).

Tartışma

Bu araştırmada öz liderlik ile mutluluk arasındaki ilişki 173 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin öz liderliklerinin nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öz liderlik puan ortalamaları yüksektir. Bu bulgu alan yazındaki benzer çalışmalarla uyumludur. Prussia, Anderson ve Manz (1998) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların öz liderlik ortalamaları yüksektir. Benzer şekilde Kunagornpitak, Sanrattana ve Oaks (2019) tarafından yapılan çalışma sonuçları katılımcı öğretmenlerin öz liderlik puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Sesen, Tabak ve Arlı (2017) tarafından yapılan çalışma sonuçları da ilköğretim öğretmenlerinin öz liderlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Türkiye’de öğretmenlerin öz liderliklerine ilişkin bir başka çalışmada da benzer şekilde yüksek ortalamalar görülmektedir (Fidan, 2019). Öz liderliğe ilişkin alan yazındaki genel çalışmalarda ortalamaların yüksek olması, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkili olabilir. Nitekim öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik Kurt (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algıları yüksek bulunmuştur ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları liderliğe etki etmektedir. Öte yandan öz liderliğe ilişkin ortalamaların yüksek olması, öğretmenlerin kendileri ile ilgili çok temel bir konu olan kendilik algıları ile de ilgili olabilir. Öyle ki, Arlı ve Avcı (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öz kendilik algılarının öz liderlik üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin mutluluklarının nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mutluluk puan ortalamaları yüksektir. Bir başka ifade ile öğretmenler mutlu olduklarını beyan etmişlerdir. Bu sonuçlar alan yazında var olan çalışmalarla desteklenmektedir. Örneğin Doğan, Sapmaz ve Çötök (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların mutluluk ortalamaları yüksektir. Benzer şekilde Demir ve Murat (2017) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların mutluluk algıları yüksek bulunmuştur. Oksford mutluluk ölçeği kullanılan bir diğer çalışmada ise (Demir ve Kutlu, 2016) öğrencilerin mutluluk düzeyi ortalamasının üzerinde çıkmıştır. Yine Oksford mutluluk ölçeği kullanılan ve Ulukan (2020) tarafından pandemi döneminde gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin mutlulukları ortalamasının üzerindedir. Benzer şekilde pandemi döneminde Özgenel ve Bozkurt (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin mutluluk düzeyleri yüksektir.

Bu araştırmada üçüncü olarak öz liderlik ile mutluluk arasında bir ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır. Pearson korelasyon analizi sonuçları iki değişken arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkartmıştır. Bu bulgu alan yazındaki benzer çalışmalarla uyumludur. Örneğin Weber ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada liderlik ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişki ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Kim (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öz liderliği ile mutlulukları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgular kuramsal çalışmalarla da

desteklenmektedir. Örneğin Zyl (2013) tarafından yapılan çalışmada, öz liderlik ve mutluluk yazınları analiz edilmekte ve öz liderliğin mutlulukla ilişkisi vurgulanmaktadır. Mevcut çalışma sonuçları alanda yer alan kuramsal analizlerle de örtüşmektedir.

Araştırmada son olarak öz liderlik alt-boyutlarının mutluluk üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığı sorgulanmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları öz liderliğe ait alt-boyutların mutluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olduklarını göstermiştir. Buna göre öz liderlik öğretmenlerin mutlulukları üzerinde önemli bir değişkendir denilebilir. Benzer bir araştırma yürüten Kim (2017) öz liderliğin öğretmenlerin mutluluğu üzerinde anlamlı düzeyde etki gösterdiğini saptamıştır.

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak öz liderliğin, mutluluk için önemli bir etmen olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla mutluluk olgusundan etkin yararlanmak isteyen öğretmenlerin öz liderlik ve alt boyutlardaki yeterliklere dikkat etmeleri gerekmektedir. Bir diğer bağlamda öğretmenlerin idarecileri için de bu sonuçlar anlamlıdır. Mutlu öğretmenler için öz liderliğe yatırım yapılabileceği düşünülebilir. Öz liderlik ve mutluluk konusunda bilgi ve deneyim sahibi uzmanlar, öğretmenlerin bu alanlardaki yeterliklerini geliştirmeye katkı sunabilir.

Öte yandan bu çalışma görece küçük bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Bu nedenle daha geniş katımlı çalışma grupları üzerinde bu araştırma tekrarlanabilir. Ayrıca araştırma değişkenleri arasındaki ilişki örüntüsüne derinlik katabilme amacıyla nitel çalışmalara başvurulabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, S. (2015). *Mutluluk vaadi*. (D. Mayadağ, Çev.). İstanbul: Sel.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Anderson, T., & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In *Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes*. Madison, Wi.: Atwood.
- Arlı, Ö., & Avcı, A. (2017). Öz kendilik değerlendirmesinin öz liderlik davranışları üzerinde etkisi: İlköğretim öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 455-468.
- Beteille, T., Ding, E., Molina, E., Pushparatnam, A., & Wilichowski, T. (2020). Three Principles to Support Teacher Effectiveness During COVID-19. <https://doi.org/10.1596/33775>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. *Journal of educational administration*. 50(3):287-306
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crosby, R. H. J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher. *Medical teacher*, 22(4), 334-347.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E. (2009). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. In *Assessing well-being* (pp. 25-65). Springer, Dordrecht.
- Doğan, T., Sapmaz, F., & Çötök, N. A. (2013). Öz-eleştiri ve mutluluk. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 391-400.
- Dolbier, C. L., Soderstrom, M., & Steinhardt, M. A. (2001). The relationships between self-leadership and enhanced psychological, health, and work outcomes. *The Journal of Psychology*, 135(5), 469-485.
- Easterlin, R. A. (2003). Explaining happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(19), 11176-11183.
- Fidan, M. (2019). Öğretmenlerde Bireysel İnovasyon ile Öz Liderlik Arasındaki İlişki. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2(3), 518-527.
- Fidan, M. (2020). Mutlu okulun bileşenleri. *JRES*, 7(1), 107-123.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384-412.
- Frey, B. S., & Stutzer, A. (2002). What can economists learn from happiness research?. *Journal of Economic literature*, 40(2), 402-435.
- Fromm, E. (1995). *Erdem ve mutluluk*. (Çev: Ayda Yörükkan), İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1994). The teacher as a person. *Teaching and learning in the primary school*, 67-72.
- Godwin, J. L., Neck, C. P., & Houghton, J. D. (1999). The impact of thought self-leadership on individual goal performance. *Journal of Management development*.
- Griffin, J. (2007). What do happiness studies study?. *Journal of Happiness Studies*, 8(1), 139-148.
- Haybron, D. M. (2003). What do we want from a theory of happiness?. *Metaphilosophy*, 34(3), 305-329.
- Helliwell, J. F., Layard, R., & Sachs, J. (2012). *World happiness report [2012]*.
- Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire. *Journal of Managerial psychology*.
- Houghton, J. D., Wu, J., Godwin, J. L., Neck, C. P., & Manz, C. C. (2012). Effective stress management: A model of emotional intelligence, self-leadership, and student stress coping. *Journal of Management Education*, 36(2), 220-238.
- Jacobsen, B. (2007). What is happiness?. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 18(1).
- Keller, F. S. (1968). Good-bye, teacher... *Journal of applied behavior analysis*, 1(1), 79.

- Kim, K. S. (2017). The Effect of Special Education Teacher's Self-leadership on Life Satisfaction: Focusing on job satisfaction mediation effect. *Journal of the Korea Computer Information Society*, 22(11), 151-160.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Kunagornpitak, P., Sanrattana, W., & Oaks, M. M. (2019). A Comparative Analysis of the Self-Leadership Behaviors of Thai and US Elementary Teachers. *International Education Studies*, 12(7), 93-105.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Langlois, S., Xyrichis, A., Daulton, B. J., Gilbert, J., Lackie, K., Lising, D., ... & Khalili, H. (2020). The COVID-19 crisis silver lining: interprofessional education to guide future innovation. *Journal of interprofessional care*, 34(5), 587-592.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management review*, 11(3), 585-600.
- Manz, C. C. (2015). Taking the self-leadership high road: Smooth surface or potholes ahead?. *Academy of Management Perspectives*, 29(1), 132-151.
- Manz, C. C., & Neck, C. P. (1991). Inner leadership: creating productive thought patterns. *Academy of Management Perspectives*, 5(3), 87-95.
- Manz, C. C., & Sims Jr, H. P. (1980). Self-management as a substitute for leadership: A social learning theory perspective. *Academy of Management review*, 5(3), 361-367.
- Manz, C. C., & Sims Jr, H. P. (1991). Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational dynamics*, 19(4), 18-35.
- Muirhead, W. D. (2000). Online education in schools. *International Journal of Educational Management*, 14(7), 315-324.
- Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research. *Journal of managerial psychology*.
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (1992). Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of organizational behavior*, 13(7), 681-699.
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (1996). Thought self-leadership: The impact of mental strategies training on employee cognition, behavior, and affect. *Journal of organizational behavior*, 17(5), 445-467.

- Neck, C. P., Manz, C. C., & Houghton, J. D. (2019). *Self-leadership: The definitive guide to personal excellence*. Sage.
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. Çev: Zuhâl Bilgin. İstanbul: Kitap.
- Oishi, S., Graham, J., Kesebir, S., & Galinha, İ. C. (2013). Concepts of happiness across time and cultures. *Personality and social psychology bulletin*, 39(5), 559-577.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Özgenel, M., & Bozkurt, B. N. Okul Mutluluğunu Yordayan Bir Faktör: Öğretmenlerin Politik Becerileri1. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149.
- Popper, K. R. (2005). *Bilimsel araştırmanın mantığı* (Çev. İ. Aka ve İ. Turan). İstanbul: Yapı Kredi.
- Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: the mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 19(5), 523-538.
- Salas-Vallina, A., Simone, C., & Fernández-Guerrero, R. (2020). The human side of leadership: Inspirational leadership effects on follower characteristics and happiness at work (HAW). *Journal of Business Research*, 107, 162-171.
- Sesen, H., Tabak, A., & Arli, O. (2017). Consequences of self-leadership: A study on primary school teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3).
- Shearer, R. L., Aldemir, T., Hitchcock, J., Resig, J., Driver, J., & Kohler, M. (2020). What students want: A vision of a future online learning experience grounded in distance education theory. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 36-52.
- Telli, S., Den Brok, P., & Çakiroğlu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118.
- Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73), 620-631.
- Unsworth, K. L., & Mason, C. M. (2012). Help yourself: The mechanisms through which a self-leadership intervention influences strain. *Journal of occupational health psychology*, 17(2), 235.
- Uyl, D. D., & Machan, T. R. (1983). Recent work on the concept of happiness. *American Philosophical Quarterly*, 20(2), 115-134.
- Veenhoven, R. (2005). Is happiness a trait?. In *Citation Classics from Social Indicators Research* (pp. 477-536). Springer, Dordrecht.
- Veenhoven, R., & Dumludağ, D. (2015). İktisat ve mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 58(2), 46-51.
- Weber, M., Ruch, W., Littman-Ovadia, H., Lavy, S., & Gai, O. (2013). Relationships among higher-order strengths factors, subjective well-being, and general self-efficacy—The case of Israeli adolescents. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 322-327.
- White, N. P. (2008). *A brief history of happiness*. John Wiley & Sons.

Yang, Y., & Cornelious, L. F. (2005). Preparing instructors for quality online instruction. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(1), 1-16.

Yavuz, M. (2016). *Yeni Nesil Okul*. Eğitim Yayınevi.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations (Seventh Edition)*. New Jersey: Pearson Education

Zyl, E. V. (2013). Self-leadership and happiness within the African working context. *Journal of Psychology*, 4(2), 59-66.