

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP
STUDIES: THEORY AND PRACTICE

Cilt / Volume: 4

Sayı / Issue: 1

Nisan / April

2021

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

Cilt / Volume: 4

Sayı / Issue: 1

Nisan / April 2021

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Baş Editörler / Editors-in-chief

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN

Editör/ Editor

Dr. Nilay NEYİŞCİ

Teknik Düzenleme/ Technical Arrangement

Deniz GÖRGÜLÜ & M. Sabir ÇEVİK

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

All rights reserved. The articles in the journal can be cited by citing references. All responsibility for the articles belongs to the authors. Manuscripts submitted to the journal for publication are not refundable whether they are published or not.

Haberleşme / Information

sefikasule@gmail.com

suaynilhan@gmail.com

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA HAKKINDA BİLGİ

1. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama dört ayda bir olmak üzere yılda üç kez yayınlanan çift kör hakemli ve bilimsel bir dergidir.
2. Yönetim ve liderlik alanına katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlar.
3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir yere gönderilmemiş olma şartı aranır.
4. Makaleler çağdaş Türkçe ya da İngilizce yazılmış olarak gönderilebilir.
5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre yayın kurulu karar verir.
6. Yazımda, özel durumlar dışında, TDK Yazım Kılavuzu esas alınır.
7. <http://dergipark.gov.tr/ijls> sitesinde olan sistemimize yazarların üye olup, çalışmalarını sisteme yüklemesi gereklidir.

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP STUDIES: INFORMATION ABOUT THEORY AND PRACTICE

1. The Journal of International Leadership Studies: Theory and Practice is a double blind peer-reviewed and scientific journal which is published once in four months, three times a year.
2. It publishes the original papers and book presentations with the quality to contribute to the management and leadership area as well as seminars, conferences and symposiums evaluations.
3. Articles must not have been previously published elsewhere or promised elsewhere.
4. Articles can be sent in contemporary Turkish or English.
5. The editorial board decides which articles will be published in the journal according to the referee reports.
6. In writing, the TDK Writing Guide is taken as a basis except for some special cases.
7. The authors are required to be members of the system at <http://dergipark.gov.tr/ijls>, and upload their studies to the system.

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Dr. Akbar Rahimi ALİSHAH	İstanbul Aydın University	TURKEY
Dr. Arzu GÜLER	Adnan Menderes University	TURKEY
Dr. Binali TUNÇ	Mersin University	TURKEY
Dr. Cemal ATAKAN	Ankara University	TURKEY
Dr. Cengiz ANIK	Marmara University	TURKEY
Dr. Cevdet EPÇAÇAN	Siirt University	TURKEY
Dr. Çağlar DOĞRU	Ufuk University	TURKEY
Dr. Derya KARA	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Elife Doğan KILIÇ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan University	TURKEY
Dr. Esm'e ÖZDAŞLI	Mehmet Akif Ersoy University	TURKEY
Dr. Fatma ÇAPÇIOĞLU	Ankara University	TURKEY
Dr. Fatma ÇOBANOĞLU	Pamukkale University	TURKEY
Dr. Fırat Kıyas BİREL	Dicle University	TURKEY
Dr. Gediz AKDENİZ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Halil İbrahim ÖZMEN	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. İbrahim KOCABAŞ	Yıldız Teknik University	TURKEY
Dr. İhsan ÇAPÇIOĞLU	Ankara University	TURKEY
Dr. İlknur MAYA	Çanakkale University	TURKEY
Dr. İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi University	TURKEY
Dr. Joan Pere PLAZA	Fabra Escola Superior de Comerç Internacional l'Universitat Pompeu	SPAIN
Dr. Kadisha SHALGYNBAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN
Dr. Kaliyabanu KERTAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN
Dr. Kürşat ÖZDAŞLI	Mehmet Akif Ersoy University	TURKEY
Dr. Luis TOME	Universidade Autonoma de Lisboa	PORTUGAL
Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin University	TURKEY
Dr. Manuel ALBERTO	M. FERREIRA SCTE-IUL	PORTUGAL
Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya University	TURKEY
Dr. Mehmet Cem ŞAHİN	Dokuz Eylül University	TURKEY
Dr. Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan University	TURKEY
Dr. Mehmet ÜSTÜNER	Inonu University	TURKEY
Dr. Mehmet YILMAZ	Ankara University	TURKEY
Dr. Meral ELÇİN	Gebze Teknik University	TURKEY
Dr. Mina ABBASİYANNEJAD	UPM	MALAYSIA
Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK	Republic of Turkey Ministry of National Education	TURKEY
Dr. Murat Ali DULUPÇU	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. Murat BEYAZYÜZ	Namık Kemal University	TURKEY
Dr. Mutlu ER	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Nail ALKAN	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Nayil KILIÇ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Nihan POTAS	Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Nilanjan RAY	Adamas University	INDIA
Dr. Nilay Başar NEYİŞCİ	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Nursel YARDİBİ	International Science Association	TURKEY
Dr. Oktay TANRISEVER	METU	TURKEY

Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ	Atatürk University	TURKEY
Dr. Sabri ÇELİK	Gazi University	TURKEY
Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Salih GÜNEY	İstanbul Aydın University	TURKEY
Dr. Seçil Dayıođlu ÖCAL	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Selim KANAT	Süleyman Demirel University	TURKEY
Dr. Wassim ALOULOU	Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University	SAUDI ARABIA
Dr. Yahya MAHAMADU	Universite Franco Arabe Attadamoun	NIGER
Dr. Yusuf ESMER	Bayburt University	TURKEY
Dr. Zekai ÖZTÜRK	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Zhumabekova Fatima NİYAZBEKOVNA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN

4. CİLT 1. SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF 4ST VOLUME 1ST ISSUE

Dr. Ali BALCI	Ankara Üniversitesi
Dr. Halil İbrahim ALEGÖZ	İbn Haldun Üniversitesi
Dr. İlknur MAYA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Müzeyyen Petek DİNÇMAN	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nihan POTAS	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Selim KANAT	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Şükrü Anıl TOYGAR	Selçuk Üniversitesi
Dr. Yavuz ERİŞEN	Yıldız Teknik Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Okul Müdürlerinin Karar Verme Süreçleri Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Teachers' Opinions about School Principals' Decision Making Processes

Vehbi UZUNDAĞ & Mustafa ÖZMUSUL 01

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

1997'den Bu Yana Ne Değişti Acaba Kadınlar Yönetmek İstemiyor Mu?

What Changed Since 1997 Aren't Women Willing To Manage

Sibel BOZDOĞAN 17

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Eğitim Yönetiminin Duayen Bilim İnsanlarından Prof. Dr. Aytaç Açıkalın

Prof. Dr. Aytaç Açıkalın, One of the Hearing Science People of Education Management

Methi ÇELİK & Yasin DEMİRCİ 29

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi /Review Article

Klinik Liderlik ve Sağlık Kurumlarına Yansımaları

Clinical Leadership and Reflections to Health Institutions

Şirin ÖZKAN 40

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi /Review Article

İç Savaşın Güney Sudan Cumhuriyeti'nin Eğitimine Etkileri

The Effects of the Civil War on the Education of the Republic of South Sudan

Aslı BARAN 51

Baş Editörlerden

Yayın hayatına Ağustos 2018 sayısı ile başlayan Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama 'nın 4. Cilt 1. Sayısı ile sizlerle yeniden bir araya gelmenin gururunu ve mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda da liderlik olgusunu disiplinler arası bir anlayışla inceleyen gerek kuramsal gerek ise uygulamaya dönük makalelere yer verdik. Dergimizde yer alan makaleler 2021 yılında güncellenen TR Dizin Dergi Değerlendirme kriterlerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır.

Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, çift kör hakem sistemiyle ve hızlı değerlendirme süreciyle alanda üretilen bilimsel çalışmalarını büyük bir titizlikle sizlere sunmaktadır. Söz konusu hedeflerle dergimiz, özgün makalelerin ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini de yayımlamaya devam edecektir.

Dergimizin bu sayısında birbirinden değerli beş makale yer almaktadır. Bu ve gelecek sayılarımızdaki makaleler, diğer çalışmalarla birlikte dergimiz, liderlik ve yönetim alanyazınına özgün ve bilimsel katkılar sunmaya devam edecektir. Dergimize değerli katkılarda bulunan danışma ve hakem kuruluna, yazarlara teşekkür ederiz. Bir sonraki sayımız yayınlana kadar hepimize iyilik ve esenlikler diliyoruz.

Nisan 2021

Dr. Şefika Şule ERÇETİN & Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN

From the Editors-in-chief,

We are so proud and glad to come together with you again with Volume 4 of Issue 1 of International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice, which started its publishing life in August 2018. In this issue, we have included both theoretical and applied articles that analyze the phenomenon of leadership from interdisciplinary perspective. The articles in our journal have been prepared in accordance with the TR Index Journal Evaluation criteria updated in 2021.

With double blind review system and quick evaluation process, International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice presents you the scientific studies conducted in the field. For that purpose, our journal will continue to publish research articles and book reviews as well as seminars, conferences and symposium proceedings.

There are five valuable articles in the current issue of our journal. We will continue to contribute to leadership literature with authentic and scientific studies through our journal. Lastly, we would like to thank the advisory board, reviewers and the authors for their valuable contributions to our journal. Wish healthy days to you until reuniting in our next issue.

April 2021

Dr. Şefika Şule ERÇETİN & Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN



Başvuru Tarihi (Received Date): 12.07.2020

Kabul Tarihi (Accepted Date): 07.10.2020

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi / Research Article

Kaynakça Gösterimi: Uzundağ, V., & Özmusul, M. (2021). Okul müdürlerinin karar verme süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(1), 01-16.

Citation Information: Uzundağ, V., & Özmusul, M. (2021). Examination of Teachers' Opinions about School Principals' Decision Making Processes. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(1), 01-16.

OKUL MÜDÜRLERİNİN KARAR VERME SÜREÇLERİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Vehbi UZUNDAĞ¹ & Mustafa ÖZMUSUL²

Öz

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin üç merkez ilçesinde (Karaköprü, Eyyübiye, Haliliye) bulunan okullardan oluşmaktadır. Örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Üç merkez ilçede bulunan 7 farklı okulda görev yapan 24 öğretmen ile bireysel görüşme, yine farklı okullarda görev yapan 7 öğretmen ile odak grup görüşmesi yapılarak tamamlanmıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda hem bireysel görüşmelerde hem de yapılan odak grup görüşmesinde öğretmenler, okul müdürlerinin karar aşamasında okulda çalışan öğretmenlerden görüş almadıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin karar verme süreçleriyle ilgili odak grup görüşmesine katılan öğretmenler, okul müdürlerinin okulda çalışan öğretmenlerin görüşlerini önemsemediklerini, bu durumun öğretmenlerde rahatsız yarattığını, öğretmenlerin çalışma şevkini ve azmini en aza indirdiğini ifade etmişlerdir. Kişisel iletişimi güçlü, aynı zamanda kültürel yapısı ve kurumla ilgili bilgisi yüksek olan idareciler ise okul yönetiminde daha başarılı bulunmuştur. Odak grup görüşmesine katılan katılımcıların geneli mevcut okul müdürlerinin iletişim konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Karar, Karar Verme Süreçleri, Okul Müdürü, Öğretmen.

Examination of Teachers' Opinions about School Principals' Decision Making Processes

Abstract

The research was carried out with qualitative research method. In the research, Phenomenology design approach was used. The sample is composed of the schools in the three central districts of Sanliurfa (Karakopru, Eyyubiye, Haliliye) in the 2018-2019 academic year. The research was completed by an individual interview with 24 teachers from different kinds of 7 schools in these three central districts and also by focus group interviews with 7 teachers working in different schools. Semi-structured interview technique was used in this research. Research data are collected by applying face to face interview method and interview form developed by the researcher. The data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, both at the individual interviews and the focus group interviews, it is stated that the school principal do not receive the opinion of the teachers working in the school at the decision stage. In addition, the teachers who participated in the focus group interview on the decision-making process of school principals; generally state that school principals do not care about the views of teachers working in the school and that teachers are uncomfortable with this situation and that teachers' enthusiasm and determination are minimized. It is stated that the administrators who have strong communication and who are culturally equipped and knowledgeable are more successful in school management. Almost all of the participants in the focus group interview state that the existing school principals have difficulties in communicating.

Keywords: Decision, Decision Making Processes, School Principal, Teacher.

¹ Yüksek Lisan Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: vehbiuzundag@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2859-4213.

² Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Fakültesi, E-posta: mustafaozmusul@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3990-7147.

Giriş

Bilimsel ve teknolojik çalışmaların ilerlemesiyle birlikte örgütsel yönetim şekillerinin de bu gelişim ve değişimden etkilenmemeleri düşünülemez. Geçmişteki yönetim anlayışlarında birtakım katı kurallar ve bürokratik uygulamalar yer bulmuştur. Günümüzde ise teknolojik gelişmelerle birlikte yönetimler, katı kuralların yerine daha esnek ve süreç içerisinde değişime açık bir yapıya bürünmüşlerdir.

Etkili karar alabilen ve kararları paydaşlarıyla birlikte uygulamaya koyabilen yöneticilerin, daha başarılı oldukları söylenebilir. Kararın etki alanını artırmanın yegâne yolu karar alma sürecinde paydaşların, yani karardan doğru veya dolaylı yoldan etkilenen kitlenin duygu ve düşüncelerinin de dikkate alınmasıdır. Bunun sağlanabilmesi için yirmi birinci yüzyıl kurumsal yönetim anlayışında “yönetişim” kavramıyla açıklanan ve otoritenin ortak kullanımını savunan yönetim anlayışının örgütlerde benimsenmesi büyük önem arz etmektedir.

Yöneticinin temel sorumluluğu karar vermektir. Yönetici karar verdiği ölçüde yöneticidir. Karar verme, yönetici açısından önemli bir yeterlilik ölçütüdür (Uras, 1995). “Karar işleminin doğasına bakıldığında, her zaman baskın bir şekilde var olan faktör yöneticidir. Dolayısıyla yöneticinin kişiliği, karar vermedeki özsayıgı düzeyi ve bunun karar verme sürecinde kullandığı stratejiler arasındaki ilişki bu süreci önemli bir şekilde etkileyebilir” (Izgar ve Yılmaz, 2007, s. 343). Ancak karar sürecinde, özellikle teknik konularda uzman kişilerin fikirlerine başvurulması alınacak kararların sağlıklı olması açısından olumlu olacaktır (Özmuşul, 2018).

Başarılı bir okul yöneticisi, isabetli karar vermenin önemli olduğunu bilmelidir. Ancak bunun tek başına yeterli olmadığını da farkında olmalıdır. Okul yöneticisinin paydaşlarının inançlarını, tutumlarını ve ön yargılarını da verilecek kararda hesaba katması gerekir (Yıldırım, 1989). Alanyazında karar süreçlerine katılmanın örgütler ve bireyler açısından çeşitli fırsatlar yarattığı ortaya konmaktadır. Özden (1996) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları ile birlikte okulda demokratik yönetim biçiminin geliştiği ve oluşan bu iklim sayesinde öğretmenlerin kurumu daha çok sahiplendikleri ortaya konmuştur. Bakan ve Büyükeşe (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, karar süreçlerinde yer almanın çalışanlara işletmelerinin amaçlarını daha iyi bir şekilde anlama ve öğrenme fırsatı sağladığı belirtilmiştir.

Çalışanların karar verme süreçlerinde aktif olarak yer alıp almadıkları birçok araştırmada ele alınan bir konu olmuştur. Bolu ili merkezinde en az bir yıl kıdeme sahip olan lise öğretmenlerinin yer aldığı araştırmada öğretmenlerin eğitimsel kararlara katılma düzeyleri ile yönetimsel kararlara katılma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Buna göre öğretmenlerin yönetimsel kararlara katılma düzeyi, eğitimsel kararlara katılma düzeyinden daha düşük bulunmuştur (Aksay ve Ural, 2008). Bununla birlikte Dönmez, Uğurlu ve Cömert (2011) tarafından Malatya ile Sivas illerinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmenler öneri sunma konusunda sunulan önerilere karşı yöneticilerinin açık ve ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada ise görüşlerine başvuru olan öğretmenlerinin büyük çoğunluğu okullarda karar alma süreçlerine katıldıklarını belirtmişlerdir. (Babaoğlan ve Yılmaz, 2012).

Yöneticinin karar verme konusundaki ihtiyaç duyduğu bilgi, bilginin nasıl edinileceği, bilginin nasıl kullanılacağı, varsa alternatifler arasında nasıl seçim yapılacağı, nasıl değerlendirmesi gerektiği gibi konuları deneyerek öğrenmesi ve zamanla alışkanlık haline gelmesi riski yüksek ve belirsiz bir süreci ifade etmektedir (Nas, 2010). Bu nedenle yöneticilerin birlikte görev yaptıkları kişilerin bilgilerini, becerilerini ve tecrübelerini dikkat alarak karar verme sürecini en az zararla atlatmaları gereklidir. Söz konusu gereklilik halinden yola çıkarak araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul müdürlerinin karar verme süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin

belirlenmesi yoluyla eğitim kalitesinin artırılması ve kurumun daha iyi yönetilmesi için gereken verileri ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma öğretmenlerin bakış açısını öğrenmeye/incelemeğe yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni yaklaşımı kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Birel & Çevik, 2020). Olgubilim araştırmalarında veri toplama aracı araştırmacının yapmış olduğu görüşmelerdir. Olgulara ilişkin yaşantı ve anlamlarını ortaya çıkarmak için araştırmacıların görüşme aşamasında yaşadıkları etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla konuyla ilgili detayları yakalama fırsatı sunar. Olgubilim “neyin”, “nasıl” deneyimlendiğini bütünlendiren, kişilerin yaşamış olduğu deneyimlerinin özünün tartışıldığı betimleyici bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s. 81-82).

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin üç merkez ilçesinde(Karaköprü, Eyyübiye, Haliliye) bulunan okullar oluşturmaktadır. Merkez ilçede bulunan farklı okul türlerinden (Meslek lisesi, Anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip ortaokulu, ortaokul, ilkokul ve okulöncesi) 7 okulda görev yapan 24 öğretmen ile bireysel görüşme, yine farklı okullarda görev yapan 7 öğretmen ile odak grup görüşmesi yapılarak tamamlanmıştır. Görüşmeye katılanlarla ilgili istatistiksel bilgi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	13	54,166
	Erkek	11	45,833
Öğrenim Durumu	Önlisans	1	4,166
	Lisans	19	79,166
	Yüksek lisans	4	16,666
Yaş	20-25	1	4,166
	26-30	6	25
	31-35	4	16,666
	36-40	6	25
	41 ve üzeri	7	29,166
Çalışma Süresi	1-5	5	20,833
	6-10	5	20,833
	11-15	5	20,833
	16-20	2	8,333
	21 ve Üzeri	7	29,166
Şimdiye Kadar Birlikte Çalıştığı Müdür Sayısı	1 Müdür	3	12,5
	2 Müdür	3	12,5
	3 Müdür	3	12,5
	4 Müdür	5	20,833
	5 Müdür ve Üzeri	10	41,666
Branşı	Beden Eğit Öğretmeni	2	8,333
	Din Kül. Ve Ahlak Bil. Öğrt	2	8,333
	Felsefe Öğretmeni	1	4,166
	Fen Bilimleri Öğretmeni	1	4,166
	İngilizce Öğretmeni	1	4,166
	Matematik öğretmeni	2	8,333
	Müzik öğretmeni	1	4,166
	Sınıf Öğretmeni	5	20,833
	Türk Dili ve Edebiyat öğretmeni	2	8,333

Görev Yaptığı Okul Tipi	Okul Öncesi Öğretmeni	5	20,833
	Anaokul	4	16,666
	İlkokul	8	33,333
	Ortaokul	5	20,833
	Ortaöğretim Kurumu(Lise)	7	29,166

Tablo 1'e göre bireysel görüşmelere katılan öğretmenlerin % 54.166'sı kadın (13), % 45.833'ü erkektir (11). Önlisans mezunu (1) %4,166 iken, lisans mezunu öğretmenlerin oranı (19) %79,166, lisansüstü mezunların oranı ise (4) %16,666'dır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin yaş aralıkları ise, 20-25 yaş aralığında bulunan öğretmen (4) %16,666, 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmen sayısı aynı çıkmıştır. Bu yaş aralığında bulunan öğretmen sayısı altışar olarak (6-6) %25'tir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çalışma süreleri ise: 1-5 yıl görev yapan öğretmen, 6-10 yıl görev yapan öğretmen ile 11-15 yıl görev yapan öğretmen sayıları eşittir. Üç kategorideki öğretmen sayıları 5'er öğretmen ile toplamda %62,499 oranına denk gelmektedir. 16-20 yıl aralığında görev yapan öğretmen (2) %8,333 oranı ile çalışma süresine göre sayısal olarak en düşük orandır. 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmen (7) oranı ise %29,166'dır. Görev süresince birlikte çalışılan müdür sayısına bakıldığında bir müdürle çalışan öğretmen sayısı 3'tür. Görüşmeye katılan öğretmenler arasındaki oranı %12,5'tir. En az iki müdür ile çalışan öğretmenlerin (22) oranı %87,5'tir. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında 5 ve üzeri müdürle ile çalışan öğretmen (10) oranı % 41,666'dır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branş bazında değerlendirilmesi ise şu şekilde olmuştur. Sınıf öğretmeni (6) ile Okul Öncesi Öğretmenlerin (6) toplam oranı (%50), görüşmeye katılan tüm öğretmenlerin yarısına eşittir. Felsefe, fen bilimleri, müzik, İngilizce öğretmenlerinden birer kişi araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerinin her birinin oranı %4,166'dır. Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik ve Türk Dil ve Edebiyatı öğretmenlerinden ikişer kişi araştırmada yer almıştır. bu öğretmenlerin her birinin oranı % 8,333'tür. Görüşmelere katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul tipi açısından ise, Anaokulunda (4) görev yapan öğretmen oranı %16,666, ilkokulda (8) görev yapan öğretmen oran %33,333, ortaokulda (5) görev yapan öğretmenlerin oranı %20,833 ve ortaöğretimde (7) görev öğretmen oranı ise % 29,166'dır.

Tablo 2. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

	f	%	
Cinsiyet	Kadın	3	42,857
	Erkek	4	57,143
Öğrenim Durumu	Lisans	5	71,428
	Yüksek lisans	2	28,572
	26-30	1	14,285
Yaş	36-40	4	57,143
	41 ve üzeri	2	28,572
	6-10	2	28,572
Çalışma Süresi	11-15	2	28,572
	16-20	1	14,285
	21 ve Üzeri	2	28,572
Birlikte Çalıştığı Müdür Sayısı 5 Müdür ve Üzeri	7	100	
Branşı	Felsefe Öğretmeni	1	14,285
	Fen Bilimleri Öğretmeni	1	14,285
	Matematik Öğretmeni	1	14,285
	Sınıf Öğretmeni	1	14,285
	Meslek (Tarım Teknolojisi) Öğrt	1	14,285
	Özel Öğretim Öğretmeni	1	14,285
	İHL Meslek Dersi Öğretmeni	1	14,285
	İlkokul	1	14,285
Görev Yaptığı Okul Tipi	Ortaokul	2	28,572
	Ortaöğretim Kurumu(Lise)	4	57,143

Tablo 2'ye göre odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin cinsiyet durumlarına bakıldığında erkek (4) oranı %57,142 iken, kadın (3) oranı ise %42,857'dir. Öğrenim durumlarına bakıldığında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Lisans mezunu (5) oranı %71,481, yüksek lisans mezunu (2) oranı %28,571'dir. Odak görüşmeye katılan öğretmenlerin yaş ortalamasına bağlı olarak dağılımı incelendiğinde 36 yaş ve üzeri olanların oranı toplam oranın %85,712'dir. 26-30 yaş aralığında sadece bir öğretmen bulunmaktadır. Katılımcı sayısı oranına göre bu oran %14,825'tir. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin tamamının birlikte çalıştığı müdür sayısı 5 ve üzeridir. Çalışma süreleri ise, 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmen (2) oranı %28,571'dir. 11-15 ile 21 ve üzeri çalışan öğretmen oranı ise aynıdır. 16-20 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin (1) oranı ise, %14,285'tir. Görüşmeye katılan öğretmenler branşları açısından incelendiğinde felsefe grubu öğretmeni, fen bilimleri öğretmeni, matematik öğretmeni, sınıf öğretmeni, meslek (tarım teknolojileri) öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve İHL öğretmeni branşlarında birer öğretmen olmak üzere 7 farklı branştan öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul tipi açısından ise, ilkokul (1) oranı %14,285, ortaokul (2) oranı %28,571'dir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin (4) oranı ise %57,142 olmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yapılmıştır. Sorular hazırlanmadan önce araştırma konusuyla ilgili alan taraması yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir form düzenlenmiştir. Cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, çalışma süresi, branş, gibi demografik soruların yanında konuyla ilişkili 7 açık uçlu soruya ek olarak toplam 13 sorulu görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular şu şekildedir:

Soru 1) Okul müdürleri okul ile ilgili karar verirken görüşlerinizi dikkate alıyor mu? Dikkate alıyorsa en çok hangi konularda görüşlerinize başvuruyor?

Soru 2) Okul Müdürünüz karar verilecek konular hakkında yeterli derecede bilgi sahibi midir? Konuya hâkim olmak için ilgili/bilgili/ yetkili kişilerin fikirlerine başvurur mu?

Soru 3) Okul yöneticileriniz verdiği kararda kayırmacı bir tavır sergiler mi?

Soru 4) Okul müdürünüz karar verme sürecinde öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabiliyor mu, okul müdürünüzün kişisel iletişim becerilerini nasıl buluyorsunuz?

Soru 5) Okul müdürünüz karar verirken ne tür bir yarar gözetir?

Soru 6) Okul müdürünüz karar verirken ne tür bir yaklaşımla karar verir?

Soru 7) Okul müdürünüzün liderlik becerisi karar verme süreçlerini etkiler mi?

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu maddeler, farklı illerde görev yapan 2 eğitim müfettişi, 2 okul yöneticisi, eğitim bilimleri alanından 2 doçent öğretim üyesi rehberliğinde amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirilmiştir. Bu aşamalardan sonra görüşme formu son şeklini almıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, 07 Ocak - 08 Şubat 2019 tarihleri arasında araştırma kapsamındaki öğretmenlerle görüşülerek elde edilmiştir. Görüşmelerde iki yöntem izlenmiştir. Bunlar odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmedir. Nitel bir veri toplama yöntemi olan odak grup görüşmeleri, derinlemesine ve detaylı bilgi elde edilmesinde kullanılan bir görüşme yöntemidir. Odak grup görüşmeleri katılımcıların duygu, düşünce, tecrübe, eğilim gibi kişisel özelliklerini yansıtabilecek bir görüşme yöntemidir. Odak grup görüşmelerinde genellikle aynı demografik özelliklere (yaş, sosyo-ekonomik düzey, meslek vb.) sahip 6-8 kişi, bir

moderatör eşliğinde bir araya gelmekte ve araştırma konusu grup ortamında tartışılmaktadır (Ekiz, 2003).

Görüşme esnasında araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Cevapları anlaşılır kılmak için görüşme esnasında yönlendirici, başka alanlara kaymaya yol açacak sorulardan kaçınılmıştır. Odak grup görüşmesi yaklaşık 1.53 dakika sürmüştür. Bireysel görüşmeler ise yaklaşık olarak 45-50 dakika sürmüştür. Verilerin güvenliği artırmak için odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çeşitleme (triangulation) farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların bütünüdür. Nitel araştırmalarda geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri çeşitlemedir (Bogdan & Biklen, 1998). Bu araştırmada da odak grup ve bireysel görüşme yoluyla çeşitleme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı deseni kullanarak görüşme tekniği ile açık uçlu sorular kullanılmıştır. Elde edilen verilerin “içerik analizi” yapılarak değerlendirilmiştir. Çözümlemelerde görüşmeye katılan öğretmenlere birer kod numarası verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3, ... gibi). Elde edilen veriler kodlanmıştır. Cevaplardaki ifadeler farklılık ve benzerliklerine göre analiz edilerek temalar belirlenmiştir. Kodlar ve temalar düzenlenerek tablolara aktarılmıştır. Frekans değerleri ayrıca gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına verilen yanıtlara ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Katılımcıların 1-4. sorulara vermiş oldukları olumlu/olumsuz cevapları iki başlık halinde sunulmuştur. 5-7. Sorulara vermiş olduğu cevapları tek başlık halinde sunulmuştur. Katılımcı görüşleri durumlarına göre tablolar halinde verilmiştir. Tablolardaki durumlardan önemli görülenlerle ilgili katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okul müdürleri okul ile ilgili karar verirken görüşlerinizi dikkate alıyor mu? Dikkate alıyorsa en çok hangi konularda görüşlerinize başvuruyor?” sorusunu “Genellikle danışılmıyor” diyerek cevaplayan katılımcıların çoğunluğu hem eğitim öğretim işlerinde hem de yönetim işlerinde okul müdürlerinin kendi görüşlerine yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan (Ö1) “birlikte çalıştığı son iki müdür hariç olmak üzere, diğer birlikte çalıştığı okul müdürlerinin öğretmenlerin görüşlerini hiçbir şekilde dikkate almadıklarını” belirtmiştir. Katılımcılardan (Ö5, Ö17) ise “müdürlerin genellikle kendi bildikleriyle hareket ettiklerini, bazı konularda öğretmenlere danışmayı acizlik olarak gördüklerini, okul müdürlerinin zor durumda kalmadıkça öğretmenlere danışmadıklarını” belirtmişlerdir. Ayrıca danışıldığında bile sınırlı bir şekilde öğretmenlerden görüş aldıkları dolayısıyla kendi bildikleriyle yetindikleri ifade edilmiştir.

Tablo 3. Okul müdürlerinin okul ile ilgili karar verirken görüşlerinizi dikkate alıyor mu? Dikkate alıyorsa daha çok hangi konularda görüşlerinize başvurur? Sorusuna verilen olumsuz yanıtlar.

	f
Genellikle danışılmıyor (Ö1, Ö3, Ö5, Ö17)	3
Genel olarak görüş almakla birlikte bildikleri dışına çıkmazlar (Ö2, Ö6, Ö11).	3
Sadece sosyal etkinlikler ile ilgili görüşlerimizi alır (Ö12, Ö23)	2
Sadece materyal alımında görüşlerimizi alır (Ö24)	1
Sadece öğrenci davranışları ile ilgili görüşlerimizi alır (Ö20)	1
Daha çok branşımızla ilgili görüşlerime başvurur (Ö9)	1

“Genelde görüş almakla birlikte kendi bildiklerinin dışına çıkmazlar” şeklinde görüş belirten Ö2 aynı zamanda “öğretmenlerin görüşlerine yer veren yöneticilerin daha başarılı olabileceklerini ve bu tür idarecilerle birlikte çalıştığında daha yüksek bir motivasyonla çalıştığını” belirtmiştir. Katılımcılardan Ö6 ise sadece görüş alınmamasından şikayetçi değildir. Aynı zamanda yöneticilerin görüş alıyorlar gibi davranmasını da eleştirmiştir. Ö11 ise “Kurum içerisinde rahatsızlığa neden olan uygulamaları dile getirdiğimizde yöneticiler genel olarak dile getirilen konuyu inkâr yoluna giderler ve öyle bir uygulamanın söz konusu olmadığını söylemekle yetinirler. Herkesçe bilinen bir durumu gizleme yoluna gitmeleri anlaşılır gibi değildir.” diyerek okul yöneticilerini eleştirmiştir. Katılımcılardan Ö24 sadece materyal ile ilgili konularda görüşlerine başvurulduğunu ifade etmiştir. Ö20 ise okul idaresinin öğrenci davranışlarıyla ilgili konularda görüşlerine başvurduklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö9 da “Sadece branşıyla ilgili konularda görüşlerimizi alıyorlar” demiştir.

Birinci soruya ilişkin olumlu yanıtlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul müdürlerinin okul ile ilgili karar verirken görüşlerinizi dikkate alıyor mu? Dikkate alıyorsa daha çok hangi konularda görüşlerinize başvurur? Sorusuna verilen olumlu yanıtlar.

	f
Genellikle eğitim öğretim ile ilgili konularda danışılıyor (Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö19).	5
Genel olarak görüşlerimizi dikkate alır (Ö8, Ö13, Ö16, Ö18, Ö22)	5
Öğrenci ile ilgili konularda görüşlerimize başvurur (Ö14, Ö15, Ö21)	3

Görüşmelere katılan 5 katılımcı (Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö19) okul müdürlerinin zaman zaman öğretmenlerin görüşlerine başvurduğunu belirtmişlerdir. Ancak alınan görüşlerin eğitim öğretim ile sınırlı olduğunu ve yönetimi ilgilendiren konularda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan (Ö8, Ö13, Ö16, Ö18, Ö22) bazıları “Genel olarak okul müdürü görüşlerimizi alır ve imkânlar ölçüsünde kurum içinde görüşlerimiz doğrultusunda uygulamalara yer verir” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Sadece öğrenci işleriyle ilgili görüşlerimizi alır. Bunun dışında okul müdürümüz görüşlerimize pek itibar etmez şeklinde görüş belirten katılımcıların (Ö14, Ö15, Ö21) sayısı ise 3’tür.

“Okul müdürleri okul ile ilgili karar verirken görüşlerinizi dikkate alıyor mu? Dikkate alıyorsa daha çok hangi konularda görüşlerinize başvurur?” sorusu ile ilgili olarak 24 katılımcıdan 11 katılımcı “genel olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin görüşlerini dikkate almadıklarını” beyan etmiştir. “Görüşlerimizi dikkate alıyor” diyen 13 öğretmenden 8’i ise okul müdürünün kısmen görüşlerine başvurduğunu ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan 5’i eğitim öğretim ile sınırlı görüş alışverişinde bulduklarını ifade ederken, katılımcılardan 3’ü ise öğrenci işleriyle sınırlı görüş alındığını ifade etmişlerdir. Görüşmelere katılan 24 öğretmenden 5’i “okul müdürleriyle okulu ilgilendiren birçok konu hakkında görüş alışverişinde bulduklarını” ifade etmişlerdir. “Okul yönetiminde öğretmenlerin görüşlerini dikkate alıyor mu?” sorusuna kısmen diyen katılımcılar dâhil olmak üzere olumlu yanıt verenler tüm katılımcıların %54,166’sıdır. “Okulu ilgilendiren tüm konularda öğretmenlerin görüşlerini alır.” diyenlerin oranı ise %20,833’tür.

Yapılan odak grup görüşmesinde, katılımcılardan bir kişi (Ö4) hariç olmak üzere diğer katılımcıların tamamı “genel olarak okul müdürlerinin karar verme süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerine başvurmadığını” söylemişlerdir. Sene başı öğretmenler kurulu toplantılarında zaman zaman kararlar alınsa bile kararların kâğıt üzerinde kaldığı, yöneticilerin bildikleri dışına pek çıkmadıkları ortaya konmuştur. Okul müdürlerinin karar verme süreçleriyle ilgili odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında “okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun öğretmenlerin görüşlerini önemsemedikleri ve öğretmenlerin bu durumdan rahatsız oldukları ve bu durumun öğretmenlerin çalışma şevkini en aza indirdiği” söylenebilir. “Görüşlerine başvuruyorsa daha çok hangi konularda başvuruyor sorusuna” ise “okula ekonomik destek sağlama ihtiyacı ortaya çıktığında, bu ihtiyacın nasıl giderilmesi gerektiği hakkında bilgi alışverişinde bulunur.

Bu tür görüşmelerin bir tek amacı var; öğretmenlerden yardım alıp ekonomik desteğe erişebilmektir.” şeklinde yanıt verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde hem bireysel görüşmelerde hem de yapılan odak grup görüşmesinde okul müdürünün karar aşamasında okulda çalışan öğretmenlerin görüşlerini almadıkları ve zaman zaman alıyor gibi davrandıkları ifade edilmiştir. “Görüşlerimize başvurur” diyen öğretmenler ise, “okul müdürlerinin başvurduğu konuların daha çok sınıf içi ve öğrenci davranışlarıyla ilgili olduğunu kısmen de materyal konusunda görüş aldıklarını” öne sürmüşlerdir. Araştırmada okul müdürlerinin genel olarak bildiklerinin dışına çıkmadıkları ve görüş alınsa bile alınan görüşlerin hayata geçirilemediği belirtilmiştir. Başka bir araştırmada da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Bu araştırmada alınan kararların büyük çoğunluğunun idarecilerin kendi aralarında almış oldukları, idarecilerin kararların onayını almak amacıyla usulen öğretmenlerin görüşlerine başvurdukları ortaya konmuştur (Özden, 1996).

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okul Müdürünüz karar verilecek konular hakkında yeterli derecede bilgi sahibi midir? Konuya hâkim olmak için ilgili/bilgili/ yetkili kişilerin fikirlerine başvurur mu?” sorusuna ilişkin olumlu/olumsuz görüşler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul müdürünüz karar verilecek konular hakkında yeterli derecede bilgi sahibi midir? Konuya hakim olmak için ilgili/bilgili/ yetkili kişilerin fikirlerine başvurur mu? Sorusuna karşılık gelen olumsuz yanıtlar

	f
İlgili/bilgili/ yetkili kişilerin fikirlerine başvurmazlar (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö24)	6
Sadece aynı statüde bulunanlarla iletişim kurar (Ö5)	1
İlgili mevzuat dışına çıkmaz. Yasal yetkilerini kullanır (Ö17)	1

“Okul müdürünüz karar verilecek konular hakkında yeterli derecede bilgi sahibi midir? Konuya hâkim olmak için ilgili/bilgili/yetkili kişilerin fikirlerine başvuru mu?” sorusunu katılımcılardan (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö17, Ö24) sekiz kişi olumsuz yanıt vermiştir. Olumsuz yanıt verenlerden 6 kişi (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö24) “Okul müdürleri, hiçbir şekilde başkalarına danışarak iş yapmazlar. Kendi bildikleri dışına çıkmazlar ve kendilerinin konuya hâkim olduklarını düşünürler. Hatta konu hakkında birilerine danışmak onlardan fikirselsel anlamda yararlanmak bir zafiyet olarak görülür. Çevre ile istenilen düzeyde iletişim kuramadıkları için de sorun çözmekten ziyade sorun üretir duruma gelmektedirler.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların ikinci soruya ilişkin olumlu yanıtları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul müdürünüz karar verilecek konular hakkında yeterli derecede bilgi sahibi midir? Konuya hâkim olmak için ilgili/bilgili/ yetkili kişilerin fikirlerine başvurur mu? Sorusuna karşılık gelen olumlu yanıtlar

	f
İlgili/bilgili/ yetkili kişilerin fikirlerine başvururlar (Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23)	12
Akademik yönü güçlü idareci profili (Ö4, Ö15, Ö18)	3
Sadece kurumda çalışan müdür yardımcılardan destek alır (Ö12)	1

“Okul müdürünüz karar verilecek konular hakkında yeterli derecede bilgi sahibi midir? Konuya hâkim olmak için ilgili/bilgili/ yetkili kişilerin fikirlerine başvurur mu?” sorusuna karşılık katılımcılardan (Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23) 16 kişi genel olarak olumlu yanıt vermiştir. Katılımcılardan (Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23) 12’si okul müdürlerinin ilgili/bilgili/yetkili kişilerin görüşlerine başvurduğunu belirtmiştir. “Statüsüne bakmadan işin uzmanından yararlanırlar. Hem yatay hem de dikey olarak sağlıklı bir ilişki ağını geliştirirler ve bu ilişki ağını aktif olarak kullanırlar. Öz güvenleri yüksektir. İçinde yaşadıkları koşulları göz ardı etmeden çevreden yararlanmayı bilirler. Farklı fikirlere açıktırlar. Özellikle tecrübeli kişilere danışmayı ihmal etmezler.” şeklinde görüşler ortaya atılmıştır.

Katılımcılardan (Ö4, Ö15, Ö18) 3 kişi birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin akademik bilgi düzeyinin yüksek olduğunu, kurum yönetimi açısından bilgi zafiyeti yaşamadıklarını, buna rağmen ilgili/bilgili kişilerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö12 ise “okul müdürünün kurumla ilgili işlerde müdür yardımcılarında destek aldığı” söylemiştir.

Yapılan odak grup görüşmesinde genel olarak okul ile ilgili çalışmalarda öğretmenlere danışılmadığı ifade edilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir: “Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu demokratik ve katılımcı değiller, statü olarak kendisinden daha aşağıda bulunan öğretmenlere danışılması zaten düşünülemez (Ö3).” “İçerik itibariyle yeterince bilgi sahibi olmadıkları konularda öğretmenlere sorumluluk vererek bu sorundan kurtulma derdinde olduklarını gördüm (Ö5).”

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okul yöneticileriniz verdikleri kararda kayırmacı tavır sergiler mi?” sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar Tablo 7’de verilmiştir.

	f
Evet. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24)	19
Aynı fikirde veya aynı cemaatte olmak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13)	7
Aynı sendikada olmak (Ö3, Ö6, Ö7, Ö12)	4
Sosyal çevre ve arkadaşlık ilişkileri (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24)	15
Sendika, fikrinsel ve cemaat birlikteliği olarak (Ö7)	1
Sosyal çevre ve arkadaşlık ilişkileri ile fikrinsel ve cemaat birlikteliği olarak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö11)	5

Tablo 7’ye göre katılımcılardan (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24) 19 kişi okul yöneticisini kayırmacı olarak nitelendirmiştir. Aynı fikirde, aynı cemaatte bulunmaları ve aynı sendika üyesi olmalarından dolayı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13) 10 kişi okul yöneticilerinin kayırmacılık yaptığını belirtmiştir. Bir kişi (Ö7) ise okul yöneticilerinin hem sendikal birliktelikten hem de aynı cemaatte bulunmalarından dolayı kayırmacılık yaptıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24) 15 kişi kayırmacılıkta sosyal çevrenin ve arkadaşlık ilişkilerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan (Ö18) geçmişte çalıştığı müdürlerin kayırmacı tavırlarından bahsederek şu anda birlikte çalıştığı müdür ile ilgili soruları yanıtsız bırakmıştır. Ayrıca katılımcılardan (Ö17) çok sayıda (5 ve üzeri) müdürle birlikte çalıştığını, bir okul müdürü hariç tüm müdürlerin bir şekilde kayırmacılık yaptıklarını, ancak kayırmacılık yapmayan tek okul müdürünün ise sınavla atandığını ve dolayısıyla elde ettiği makamı hak ettiğini düşünerek kimseye de kayırmacılık yapmadığını ileri sürmüştür.

Katılımcılardan üçüncü soruyu “hayır” olarak yanıtlayanlara ilişkin bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

	f
Hayır. Şahit olmadım (Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20)	5

“Okul yöneticileriniz verdiği kararda kayırmacı bir tavır sergiler mi?” sorusunu “Hayır” olarak yanıtlayan katılımcı (Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20) sayısı 5’tir. Toplam katılımcı içerisindeki oranı %20,833’tür. Katılımcılardan (Ö15) bir kişi kayırmacılığın negatif anlamda değil, pozitif anlamda var olduğunu ve bunu desteklediğini belirtmiştir. Okul yöneticisinin hakkıyla görevini yapan öğretmeni

desteklediğini belirterek bu davranışın kayırmacı bir tavır olarak değerlendirilemeyeceğini belirtmiştir. “Katılımcılardan hayır ben şahit olmadım, herkese eşit davrandığımı düşünüyorum” şeklinde ifade edenlerden bir kısmı, geçmişte beraber çalıştıkları müdürlerin kayırmacı bir tavra sahip olduklarını belirtmektedir.

Yapılan odak grup görüşmesinde genel olarak kayırmacılığın belirgin olduğu ifade edilmiştir. Kayırmacılık çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Hemşerilik, aynı sendikada olma, sosyal çevre, grup kayırmacılığı vb. gibi. Hatta eski yeni öğretmen arasında bile kayırmacılık olduğu dile getirilmiştir. Katılımcılardan (Ö5) biri “okulda kayırmacılığın olup olmadığını anlamak için ders programına bakılabilir. Ders programında kimlerin kayırıldığı rahat bir şekilde görülebilir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okul müdürünüz karar verme sürecinde öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabiliyor mu, okul müdürünüzün kişisel iletişim becerilerini nasıl buluyorsunuz?” sorusuna ilişkin olumlu/olumsuz görüşler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul müdürünüz karar verme sürecinde öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabiliyor mu, okul müdürünüzün kişisel iletişim becerilerini nasıl buluyorsunuz? Sorusunu olumsuz yanıt verenler.

Yanıtlar	f
Kodlanmış olumsuz yanıtlar	
İletişimde sorun yaşayanlar (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö17, Ö20, Ö24)	7
Görüşmeye açık gibi, bildiklerinin dışına çıkmaz (Ö9)	1

Okul müdürlerinin karar verme sürecinde öğretmenlerle sağlıklı ilişki kurup kurmadıkları sorusuyla ilgili katılımcıların (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö17, Ö24) vermiş olduğu olumsuz yanıtların sayısı 8’dir. Olumsuz yanıt veren katılımcılar genellikle öğretmen– idareci ilişkilerinin sağlıklı olmadığı durumlarda, kurum içerisinde huzursuzluğun hâkim olduğunu, çalışmaya istekli öğretmenlerin heveslerinin azaldığını, rutin ders görevi dışında hiçbir şeyle ilgilenmeyen öğretmen profiline artış meydana geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan (Ö2) bir kişi “karar verme ile ilgili sadece öğretmenlerle sağlıklı bir iletişimin yeterli olmadığını; aynı zamanda kurum paydaşı öğrencilerle, velilerle ve üst makamda bulunan yöneticilerle de sağlıklı bir iletişim kurulması gerektiğini” belirtmiştir. Ö3, “Sağlıklı bir iletişimin olmadığı kurumlarda sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sağlayan personel bulmakta sıkıntı yaşandığını ve bu durumun kurum içinde de huzursuzluğa sebebiyet verdiğini” belirtmiştir. Katılımcılardan Ö9 ise “Okul müdürümüz ile görüşüyoruz ancak, kurum içinde kendi bildiğinin dışına çıkmamasından dolayı önerilerimizi sunmuyoruz. Sadece bizi dinliyormuş gibi yapıyor” şeklinde bir görüşe sahiptir.

Dördüncü soruya ilişkin olumlu görüş belirten katılımcıların görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul müdürünüz karar verme sürecinde öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabiliyor mu, okul müdürünüzün kişisel iletişim becerilerini nasıl buluyorsunuz? Sorusunu olumlu yanıt verenler.

	f
İletişimde sorun yaşamayanlar (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23)	15
Yetkilerini kullanarak iletişim kuruyor(Ö18)	1

“Okul müdürünüz karar verme sürecinde öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabiliyor mu, okul müdürünüzün kişisel iletişim becerilerini nasıl buluyorsunuz?” sorusuna olumlu yanıt veren katılımcıların (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23) sayısı 16’dır. Katılımcılar okulda iletişimin tek taraflı olmadığını, okul müdürlerinin kişisel iletişiminin güçlü olduğunu, kültürel yapısı ve kurumla ilgili bilgisi yüksek olan idarecilerin okul

yönetiminde başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar kurum yöneticisinin çalışanlarıyla sağlıklı bir iletişim kurarak başarılı bir okul meydana getirebileceğini ifade etmişlerdir.

Odak grup görüşmesine katılan katılımcılar, sağlıklı iletişim kurabilme becerisinin bir okul müdüründe bulunması gereken ilk özellik olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Doğan ve Koçak okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin isteklendirme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapmış oldukları çalışmada kaliteli bir eğitim için öğretmen motivasyonunun çok önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Ayrıca araştırmada yöneticilerin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonu üzerinde %82'lere varan oranlarda etkili olduğu ortaya konmuştur (Doğan ve Koçak, 2014).

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okul müdürünüz karar verirken ne tür bir yarar gözetir?” sorusuna ilişkin yanıtlar Tablo 11’de verilmiştir.

	f
Kurumsal yarar gözetir (Ö22)	1
Öğrenci yararı gözetir (Ö10, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20, Ö23)	6
Kendi geleceği ile ilgili kişisel yarar gözetir(Ö2, Ö4, Ö24)	3
Şekli, sadece görüntüye önem verir(Ö1, Ö5, Ö7, Ö11)	4
Üst amirlerinin memnuniyetine dikkat eder(Ö6, Ö8)	2
Öğrenci- Öğretmen- veli yararı(dengesini) ön planda tutar (Ö14, Ö15, Ö19, Ö21)	4
Hem kurum yararı hem de üst amirlerin memnuniyeti(Ö3)	1
Kendine has klasik karar şekilleri verir. Yeniliğe açık değil(Ö9)	1
Kişisel kaygı üst amirlerin memnuniyeti(Ö12)	1
Yönetmelik dışına çıkmaz(Ö16)	1

Tablo 11’e göre karar verirken okul yöneticilerinin ne tür bir yararı gözettiğine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

- Kurumsal yarar gözetir (Ö22).
- Öncelikli olarak öğrenci yararı gözetir (Ö10, Ö12, Ö17, Ö18, Ö20, Ö23).
- Kendi geleceğini ön planda tutar, kişisel yarar gözetir (Ö2, Ö4, Ö24).
- İçerikten ziyade şekilsel olarak görüntüye önem verir (Ö1, Ö5, Ö7, Ö11).
- Karar vermede öncelikli yarar olarak üst amirlerin memnuniyetini önceler (Ö6, Ö8).
- Öğrenci-öğretmen-veli yararını(dengesini) gözetir (Ö14, Ö15, Ö19, Ö21).
- Hem kurum yararı hem de üst amirlerin memnuniyetini ön planda tutar (Ö3).
- Yeniliğe açık olmayan kendine has klasik karar verme şekilleri vardır (Ö9)
- Hem kişisel geleceğini hem de üst amirlerin memnuniyetini ön planda tutar (Ö12).
- Hiçbir zaman yönetmelik dışına çıkmaz (Ö16).

Yapılan odak grup görüşmesinde okul müdürlerinin kısmen öğrenci menfaati gözettiği, ancak verilen kararların birçoğunda öncelikli olarak okul yöneticilerinin kendi menfaatlerini gözettikleri ifade edilmiştir.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Okul müdürünüz karar verirken ne tür bir yaklaşımla karar verir?” sorusuna verdiği yanıtlar Tablo 12’de verilmiştir.

	f
Otoriter (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö16, Ö17, Ö18, Ö24)	9
Demokratik (Ö3, Ö12)	2

Katılımcı (Ö4, Ö15)	2
Demokratik katılımcı (Ö6, Ö11, Ö13, Ö14, Ö19)	5
Kararsız (Ö8)	1
Klasik (Ö9)	1
Otoriter aynı zamanda demokratik (duruma göre) (Ö20, Ö21, Ö22, Ö23)	4

Tablo 12’ye göre “Okul müdürünüz karar verirken ne tür bir yaklaşımla karar verir?” sorusuna verilen yanıtları 7 farklı kategoride değerlendirmek mümkündür. Katılımcılardan (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö16, Ö17, Ö18, Ö24) 9 tanesi birlikte çalıştığı okul müdürünü otoriter olarak tanımlamıştır. Demokratik, demokratik katılımcı, katılımcı ile duruma göre değişen zaman zaman otoriter, zaman zaman demokratik diye ifade eden katılımcı (Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö13, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23) sayısı ise 12’dir. Odak grup görüşmesine katılan katılımcıların ortak görüşü ise okul müdürlerinin genel olarak risk alamayan otoriter bir yönetim izledikleri yönündedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin daha çok otoriter bir yaklaşımla karar aldıkları söylenebilir. Bu bulgu Titrek ve Zafer (2009) tarafından yürütülen araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok yasal ve zorlayıcı gücü kullandıklarını, en düşük düzeyde ise ödül gücü kullandıkları belirtilmiştir (Titrek ve Zafer, 2009).

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların “Okul müdürünüzün liderlik becerisi karar verme süreçlerini etkiler mi?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Okul müdürünüzün liderlik becerisi karar verme süreçlerini etkiler mi? Sorusuna verilen yanıtlar kodlanmıştır.

Yanıtlar	f
Kodlanmış yanıtlar	
Evet(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24)	24

“Okul müdürünüzün liderlik becerisi karar verme süreçlerini etkiler mi? sorusuna görüşmeye katılan katılımcıların tamamı “evet liderlik özellikleri karar verme sürecini etkiler” şeklinde cevap vermişlerdir. “Liderlik özellikleri neler olabilir?” sorusuna karşılık katılımcıların büyük çoğunluğu liderde bulunması gereken vasıfları şu şekilde sıralamıştır:

- Kurum paydaşlarıyla sağlıklı bir iletişim kurabilmelidir.
- Kurum kültürünü oluşturması gerekir. Bunun için demokratik katılımcı bir yaklaşım izlemelidir.
- Tutarlı olması gerekir.
- Sosyal olması, kurumun sosyal faaliyetlerine katkı sunabilmesi gerekir.
- Kendi alanıyla ilgili yeterli derecede bilgi sahibi olması, alana hâkim olması gerekir.
- Objektif olması gerekir.
- Olaylara karşı soğukkanlılığını koruyabilmesi gereklidir.
- Eleştirilere açık olması ve kendini yenileyebilmesi gerekir.
- Kendi alanıyla ilgili akademik çalışma yapması, alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmesi gerekir.
- Söylediklerinin arkasında durması ve yapıcı olması gerekir.
- İkna kabiliyeti yüksek olmalıdır.
- Birlikte çalıştığı kişileri yönlendirmede sıkıntı yaşamaması gerekir.
- Samimi ve içten olması gerekir.
- Karşısındaki ile empati (duygudaşlık) kurabilmesi gerekir.

Görüşmeye katılan katılımcılardan bir kısmı yöneticilik özellikleri ile liderlik özelliklerinin birbirinden farklı olduğunu vurgulayarak kurumlarda müdürlük yapan birçok kişinin yöneticilik vasfının olabileceğini ancak liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşünmediklerini ileri sürmüşlerdir. Odak grup görüşmesine katılan tüm katılımcılar, “okul müdürünün liderlik becerileri karar alma sürecini kesinlikle etkiler” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Sonuçlar

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Yapılan araştırma sonucunda hem bireysel görüşmelerde hem de yapılan odak grup görüşmesinde okul müdürünün karar aşamasında okulda çalışan öğretmenlerin görüşlerini almadıkları, zaman zaman alıyor gibi davrandıkları belirlenmiştir. Görüşlerine başvurulduğunu ileri süren öğretmenlerin ise daha çok sınıf içi ve öğrenci davranışlarıyla ilgili konularda görüş belirttikleri ortaya konmuştur. Okul müdürlerinin karar verme süreçleriyle ilgili odak grup görüşmesine katılan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin çoğu öğretmenlerin görüşlerini önemsememektedir. Öğretmenler bu durumdan rahatsız olduklarını ve bu nedenle çalışma şevklerinin en aza indiğini belirtmektedirler.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

“Okul müdürünüz karar verilecek konular hakkında yeterli derecede bilgi sahibi midir? Konuya hâkim olmak için ilgili/bilgili/ yetkili kişilerin fikirlerine başvurur mu?” sorusuyla ilgili olarak katılımcılardan sekiz (8) kişi olumsuz yanıt verirken on altı (16) kişi ise olumlu yanıt vermişlerdir. Olumlu yanıt verenlerin büyük çoğunluğu okul müdürlerinin hem yatay hem dikey olarak sağlıklı bir ilişki ağı geliştirdiğini ve bu ilişki ağını aktif olarak kullandığını belirtmişlerdir. Yapılan odak grup görüşmesinde genel olarak okul ile ilgili çalışmalarda okul müdürlerinin öğretmenlere danışmadığı ortaya konmuştur.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

“Okul müdürünüz verdiği kararlarda kayırmacı bir tavır sergiler mi?” sorusuna katılımcılar çoğunlukla “Evet” yanıtını vermiştir. “Hayır, ben şahit olmadım. Herkese eşit davrandığımı düşünüyorum.” şeklinde ifade edenlerin bir kısmı, geçmişte beraber çalıştıkları müdürlerin kayırmacı bir tavır takındıklarına şahit olduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürünün kayırmacı tavır alınmasına etki eden faktörlerin ise şunlar olduğu ortaya konmuştur: Aynı düşüncede olma, aynı cemaatte olma, akrabalık ve hemşerilik, sosyal çevre, arkadaşlık ilişkileri, aynı sendikada olma.

Yapılan odak grup görüşmesinde katılımcılar, genel olarak kayırmacılığın belirgin olduğunu ifade etmişlerdir. Kayırmacılığın kurum içinde hangi alanlarda daha belirgin olduğuna ilişkin katılımcılar: “Ders programı yapılırken kayırmacılığın belirgin olduğunu; bunun dışında izinlerde, nöbet yerlerinde ve rehberlik yapılacak sınıfların dağıtımında kayırmacılığın görüldüğünü” belirtmişlerdir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Okul müdürünüz karar verme sürecinde öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurup kurmadığı, okul müdürünün kişisel iletişim becerilerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, sorularına yönelik katılımcıların sekizi (8) olumsuz yanıt vermiştir. Olumsuz yanıt veren katılımcıların geneli, öğretmen- idareci ilişkilerinin sağlıklı olmadığı durumlarda kurumda huzursuzluğun arttığını, çalışmaya hevesli öğretmenlerde azalma olduğunu, rutin ders görevi dışında hiçbir şeyle ilgilenmeyen öğretmen profilinde artış meydana geldiğini belirtmişlerdir. Genel olarak katılımcılar, ayrıca karar

verme ile ilgili sadece öğretmenlerle sağlıklı bir iletişimin yeterli olmadığını aynı zamanda kurum paydaşı öğrencilerle, velilerle ve üst makamda bulunan yöneticilerle de sağlıklı bir iletişim kurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Sağlıklı bir iletişimin olmadığı kurumlarda sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sağlayan personel bulmakta sıkıntı yaşandığı ve bu durumun kurum içinde de huzursuzluğa sebebiyet verdiğini ifade etmişlerdir.

Bireysel görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (16 kişi) olumlu yanıt vermişlerdir. Katılımcılar genel olarak okullarında iletişimin tek taraflı olmadığını, kişisel iletişimi güçlü, aynı zamanda kültürel yapısı ve kurumla ilgili bilgisi yüksek olan idarecilerin okul yönetiminde daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Başarılı bir okul için öncelikle okul müdürünün öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurmasının önemli olduğu ortaya konmuştur. Odak grup görüşmesine katılan katılımcılar, sağlıklı bir iletişim becerisine sahip olabilmeyi bir müdürde bulunması gereken öncelikli kriter olarak belirlemişlerdir. Birçok okul müdürünün sağlıklı iletişim becerisine sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

“Okul müdürünüz karar verirken ne tür bir yarar gözetir?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu, kurumsal yarar, öğrenci yararı, “öğrenci-öğretmen-veli görüşlerini dikkate alır” şeklinde görüş belirtmiştir. Yapılan odak grup görüşmesinde okul müdürlerinin kısmen öğrenci menfaati gözettiği, ancak verilen kararların birçoğunda öncelikli olarak kendi menfaatlerini gözettiği ifade edilmiştir.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Okul müdürünün vermiş olduğu kararlardaki yaklaşım tarzlarına bakıldığında, katılımcılardan 9 tanesi, birlikte çalıştığı okul müdürünü otoriter olarak tanımlamıştır. Demokratik, demokratik katılımcı, katılımcı ile duruma göre değişen zaman zaman otoriter, zaman zaman demokratik diye ifade eden katılımcı sayısı ise 12’dir. Odak grup görüşmesine katılan tüm katılımcıların ortak görüşü, okul müdürlerinin genel olarak risk alamayan otoriter bir yönetim izledikleri yönündedir.

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı, okul müdürünün liderlik özelliklerinin karar alma sürecini doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. Yapılan odak grup görüşmesinde de benzer ifadelerle okul müdürünün liderlik özelliklerinin karar alma sürecini etkilediği belirtilmiştir.

Öneriler

- Kurum içinde kayırmacılığı en aza indirmek amacıyla kurumda yapılacak denetimlerde kayırmacılığın yapıldığı alanların daha dikkatli incelenmesi sağlanabilir.
- Atanan okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet-içi eğitimler düzenlenebilir.
- Okul müdürlerine yönelik demokratik, katılımcı bir yönetim anlayışının kuruma sağlayacağı artırlarla ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Güven ve kayırmacılığın yol açtığı etkinin (olumlu/olumsuz) tespitine yönelik iki farklı karşılaştırmalı durum üzerinden çalışma yapılabilir.
- Öğretmen ve yöneticilerin iletişim becerilerinin karşılaştırılmasının yapıldığı bir çalışma yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Makale araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyularak kaleme alınmıştır. Araştırma 2020 yılı öncesinde kaleme alındığı için etik kurul izni alınmamıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale iki yazar tarafından kaleme alınmış olup, başka yazar ve kuruluşların yazım süresince desteği bulunmamaktadır.

Çıkar Beyanı

Bu makale ile ilgili olarak yazarların hiçbir kişi ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aksay, O., & Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 433-460.
- Babaoğlan, E.,& Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T . (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: *Karamanođlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010 (2), 73-84.
- Birel, F. K., & Çevik, M. S. (2020). Nitel araştırma desenleri. Ş.Ş. Erçetin (Ed.). *Araştırma teknikleri* (s.63-81). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative data. *Qualitative research for education. An Introduction to theory and methods*, 5.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Doğan, S.,& Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Dönmez, B., Uğurlu, C. T., & Cömert, M. (2011). Gevşek yapıll sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: Nitel bir araştırma. *Uludađ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-29.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Izgar, H., & Yılmaz, E. (2007). PİO ve YİBO’nda görev yapan okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17: 341-351.
- Nas, S. (2010). Karar verme stillerine bilimsel yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 2(2), 43-65.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katılmalı yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 427-438.
- Özmuşul, M. (2018). *Çağdaş okul yönetimi bazı kuramsal temeller*. Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- Titrek, O.,& Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 657-674.
- Uras, M. (1995). Örgütlerde karara katılmanın koşulları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 305-304.
- Uras, M. (1995). Karara katılmada kabul alanı modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 121-130.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul örgütlerinde karar verme ve karara katılma. *Eğitim ve Bilim*, 13(73), 18-24.



Başvuru Tarihi (Received Date): 01.03.2020

Kabul Tarihi (Accepted Date): 12.04.2021

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi / Research Article

Kaynakça Gösterimi: Bozdoğan, S. (2021). 1997'den bu yana ne değişti acaba kadınlar yönetmek istemiyor mu?. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(1), 17-28.

Citation Information: Bozdoğan, S. (2011). What changed since 1997 aren't women willing to manage?. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(1), 17-28.

1997'DEN BU YANA NE DEĞİŞTİ ACABA KADINLAR YÖNETMEK İSTEMİYOR MU?

Sibel BOZDOĞAN¹

Öz

Bu çalışma, 1997 yılında yapılmış ve kadınların yönetmeye karşı motivasyon durumunu belirlemeye çalışan bir çalışmadan esinlenerek, eğitim sisteminde okul yöneticilerinin cinsiyet değişkeni açısından yönetmeye ne düzeyde güdülendiklerini tespit etmek amacı ile yapılmıştır. 1997 yılında yapılmış olan çalışmada Ankara ilinin farklı ilçelerinde bulunan okulların yöneticileri ile yapılan çalışma sonuçlarına göre, erkek yöneticilerin yönetmeye karşı daha fazla güdülendikleri tespit edilmiştir. 2017 yılında yapılan bu çalışma, aradan 20 yıl geçmiş olmasına rağmen 1997 yılında yapılmış olan çalışma sonuçları ile benzer sonuçlar vermiştir. Bu bağlamda bakıldığında, kadın yöneticilerin yönetimde var olmaya karşı güdülenmelerini sağlayacak bir değişim ortaya konulamamıştır. Eğitim kadrolarında erkekler kadar var olan kadınların, eğitimin yönetim kadrolarında yer almaya karşı güdülenme düzeylerinin artırılması için çalışmalar yapılmasına bir an önce başlanması gerekmektedir. Bu nedenle kadınların yönetim alanındaki varlıklarını artıracak şekilde politikalarının belirlenmesi, kadına özgü toplumsal cinsiyet rollerinde öncelikli sıralarda yer alan annelik, ev hanımlığı, eş olma algılarından toplumun sıyrılması, kadınlarda görülme düzeyi düşük olan yönetmeye karşı motivasyon düşüklüğünün nedenlerinin daha fazla araştırması gerekmektedir. Aksi takdirde aradan çok uzun yıllar geçse dahi kadınlar yönetsel konumlara gelemeyecek gibi görünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yönetimde Erkek, Yönetimde Kadın, Yönetmeye Güdülenme.

What Changed Since 1997 Aren't Women Willing to Manage?

Abstract

This study was inspired by a study conducted in 1997 that attempts to determine the motivation of women to manage and to determine the level of motivation of school administrators to manage in terms of gender variable in the education system. According to the results of the study conducted in 1997 with the administrators of the schools in different districts of Ankara, it was found that male administrators were more motivated to manage. This study conducted in 2017 gave similar results to the results of the study conducted in 1997, although 20 years have passed. In this context, no change has been made to ensure that female managers are motivated to exist in management. It is necessary to start working as soon as possible to increase the motivation level of women, who are as many as men in education staff, against being involved in the management staff of education. For this reason, it is necessary to determine the policies in a way to increase the presence of women in the field of management, to get rid of the perceptions of motherhood, housewife, being a wife, which are at the forefront of gender roles specific to women, and the reasons for the low level of motivation against the management, which is seen in women, should be investigated further. Otherwise, it seems that women will not be able to take managerial positions even after many years have passed.

Keywords: Women in Management, Men in Management, Managerial Motivation.

¹ Dr. Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, E-posta: sibel06bozdogan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8923-7578.

Giriş

Toplumlar biyolojik olarak bilinen iki cinsiyetten oluşmaktadır. Biyolojik ve anatomik olarak varlıkları birbirinden ayırmak ve toplum içindeki iki cinsi ifade etmek için kadın ve erkek kelimeleri kullanılmaktadır. Her iki cins de özgür varlıklar olarak doğarlar ancak ilerleyen zaman diliminde şekillenen ve ortaya çıkan son noktadaki bireysel özellikler, herkes için özgürce verilmiş kararlardan sonra ortaya çıkmış olmayabilir. Bireyler, yaşamlarını şekillendiren kalıplaşmış yargıların etkisi sıfırlandığında ya da en düşük düzeye çekildiğinde özgür olarak yaşamlarına devam etme ve kendi seçimleri ile yaşamlarını şekillendirme şansı elde ederler. Yapılan seçimlerin tam anlamı ile özgürce yapıldığını söyleyebilmek için bireylerin seçimlerinde etkisi olduğu öngörülen kültürel, sosyolojik ve ekonomik faktörlerin yok olması ya da en asgari düzeylere çekilmesi gerekmektedir. Bu faktörlerin kadın ve erkeklerin seçimleri üzerindeki etkisinin ve yönünün aynı olduğunu söylemek mümkün değildir. İş yaşamındaki kadın ve erkeklerin kariyer seçimleri de bu duruma dâhildir.

Son yıllarda kadınların iş dünyasındaki ağırlığı giderek artmakta ancak üst düzeydeki yönetici pozisyonlarında istenen oranda temsil edilmedikleri görülmektedir (Mızrahi & Aracı, 2010). Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) 2017 haber bülteni verilerine göre Türkiye nüfusunun %49,8'i kadınlardan oluşmaktadır. Yine aynı verilere göre erkeklerin iş gücüne katılma oranları %71,6 iken kadınların iş gücüne katılma oranları %31,5'de kalmaktadır. Ayrıca okuma yazma bilmeyen kadın sayısının nüfusa oranının erkeklerden beş kat fazla olduğu tespit edilen veriler arasındadır. Her dört kadından biri kendisini yaşadığı çevrede güvensiz hissederken, aile içindeki iş paylaşımlarının da cinsiyet farkı gözetilerek yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Dünya Ekonomik Forumu tarafından ilk defa 2006 yılında yayımlanan Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporu'na göre, Türkiye cinsiyet eşitsizliği açısından 115 ülke arasında 105'inci sırada yer alırken, 2019 yılında yayımlanan rapora göre, 153 ülke arasında 130'uncu sıradadır (Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporu, 2019). Kadınların siyaset alanında temsiliyet oranı da bu verileri destekler niteliktedir. Türkiye'de ülke yönetimini sağlayan hükümet kabinesinde 1990 yılında 31 bakandan 1 tanesi kadın iken 2019 yılına gelindiğinde 16 bakan arasında sadece 2 kadının bakan olarak görev yaptığı görülmektedir (TUİK, 2020).

Yukarıda aktarılan veriler ışığı altında 21. yüzyıl eşiğinde Erçetin'in (1997) belirttiği; Türkiye'de kadınların a) toplum ve aile içindeki yerleri, b) yasal alanlardaki konumları, c) istihdamları, d) siyasi yaşama katılımları, e) yönetsel alandaki payları açısından ciddi sorunlar olduğu yargısının pekişme durumu 21.yüzyıl içerisinde yaşarken de değişmiş gibi görünmemektedir. Özellikle 16 bakan arasında sadece iki tanesinin kadın olması yönetsel alanlarda kadınların varlık gösterme oranının ne denli düşük olduğunun bir göstergesi konumundadır. Bu durum birçok alanda olduğu gibi eğitim yönetimi alanına da yansımaktadır.

Yönetimin temel işlevi örgütü belirlediği vizyon doğrultusunda ilerletebilecek amaçlara yönlendirebilmek ve entropiye uğramadan varlığını devam ettirmeyi sağlayabilecek yeni amaçlar belirlemektir (Erçetin, 1997). Örgütün amaçlarına ulaşması ise insan kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması ile mümkün olabilmektedir (Arıkan, 2003). İnsan kaynakları bir tek cins, erkekler, üzerine yoğunlaşıyor ise mevcut durumda bir problem olduğu düşüncesi hâsıl olmaktadır. Nitekim Çelikten (2004) tarafından da eğitim alanında kadınların erkekler ile aynı koşullar ve şartlar altında mesleğe başladığı ancak erkeklerin her geçen gün yönetimin üst kademlerine doğru ilerlerken kadınlar için aynı ilerlemenin söz konusu olmadığı belirtilmektedir.

Kadınların Yönetsel Konumlara Gelmelerine Engel Durumlar

İş hayatında kadınlar ve erkekler eşit koşullar ile başlarken kadınların üst yönetim kademlerine gelme konusunda kariyerlerine devam etmedikleri görülmektedir (Uzun, 2004). Kadınların ne oranda

temsil edildiğinin önemli göstergelerinden biri olan siyaset alanına bakıldığında Türkiye verilerine göre parlamentodaki kadın oranı %15, belediye yönetimlerinde ise %2,9 olarak görülmektedir (Pınarcıoğlu, 2017). Avrupa Birliği verilerine bakıldığında ise kadınların iş hayatında temsil oranı %60 iken büyük şirketlerin üst yönetim kademelerindeki varlık oranları 2012 yılı verilerine göre %13,7 olarak tespit edilmektedir (Redman, 2012). Kadınların büyük bir çoğunluğu alt ya da orta düzey konumlardaki işlerde görev almaktadır (The Corporate Gender Gap Report, 2010).

TÜİK verilerine göre 2019 yılında 15 yaş ve üstü olan ve istihdamı sağlanan erkekler arasında yönetici olarak görevlendirilenlerin oranı %6,57 olarak gerçekleşirken aynı yaş aralığında bulunan ve istihdam edilen kadınlardan yönetici olarak görevlendirilenlerin oranı %2,73 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2020). Hem Türkiye'de hem de global olarak dünyada görünen bu durumu açıklamaya çalışan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu ise cinsiyet temelli nedenlere dayalı olan durumlar ortaya koymaktadır. Kadınların üst düzey yönetimlerde temsil edilmemesi çeşitli nedenlerle açıklanmakla birlikte çoğunluğu cinsiyet temelli nedenlerdir. Durumu açıklayan modeller iki faktöre dayanmaktadır. Bu faktörlerden birisi bireyin kendinden kaynaklı olanlar diğeri ise çevreden kaynaklı olan faktörlerdir.

Özcan (1999) tarafından yapılan çalışmada, yönetici konumundaki erkeklerin kadınların yöneticiliğine sıcak bakmadığı ve kadınların yönetici olmasını engellemeye çalıştıkları tespit edilirken, Çelikten (2004) cinsiyete ilişkin kalıp yargıların varlığını vurgulamaktadır. Alanyazındaki başka bir çalışmada da İnandı (2009) kadın öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemek istememe nedenleri arasında cinsiyet kalıp yargıları, aile, kadınların yöneticiliğe bakış açıları, medeni durumları ve okul ile çevreden kaynaklanan engelleri sıralamaktadır. Korkmaz'a (2014) göre kadınlar üst yönetime gelme konusunda bazı engeller ile karşılaşmaktadırlar. Bu engeller arasında ise, ataerkil toplum değerleri ve geleneksel roller, cinsiyet temelli ayrışma, ekonomik özgürlüğün faydasına inanmamak, kendine güven veya zihinsel olgular, yalnızlık korkusu, "Kraliçe Arı Sendromu" veya tek olma özlemi dile getirilmektedir (Korkmaz, 2014).

Yukarıda verilen çalışma sonuçlarına bakıldığında kadınların üst yönetimlerde olmama nedenleri bireysel ve toplumsal olmak üzere iki kategori altında toplanmaktadır. Nedenler birbirinden çok farklı ve her biri ayrı bir çalışma konusu olarak irdelenebilecek niteliktedir. Bu çalışmada ise kadınların yönetmek istememe nedenlerinden ziyade kadınların yönetmeye güdülenme oranı üzerinde durulmuştur. Bireyin kendine güveni ve yapacağı işe karşı olan motivasyonu başarının ve alanda ilerlemenin ön koşulu olarak görülmektedir. Motivasyon, belirli bir hedefe doğru yönelebilmek ve devamlılığı sağlayabilmek adına gösterilen çabaların tümü (Ertürk, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Çalışma yaşamına girmek için motive olmuş olan kadınlar üst düzeylerde yer almak için yeterince motive olmuş görünmemektedirler. Dolayısı ile motivasyon oranları daha üstteki konumlara gelmeleri bağlamında bireysel olarak çözümlenmesi gereken sorunlardan birini teşkil etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada kadınların yönetmeye karşı güdülenmeleri üzerinde durulmaktadır.

Yönetmeye Güdülenme

Güdülenme (motivasyon) kavramı birçok alana hitap eden bir kavram olduğundan tanımlamaları da çok çeşitlilik göstermektedir. Psikolojide insan davranışlarının yönü, gücü olarak nitelenirken; fizik alanında bir molekül tanecığının uyarıcı, düzenleyici, davranış süreci olarak tanımsal nitelik kazanmaktadır (Şahin, 2004). Güdülenme ile ilgili kuramlar insanda bir hareketi başlatan, harekete geçmesini sağlayan ve ısrarlı bir şekilde elde etme arzusunu etkileyen faktörleri incelemektedir (Kelecioğlu, 1992).

Türkçe'de güdülenme kelimesi ve motivasyon kelimesi eş anlamlı olarak kullanılan kelimelerdir. Motivasyon kelimesi Latince kökenli olup "movere" hareketlendirme, harekete geçirme

kelimesinden türetilmiştir (Demir ve Arı, 2014). GÜDÜLENME bir insanı belli bir amaç için harekete geçiren güçtür. Motive kavramı üzerinden tanımlanan güdülenme ise sadece kendini harekete geçirme değil bir veya birden çok insanı aynı amaç için harekete geçirme ve bu konuda ısrarcı olabilmeyi sağlama konusunda gösterilen çabalar bütünüdür (Eren, 2004).

Tevrüz'e (1999) göre güdülenme, bir ihtiyaç ile ortaya çıkmakta ve ihtiyacın giderilmesi ile son bulmaktadır. İhtiyacın giderilmesi ve sonlandırılması ise bir dizi hareketlenmeyi beraberinde getirmektedir (Tevrüz, 1999). Dolayısı ile güdülenme insan davranışlarını etkileyen karmaşık bir süreci ifade etmektedir. GÜDÜLENME çeşitleri içsel ve dışsal olarak iki ayrı alanda incelenmektedir. İçsel durum bireyin kendi hissettikleri ile alakalıdır. Robins'in (1993) motivasyon tanımına göre, motivasyon, bireysel ihtiyaçların tatmin edilmesi için çaba sarf etme, istekli olma ve kendini şartlamadır. Başka bir tanımlamaya göre motivasyon, bir davranışın altındaki nedenleri ifade etmektedir. İnanç, algı, değer, ilgi alanı, eyleme geçme gibi kavramların hepsi motivasyon ile bağlantılıdır (Lai, E.R., 2011). Dolayısı ile motivasyon bireyin kendine özgü olmasını sağlayan ve şahsına münhasır birçok değeri ile de bağlantılıdır. Bu nedenle bireyin içsel gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmama durumuna göre de farklılık göstermesi mümkün olan bir kavramdır.

Tanımlardan yola çıkıldığında yönetime karşı güdülenme de bireyin yönetsel konumda bulunmaya karşı istekli olması, lider konumda bulunma ihtiyacını karşılamak adına harekete geçmesi olarak ifade edilebilir. Yönlendirmek, yoğunlaşmak ve ısrarcı bir şekilde hedefe ulaşmak adına harekete geçme ve başkalarını harekete geçirme durumu, içsel ve dışsal bazı faktörler ile başa çıkmayı da gerektirmektedir. Kendisi ile aynı hedefe karşı motive olmuş bireyler ile yarışma, risk alma, yöneticiliğin gereği olan arabuluculuk ortamları düzenleme, aktif olma, başkaları ile olumlu ilişkiler kurabilme konularında da çaba göstermek gerekmektedir. Bu bağlamlarda gösterilecek olan çaba ve hedefe ulaşmadaki başarı bireyin yönetim görevinde bulunmaya karşı ne kadar güdülendiği ile bağlantılıdır. Güçlü bir güdülenme düzeyine sahip olma başarıyı da beraberinde getirecek etkenlerden biri olarak görülebilir. Nitekim Akbaba (2006) güdülenmenin, davranışların yönünü, şiddetini, kararlılığını belirlediğini ve güdülenme ile başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Açıklamalar kapsamında yönetim kademesine geçme ve bu kademedeki başarı olabileceği bağlamında önemli bir etken olduğu belirtilen güdülenme ile ilgili değerlendirilmesi gereken bir durum, güdülenmenin kim tarafından sağlanmasının gerektiği sorunsalıdır. Aydın (2013) güdülenmenin birinci ögesinin, bireyleri belli davranışlar göstermeye zorlayan, harekete geçiren içsel güçleri ifade ettiğini; çevresel güçlerin ise genellikle içsel güçleri harekete geçirdiğini söylemektedir. Dolayısı ile bireyin içsel güçlerini harekete geçirmesinde çevresel güçler enerji verici, davranışı pekiştirici bir rol üstlenmektedir. Başka bir ifade ile güdülenme sadece içsel nedenler ile bağlantılı olmayıp dışsal faktörlerin de etkisi altında kalmaktadır.

Maslow (1970) ve Herzberg (1966) güdülenme ile ilgili içsel faktörlerden söz etmektedirler. Maslow'un (1970) ve Herzberg'in (1966) geliştirmiş oldukları kuramlar, detaylarda birbirinden ayrılmakla birlikte her ikisinin de çıkış noktasında güdülenme aracı, kendini gerçekleştirme arzudur (Onaran, 1981). Başka bir deyişle kişi güdülenme gücünü kendini gerçekleştirmeden almaktadır. Buna bağlı olarak kendini gerçekleştiren kişi güdülenme duygusunda zayıflama yaşayacaktır (Aslan ve Doğan, 2020). GÜDÜLENME kavramını insanın doğuştan gelen özellikleri ile bağlantılı gördüklerinden güdülenmeye etki eden dışsal faktörleri göz ardı etmektedirler. Oysaki çalışma yaşamında güdülenmeyi etkileyen içsel faktörleri saran çevresel faktörler de bulunmaktadır. Yönetimin elinde bulunan ve bireylerin var olduğunu ispatlayan tanınma, örgüt politikaları, bireyler arası ilişkiler, çalışma koşulları bireydeki güdülenmeyi harekete geçirici dışsal etkenler olarak sıralanabilir. GÜDÜLENMEYE ilişkin bu çalışmalar ile birlikte güdülenmenin örgütlerin yönetimi alanında kullanımı

ve ölçülmesi kendi içinde çalışmaların gelişmesine sahne olmuştur. Bu kısma kadar motivasyon ile ilgili verilen bilgiler kavramın açıklamasını yapmakta ancak tam olarak yönetsel motivasyon kavramını motivasyon kavramından ayırıcı nitelikler taşımamaktadır (Özbezek, 2018).

McClelland'a (1940) göre insanın en büyük ihtiyacı başarıma isteğidir. Başarma isteği birlikte olma ve güç kazanma isteği ile birlikte yol alır. Büyük organizasyonlardaki liderler bu istekler ile hareket ederler ise başarıyı elde edebilirler (Şahin, 2012). Bu çalışma da diğerleri gibi motivasyon ile yönetme motivasyonunu ayırt edici değildir. Buna rağmen McClelland'ın (1940) çalışması yönetme alanındaki motivasyonu ölçmeye dayalı olması bakımından önemlidir.

Yönetsel motivasyon alanındaki ilk çalışmalar Bower'in (1966) başarıma isteği ile yönetme isteğini ayırt etmeye ilişkin çalışmaları ile başlamaktadır. Bu çalışmaların ardından Fiedler'in (1967) geliştirdiği "En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı Teorisi", McClelland ve Boyatzis'in (1982) "Liderlik Motivasyon Modeli" ortaya konmuştur. McClelland ve Boyatzis (1982) büyük işletmelerde liderlik motivasyonunu etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Çalışma yönetme alanındaki motivasyonu ölçmeye dayalı olması bakımından önemlidir. Ancak motivasyon alanında bireysel özellikleri reddettiği eleştirisi ile karşılaşmıştır. Bu nedenle yönetme motivasyonu teorisi, Miner'in (1978) Rol kuramına dayandırılarak geliştirilmiştir (Özbezek, 2018).

Rol kuramına göre, bir yönetici başarılı olmak istiyorsa yönetsel rolleri yerine getirme motivasyonuna sahip olmalıdır. Miner (1978) yöneticilik rolünün yerine getirilmesi için yedi motivasyon boyutu belirlemiştir. Bahsi geçen tüm çalışmalar sayesinde motivasyon kavramı ile yönetsel motivasyon kavramları birbirinden ayrılmaktadır. Motivasyon herhangi bir hedefe ulaşmak için odaklanmayı içermektedir. Yönetsel motivasyon ise yöneten kişinin yönetme rolünü ne kadar istediği ve bu rolden ne kadar hoşnut olduğu ile ilgilidir (Özbezek, 2018).

Liderlik motivasyonu hem bireysel farklılıklar hem de liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleme üzerine kuruludur. Liderlik motivasyonu kavramı, bir bireyin liderlik konusunda eğitim alma, liderlik rollerini ve sorumluluklarını üslenme ve yerine getirme kararlarını, liderlik konusunda kendini geliştirme yönünde ısrarcı olmasını ya da bir liderliği sürdürmesini ve liderlik etme konusundaki çabalarının yoğunluğunu etkileyen bireysel farklılıklar yapısı olarak tanımlanmaktadır (Polatcan ve Cansoy, 2020).

Bu çalışma, kadınların yönetmeye motive olma durumlarını ölçmek için Erçetin'in (1997) "Acaba Kadınlar Yönetmeye İstekli Değil Mi?" adlı çalışmasından esinlenerek düzenlenmiştir. Ankara ili içinde farklı ilçeler seçilerek eğitim yönetimi alanında çalışan kadınların yönetmeye yeterince motive olup olmadıkları ve 1997 yılında yapılmış araştırma sonuçlarında bir değişim olup olmadığının yeniden ölçülmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmada yönetmeye motive olma kavramı cinsiyet temelli incelenmiştir. Kadınların iş yaşamında özelde ise eğitim alanında varlık gösterirken eğitim yönetimi alanında yönetmeye ne oranda güdüledikleri problem olarak belirlenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- 1- Okul müdürlerinin yönetmeye güdülenme düzeyleri nedir?
- 2- Okul müdürlerin yönetmeye güdüleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Okul müdür yardımcılarının yönetmeye güdülenme düzeyleri nedir?
- 4- Okul müdür yardımcılarının yönetmeye güdüleme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5- Okullardaki yöneticilerin yönetmeye güdülenme düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırma alan taraması modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Erçetin & Açıkalin, 2020; Karasar, 2016). Araştırmada, John B. Miner tarafından geliştirilen yönetsel motivasyon kuramında belirlenmiş olan yönetsel roller ve bu rolleri gerçekleştirme arzusu aracılığı ile kadın ve erkeklerin yönetmeye motive olma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Miner'in (1978) belirlemiş olduğu yönetim rollerinden hareket edilerek bir anket oluşturulmuş ve iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde kişilerin cinsiyet bilgileri derlenmiştir. İkinci bölümde ise yönetim rolleri ve bu rollere güdülenme düzeylerini ölçen ifadelerin yer aldığı 7 madde yer almaktadır. Miner'in (1978) yönetsel motivasyon çalışmasında yer alan roller ve motivasyon özelliklerinin maddeleri; otorite figürleri, rekabet oyunları, iddialı olma, destekleyici rol, istek ve dilekleri etkileme, ön plana çıkarma ve günlük yönetsel fonksiyonlardan oluşmaktadır (Şahin, 2012). Oluşturulan anketin ikinci bölümünde yöneticilik motivasyonuna ilişkin soruların Cronbach's Alpha değeri 0,89 olarak saptanmış ve güvenilirlik düzeyi oldukça yüksek olarak tespit edilmiştir.

Yönetmeye güdülenmeyi ifade eden her madde bireyin isteklilik düzeyini belirlemek amacı ile "1" en düşük ve "7" en yüksek olmak üzere puanlanmaktadır. Güdülenme puanları 7-21 arası "düşük", 22-34 arası "orta" 35-49 arası "oldukça yüksek" olarak yorumlanmıştır. Veriler IBM-SPSS 20 programına yüklenerek analiz edilmiştir. Kadın ve erkeklerin yönetmeye güdülenme oranları arasında anlamlı istatistiksel bir farklılık olup olmadığı bağımsız "t -testi ile sınanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma evreni, maddi kaynaklar, ulaşılabilirlik ve zaman etkenlerinden kaynaklı olarak Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları kapsamında merkez ilçelerden olan Mamak, Çankaya, Altındağ, Etimesgut ve Sincan ilçelerinde çalışan okul yöneticisi konumundaki müdür ve müdür yardımcıları olarak seçilmiştir. Çalışma kapsamında sayılan ilçelerde yer alan 408 yöneticiye 2017-2018 eğitim öğretim yılında ulaşılmıştır. 408 kişinin 198'ini kadın yöneticiler oluştururken 210'unu erkek yöneticiler oluşturmaktadır. Verilerin analizine kaynak sağlayan veri grubu, müdür ve müdür yardımcılarında oluşmakta olup grubun dağılımı Tablo 1'de aktarıldığı gibidir.

Tablo 1. Veri sağlayan kaynak grupların dağılımı

Gruplar	Verilen	%
Müdür	110	27,00
Müdür yardımcısı	298	73,00
Toplam	408	100

Anketler internet ortamında yayımlanmış ve Mamak, Çankaya, Altındağ, Etimesgut ve Sincan ilçelerinden toplamda 408 kişinin anketi doldurması sağlanmıştır. Anketi dolduran kişilerin %27'si okul müdürü ve %73'ü müdür yardımcısıdır.

Bulgular ve Yorum

Bulgular ve yorum başlığı altında elde edilen verilerin analizleri tablolar halinde aktarılmıştır. Buna göre anket içinde yer alan cinsiyete ilişkin verilerin analizine ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

1997'den Bu Yana Ne Değişti Acaba Kadınlar Yönetmek İstemiyor Mu?
Sibel BOZDOĞAN

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları

Gruplar	Müdür		Müdür yardımcısı	
	f	%	f	%
Kadın	33	8,13	165	40,44
Erkek	77	18,87	133	32,56
Toplam	110	27,00	298	73,04

Tablo 2'ye göre katılımcıların %48,52'si kadınlardan %51,46'sı erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların güdülenme puanlarının frekans dağılımları ve yüzde oranları

Gruplar	Motivasyon Puanı	Müdür				Müdür Yardımcısı			
		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
		f	%	f	%	f	%	f	%
7-21 Oldukça düşük		3	9,09	1	1,29	13	7,87	7	5,26
22-34 Orta		11	33,33	32	41,55	88	53,33	41	30,82
35-49 Oldukça Yüksek		18	54,54	47	61,03	64	38,78	85	36,48
Toplam		33	100	77	100	165	100	133	100

Tablo 3'e bakıldığında kadın müdürlerin %9,09'u oldukça düşük düzeyde motivasyona sahipken, %33,33'ü orta ve %54,54'ü oldukça yüksek düzeyde motivasyona sahiptir. Erkek müdürlerin durumu da kadın müdürlere paralel bir yapı göstermekte ve %61,03'lük bir kısmı oldukça yüksek, %41,55'i orta ve %1,29'u oldukça düşük düzeyde motivasyon göstermektedir. Müdür yardımcılarında ise %7,87'sinin oldukça düşük, %53,33'ünün orta düzeyde ve %38,78'inin oldukça yüksek düzeyde motivasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek müdür yardımcılarının motivasyon düzeyleri ise %5,26'sında oldukça düşük, %30,82'sinde orta ve %36,48'inde oldukça yüksek olarak gerçekleşmiştir.

Ulaşılabilen alanyazın üzerinde kadın ve erkek yöneticilerin güdülenme düzeyleri ile ilgili Erçetin'in (1997) araştırması dışında bir araştırma ile karşılaşılmamakla birlikte, kadınların üst düzey sayılabilecek işlerde bulunmak isteme eğilimi açısından değerlendirildiğinde araştırma bulguları Karakuş'un (2016) akademisyenler ile yapmış olduğu çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Karakuş (2016) kadın akademisyen oranının erkek akademisyen oranından daha az olduğunu belirtmektedir. Kadın akademisyen sayısının azlığının nedenlerinden birinin de önceden akademisyen olan kadınların daha sonra sistem dışında kalabilmelerinden kaynaklandığı ortaya konmuştur. Sistem dışı kalmanın nedenleri arasında ise kadınların komformist yaşama istekleri, önceliği eşlerine veren tutumları, toplumdaki geleneksel rollerin akademisyenlik rolünden üstün çıkması, kadında yönetimde olma düşüncesinin gelişmemesi gibi sebepler sayılmaktadır. Bu tür sebeplere sahip olan bireylerin üst kademelerdeki yönetsel konulara karşı ilgisiz kaldıkları aktarılmakta ve motivasyonlarının düştüğü belirtilmektedir. Benzer şekilde Alican ve Çelik'in (2017) yapmış olduğu, "Orta Öğretimde Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Taleplerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" adlı araştırmalarında da eğitim yönetimi alanında kadınların oldukça az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alican ve Çelik, 2015). Bu araştırmada da okul müdür ve müdür yardımcılarının motive olma ortalamalarına bakıldığında, erkeklere oranla kadınlarda yönetici olmaya karşı motivasyon düşüklüğü gözlemlenmektedir. Kadınlar öğretmen olarak sistemin içinde var olmakla birlikte yönetici olmak için yeterli isteğe sahip görünmemektedirler.

Katılımcıların frekans dağılımlarından sonra müdür, müdür yardımcıları için cinsiyet ve görev dikkate alınarak yapılan t- testi sonuçları birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Kadın ve erkek müdürlerin güdülenme düzeylerine ilişkin t- testi sonuçları Tablo-4 de aktarılmıştır.

Tablo 4. Kadın ve erkek müdürlerin güdülenme düzeyleri

Cinsiyet	f	x	ss	t
Kadın	33	33,74	8,35	,124
Erkek	77	35,63	8,24	

* P> 0,05

Tablo 4'e göre; kadın müdürlerin güdülenme ortalaması orta düzeyde kalırken erkek müdürlerin güdülenme düzeyleri oldukça yüksek düzeydedir. Ancak müdürler arasında cinsiyet değişkenine göre yapılan t- testi sonuçlarına bakıldığında, motivasyon düzeyleri arasındaki farklılığa rağmen kadın ve erkek müdürler arasında güdülenme düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5. Kadın ve erkek müdür yardımcılarının güdülenme düzeyleri

Cinsiyet	f	x	ss	t
Kadın	165	32,08	8,35	,000
Erkek	133	36,64	8,24	

Müdür yardımcıları için cinsiyete bağlı güdülenme düzeylerine ilişkin t- testi sonuçları Tablo-5 'te verilmiştir. Buna göre; müdür yardımcıları için cinsiyete göre yapılan t- testi sonuçlarına göre, kadın müdür yardımcılarının güdülenme oranı orta, erkek müdür yardımcılarının güdülenme düzeyleri oldukça yüksek olarak gerçekleşmektedir. Aynı zamanda kadın müdür yardımcıları ve erkek müdür yardımcılarının güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta ve bu fark kadınlar aleyhine istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgular, Erçetin (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Erçetin'e (1997) göre müdür yardımcıları bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Tablo 6. Kadın ve erkek yöneticilerin güdülenmeye düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının sınanması

Cinsiyet	f	x	ss	t
Kadın	198	32,20	8,36	,000
Erkek	210	35,19	8,25	

*P<0,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, görev dikkate alınmadan cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, kadınların motivasyon ortalamaları orta düzeyde gerçekleşmekte ve erkeklerin motivasyon ortalaması oldukça yüksek çıkmaktadır. Ayrıca görev dikkate alınmadan cinsiyete göre yapılan t- testinde istatistiksel olarak kadınlara göre negatif yönde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Bulgular, Bayrak ve Mohan'ın (2011) çalışmasında bulmuş olduğu erkeklerin etkin liderlik rollerini daha çok kendilerinde gördükleri, kadınları ise hala geleneksel roller ile değerlendirdiklerini belirttiği çalışması ile de örtüşmektedir. Erkekler liderlik ile ilgili vasıfları kendilerinde görmekte ve dolayısı ile yönetim kadrolarına yönelik pozitif yönlü güdülenme eğilimi içine girmektedirler. Toplum içindeki kadınlara yönelik bu tür yaklaşımlar güdülenmeyi etkileyen nedenler arasında sayılabilir. Bu tür değerlendirmelerin kadınların güdülenmesini olumsuz etkileyebileceği değerlendirilmektedir. Cinsiyete göre kalıplaşmış yargılar nedeni ile bazı işlerin eril olarak görülmesinden kaynaklı pek çok kadının erkeğe özgü gördüğü işlerde cesaretini yitirdiği (Ruble vd.,1984) bu nedenden ötürü de işe yönelme konusunda erkeklere oranla daha fazla güdülenme sorunu yaşadığını söylemek mümkündür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonucuna göre erkek yöneticilerin yönetime karşı güdülenme oranları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum kadınların üst düzeylere gelme konusunda yeterince güdülenmediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Kadın yöneticiler kendilerini engelleyen sebeplerden kaynaklı olarak üst yönetim kademlerinde var olmak adına yeterince güdülenmemektedirler.

Güdülenme sadece kişinin kendisi ile alakalı olmayıp dışsal faktörler de güdülenmeye etki etmektedir. Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde olduğu gibi bireyin bir sonraki ihtiyacına geçmek adına güdülenebilmesi için öncelikli olarak alt basamaklardaki ihtiyaçlarının tamamlanması gerekmektedir (Kula ve Çakar, 2015). Kadınların üst yönetim kademlerine çıkabilmeleri için öncelikli olarak bu bağlamda tam anlamı ile istekli olmaları gerekmektedir. Araştırma bulgularına göre katılım sağlayan yönetici kadınların daha üst düzeyler için güdülenme düzeyleri yeterli görünmemektedir.

Toplumda kadınlara yönelik beklentiler, tanımlanan roller, çalışma koşulları yönetmeye karşı güdülenme dürtüsünü harekete geçirici değil ise kadınların yönetim alanında varlık göstermesinin de beklenmesi mümkün görünmemektedir. Ayrıca bireyler toplumun kendilerine yüklediği rolleri yerine getirdiği takdirde varlık gösterebiliyor (Lorber, 1994) ise, kendilerine yüklenecek rolü kanıksamak zorunda kalacak demektir. Güdülenme elbette sadece dışsal etkenlere bağlı değildir. Bireyin kendisi de farklı arzu ve istekler içinde bulunduğundan yönetime doğru yönelmemiş olabilir. Ancak toplumun kadına yüklediği rol, yönetimde olmak yerine anne olmak, evinin hanımı olmak, çocuklarını yetiştirmek gibi görevleri birincil hale getirdiği takdirde yönetime karşı güdülenmenin çok da mümkün olmayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısı ile kadın yönetim alanına girmek istediği takdirde “erkeklerin baş etmek zorunda olduğu sorun sayısından fazlası ile baş etmek durumunda kalacak demektir” denilebilir.

Bir hedefe yönelebilenin ve hedefi gerçekleştirmek için çaba gösterebilmenin ilk koşulu, hedef ile ilgili olumsuzlukları aşmak için çaba göstermektir. Çalışma bulgularına göre öncelikli olarak kadınların güdülenmelerini engelleyen şartları ortadan kaldırmaları gerekmektedir. Güdülenmeyi engelleyen faktörler arasında kadınların üst yönetim kademlerinde karşılaştıkları sorunları (cinsiyet ayrımcılığı, toplumsal cinsiyet, başarısız olmaktan korkma, cam tavan sendromu, kraliçe arı sendromu...) sıralamak mümkündür ancak bu konu çalışmanın konusunu aştığından değerlendirilmesinin başka bir çalışma konusuna aktarılması gerektiği düşünülmektedir.

Kadınların çalışma yaşamında varlıkları sadece bireysel sonuçlar doğurmayıp toplumsal etkileri de mevcuttur. Kadının çalışma yaşamına girmesinin getirdiği ailevi sonuçlar, insan kaynaklarının etki ve verimli kullanılması sonucu ekonomide oluşan değişim tüm bireyleri etkileyebilecek ve değişime neden olabilecek durumlardır. Erçetin'in (1997) “Acaba Kadınlar Yönetmeye İstekli Değil Mi?” adlı çalışmasından esinlenerek yapılan bu çalışmanın sonuçları sayısal olarak farklılıklar gösterse de sonuçlar itibarı ile değerlendirildiğinde, 1997 yılında yapılan çalışma ile benzerlikler göstermektedir. O halde kadınların üst yönetim kademlerine gelmek adına güdülenme düzeylerini etkileyen faktörlerin 20 yıl içinde değiştiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Aslında yirmi yıldan çok uzun bir zaman diliminde kadın ve erkeklerin kamusal alanlarda varlığı ve üst yönetimler için motivasyonu konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Kadın ve erkeklerin toplumsal olarak belirlenen görevleri ve yetiştirilme şekilleri ilerideki hayatları için de belirleyici nitelikler taşımaktadır. Nitekim Platon'un devlet adlı kitabında, “...aynı şekilde büyütülmemiş ve yetiştirilmemiş iki hayvan aynı işe koşulabilir mi? Koşulamaz. Kadınların erkekler ile aynı işi yapmalarını istersek onları da erkekler gibi yetiştirmemiz gerek.” (Çev: Eyüboğlu ve Cimcoz, 2017) denilmektedir. Dolayısı ile kadın ve erkeğin aynı şeyler için motive edilmediği yüzyıllar öncesinden süregelen bir sorun olarak görünmektedir. Bu nedenle yetiştirme algıları ve farklı görevler

yüklenmenin nedenleri her çağda kadınların motivasyonunu etkileyen bir nitelik taşımakta olup mutlaka üzerinde çalışılması gereken bir özellik taşımaktadır. Başka bir deyişle Erçetin'in (1997) önerileri yirmi yıl sonrasında da halen geçerliliğini korumaktadır. Oysaki değişen yaşam koşulları, küreselleşme, kadınların eğitim oranının yükselmesi ve çalışma yaşamına katılım oranlarının arttığı düşünüldüğünde üst yönetim kademelerine katılımlarının da artması ve bu bağlamdaki motivasyon oranlarının da yükselmesi beklenmektedir. Ne yazık ki tüm bu pozitif etkenlere karşın üst yönetime karşı kadınların motivasyon oranında artış olmadığı gibi kadınların yönetim motivasyonu bakımından istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü bir durum ortaya çıkmıştır. Görünen odur ki yirmi yıl içerisinde kadınların motivasyonlarını etkileyen nedenler değişse bile, etkilenme sonucu motivasyonun yönü değişmemiştir. Halen kadınlar yüksek mevkilerde bulunma adına yeterli isteğe sahip görünmemektedir. Bu bağlamda çalışma sonucu geliştirilen önerileri şu şekilde sırlamak mümkündür.

- 1- Eğitimde kadın yönetici sayısının artırılması için politikalar belirlenmeli ve izlenmelidir.
- 2- Kadınların yönetmeye güdülenme düzeyini düşüren nedenlerin detaylı araştırmaları yapılmalı ve bu nedenleri ortadan kaldıracak düzenlemeler yapılarak üst yönetim kademelerine karşı kadınların güdülenme düzeylerini artırıcı tedbirler alınmalıdır.
- 3- Kadınlar kendi öz eleştirilerini yaparak, kendilerinden kaynaklı komformist yaşam istekleri var ise bu durumlarını gözden geçirmelidirler.
- 4- Kadınlar ile erkekler arasındaki güdülenme düzeyi farklılığını oluşturan nedenler başka bir çalışmaya konu edinilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Makalede araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında toplandığı için Etik Kurul İzni alınmamıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makalenin tamamı yazar tarafından kaleme alınmıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarın herhangi bir kişi ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 13,343-361.
- Alican, F., & Çelik, A. (2017). Orta öğretimde görev yapan kadın öğretmenlerin yöneticilik taleplerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 911-926.
- Arıkan, S. (2003). Kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 1/2003, 1-20.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi* (7. Basım). İstanbul: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bayrak, S., & Mohan, Y. (2001). Erkek yöneticilerin çalışma yaşamı ve liderlik davranışları açısından kadın yöneticileri algılama tarzları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34(2), 89-114.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Demir, M. K., & Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Erçetin, Ş. Ş. (1997). Acaba kadınlar yönetmeye istekli değil mi?. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı:3, 17-32.
- Erçetin, Ş.Ş., & Açıkalm, Ş.N. (2020). Bilimsel araştırmalarda temel yaklaşımlar araştırma modelleri ve desenleri. Ş.Ş. Erçetin (Ed.). *Araştırma teknikleri* (s. 29-49) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ertürk, M. (1995). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İnandı, Y. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 77-96.
- Karakuş, H. (2016). Delik boru: Türkiye'deki akademisyen kadınlar üzerine bir analiz, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 53, 533-556.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Korkmaz, H. (2014). Yönetim kademelerinde kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı ve cam tavan sendromu. *The Journal of Academic Social Science*, 2(5), 1-14.
- Kula, S., & Çakar, B., (2015). Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(12), 191-210.
- Lai, R.E. (2011). *Motivation: A literature review*. Person Research's Report.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. ABD: Yale University Press.
- Mızrahi, R., & Aracı, H. (2010). Kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 149-156.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No: 470, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Özbezek, D. (2018). Liderlik etme motivasyonu üzerine kuramsal bir araştırma. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*,4 (14), 1276-1288.

- Özcan, F. (1999). *Milli eğitimin bürokratik yapılanmasında cinsiyetçilik*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pınarcıoğlu, Ş. (2017). Eril siyasette kadın temsili (mi?). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(1),12-24.
- Platon. (2017). *Devlet* (Çev: Eyüboğlu, S. & Cimcoz, M. A.). İş Bankası Kültür Yayınları: Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2020) Liderlik etme motivasyonu ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (2), 1263-1288.
- Redman, B.T., (2012). Üst yönetimde kadın temsili: Avrupa Birliği ve Türkiye'deki gelişmeler. Erişim:<http://www.tusiad.org/bilgi-merkezi/fikir-ureten-fabrikadan/ust-yonetimde-kadintemsili--avrupa-birligi-ve-turkiyedeki-gelismeler>, 22.11.2017.
- Robbins, S. P. (1993). *Organizational behavior* (6th Ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ruble, T.L., Cohen, R., & Ruble, D.N. (1984). Sex stereotypes. *American Behavioral Scientist*, 27(3), 339-356.
- Tevrüz, S. (1999). *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. Türk Psikologları Derneği Yayınları, Ankara.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:11, 523-547.
- Şahin, F. (2012). Büyük adam düşüncesinden liderlikte özellikler kuramına kavramsal bir bakış. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 141-162.
- Uzun, G. (2004). *Kadın yöneticileri motive ve demotive eden faktörlerin tespitine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- The Corporate Gender Gap Report. (2010). Erişim: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_CorporateReport_2010.pdf, 01/01/2018.
- TUİK. (2017). Erişim: <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do?metod=search&araType=vt>, 30/11/2017.
- TUİK. (2020). Erişim: <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTabloArama.do?metod=search&araType=vt>, 30/11/2020.



Başvuru Tarihi (Received Date): 14.02.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date): 12.04.2021

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi / Research Article

Kaynakça Gösterimi: Çelik, M., & Demirci, Y. (2021). Eğitim yönetiminin duayen bilim insanlarından Prof. Dr. Aytaç Açıkalın. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(1), 29-39.

Citation Information: Çelik, M., & Demirci, Y. (2021). Prof. Dr. Aytaç Açıkalın One of the Hearing Science People of Education Management. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(1), 29-39.

EĞİTİM YÖNETİMİNİN DUAYEN BİLİM İNSANLARINDAN PROF. DR. AYTAÇ AÇIKALIN

Methi ÇELİK¹ & Yasin DEMİRCİ²

Öz

Bu araştırmanın amacı, genelde eğitim bilimleri, özelde ise eğitim yönetimi alanında yıllarını eğitime adanarak katkı sağlayan bilim insanlarından Aytaç Açıkalın'ın, bilim yolunda ilerlerken karşılaştığı önemli yaşam tecrübelerini ve yaşam serüvenini, kuram-uygulama bağlamında değerlendirerek, gelecek nesillere aktarmak suretiyle, eğitim yöneticilerine ve yeni bilim insanlarının yetişmesi sürecine katkı sağlamaktır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman/metin analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda araştırmacı ve uygulayıcılara çeşitli öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Aytaç Açıkalın, Bilim İnsanı, Eğitim Yönetimi.

Prof. Dr. Aytaç Açıkalın One of the Hearing Science People of Education Management

Abstract

Aytaç Açıkalın, one of the scientists who contributed to education by devoting years to education in the field of educational sciences in general and educational management in particular, evaluating the important life experiences and life adventure he encountered while on the path of science, in the context of theory-practice, and transferring them to the to contribute to the upbringing process. This study was carried out on the basis of qualitative research methods, document / text analysis and semi-structured interview technique. There are various suggestions for researchers and practitioners at the end of the study.

Keywords: Aytaç Açıkalın, The Scientist, Education Management.

Giriş

İnsanlığa yön veren ve bünyesinde çeşitli disiplinleri barındıran bilim, toplumsal ilerlemelerin ana kaynağı olarak gösterilebilir. Bu ilerleyişin önderleri konumunda olan bilim insanları, dünyadaki olguları ve olguların ortaya çıkış koşullarını değerlendirme, aralarındaki nedensellikleri bulma, konuya ilişkin tahminler yürütme faaliyetlerinde bulunarak elde edilen sonuçları bilimsel ve evrensel bir dille ifade edebilmektedirler. Böylelikle bilimsel bilgi, kişi ve zümrelerin tekelinde kalmayarak insanlığın ortak ürünü haline gelmektedir.

Merak, bilimsel araştırmaların en önemli unsurlarından biri olarak görülebilir. Bilim insanı yetişme şekli ve ortamı, ailesi ve yetiştiği çevresiyle kazandığı birikimle birlikte merak edebilir, sorgulayabilir. Bilim insanı doğayı ve insanı araştırma konuları arasında büyük ölçüde bu merak ve araştırmaların sonucunda yetişir (Yıldırım, 1997). Bilim insanının yetişme sürecinde toplumun da önemli ölçüde katkıları olabilmektedir. Bir bilim insanı kolay yetişmemekle beraber bilim insanlarının

¹ Şube Müdürü, Çankaya İlçe MEM, E-posta: methi56@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3806-4985.

² Okul Müdürü, Çankaya Mimar Kemal Ortaokulu, E-posta: yasindemirci77@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8665-4261.

hayat hikâyeleri ve yaşam serüvenleri gelecek nesiller için bir ışık kaynağı olarak görülebilir. Bu bağlamda araştırmada, ülkemizde eğitim yönetiminin gelişmesine önemli katkıları bulunan, eğitimin her türlü özeğinde yer alan, birçok eğitim yöneticisi yetiştiren, birçoğuna da ilham kaynağı olan, kendi ifadesiyle “güncel bir eğitim dinozoru” olan, ömrünü eğitime adanmış bir bilim insanı olarak Prof. Dr. Aytaç Açıkalın’ın eğitim yönetimi alanına katkılarının, kuram ve uygulama bağlamında analizi hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenine uygun bir yaklaşımla yürütülmüştür. Bu bağlamda anlatı araştırması yönteminden faydalanılmıştır. Anlatı araştırması, bir ya da daha fazla kişinin deneyiminin araştırılmasına, bunlara yönelik hayat hikâyelerinin toplanmasına ve bireysel hikâyelerin kronolojik olarak sunulmasına dayanan çalışmalardır (Birel & Çevik, 2020). Araştırmanın problem durumunda belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi amacıyla anlatı araştırmalarında kullanılabilen yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Ekiz (2003) görüşmenin insanların neyi neden düşündüklerini, duygu, tutum, his ve davranışlarını yönlendiren faktörlerin neler olduğunu ortaya çıkardığını belirtmektedir. Cohen ve Manion (1994) görüşmenin, araştırmacı ve araştırmanın öznesi durumundaki birey arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel bir iletişim biçimi olduğunu belirtmektedir. Araştırmada iç geçerliğini artırmak için Greene, Caracelli & Graham (1989) ve Giannakaki (2005) tarafından önerilen üçgenleme stratejisi kullanılmıştır. Üçgenleme hem nitel hem de nicel araştırma yollarını, birbirinden bağımsız olarak, aynı hipoteze uygulayarak çıkan sonuçların birbirleriyle tutarlı olup olmadığının kontrol edilmesine katkı sunmaktadır (Popper, 1963).

Araştırmanın yürütülmesi ile ilgili olarak Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 28.12.2020 tarih ve E-35853172-600-00001376869 sayılı yazısı etik kurul izni alınmıştır. Prof. Dr. Aytaç Açıkalın ile gerçekleştirilen görüşme COVID-19 salgını nedeniyle iletişim araçlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlarken yapılan telefon görüşmesi ile Sayın Açıkalın’ın onayı alınmıştır. Etik Komisyon onayı sonrasında dört kez telefonla üç kez de e-posta yoluyla iletişim kurulmuştur. Hazırlanan 17 soruluk form Sayın Açıkalın’a gönderilmiştir. Bu soruların sekiz tanesinin cevabı, Açıkalın’ın hayatını anlatan kitaptan ve kişisel web sitesinden yararlanılmıştır. Diğer soruların cevapları ise Açıkalın tarafından verilmiştir. Çalışmada bu bölümler doğrudan alıntılanmıştır.

Bulgular

Eğitim Yönetimine İlişkin Kuramsal Çerçeve Edinme Süreci

Eğitim yönetimi alanına ilişkin yaşadığı tecrübe ve birikimleri ile kısa süre içerisinde kuramsal alana hâkimiyet sağladığı görülen Açıkalın, yüksek lisansını tamamladıktan sonra bilimsel düşünme ve yazma konusunda önemli bir mesafe kat etmiştir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada Açıkalın’ın yaşantılarının eğitim yönetiminin gelişim sürecine, kuram ve uygulama boyutunda etkileri ele alınmaya çalışılarak görüş ve önerileri değerlendirilecektir. Prof. Dr. Aytaç Açıkalın 06.04.1935 tarihinde sağlık memuru Osman Fehmi Bey ve ev hanımı Hatice Hanım’ın (aile içerisinde Zekiye Hanım olarak çağrılırdı) dört çocuğundan ortanca çocuk olarak Malatya ili Arapgir ilçesinde dünyaya gelmiştir. Babası o zamanlar Tunceli ili Çemişgezek İlçesinde görev yapmıştır. Çemişgezek’i şirin bir Selçuklu kasabası olarak ifade eden Açıkalın’ın çocukluğu evlerinin yanındaki tarla, bahçe ve kayalıklarda suyla, çamurla oynayarak geçer. Çocukluğunda kasabanın yakınındaki Tağar vadisinde abisi ve arkadaşlarıyla yüzüp, “İn Delikleri” denilen mağaralara korkmasına rağmen girmeye can attığını unutmamıştır.

Nehrin kıyısında bulunan un değirmenlerinde buğday öğütmeye giderken değirmenleri merak ederek incelediğini, değirmen yolunun mezarlıktan geçmesi üzerine korktuğundan mezarlıktan geçerken yüksek sesle şarkılar söylediğinden bahseder. Açıkalın'ın İbn-i Haldun'un "coğrafya kaderdir" ifadesindeki gibi çocukluğu, hayatı üzerinde önemli bir etki bırakır (Akbayır, 2016). Açıkalın, çocukluğuna ilişkin yaptığımız görüşmede bizlere şunları aktarmaktadır:

Ben "derya deniz, dağ bayır, çay dere, börtü böcek dolu bir çocukluk yaşadım. Çocukluğum hemen hemen tümüyle doğanın eseridir. Bu bütünlük içinde en ilginç anılarımdan biri çimmeyi (yüzmeyi) öğrenme sürecidir. Ağabeyim arkadaşları/akranları ile kasabanın yakınındaki Tağar Çayı'na çimmeye giderlerdi. Bir gün beni de götürdü. Onlar kumlarda, suyun içinde kendi düzeylerinde eğlenirken ben kenarda yere yatkın ağacimsı bitkilerin gölgesinde onları seyrediyordum. Ağabeyim geldi, benim elimden tuttu, nehrin daha sığ bir yerinde kıyıda bir söğüt ağacının dalını eğip elime tutuşturdu ve beni suyun içine itip, bırakıp gitti. Akan su beni sürüklüyordu, söğüt dalına sıkı sıkı tutundum; ayaklarımı da hareket ettirerek akıntıya karşı koymaya çalıştım saatlerce. Öğleden sonra eve dönerken yüzmeyi öğrenmiştim.

Babasını "Usta"sı olarak gören Açıkalın'ın çocukluk hayatı; genç cumhuriyetin filizlendiği dönemin gaz, tuz ve bezin karneyle verildiği, kırsalda her çocuğun yaşadığı zorluklarla geçtiği bir döneme rastlamaktadır (Akbayır, 2016). Tüm bu zorluklara rağmen dört kardeşten üçü öğretmen olarak devlette görev yapmışlardır. Açıkalın bunu, babasının kitap okuma sevdasına bağlar. Oldukça ilkeli ve prensipleri olan bir babası olduğunu, yine babasının iğne yapmak için "saat üçte gelin" dediği vatandaşa, zamanında gelmediğinde iğnesini yapmadığını anımsadığını, kendisinin de bu ilkeyi babasından alarak üniversitede derslerine geç gelen öğrencilere uyguladığını ifade eder.

İlkokula Çemişgezek'te başlar, ilk öğretmeni de Rıza Bey'dir. Eğitimcilere o dönemde verilen değer olarak Başöğretmen Reşat Bey'in çarşıya girişinde tüm halkın ayağa kalkmasını unutamaz. İlkokulu bitirdikten sonra ağabeyiyle birlikte Elâzığ'a giderek Elazığ Lisesi Orta kısmına kaydolur. Ancak babasının nakil talebi üzerine Trabzon'a gitmek zorunda kalırlar. Ortaokul yıllarına ilişkin "giydiği ceket, pantolon, gömlek, kravat özellikle sarı şeritli siperi ve kokartı ile şapkası" o yılların unutamadıkları simgeleri arasında yer almaktadır. Trabzon iline nakil sonrası ağabeyi ile beraber Trabzon lisesinin orta kısmına kayıt olur. Açıkalın, burada parlak bir öğrenci olduğunu, hatta matematik öğretmeni Enis Bey'in ders durumu iyi olmayan bazı öğrenci velilerine "çocuğunuz bu çocukla birlikte çalışsın" diyerek tavsiyelerde bulunduğunu söyler. Babasının maaşının sınırlı olması ve Trabzon'un pahalı bir şehir olması neticesinde bir ara gazete satmayı denediğini, limana motorlarla gelenlerin bavullarını taşıdığını ifade eder.

Açıkalın, Trabzon'da iki yıl yaşadktan sonra babasının emekli olması nedeniyle Arapgir'e yani memleketine döner. Burada her gün okula beş kilometre yolu gidip gelerek ortaokul son sınıfı tamamlar. Ortaokulda iken ormancı olmayı hayal ettiğini, okulda faal bir öğrenci olduğunu, duvar gazetesi çıkardığını ve kompozisyonlar yazdığını söyler. Ortaokuldan sonra Diyarbakır İlk Öğretmen Okulu sınavına kamyonun üstünde giderek Malatya'da sınava girdiğini ve birincilikle sınavı kazandığını unutamaz. Diyarbakır İlk Öğretmen Okulunda Eğin'li resim öğretmeni Sıtkı Fırat'ın yönlendirmesi sonucunda yıllar içerisinde, herkesin edebiyatçı olmasını beklediği Aytaç Açıkalın resim öğretmeni olur (Akbayır, 2016).

Bu başlık altında Açıkalın'ın eğitime ilişkin kuramsal bilgileri edinme süreci ele alındığından alan veya saha çalışması, diğere bir değışle pratiğe dönük olarak, resim öğretmenliği, müdür yardımcılığı, okul müdürlüğü ve il milli eğitim müdürlüğü yaptığı dönemlere ait bilgiler bir sonraki başlık altında ele alınmıştır. Kastamonu Öğretmen Okulu Müdürü iken Samsun'da üniversite hocalarının da katıldığı bir seminerde yapmış olduğu sunum Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'nun ve diğere hocaların dikkatini çekmiş, bu nedenle hocalar

Açıkalın'a okul müdürlerinden programı bitirenlere yöneticilik belgesi vereceklerini söyleyerek A.Ü. Eğitim Fakültesine müracaat etmesini tavsiye etmişlerdir. Samsun'daki seminer sonrası Eğitim Bilimleri Fakültesine yüksek lisans başvurusunda bulunmuş fakat İlk Öğretmen Okulu mezunu olduğundan lise mezunu sayılmamıştır. Ayrıca 3 yıllık eğitim enstitüsü mezunu olduğu için de yükseköğretim mezunu sayılmadığından üniversite mezunu olarak yüksek lisansa başlayabilmesi için 26 farklı dersi alıp sınavlarında başarılı olması istenmiştir Açıkalın fark derslerin tamamını vererek "Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi ve Planlaması" (EYTEPE) alanında yüksek lisans öğrenimine başlamıştır (Akbayır, 2016).

Çeşitli illerde öğretmen ve yöneticilik yaptıktan sonra Ankara'ya yeniden dönerek Yenimahalle Güven Ortaokulu resim öğretmeni olarak göreve başlamıştır. O sene Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi sınavlarını kazanmıştır. TODAİE'yi "belli bir meslek kademindeki memurları sınavla alarak 'kamu yöneticisi' olarak yetiştiren, üst düzey bir hizmet içi eğitim kurumu" olarak nitelendirmektedir. Buradaki eğitimini AA derecesi ile tamamlamıştır (<http://aytacacikalın.com>).

Gündüz TODAİE'deki derslere, akşamda üniversitedeki yüksek lisans derslerine katılarak okuma ve ödevleri hazırlama için çok yoğun bir çalışma temposu yaşamıştır. Burada eğitim alırken "Bilimsel Araştırma Dersi" çok ilgisini çekmeye başlamış, bu dersin ödevlerini daha istekli ve yoğun emekler harcayarak yerine getirmeye çalıştığını ifade etmektedir. Yüksek Lisansı bitirdiğinde bilimsel düşünme ve yazma konusunda etkilendiği Niyazi Karasar'ın "seni buraya alalım" sözü üzerine unvanının olmadığını belirtmişse de buna rağmen yeni kurulan Eğitim Fakültesi Araştırma Merkezine (EFAM) plan-proje uzmanı olarak alınmıştır.

Doktora eğitimine başladığında MEB ile kurumsal bir ilişkisi kalmayan Açıkalın, doktora sürecinde bilgide seçici olma özelliğini, araştırma yöntemleri dersini aldığı Niyazi Karasar'dan kazandığını belirtmektedir. Açıkalın, Ziya Bursalıoğlu'ndan büyük düşünmeyi; Niyazi Karasar'dan bilimsel düşünmeyi ve yazmayı, Haydar Taymaz'dan kibar/nazik ve alçakgönüllü olmayı, İlhan Akhun'dan sınıf yönetimini, tahtayı ve teknolojiyi iyi kullanmayı; Mahmut Adem'den dava adamı olmayı öğrendiğini belirtir.

Doktora tezini 'Eğitim Yönetimi' alanında, öğretmenlerin isteğe bağlı ve zorunlu yer değiştirmeleri konusunda yapmıştır. Doktora eğitimini tamamladıktan sonra kendi fakültesinde ve bölümünde dersler vermeye başlamıştır. On iki eylül askeri darbesi sonrası YÖK Kanununun değişmesi sonrasında aynı üniversitede doktora yapan kişinin aynı üniversiteye yardımcı doçent olarak atanamaması durumu sonucunda yardımcı doçentlik kadrosu için kendisine bir üniversite arayışına girmiş Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesine atanan Yahya Özsoy'un yönlendirmesiyle aynı üniversitede öğretim üyesi olarak göreve başlamıştır.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeliği süreci "öğretmen yetiştirme" rolüne dönüşün başlangıcı olmuştur. Uzaktan eğitim yapan Anadolu Üniversitesi'ni tanımanın vermiş olduğu tecrübe ile İlk Öğretmen Okullarından lise düzeyinde mezun olanlara ilişkin öğretmenlerin özlük haklarına kavuşması proje çalışmasını yürütmüştür. Kendisi yapmış olduğu bu çalışmayı "akademik yaşamımda katıldığım ve başardığım en anlamlı çalışma" olarak nitelendirmektedir.

Anadolu Üniversitesi eğitim ve açık öğretim fakültelerinde lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında dersler vermiş birçok tez danışmanlığı görevini yürütmüştür. Bölüm başkanı Prof. Dr. Mustafa Aydın'ın yönlendirmesi ve katkıları ile H.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümüne naklen yardımcı doçent olarak tayin edilmiştir. Aytaç Açıkalın akademik hayatı ilgili bizlere şunları dile getirmiştir:

Benim akademik yaşamım iki üniversite ile sınırlıdır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yardımcı doçent olarak işe başladım. Diğer unvanlarımı Hacettepe Üniversitesinde aldım. Her iki üniversitede de çok başarılıyım, çünkü "alandan" geliyordum, (laf aramızda çekirdekten yetiştirme/tebeşir tozu yutmuş akademisyen) eğitimi ve okulu çok iyi biliyordum. Ancak kuramı öğrendikçe bildiklerimden, daha doğrusu uygulamalarımın bir kısmından vazgeçtim. Bilim doğadadır, alandadır. Kuramsız bir uygulama, uygulanmayan bir kuram söz konusu değil benim için.

Hacettepe Üniversitesi'ni yönetsel olmaktan çok bilimsel bir üniversite olarak tanımlayan Açıkalın, mükemmel olarak nitelendirdiği Selahattin Ertürk'ün bölüm başkan yardımcılığını yapmıştır. Belli bir süre bu görevi yaptıktan sonra yöneticilik anlayışı ile akademik yaşam tarzı uyum sağlamadığından bu görevden ayrılmıştır. Yardımcı doçent olarak en alt katta verilen odanın kendisi için anlamlı ve huzur veren bir oda olduğunu ve saatlerce orada yalnız başına çalışmalar yaptığını belirtmektedir. Bölümdeki hocalarının Ankara Üniversitesi'nden tanıdığı hocaları olması neticesinde bu durum hocalarıyla meslektaş olarak da iyi bir iletişim kurma ve işbirliği yapmasını sağlamıştır. Bölüm başkanı olan rahmetli Sudi Bülbül'den "yönetimde her şeyden önce insan olduğumuzu unutmamayı, içten, samimi, sabırlı ve dürüst olmayı öğrendiğini" belirtir. Hacettepe Üniversitesi yıllarında nicel araştırma verileri ile nitel araştırma verilerinin çok farklı çıktığını görmesi üzerine nitel araştırma çalışmalarının alan için daha uygun olduğu fikrine ulaşmıştır (Akbayır, 2016).

Açıkalın'ın eğitim bilimlerine ilişkin birçok bilimsel kitap, makale ve çalışmaları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları: Kurumlarda Savurganlık (1985), Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının (Personel) Yönetimi (1997), Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği (1998), İnsan Kaynağının Geliştirilmesi (2002), Çocuklarımız İçin Eğitim Sohbetleri, Kundaktan Okula Çocuklarımız (2006), İnsan Olarak Okul Müdürü (2007), Okuldaki Çocuklarımız (2008)'dir. Eğitimde kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi gerçekleştirmek amacı ile yedi yıldan beri, Eğitim Yönetimi adlı üç aylık mesleki-akademik bir dergiyi 40. sayısına kadar yayınlamıştır.

Uygulama Bağlamında Değerlendirmeler

Eğitim yönetimine ilişkin uygulamanın her kademesinde bulunan Açıkalın, kuramsal boyutta elde ettiği kazanımlarını burada tecrübe etme fırsatı bulmuştur. Eğitim yönetimine ilişkin tecrübelerinin başlangıcı olarak, Diyarbakır İlk Öğretmen Okulu mezuniyeti sonrasında 1955 Haziran ayında Diyarbakır'ın "Kabi Köyüne stajyer öğretmen ve Başöğretmen vekili" olarak atanması gösterilebilir. Öğretmen olarak atanmış olmaktan dolayı mutludur ancak içindeki okuma hevesi henüz bitmemiştir. Bu yüzden Gazi Orta Öğretmen Okulu sınavları için Diyarbakır'dan Ankara'ya gider. İki gün süren yolculuktan sonra sınavlara girer. Sonuçta hem Fransızca hem de Resim bölümünü kazanır. Her iki bölümü de kazanması kendisini karmaşık duygular içerisinde iter. Okulun bahçesinde bunu düşünürken o dönem Enstitü Müdürü olan Vedide Baha Pars kendisini görür ve bir süre sohbet ettikten sonra "senin gibi taşradan gelmiş bir delikanlının üç sene Ankara'da kalması önemli bir eğitim imkânıdır. Her zaman bir yabancı dil öğrenebilirsin ama büyük bir kentte sanat eğitimi alma şansın olmayabilir" diyerek resim öğretmenliğine yönlendirir. Açıkalın bunun üzerine o dönemde var olan yan dal uygulamasını da fırsata çevirerek Resim öğretmenliği ve Fransızca bölümüne kayıt yaptırır. Mezun olduğu yıl Enstitü Kurulu o yıl mezun olan 28 resim öğretmeninden 4 kişiyi seçip öğretmen okullarında görevlendirilmek üzere Milli Eğitim Bakanlığına bildirir. Kendisi de bu 4 öğretmen adayı arasındadır. Çekilen kura sonucunda Malatya Akçadağ İlk Öğretmen Okulu Resim-iş öğretmeni olarak atanır. Burada 1958 Temmuzunda yakası kolalı beyaz gömleği ve takım elbisesi ile göreve başlar ve yedi yıl boyunca Resim-İş öğretmeni olarak görev yapar (Akbayır, 2016).

Öğretmenliği ve yöneticiliği öğrendiği yer olarak belirttiği, Malatya Akçadağ Öğretmen Okulunda yedi yıl görev yaptıktan sonra Ağustos 1965 yılında Van Kız İlköğretim Okuluna Müdür olarak atanmıştır. Kendisi buraya atanmasını, yedi yıl müdür yardımcılığı, atölye şefliği, eğitim şefliği, müdür başyardımcılığı yaptıktan sonra bir terfi olarak görmektedir. Van Kız İlk Öğretmen Okulunda müdür olarak çalıştığı iki yıl onun için meslek yaşamının en güzel, en anlamlı yılları olmuştur.

Askerliğini çeşitli sebeplerle sürekli tecil ettiren Açıkalın, otuz iki yaşında askere giderek ve yedek subay olarak “56. Alay Manisa Doğu kışla, Eğitim Taburu, Birinci Bölük Komutanı Teğmen Aytaç Açıkalın” olarak tamamlamıştır. Terhis olduktan sonra Ankara’ya giderek Milli Eğitim Bakanlığına başvuruda bulunması sonrasında Kastamonu Kız Öğretmen Okuluna Okul Müdürü olarak atanmıştır. Van Kız İlköğretim Okulunda elde ettiği tecrübelerin ve askerlik sürecinde zihinsel ve duygusal boyuttaki kendini dinleme imkânlarının kendisini iyi bir eğitimci ve okul yöneticisi yaptığını belirtmektedir.

Görev yapmış olduğu sürede Kastamonu’nun kendisini duygulandıran bir kent olduğunu belirterek, “çoğu zaman orada kendimi göreceli, uzun geçmiş ‘evvelki gün’ ile daha yakın geçmiş “dünün” kesişim noktasında hissetmişimdir.” der.

Otuz beş yaşındayken Kastamonu’dan ayrılarak Hatay’a genç yaşta İl Milli Eğitim Müdürü olarak atanmıştır. Bununla ilgili Açıkalın bizlere şunu nakletmektedir:

Çok genç bir yöneticiydim. Ben buna yöneticiliğimin "yeni yetmelik" dönemi diyorum. Hep öyle oldu, hele okul yöneticiliğinde daha gençtim, alışılmış geleneksel bürokratik yönetici düşünce ve davranış kalıplarına sahip değildim. Düşündüğüm gibi söylüyordum, farklılıkları izliyordum. İl milli eğitim müdürü olunca ilk kez "il idare kurulunu" tanıdım. Valinin başkanlığında ilin bütün müdürlerinin katıldığı ve ilin her türlü eğitim, sağlık, tarım ve ekonomik durumlarının konuşulduğu bir kurul. İlk göreve başladığımdan bir kaç ay sonra sayın valinin bir böbrek taşı rahatsızlığı çıktı. Öncelikle kurulda sağlık müdürü işe el koydu, doktorlar, filimler, ilaçlar vb. hemen her toplantıda vali beyin böbrek taşı adeta gündemin tüm maddelerini kapsıyordu. Her hafta çekilen böbrek filmleri kurul üyeleri tarafından izleniyor, üzerinde görüş beyan ediliyordu. Sıcak su banyoları, avokado kürleri (ziraat müdürü Mersin'den getirtiyordu) ve en ilginç olanı, arızalı bir arazide jeepe binmek veya kontrolü zor bir at üstünde seyahat etmektir. Hemen hepsi uygulandı; vali beyin taşı düşmedi, ilaçların etkisi ile eridi ve şüphesiz benim zamanım, enerjim ve ümidim de.

Hatay’da beş yıl İl Milli Eğitim Müdürlüğü yaptıktan sonra Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne atanan Açıkalın, bir yılda burada görev yaptıktan sonra 1975 yılında yöneticilik sürecini bitirip orta dereceli okullarda öğretmenliğe dönmüştür. Bu yıllara ilişkin ise Açıkalın şunları dile getirir:

Edirne Milli Eğitim müdürlüğüne geldiğimde artık yöneticiliğin ilk olgunluk çağlarına ulaşmıştım nerdeyse. Edirne farklı bir kültüre sahipti ve nüfus, öğrenci artışı, kızların okula gönderilmemesi, derslik, öğretmen yoksunluğu diye temel eğitim sorunları yoktu. Zamanın birinde ilin mebuslarından biri milli eğitim bakanı olmuş, akla gelen her tür okul açılmış, binalar yapılmış. Giderek il milli eğitim müdürlüğünün standart çalışma yöntemleri de beni tatmin etmiyordu. Gerçekte il kamu ve yerel yönetim kadar, Bakanlığın da benim çalışmalarından, konuşmalarından ve girişimlerimden memnun olmadığını seziyordum. Ayrılmayı düşünüyordum. Nihayet Ankara Yenimahalle’de bir ortaokula resim öğretmeni oldum. Böylece Akademisyenliğin yolu açılmış oldu.

1990 yıllarında Hacettepe Üniversitesi ile MEB arsında yapılan bir anlaşma sonrasında 2+2 adında sınavı kazanmış öğretmenlerin okul yöneticiliği ve denetçiliği alanında yapmış olduğu çalışmada aktif olarak görev almıştır. Birçok alandaki farklı grupların hizmet içi programlarını Türkiye’de ilk kez yapmış ve uygulamıştır (<http://aytacacikalın.com>).

İki art iki (2+2) programına katılan öğretmenlerden gelen talepler üzerine kurmuş olduğu EYTEPE (Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi) kulübünü aktif hale getirmiş ve PEGEM (Personel Gelişim Merkezi) isminde bir şirket kurmuştur. Şirketin amacı eğitim konusunda bir kitap aradığınızda tanımlanmış bir yayınevi olmaktı. 1986 yılında PEGEM'i (Personel Eğitim Geliştirme Merkezi) olarak tasarlamış daha sonra yayın yapma işine dönmüştür. Pegem'in ilk yayın kitabı olarak 10. Yılı anısına 1996'da basılan Ziya Bursalıoğlu'nun "Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama" kitabıdır. Aralık 1998 yılında Pegem A kurulmuştur (<http://aytacacikalin.com>).

Uygulamaya ilişkin bazı projelere katkıları arasında; Milli Eğitim Bakanlığı ile H.Ü. Eğitim Fakültesinin ortaklaşa yürüttüğü, "İlköğretim Müfettişlerinin Lisans Düzeyinde Eğitimi" çalışmalarına (1997), Okul yöneticileri için Eğitimde Kalite Arayışları ve Okul Yöneticilerinin Rolü Projesinin 35 ilde gerçekleştirilmesinde (2000), Ana Baba Okulu Projesi ile 10 İlde Anne-Babalar, Öğretmenler, Okul Yöneticileri ve Milli Eğitim Müdürlükleri katılımcılarına "öğrenme, okul, çocuğun gelişimi, okuldaki başarısı ve sosyal gelişimini" sağlamadaki katkılarıyla (2000-2003), Türkiye'deki Eğitim Sisteminin Geleceği İle İlgili Öneriler (Eğitim Yönetimi ve Organizasyonu Bileşeni Kapsamında Görevlerin Dağılımı Ya Da Sorumlulukların Yerinden Yönetimi) adlı Avrupa Birliği Projesiyle (2004), İBİGE projesiyle (İş Başında İnsan Kaynağının Geliştirilmesi) Kurumlarda çalışanların mesleklerinin başında yetiştirilmesi-yetkinleştirilmesi (2004) çalışmalarıyla, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü OYGEP Projesi sayılabilir. Genelde yönetim, özelde eğitim yönetimi alanındaki konulara ilişkin önemli çalışmalarından bazılarını şöyle sıralayabiliriz: Kurumlarda İnsan Kaynağının Geliştirilmesi, Yönetim Yaklaşımları, Ast-Üst Yönetim İlişkileri ve Yönetimi, Liderlik- Liderlik Yaklaşımları, Kurumlarda Çatışma Yönetimi, Yönetimsel İletişim, Kurumlarda İletişimin Yönetimi ve İletişim Becerileri, Beş Duyuya Dayalı Satış Teknikleri, Kurumsal Güdülenme (<http://aytacacikalin.com>, Akbayır, 2016).

Eğitim yönetimine ilişkin belirtilen konularda pek çok Resmi kurum ve Sivil Toplum Kuruluşuna eğitimler vermiştir. Ülkemizde birçok ili gezerek, bulunduğu illerde seminer, konferans ve çeşitli etkinliklerle eğitim yönetimine katkılar sağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen 8., 10., 14., ve 15. Şûra'lara, hazırlık ve gerçekleştirme aşamasında üye ve müşahit olarak katkıları olmuştur.

Emeklilik sonrası "Bir Eğitim Dinozoru" olarak Prof. Dr. Aytaç Açıkalın

Açıkalın, emekli oluncaya kadar Hacettepe Üniversitesinde çalışmış, doçentliğini ve profesörlüğünü bu üniversitede almıştır. Akademisyenliği sırasında en çok yabancı dilde sıkıntı çektiğini belirtmektedir. Üniversitede hoca olduğu yıllarda ilke olarak hiçbir dersi aksatmadığını, bazı temel alışkanlıkları kazandırmak yerine yerleştirmek için zaman kavramı üzerinde durarak öğrencilerine zaman yönetimi kavramının yerleştirilmesinde katkı sağladığını, hiçbir sınavında gözcü kullanmadığını ve sorularının genelde açık uçlu, çözümlenmeye ve yorumlamaya dayalı tartışmalar içerdiğini söylemektedir. Konya'da verdiği bir seminerde, izleyicilerin kendisini tanımamasını fırsat bilip, konferansın başlamasına kadar izleyiciler arasında kişilerle sohbet ederek, konferansın havasını koklamaya çalışmıştır. Bu davranışı neticesinde konferans başladığında sahneye takdim edilmesiyle birlikte izleyiciler üzerinde büyük bir şaşkınlık ve hayranlığa sebep olmuş, konferansın sonuna kadar kimse salonu terk etmemiştir.

Çok yoğun olarak kuramsal araç geliştirme, uygulama, sonuçları değerlendirme süreci; yayınlar; katılımlar; kitapların basılması; hizmet içi çalışmalar; bireysel ve kurumsal araştırmalar; dersler; danışmanlıklar; Pegemin yönetimi; yayınların sürdürülmesi sonrasında

sosyal ilişkilerinin yoğun olduğu bir zamanda Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin ile evliliğinden, tek kızı olan Dr. Şuay Nilhan Açıkalın dünyaya gelmiştir (Akbayır, 2016).

Tüm yazılar ve eylemlerinde herkesin anlayacağı bir dilde “aynen konuştuğu gibi yazmayı” ilke edinmesi, bu nedenle de meslektaşlarından birinin kendisi için “eğitim bilimlerini halka indiren adam” diye söz etmesinden mutlu olduğunu belirtmiştir.

Kendi ifadesiyle "Çekildi izzet-i ikbal ile babı ulemadan" diyerek adım attığı emeklilik sonrası yaşantısı ve devam eden faaliyetlerine ilişkin sorularımıza; “Şimdilerde anne-baba seminerleri, öğretmen seminerleri vermekle beraber kitaplığını, plakelerini, yararlı olacağını düşündüğü bazı materyalleri bir yer satın alarak sergilemeyi ve insanlığın yararına açma” düşüncesini bizlerle paylaşmıştır.

Son günlere ilişkin yapmış olduğu çalışmalarla ilgili duygu ve düşüncelerini ise şöyle ifade etmektedir:

Son üç yıl, İstanbul'da bir özel üniversitede yüksek lisans düzeyinde bir ders için Çanakkale'den gidip geldim. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ücretini ödeyerek katıldıkları bu program beni hep duygulandırmıştır. Ben onlara bir şey öğretmedim, araştırmayı, okumayı, bulduklarını yorumlamayı ve özellikle yazmayı kazandırmaya çalıştım. Bu süreçte iki öğrencimin doktora düzeyinde başarılı olması (Hacettepe ve Ege) emeklerime değdi sanırım. Onun dışında alanda okul düzleminde AÇO (Aile-Çocuk-Okul) kapsamında "birlikte başarımlarını Türkiye Coğrafyasında gerçekleştirmeye çalıştım. Yaklaşık dokuz bin okul müdür yardımcısının "gelişim programlarında" görev üstlendim ve bunu Milli Eğitim Bakanlığının en anlamlı okul yöneticisi yetiştirme girişimi olarak değerlendiriyorum. Salgının başlangıcından bu yana (12 Mart 2020) uzaktan sunum yapmayı tercih ediyorum. Mayıs 2020 tarihi itibarıyla çok özel durumlar dışında seyahat etmeyi tümüyle bıraktım. Şimdi İnsan Kıymetinin Geliştirilmesi konusunda çalışıyorum, Mevlana Hazretlerinin Mesnevi'sinin Türkçe çevirisini izleyip, bir anlamda onunla atışıyorum.

Emeklilik sürecinde yaşadığı ve etkilendiği anılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini öğrenmek üzere sorduklarımıza içten bir şekilde cevaplar vermiştir:

O kadar ilginç yaşantılarım oluyor ki, çoğu kez bunları derleyemediğim için hayıflanıyorum. Bir öğretmen katılımlı sunumda, salondan ayrılırken bir öğretmen geldi, elimi öpmek istedi, fırsat vermedim ve ben ona sarıldım, hatırımı sordum bana, "ben sizi lise son sınıf öğrencisi iken "İçindeki Gücü Uyandır" programınızda dinledim ve çok etkilendim. Üniversiteye giriş, meslek sınavındaki başarımlarımı ve şimdi meslekteki üstün performansı size borçluyum; iyi ki sizinle karşılaştım" dedi. Birbirimize baktık galiba ikimizin de gözleri nemlenmişti.

Bir başka seferinde Uzunköprü'deki öğretmen grubu ile çalışırken bir öğretmen ayağa kalktı, "Siz, Edirne'de milli eğitim müdürlüğü yapan Aytaç Açıkalın mısınız?" dedi; evet dedim bir şey söylemeden oturdu. Öğleden sonraki oturumda o öğretmen tekrar söz istedi, kalktı, tam otuz yıl önce, stajyerliğinin kalkması dolayısıyla, İl milli eğitim müdürü olarak kendisine yazdığım bir mektubu getirmiş; okudu. Mektupta Adaylığının kalkması dolayısıyla kendisini kutluyorum, katılımı ile öğretmen takımımızın daha da güçlendiğini, verimli çalışmaları ile bize yeni başarımlar kazandıracağını v.b. saygılarımı ve başarı dileklerimi sunuyorum. Otuz yıl o yazıyı sakladığını çünkü bu yazının ona bir gurur ve güç verdiğini ifade etti. Düşündüm insanımızı ve o kıymeti nasıl heder ettiğimizi hissettim.

Eğitim Dinozoru Benzetmesini sordüğümüz Açıkalın, buna ilişkin şunları ifade etmiştir:

Ben bu deyişimi kendimi kısaca tanıtmak için "ödünç" olarak aldım. Kendimi "geçmişe dayalı fakat yeni bir durumda" tanımlayabilmek için insanların çok eskiden yaşayan dinozorlara ilgi ve meraklarını eğitimin geçmişi ile canlı tutarken, onları bugünkü gelişmelerin de içine alabilmek amacıyla "güncel" sıfatını eklemeyi yeğliyorum. Sadece geçmişe bir hatıra kaynağı olarak bağlı olmak yerine, güncel gelişmeleri de algılamak, yorumlamak ve açıklamak konumunda ve yetkinliğinde olduğumu vurgulamak istiyorum.

Açıkalın'ın ülkemizdeki eğitim yöneticileri ve konuya ilgi duyan araştırmacılara yönelik öneri ve tavsiyelerine gelince aşağıdaki satırları bizimle paylaşmaktadır:

Dünya yükseköğretim/üniversite ölçütleri ile değerlendirildiğinde üniversite niteliğinde sayacaklarımız iki elin parmak sayısını geçmez. Geri kalan üniversitelerimiz "bilim/bilgi üreten üniversiteler değil/ üretilmiş bilgileri açılama yapamadan tüketen üniversiteler" olarak ifade etmektedir. Eğitim Yönetimi alanı Kuramsal bir kısırlık yaşamaktadır. Çok yalın, sözde uygulamaya dönük, kuru, açılımı olmayan araştırmalar pıtrak gibi yığılmaktadır. Uygulayıcı makam ve kişiler de bu tür araştırmaların bulgularına hiç itibar etmemektedirler. Eğitim Yönetimi alanında yaşanan değişimlere yönelik, özellikle doktora düzeyinde "temel kuramsal araştırmalar" desteklenmelidir. Yurt dışında yapılan eğitim araştırmaları dikkatle incelenip çözümlenmelidir. Örneğin "Çatışma Yönetimi" bir Batı sürdürmesidir. Çatışma bizim dilimizde çok açık/etkili bir eylemdir. Kurumlarda bu anlamda çatışmadan değil, "sürtüşmeden" söz edilebilir. Buna bağlı olarak, okul yöneticilerinin etkileme, ikna etme, çalışanlarını geliştirme, kendini geliştirme konularında çok farklı kuramsal araştırmalar beklenmektedir.

Açıkalın fikir alt yapısını oluştururken ilham aldığı milli ve manevi değerleri şu ifadelerle açıklar:

Anadolu topraklarını bezeyen ve çoğunluğu 12., 13. yüzyıl evliyalarna özel bir hayranlığım vardır. Bunlar sıradan dinin mistik boyutlarına sığmamış insanlar değildir. Cengiz Hanı izleyen Moğol istilasının fırtınasını, rüzgârını ve esintisini yaşayan Anadolu'nun (Rum elinin) parçalanmış bütünlüğünü sağlamak için, sefalet içindeki halkın sesine kulak veren, çoğu kez kendi biçemlerinde bu ıstıraba, yoksunluğa çare olmaya çalışan eylem, düşün ve iletişim liderleridir, Anadolu felsefesinin kurucularıdır. Yunus Emre, Hacı Bektaş, Mevlana üçlüsü benim en çok öğrendiğim gruptur. Bunların her biri çevresine farklılıkları ile yer etmişlerdir. Mevlana şiir, sema, bütünlüğünde çevresinin mutluluğuna katkıda bulunmaya çalışırken, Hacı Bektaş fikren ve örgütlenerek birlik ve mutluluğa yol açmanın fikir üreticisidir. O'nun meşhur "Bir olalım" düşüncesi günümüzde etkin bir yönetim felsefesi olarak dillendirilmektedir. O dönemde "kadınları okutunuz" diyecek kadar çağdaş bir toplum lideri ve Hacı Bektaş'ın Balkanlar'ın Avrupa'nın Anadolu. Düşüncesi ile bütünleşmesinde önemli rolü vardır. Yunus Emre'ye gelince o, çaresiz, yoksul, fakir Orta Anadolu insanı ile "dildaş" olmuştur. Bu gün bizim akademisyenlerin yapamadığı şeyi, "halka inmek", bilimi, felsefeyi herkesin anlayacağı bir düzeyde söylemek gibi özel, güçlü bir kişiliği vardır. "Mal sahibi/ mülk sahibi/Hani bunun ilk sahibi" diye başlayın söylemeye, elinde torbası, çapası, çamaşırı olan köy kadını hemen arkasını getirir:

"Malda yalan mülk de yalan/Var biraz da sen oyalan" diye. Ayrıca Yunus, inanç konusunda kendine gerçekten güvenen bir filozoftur:

"Sırat kıldan incedir / Kılıçtan keskindedir / Varıp anın üstüne / Evler yapasım gelir" derken kendine olan güveninin cam gibi berrak ve şeffaf ifade etmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler evliyalara dilek dileme makamı değil, düşünce kaynağı olarak görüp okumalıdır."

Son söz olarak...

"Çok işimiz var çok! Tek bir şeye ihtiyacımız var çalışkan olmak! Ama yetmez dürüst ve karakterli de olmamız gerek." diyerek Prof. Dr. Aytaç Açıkalın, bizlere, akademik tecrübelerinden yola çıkarak önemli önerilerde bulunmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilim insanları topluma yön veren onların gelinmesine öncülük eden aydın kişilerdir. Ülkemizde de toplumumuza hizmet eden birçok bilim adamları olmuştur ve hala da olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda da genelde eğitim bilimleri alanında özel de ise eğitim yönetimi alanında yaşayan ve bu alanda bilimsel çalışmalarına devam ederek katkı sağlayanlardan biri de Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN'dır. Açıkalın'ın kendi ifadelerinden hareketle hayatından kesitlere yer verilerek eğitim yönetimine hizmetleri bu çalışmada ele alınmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara yönelik; ömrünü bilime adanmış bilim insanlarının hayatı, eğitim yöneticilerine örneklik düzeyinde kuramsal çerçevede önemli katkılar sağlayabilir. Uygulama alanında yer alan eğitim yöneticilerine, daha önce yaşanmış sorunlara karşı gösterilen tepkiler, yaşanmışlıklar yol gösterici bir rehberlik

edebilir. Her biri bu ülkenin birer değeri olan bilim insanlarının hayatlarının araştırma konusu yapılması, araştırmacıları motive edebilecektir. Bu nedenle alandaki birçok diğer bilim insanlarının hayatları araştırma konuları arasına alınabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın yürütülebilmesi için etik kurul izni alınmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu çalışmaya yazarlar tarafından eşit oranda katkı sağlanmıştır.

Teşekkür

Çalışmanın ortaya çıkmasında katkı sağlayan Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN'a, geliştirilme aşamasında destek sağlayan Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN'a teşekkür ederiz.

Çıkar Beyanı

Yazarların herhangi bir kişi ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (2020). *Kişisel web sayfası içinde hayatı ve eserleri*. Erişim tarihi: 1 Eylül 2020/5 Ocak 2021. Erişim adresi: <http://aytacacikalin.com>.
- Akbayır, S. (2016). *Derin kuyuların ince serin suları Aytaç Açıkalın*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Birel, F. K., & Çevik, M. S. (2020). Nitel araştırma desenleri. Ş.Ş. Erçetin (Ed.). *Araştırma teknikleri* (s.63-81). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cohen, L., & Manion L. (1994). *Research methods in education* (4 th ed.). London: Routledge.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4): 323-348.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Tow ard a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3): 255 – 274.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. Routledge, London.
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel düşünme yöntemi* (1. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.



Başvuru Tarihi (Received Date): 25.01.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date): 12.04.2021

Makale Türü (Article Type): Derleme Makalesi / Review Article

Kaynakça Gösterimi: Özkan, Ş. (2021). Klinik liderlik ve sağlık kurumlarına yansımaları. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(1), 40-50.

Citation Information: Özkan, Ş. (2021). Clinical leadership and reflections to health institutions. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(1), 40-50.

KLİNİK LİDERLİK VE SAĞLIK KURUMLARINA YANSIMALARI

Şirin ÖZKAN¹

Öz

Sağlık yönetiminde klinik lider, karmaşık sağlık sistemi süreçlerine ve sağlık işgücünün sayısal olarak yetersiz olması gibi zorluklara rağmen, kişisel ve kişilerarası yetenekleri yöneterek klinik bakımın etkin bir şekilde yürütülmesini sağlayan profesyoneldir. Klinik liderden sağlık hizmeti odaklı olması ve kişisel farkındalığının gelişmiş olması beklenir. Ayrıca kendi kendini yönetebilmesi ve kişisel gelişimini devam ettirmesi, iletişim ve planlama becerilerinin gelişmiş olması, inovasyonu desteklemesi, değişime açık olması, hasta ve çalışan güvenliğini geliştirmesi ve cesaret verici olması da beklenir. Klinik liderliğin sağlık kurumlarında etkin uygulanabilmesi için bu konuya öncelik veren ciddi örgütsel yapıya ve üst yönetimin desteğine ihtiyaç vardır. Çalışmanın amacı, klinik liderlik, özellikleri, geliştirilmesi ve sağlık yönetimi alanına yansımaları hakkında bilgi sunmaktır. Araştırmanın, sağlık çalışanlarına, planlamacılara ve sağlık yöneticilerine klinik liderlik özelliklerinin tanınması ve kullanılması konusunda kaynaklık edeceği öngörülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın gelecekte yürütülecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Sağlık, Klinik Liderlik, COVID-19.

Clinical Leadership and Reflections to Health Institutions

Abstract

Clinical leader in health care management is a professional who, despite complex health system processes and challenges such as the numerically inadequate health workforce, manages personal and interpersonal capabilities to ensure the effective execution of clinical care. The clinical leader is expected to be healthcare focused and have an advanced personal awareness. It is also expected to be able to self-manage and maintain personal development, to have developed communication and planning skills, to support innovation, to be open to change, to improve patient and employee safety, and to be encouraging. In order for clinical leadership to be implemented effectively in health institutions, a serious organizational structure that prioritizes this issue and the support of senior management is needed. The aim of the study is to provide information about clinical leadership, its characteristics, development and implications for health management. It is anticipated that the study will serve as a resource for healthcare professionals, planners and health administrators in recognizing and using clinical leadership qualities. Besides, it is thought that this study will shed light on future researches.

Keywords: Leadership, Health, Clinical Leadership, COVID-19.

Giriş

Sağlık yöneticileri, sağlık sektöründeki hızlı ve ani gelişmelerle, artan rekabetle, karmaşık sağlık teknolojileriyle, sağlık işgücü ile ilgili zorluklarla, değişmekte olan tüketici talepleriyle, mali kısıtlarla, sağlık hizmetlerine erişilebilirlik için artan taleplerle, hasta odaklı bakımı, sağlık bakımının kalitesi ve güvenliğinin geliştirilmesine ilişkin sorunlarla mücadele etmektedirler Adeniran ve ark, 2012, s. 48; Özdemir ve ark.,2019, s. 2895). Tüm bunlarla baş etme zorunluluğu sağlık çalışanlarının ve

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, E-Posta: sozkan@bandirma.edu.tr; ORCID: 0000-0001-9153-6481.

yöneticilerinin liderlik davranışları göstermesini gerekli kılmaktadır. Sağlık hizmetlerinde etkili bir liderlik davranışı sergilenmesi, sağlık bakım kalitesi ve hizmet çıktıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmaktadır. Güvenli, kaliteli ve merhametli sağlık hizmetlerinin sunulabilmesi için etkili liderlere ihtiyaç vardır. Liderlerden, yüksek kaliteli sağlık hizmeti sunarken, hastaları ve sağlık personelinin koruyabilmesi, zorluklarla mücadele edebilmesi beklenir (McSherry ve Pearce, 2016, s. 16). Yöneticilerin yönetim sorumlulukları ile liderlik faaliyetlerini bütünleştirebilme becerisi, sağlık hizmetlerinde kalitenin iyileştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Jeon ve ark.,2015, s. 1008). Liderler, değişen çevreye sağlık çalışanlarının ve sağlık kurumlarının uyum sağlamalarını kolaylaştırmalıdır (Akbolat ve ark., 2013, s. 46). Sağlık sektöründe, yeni çalışma yöntemleri, yeni hastalıklar, salgınlar ve sınırlı kaynaklarla artan sağlık hizmeti talebini yönetebilmek amacıyla gerekli olan liderliğin önemi giderek artmaktadır (Gün ve Aslan, 2018, s. 221).

Son yıllarda sürdürülebilir, güvenli ve etkin sağlık hizmeti sunumu için klinik liderliğin önemi bilimsel alanyazında ortaya konulmuştur (Daly ve ark., 2014, s. 81; Nieuwboer ve ark., 2019, s.8). Klinik lider, klinik rolleri ile stratejik yönetim, operasyonel kaynak yönetimi konularında önemli roller üstlenen, sağlık çalışanları ve tüm yöneticilerle karşılıklı işbirliği yapabilen profesyoneldir (Edmonstone, 2009, s. 291). Klinik liderin klinik bilgi ve becerisinin yeterli olması, destekleyici, yol gösterici, rol model, yardım sever, güvenilir, etkili iletişim becerilerine sahip olması ve dürüst olması beklenmektedir (Stanley, 2014, s.126). Klinik liderlerin etkin ve etkili olması için sağlık kurumları tarafından kaynak, eğitim ve öğretim, ödül, takdir ve geribildirim şeklindeki desteklere ihtiyaçları vardır (McSherry ve Pearce, 2016, s. 16). Bu çalışmanın amacı, klinik liderlik, özellikleri, geliştirilmesi ve sağlık yönetimi alanına yansımaları hakkında bilgi sunmaktır. Çalışmanın, sağlık çalışanlarına, planlamacılara ve sağlık yöneticilerine klinik liderlik özelliklerinin tanınması ve kullanılması konusunda kaynaklık edeceği ve aynı zamanda gelecekte yürütülecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Klinik Liderlik ve Önemi

Hastalarla en çok etkileşim halinde olan sağlık profesyonelleri (doktorlar, hemşireler ve tüm sağlık profesyonelleri) klinisyen olarak tanımlanmaktadır. Klinik liderlik, sağlık hizmetleri sunumunda lider rolü üstlenen klinisyenlerde bulunması gereken liderlik özelliklerini tanımlayan bir kavramdır. Klinik lider, sağlık ekibi üyelerine güvenli ve motive edici bir ortam sağlayarak hasta bakım kalitesini geliştiren profesyonel olarak tanımlanmaktadır (Mianda ve Voce, 2017, s. 83). Sağlık kurumlarında klinik liderden üç temel alanda fark yaratması beklenmektedir: İlki, sağlık çalışanları arasında iş birliğini ve diyalogu geliştirmesi, ikincisi, sağlık hizmetleri sunumunda iyi uygulamaları hayata geçirmesi, üçüncüsü de değişim ve dönüşümü gerçekleştirmesidir (Hofmann ve Vermunt, 2020, s. 10). Klinik liderden, bazı klinik rolleri yerine getirirken aynı zamanda stratejik yönetim, operasyonel kaynak yönetimi konularında önemli roller üstlenmesi, kendisi ve diğer klinik meslektaşları ile birlikte tüm yöneticiler ve uzmanlarla karşılıklı işbirliği yapabilmesi beklenmektedir (Ebrahim, 2018, s.69; Edmonstone, 2009, s. 291).

Klinik liderliğin temelini bütüncül hasta yaklaşımı, bir diğer ifade ile hastalıktan çok hasta bireye yani insana odaklanma oluşturmaktadır. Profesyonel sağlık hizmeti sunumunda her hasta farklıdır ve özeldir. Bu sebeple her hasta bireyin kendi başına ayrı bir olgu olarak ele alınması gerektiği anlayışı hâkimdir. Söz konusu anlayış doğrultusunda, klinik liderliğin odağında hastalık yerine insan vardır ve sağlık sistemindeki toplam kalite kültüründe kendisini göstermektedir. İngiltere Ulusal Sağlık Kurulu (NHS) klinik liderliği, klinik ve yönetsel liderlerin birlikte çalışarak, hasta yararına olacak şekilde sistemi değiştirecek davranışlar ortaya koymaları şeklinde tanımlamaktadır. Avustralya'da Victoria Kalite Konseyi (Victorian Quality Council) ise klinik liderliği sağlık bakımında güvenlik ve kalitenin

iyileştirilmesine öncülük etmek ve gerekli nitelikleri başarıyla gerçekleştirmek olarak tanımlamaktadır (Özer ve ark., 2018, s. 100).

Klinik liderlerden öncelikle hasta bakımının kalitesi alanında etkili olmaları beklenmektedir. Ayrıca klinik liderler disiplinler arası işbirliği, örgütsel politika ve planlama düzeyine de katılım sağlamalıdır (Fealy ve ark, 2011, s. 2023). Politika yapıcılar tarafından klinik liderlik, dağıtımçı ve dönüşümcü liderliğin uygulanması olarak kurgulanmıştır. Uygulamada klinik liderlik “örgütsel profesyonellik” olarak algılanmalıdır. Üst yönetim tarafından, yönetsel amaçlara ulaşmak için mesleki kimliklerin örgütün organizasyonel ve politik öncelikleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması olarak görülmektedir (Martin ve Waring, 2013, s. 372).

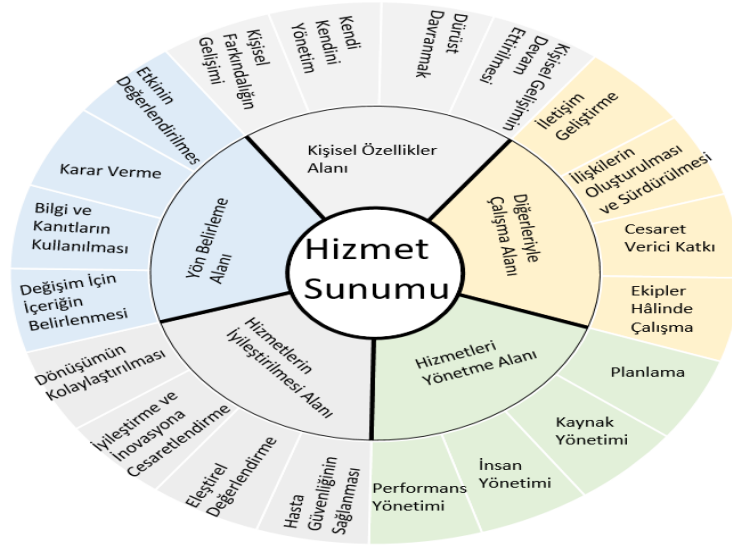
Klinik liderlik, yüksek kaliteli sağlık bakımının sağlanması için anahtar konumdadır. Sağlık kurumlarında ve sağlık sisteminin her düzeyinde, klinik liderlik faaliyetlerine gereksinim duyulan bir alan vardır. Klinik liderlik uygulamaları, özellikle klinik yönetim sürecinde kritik bir öneme sahiptir (Budak, 2016, s. 15). Sağlık çalışanlarının işe bağlılığı, iş tatmini, iş performansı, yüksek verimlilik, iş güvenliği, sağlıklı çalışma ortamı, hasta bakım kalitesi ve güvenliği ölçütleri ile klinik liderlik performanslarının doğrusal bir korelasyon içinde oldukları doğrulanmıştır (Boamah, 2018: s.15; Boamah ve ark., 2018, s.186; Daly ve ark. 2014, s. 81; Mianda ve Voce, 2017; s. 79; Sarto ve Veronesi, 2016, s.94).

Klinik Liderliğin Yetkinlikleri

Etkili klinik liderlik, bir sağlık kuruluşunun her kademesinde, disiplinler arası hizmet sunumuna odaklanan bireylerdeki uygun yetenek ve nitelikleri kapsamaktadır. Birçok araştırmacı klinik liderin yetkinliklerini tanımlamaya çalışmıştır. Klaber ve Bridle (2010) klinik liderin sahip olması gereken özellikleri vizyon sahibi olmak, fedakâr olmak, rol model olmak, takım sözcüsü olarak hareket etmek, yüksek performans sergilemek, diğerlerinin katkısının farkında olmak, klinik uzmanlığa sahip olmak, hesap verebilir olmak ve akılcı argümanlar ortaya koyabilmek olarak tanımlamıştır. İngiltere Ulusal Sağlık Hizmeti İnovasyon ve İyileştirme Enstitüsü tarafından klinik liderin yetkinlikleri tanımlanmıştır. Buna göre klinik liderlik yetkinlikleri, "hizmet sunumu" etrafında tasarlanmıştır. Bir klinik liderde bulunması gereken ve liderlerin hareket alanını belirleyen beş etki alanı belirlenmiştir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmış ve Şekil 1’le şematize edilmiştir (NHS, 2010, s.11; Budak, 2016, s.28). Bunlar;

1. Kişisel Özellikler Alanı: Klinisyenlerin kendi değerlerinin, güçlü yönlerinin ve yeteneklerinin belirlendiği alandır.
 - a. Kişisel Farkındalığın Gelişimi: Bireysel değer, ilke ve sınırlılıklarının farkında olmalıdır.
 - b. Kendi Kendini Yönetim: Kendisini organize edebilmeli, duygularını, sorumluluklarını, planlarını ve kendi sağlığını yönetebilmelidir.
 - c. Kişisel Gelişimin Devam Ettirilmesi: Kişisel ve mesleki gelişim için fırsatları arayabilmeli, kendi hatalarını fark edip düzeltmeye çalışmalıdır.
 - d. Dürüst Davranmak: Açık, dürüst ve etik davranışlara sahip olmalıdır.
2. Diğerleriyle Çalışma Alanı: Başarılı olabilmek için takımlar ve çalışma ağları içinde diğerleriyle birlikte çalışabilme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir.
 - a. İletişim Geliştirme: Hastalar ve tüm sağlık ekibi üyeleriyle fayda sağlayacak fırsatları belirleyebilmeli, geliştirebilmeli ve diğerlerinin görüşlerini almalıdır.
 - b. İlişkilerin Oluşturulması ve Sürdürülmesi: Başkalarını dinlemeli, desteklemeli, onların güvenlerini kazanmalı ve onlara anlayış göstererek ilişkilerini oluşturmalıdır.
 - c. Cesaret Verici Katkı: Karar verme ve yapıcı geri bildirimlerde bulunmaları için tüm ekibi cesaretlendirmelidir.

- d. Ekipler Hâlinde Çalışma: Takım olarak amaç ve sorumluluklara sahip olmalı ve saygı duymalıdır.
3. Hizmetleri Yönetme Alanı: Çalıştıkları organizasyonların başarısına odaklanmalıdır.
 - a. Planlama: Hedeflere ulaşmak için planlar yapıp, tüm paydaşların geri bildirimlerini almalı ve uzman olarak katkı sağlamalıdır.
 - b. Kaynak Yönetimi: Mevcut olan kaynakların neler olduğunu bilerek bu kaynakları etkin olarak kullanmalıdır.
 - c. İnsan Yönetimi: Yön belirleme, performansları gözden geçirme, diğerlerini motive etme gibi özelliklerden oluşan insan yönetimini iyi bilmelidir.
 - d. Performans Yönetimi: Performans hakkında bilgileri analiz ederek, performansın artırılması için harekete geçebilmelidir.
4. Hizmetlerin İyileştirilmesi Alanı: Yüksek kalitede hizmet sunumu ve hizmet sunumunun gelişimini için motive olmalıdır.
 - a. Hasta Güvenliğinin Sağlanması: Hastalara yönelik riskleri yöneterek hasta güvenliği için tedbirleri almalıdır.
 - b. Eleştirel Değerlendirme: Analitik ve kavramsal düşünerek hizmetin nerelerde iyileştirilebileceği konusunda çözüm üretebilmelidir.
 - c. İyileştirme ve İnovasyona Cesaretlendirme: Hizmet iyileştirmelerini devam ettirecek ortam yaratarak iyileştirme ve inovasyonu cesaretlendirmelidir.
 - d. Dönüşümün Kolaylaştırılması: Süreçlerin değişiminde aktif olarak katkıda bulunup dönüşümü kolaylaştırarak liderlik özellikleri gösterebilmelidir.
5. Yön Belirleme Alanı: Organizasyonun amaç ve stratejilerine katkıda bulunup ve örgütsel değerlere uyumlu bir şekilde hareket etmelidir.
 - a. Değişim İçin İçeriğin Belirlenmesi: Siyasi, sosyal, teknik, ekonomik, örgütsel ve mesleki çevre bilincine sahip olmalı, yeni eğilimleri takip etmeli, beklentiler takip edip geliştirebilmelidir.
 - b. Bilgi ve Kanıtların Kullanılması: Sistemler ve süreçlere yönelik kanıta dayalı değişimler için bilgi toplamalı ve kanıtları kullanabilmelidir.
 - c. Karar Verme: İyi kararlar verebilmek için kendi değerlerini ve delillerini kullanarak karar vermelidir. Örgütsel karar verme süreçlerine katılmalı ve bu süreçlere katkıda bulunmalıdır.
 - d. Etkinin Değerlendirilmesi: Sonuçların ölçülmesi ve değerlendirilmesi, gerektiğinde düzeltici faaliyetlerde bulunulması ve kendi kararlarının yeniden gözden geçirilmesi aşamalarından oluşan etkileri değerlendirmelidir.



Şekil 1. Klinik liderlik yetkinlik çerçevesi (NHS, 2011)

Avustralya Sağlık Yöneticileri Kraliyet Koleji'nin klinik liderlerin yetkinliklerini özetleyen benzer bir modelinde ise klinik liderin tıbbi uzman, iletişim uzmanı, savunucu ve destekleyici, araştırmacı, profesyonel, işbirlikçi ve yöneticilik yetkinliklere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Leggat ve Balding, 2013, s.314). Stanley (2014) ise klinik liderin taşıması gereken özellikleri; ulaşılabilir olması, klinik bilgi ve becerisinin yeterli olması, destekleyici olması, mentor veya rol model olarak hareket etmesi, uygulamalara dâhil olup görünür olması, insanlara yardım etmesi ve yönlendirmesi, güven vermesi, etkili iletişim becerilerine sahip olması ve dürüst davranması olarak sıralamıştır. Vizyon sahibi ve yaratıcı olmak klinik liderde daha az aranan veya daha az belirgin olabilecek özellik olarak tanımlanmıştır (Stanley, 2014, s.126).

Daly ve arkadaşları tarafından tanımlanan klinik liderlik özellikleri ise Tablo 1'de gösterilmiştir. Buna göre durumsal, beceri odaklı, değer odaklı, vizyon odaklı, kolektif, işbirlikçi, değişim ilişkileri odaklı ve sınırlarını bilen olarak klinik liderlerin özelliklerini özetlemektedir. Etkili klinik liderler, savunuculuk becerilerine ve değişimi etkileme becerisine sahip olan kişiler olarak tanımlanmıştır.

Tablo 1. Klinik liderliğin özellikleri (Daly ve ark., 2014, s.78)

Lider özellikleri	Odak	Lider Nitelikleri
Durumsal	Belirli kapsam Mikro sistem konularının teşhisi	Hasta bakıma direkt dahil olur Tedavi sistemleri ve mikro sisteme eşlik eder Refleks verebilme
Beceri odaklı	Süreci zorlar ve değişimi etkiler	Klinik tutku ve güvenilirlik Uzman bilgisi Cesaret
Değer odaklı	İnanç ve saygı Yüksek sorumluluk güdüsü	Profesyonel kimlik Kendi mesleğine yönelik olumlu tutum
Vizyon odaklı	Hasta bakımına daha geniş bir vizyon katar Klinisyenler için yönetim ajandasını yorumlar Rekabetçi hedefler üretir	Stratejik bakış Yürütme İyileştirme fırsatlarını görür İyileştirme tekniklerini anlar
Kolektif	Bütünlüyci Ortak liderler topluluğu	Diğerlerinin harekete geçmesini sağlar Müdafaa yeteneği vardır Erişilebilirlik Takım içinde iyi çalışabilir

İşbirlikçi	Tüm çalışanların liderlik sorumluluğu vardır	Etkili iletişimci
	Birbirine bağımlı	Diğerlerini harekete geçme konusunda etkileyebilir
	Diğerleriyle etkileşim halindedir	Kişilerarası ilişki yeteneği
	İlişki ağına sahip	Takıma liderlik etme yeteneği
Değişim ilişkileri odaklı	Yolu modeller	Gönüllü kazanma kapasitesi
	Ortak vizyona ilham verir	Rol model olma Destek sağlama Motivasyon sağlama Diğerlerini yetkilendirme Diğerlerini destekleme
Sınırlarını Bilen	Bürokratik, disiplinler arası sınırlar	Takımlar arası çalışabilme becerisi
		Sistem bilgisi

Klinik Liderliğin Sağlık Yönetimine Yansımaları ve Geliştirilmesi

Son yıllarda klinik liderlik sağlık yönetiminde güncel bir konu haline gelmiştir. Bu konudaki çalışmalar, özellikle kamu hastanelerinde bakım kalitesi ve güvenliğinin sürekliliğini sağlamada kolaylaştırıcı etkisi nedeniyle klinik liderliğin üstünlüğünü ortaya koymaktadır. Sağlık yönetimi açısından klinik lider; karmaşık sağlık sistemi süreçlerine ve sağlık işgücünün sayısal olarak yetersiz olması gibi zorluklara rağmen, kişisel ve kişilerarası yetenekleri yöneterek klinik bakımın etkin bir şekilde yürütülmesini sağlayan bireydir (Fealy ve ark, 2011, s.2024; NHS, 2011, s.6.). Klinik lider, en yaygın kullanım anlamı ile profesyonel liderdir, yani ortak bir eğitim veya bir dizi yeterlilik özellikleri benzer olan kişilere önderlik eden veya onların sorumluluğunu alan sağlık yöneticisidir. Aynı zamanda klinik liderin üst düzey sağlık yönetim ekiplerine katılmakla ilgili ciddi sorumluluğu vardır.

Klinik liderlerin, örgütlerin tüm fonksiyonlarını yerine getirmek ve amaçlarına ulaşmak için sorumluluk alarak üst yönetim ekibine katılmaları beklenmektedir. Klinik liderlerin üst yönetim ekibinde olmaları, ekip görüşmelerinde stratejik kararlara farklı bir bakış açısı getirmek, herkes tarafından sahiplenilen kararlar ve çıktılar sağlamak ve mesleği temsil etmek açısından son derece önemlidir (NHS, 2019, s.6). Bununla birlikte tüm sağlık yöneticilerinin istediği şekilde, etkili klinik liderliğin hastane performansı ve olumlu hasta deneyimleri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Veronesi ve ark., 2015, s.1045; Sarto ve Veronesi, 2016, s.94). Bu nedenle üst düzey sağlık yöneticileri açısından klinik liderlik sağlık örgütlerinde geliştirilmesi için üzerinde dikkatle çalışılması gereken bir konu olarak vurgulanmaktadır.

Klinik liderliğin uygulanabilmesi için bireysel faktörlerden çok örgütsel faktörlerin önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalar yürütülmüştür (Gorringe, 2011, s.21). Klinik liderliğin örgütsel bir özellik olduğu ve klinik liderlik için gerekli yetkinliklere sadece iyi bir eğitim programı ile sahip olunamayacağı, aynı zamanda bu konuya önem veren ciddi organizasyon yapısına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Klinik liderliğin geliştirilmesi için gerekli bireysel ve örgütsel faktörler şu şekilde sıralanmaktadır (Leggat ve Balding, 2013, s.317):

1. Bireysel faktörler: Duygusal zeka, esneklik, öz farkındalık ve diğer klinik disiplinleri anlayarak işbirliği yapabilmek klinik liderler için temel dört bireysel faktör olarak tanımlanmıştır.
2. Örgütsel faktörler: Sağlık profesyonellerinin rollerinin ve kime karşı sorumlu olduklarının net olması, klinik liderlik pozisyonlarının güvenli ve sürdürülebilir olması, klinik liderlik pozisyonlarına bireyleri getirirken seçici davranılması, takım çalışması ve karar vermenin dağıtılması, eğitim, bilgi paylaşımı ve dönüşümcü liderliğin örgütte yerleşmiş olması klinik liderliğin uygulanabilmesi için gerekli örgütsel faktörler olarak tanımlanmıştır.

Klinik liderliğin sağlık kurumlarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için klinisyenin sağlık kurumunun organizasyon yapısı ve kültürüne hâkim olması gerekmektedir (Swanwick ve McKimm, 2011). Bununla birlikte klinik liderliğin yaygınlaştırılması sürecinde karşılaşılan engelleri bilmek ve bunlarla mücadele etmek gerekmektedir. En yaygın karşılaşılan engeller teşviklerin olmaması, güven eksikliği, klinisyen sinizmi, yetersiz iletişim, liderlik rollerine hazırlığın yetersiz olması, sağlık profesyonellerinin lisans düzeyindeki müfredatlarındaki eksiklikler, iyi yapılandırılmamış klinik liderlik programları, yetersiz kaynak ayrılması, zayıf liderlik, üst yönetimin vizyon ve bağlılık eksikliği, rol çatışması, liderliğin “öteki” olarak algılanması, klinik liderin klinik uygulamaların merkezi olarak görülmemesi, zayıf disiplinler arası ilişkiler, bazen “lider” rolünün red edilmesi, değişime direnç ve zayıf takım çalışması olarak özetlenebilir (Daly ve ark., 2014, s.80). Özellikle tepe yöneticilerin klinik liderlerin yönetim alanını kısıtladığı ifade edilmektedir. Kamu sağlık hizmetlerinde görev alanlar ve liderliğin ana teorisyenleri, hiyerarşik yapıda itaatkâr ancak "alçalmayan, yükselen" kişilerin liderliğinden yararlanmanın gerekliliğini belirtmektedirler (Martin ve Waring, 2013, s.360).

Klinik liderliğin geliştirilmesi için sağlık kuruluşlarının organizasyon yapısında dağıtımçı liderlik modelinin benimsenmesi ve herkesin fark edebileceği şekilde destekleyici ortamın oluşturulması önerilmektedir (Leggat ve Balding, 2013, s.317). NHS, sağlık kurumlarında tepe yönetimin klinik liderlerin kendilerine güvenmeleri, bakış açılarını geliştirmeleri, stratejik yetenek yönetimi, uygulanabilir teşvikler ve yeniliği destekleyici örgüt kültürü oluşturmaları konularında desteklenmeleri gerekliliğine vurgu yapmaktadır (NHS, 2019, s.15). Sağlık profesyonellerinin klinik liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülmektedir. İngiltere’de NHS, tıp fakültelerinin lisans müfredatlarına klinik liderlik eğitimini dâhil etmek için çalışmaktadır. Avustralya’da, hastanelerde hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir. Diğer sağlık profesyonellerinin klinik liderlik eğitimini, özellikle lisansüstü eğitim sürecinde geliştirmek için fırsat sunulmaktadır (Daly ve ark., 2014). İsviçre’de hizmet içi eğitim olarak verilen klinik liderlik eğitimi sonunda katılımcıların becerileri Liderlik Uygulamaları Envanteri ile değerlendirilmiş ve özellikle iki liderlik becerisi alanı olan “ortak bir vizyon oluşturmak” ve “süreci iyileştirmeye zorlamak” alt boyutlarında önemli bir gelişme kaydettikleri gözlenmiştir. Klinik liderlik becerilerini geliştirmek için etkili eğitim programlarının uygulanması önerilmiştir (Martin ve ark., 2012, s.77; Saravo ve ark., 2017, s.6).

COVID-19 Pandemi Sürecinde Klinik Liderlik

Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilen COVID-19 salgını, tüm kıtaları etkilemiş ve küresel bir sağlık krizine dönüşmüştür. Pandemiye kontrol altına alabilmek için küresel düzeyde tüm sağlık liderlerinin birlikte hareket etmesi ve önlemler alınması zorunlu hale gelmiştir (Akyüz, 2020, s. 63). Birçok ülkede pandeminin etkin yönetilememesi, birçok kişinin enfekte olmasına, kısa sürede hastane başvurularının artmasına ve hastanelerin karşılamakta zorlandıkları sağlık hizmeti talebinin oluşmasına yol açmıştır (Güreşçi, 2020, s. 64). COVID-19 Pandemisi tüm dünyada sağlık hizmetleri sunumunda, finansman, sağlık insan kaynakları, tıbbi malzeme, ilaç, aşı, etik ve planlama gibi konularda öngörülmeyen ihtiyaçların oluşmasına neden olmuştur. Sağlık sisteminde ani bir şekilde meydana gelen bu durum nedeniyle birçok ülke, sağlık sisteminin çökmesi riski ile karşı karşıya kalmıştır. Küresel sağlık krizine neden olan COVID-19 Pandemisi sağlık yönetiminde uzun, orta ve kısa vadede ciddi planlamalara ihtiyaç oluşturmuştur (Yücesan ve Özkan, 2020, s. 132). Pandemi süreci, sağlık bakım sisteminin etkinliğini, daha nitelikli ve güvenli sağlık hizmetinin sunulmasında klinik liderlerin kritik öneme sahip olduğu gerçeğini daha net ortaya çıkarmıştır (Ateş ve Okur, 2020, s. 635).

COVID-19 küresel salgını sağlık liderleri için bazı öğrenme çıktıları oluşturmuştur. Benzer bir sağlık krizinde klinik liderlerin çok hızlı bir şekilde takip etmesi gereken yollar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Ateş ve Okur, 2020, s. 635; Duygulu ve ark., 2020, s. 35; Nicola ve ark., 2020):

1. *Planlama ve koordinasyonun sağlanması:* Toplumun tamamının koruma altına alınması gerekliliği, bir ülkenin sınırları içinde yaşayan herkesin salgına yakalanma ve bulaştırma riski taşıdığı planlamada göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreçte hızlı ve kararlı davranılmalıdır.
 - Öncelikle ulusal düzeyde acil pandemi eylem planı oluşturulmalıdır.
 - Yerel düzeyde ise, klinik direktör, yönetici ve halk sağlığı uzmanlarından oluşan klinik liderlik ekiplerinin oluşturulması önerilmektedir. Bu ekipler, irtibat noktaları olarak görev alarak ulusal kararların klinisyenlere aktarılmasında, en son ve en yeni uygulamaların sahaya aktarılmasında rol oynamalıdır.
 - Hastalık tanısı olan hastalar için tedavi-bakım standartları oluşturulmalı ve sağlık personelinin bu standartları klinik alanda kullanması sağlanmalıdır.
 - Klinisyenlere profesyonel bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere gerekli eğitimler verilmeli ve tatbikat etkinlikleri uygulanmalıdır.
 - Kurumsal düzeyde yönetsel düzenlemeler yapılmalıdır. İş yükünün dengeli dağılımı, iş gücü planlaması ve takımlar oluşturulmalıdır.
 - Fiziki koşullar yeniden düzenlenmelidir. Sağlık çalışanları ve hastalar için fiziksel ortamın havalandırması, çevre temizliği, araç gereçlerin yerleşimi, soyunma/giyinme alanları gibi tüm fiziki ortamlar gözden geçirilerek yeniden düzenlenmelidir.
 - İş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması amacıyla risklerin azaltılması için gerekli tüm önleyici ve koruyucu önlemler alınmalıdır.
 - Acil olmayan sağlık hizmetlerinin sunumu ertelenebilir. Örnek olarak viral salgının yayılımını azaltabilmek için hastanelerdeki elektif ameliyatlar iptal edilebilir veya ertelenebilir. Bu noktada hangi cerrahi müdahalelerin erteleneceği kararı son derece dikkatle düşünülmesi gereken bir karardır.
 - Sağlık çalışanlarının kendi yaşamlarını, yakınlarını ve hastalarını kaybetme kaygısı yaşamaları, hastalık bulaştırma riski nedeniyle sevdiklerinden ayrı kalmaları göz önüne alındığında tüm çalışanların ruh sağlığının korunması amacıyla ihtiyaç halinde psikolojik destek verilmesi önerilmektedir.
2. *Durum izleme ve değerlendirmenin yapılması:* Sağlık kurumlarında testlere ulaşımın kolaylaştırılması, pozitif olarak tespit edilen vakaların izlenmesi ve izolasyonu sağlanmalıdır. Düzenli yapılan test sayısının hastaneye yatış sıklığı ve ölüm oranı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle izleme ve değerlendirmede test sonuçları ve sağlık kurumlarındaki göstergelere dayalı kararlar alınmalıdır.
3. *İletişimin sürekliliği:* Salgın krizi iç ve dış iletişimin önemini ortaya koymuştur. Toplum ve uluslararası aktörler ile açık iletişim kurulmalıdır. Bir salgının başladığı, devam ettiği ve yavaşladığı tüm aşamalarında liderler, toplumunu korumak ve salgından en az hasarla çıkmasını başarabilmek için başarıları kanıtlanmış tavsiyeleri, metotları topluma anlatmalı, sürekli güncellemeli ve bu konuda teşvik edici olmalıdır. Böylece toplumsal ve bireysel düzeyde riskin düşmesi sağlanmaktadır. Liderlerin tutarlı şekilde halk sağlığı mesajları vermesi, karışıklığa ve korkuya engel olmakta, toplumda lidere olan güven duygusunu pekiştirmekte ve önlemlerin etkili şekilde uygulanmasını sağlamaktadır.
4. *Finansmanın sağlanması:* Acil tıbbi malzemenin temin ve tahsis edilmesi gerekmektedir. Pandemi hazırlıkları için yatırım yapılmalı, toplum ve sağlık çalışanlarının ihtiyaç duyduğu koruyucu ekipman, tıbbi malzeme, testler ve aşılama için acil bütçe ayrılmalıdır. Tıbbi ekipman stok planı oluşturulmalıdır.
5. *Salgının kontrol altına alınması ve önlenmesi:* Tüm ülkelerde, bölgelerde ve illerde salgının seyri farklı şekilde devam etmektedir. Bu süreçte liderden beklenen diğer ülkelerin deneyimlerinden istifade ederek, sağlık politikalarına doğru müdahalelerle salgının seyrinin değiştirilmesidir. Yeni bilimsel çalışmaların sonuçları ortaya çıktıkça, politika üreticiler bu bilimsel sonuçları ve kanıtları öğrenmeli, diğer ülkelerle kendi sonuçlarını karşılaştırmalı ve sürekli kendilerini güncellemelidir.

6. *Karar vermede matematiksel modellemelerin kullanılması*: Liderlere karar vermede yön veren çeşitli matematiksel modellemeler kullanılmalıdır. Bu modellemelerin başarısı kesin nicel tahminler vermekten ziyade yapılan müdahalenin etkisinin doğru tanımlanabilmesine yardımcı olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Mevcut sağlık sisteminde hasta güvenliğini sağlamak, riskleri bertaraf etmek ve geliştirilmiş sağlık sonuçlarına ulaşabilmek için sağlık araştırmacıları, akademisyenler ve yöneticiler, multi-disipliner sağlık bakım ekibinin tüm üyeleriyle iş birliği geliştirmek zorundadır. Bu zorunluluk sonucunda sağlık hizmet kalitesinin her alanında ön planda çalışan sağlık profesyonellerinin güçlendirmesini, liderlik kapasite ve sorumluluklarının sahaya dağıtılmasını amaçlayan bir strateji olarak “klinik liderlik” geliştirilmiştir. Klinik liderlik örgütsel hedefleri, takım çalışmasını ve hasta odaklı bakımı, dağıtımcı liderliği teşvik ederek gerçekleştirmektedir.

Sağlık kurumlarında klinik liderler, sağlık çalışanları arasında iş birliğini ve diyalogu geliştirecek, iyi uygulamaları hayata geçirecek, değişim ve dönüşümü gerçekleştirebilecek kişilerdir. Klinik lider, klinik rollerle birlikte, stratejik yönetim, operasyonel kaynak yönetimi konularında sağlık çalışanları ve yöneticiler arasında karşılıklı iş birliğini geliştirebilir. Klinik liderler yüksek kaliteli sağlık hizmeti sunma, hasta güvenliğini geliştirme, sürekli iyileştirmeyi teşvik etme, değişimi sağlama, sağlık çalışanlarına ilham verme ve haklarını koruyabilme açısından kritik öneme sahiptir. Sağlık çalışanlarının iş performansı ve verimliliğinin, iş güvenliğinin ve sağlıklı çalışma ortamlarının oluşturulmasında klinik liderlerin etkili olduğu doğrulanmıştır. Klinik liderlik uygulamasının başarısı için sağlık çalışanlarının liderlik becerilerinin geliştirilmesi, sağlık kuruluşlarının organizasyon yapısında dağıtımcı liderlik modelinin benimsenmesi ve destekleyici ortamın açıkça herkesin fark edebileceği şekilde oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

Pandemi benzeri süreçler toplumlarda krizi doğru yönetebilmenin en önemli sınavlarından biridir. Bu sınavdan başarı ile çıkmak ve krizleri derinleştirmemek için güçlü ve etkili liderlik ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Pandemi süreci tüm dünyada ve ülkemizde sağlık sistemleri ve sağlık yöneticilerinden liderlik beklentilerini arttırmıştır. Liderlerden planlama ve koordinasyonun sağlanması, mevcut durumun izlenmesi ve değerlendirilmesi, ulusal ve uluslararası iletişimin sürekliliği, finansmanın sağlanması, salgının kontrol altına alınması ve bu süreçte doğru karar vermeyi sağlayan teknik yöntemlerin etkin olarak kullanılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Sağlık alanında da liderlik ihtiyacını karşılamak adına “klinik liderlik” hayati bir önem kazanmıştır. Ülkemizde bu alandaki gereksinimlerin açığa çıkartılması amacıyla klinik liderliğin sağlık hizmetlerine etkisinin incelenmesine ve yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmaların geliştirilmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Araştırma derleme makalesi olduğu için Etik Kurul İzni alınmamıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu çalışmanın tamamı tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarın herhangi bir kişi ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adeniran, R. K., Bhattacharya, A., & Adeniran, A. A. (2012). Professional excellence and career advancement in nursing: A conceptual framework for clinical leadership development. *Nursing Administration Quarterly*, 36(1), 41-51.
- Akbolat, M., Işık, O., & Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (11), 35-50.
- Akyüz, M. (2020). COVID-19 Pandemisi bağlamında sağlık hizmeti sunan örgütlerde kriz yönetimi yaklaşımları: Kıyaslamalar ve bir model önerisi. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 159-178.
- Ateş, A. Y. & Okur, F. (2020). COVID-19 Pandemisinde gizli kahramanlar: Hemşire liderler. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(3), 625-638.
- Boamah, S. A., Laschinger, H. K. S., Wong, C., & Clarke, S. (2018). Effect of transformational leadership on job satisfaction and patient safety outcomes. *Nursing outlook*, 66(2), 180-189.
- Boamah, S. (2018). Linking nurses' clinical leadership to patient care quality: The role of transformational leadership and workplace empowerment. *Canadian Journal of Nursing Research*, 50(1), 9-19.
- Budak, F. (2016). Klinik liderlik ölçeğinin türkçe geçerlik güvenilirlik çalışması: Niğde ili kamu hastaneleri birliği örneği, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sağlık Kurumları Yönetimi Anabilim Doktora Tezi, Ankara.
- Daly, J., Jackson, D., Mannix, J., Davidson, P. M., & Hutchinson, M. (2014). The importance of clinical leadership in the hospital setting. *Journal of Healthcare Leadership*, 6, 75-83.
- Duygulu, S., Açıl, S. B., Özdemir, E. K., & Erdat, Y. (2020). COVID-19 Salgını: Yönetici hemşirelerin rol ve sorumlulukları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 7 (Özel Sayı), 34-46.
- Ebrahim, S. (2018). Multi-professional approved clinicians' contribution to clinical leadership. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 13(2), 65-76.
- Edmonstone, J. (2009). Clinical leadership: the elephant in the room. *The International journal of health planning and management*, 24(4), 290-305.
- Fealy, G. M., McNamara, M. S., Casey, M., Geraghty, R., Butler, M., Halligan, P., Treacy, M., & Johnson, M. (2011). Barriers to clinical leadership development: Findings from a national survey. *J Clin Nurs*. 2011 Jul; 20 (13-14): 2023-32.
- Gorringe, A. (2011). The place for coaching for clinical leadership. *International Journal of Clinical Leadership*, 17(1), 19-23.
- Gün, İ., & Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. *Journal of Health and Nursing Management*, 5(3), 217-226.
- Güreşçi, M. (2020). COVID-19 salgınında Türkiye'de kriz yönetimi iletişimi: TC Sağlık Bakanlığı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 53-65.
- Hofmann, R., & Vermunt, J. D. (2020). Professional learning, organisational change and clinical leadership development outcomes. *Medical Education*.
- Jeon, Y. H., Conway, J., Chenoweth, L., Weise, J., Thomas, T. H., & Williams, A. (2015). Validation of a clinical leadership qualities framework for managers in aged care: a Delphi study. *Journal of Clinical Nursing*, 24(7-8), 999-1010.
- Leggat, S. G., & Balding, C. (2013). Achieving organisational competence for clinical leadership, *Journal of Health Organization and Management*, Vol. 27, No. 3, pp. 312-329.
- Martin, G. P., & Waring, J. (2013). Leading from the middle: constrained realities of clinical leadership in healthcare organizations. *Health*, 17(4), 358-374.

- Martin, J. S., McCormack, B., Fitzsimons, D., & Spirig, R. (2012). Evaluation of a clinical leadership programme for nurse leaders. *Journal of Nursing Management*, 20(1), 72-80.
- McDermott, A. M., Keating, M. A., Leggat, S. G., & Balding, C. (2013). Achieving organisational competence for clinical leadership. *Journal of health organization and management*.
- McSherry, R., & Pearce, P. (2016). what are the effective ways to translate clinical leadership into health care quality improvement?. *Journal of Healthcare Leadership*, 8, 11,11-17.
- Mianda, S., & Voce, A. S. (2017). Conceptualizations of clinical leadership: a review of the literature. *Journal of Healthcare Leadership*, 9, 79.
- Nicola, M., Sohrabi, C., Mathew, G., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Griffin, M., ... & Agha, R. (2020). Health policy and leadership models during the COVID-19 pandemic-review article. *International Journal of Surgery*, 2020 Sep; 81: 122–129.
- NHS. (2010). Institute for Innovation and Improvement and Academy of Medical Royal Colleges: Clinical Leadership Competency Framework (CLCF). Erişim: <https://www.leadershipacademy.nhs.uk/wp-content/uploads/2012/11/NHSLeadership-Leadership-Framework-Clinical-Leadership-Competency-Framework-CLCF.pdf>, 24.12.2020.
- NHS. (2011). *Clinical leadership competency framework*. London: National Leadership Council.
- NHS. (2019) *Clinical leadership a framework for action*. NHS Improvement. IG 02/19 Erişim: https://improvement.nhs.uk/documents/3702/Clinical_leadership_-_framework_Jan2019.pdf, 25.12.2020.
- Nieuwboer, M. S., van der Sande, R., van der Marck, M. A., Olde Rikkert, M. G., & Perry, M. (2019). Clinical leadership and integrated primary care: A systematic literature review. *European Journal of General Practice*, 25(1), 7-18.
- Özdemir, H. N. Ç., Çakır, R., & Küçükali, R. (2019) Sağlık yöneticilerinin liderlik özellikleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2893-2907.
- Özer, Ö., Budak, F., Şentürk, S., & Gün, Ç. (2018) Hekim ve hemşirelerin klinik liderlik algılarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi (HEAD)*, 15(2), 99-105.
- Saravo, B., Netzel, J., & Kiesewetter, J. (2017). The need for strong clinical leaders—Transformational and transactional leadership as a framework for resident leadership training. *PLoS One*, 12(8), e0183019.
- Sarto, F., & Veronesi, G. (2016). Clinical leadership and hospital performance: assessing the evidence base. *BMC health services research*, 16(2), 169.
- Stanley, D. (2014). Clinical leadership characteristics confirmed. *Journal of Research in Nursing*, 19(2), 118-128.
- Veronesi, G., Kirkpatrick, I. & Altanlar, A. (2015). Clinical leadership and the changing governance of public hospitals: implications for patient experience. *Public Administration*, 93(4), 1031-1048.



Başvuru Tarihi (Received Date): 08.05.2020

Kabul Tarihi (Accepted Date): 12.04.2021

Makale Türü (Article Type): Derleme Makalesi / Review Article

Kaynakça Gösterimi: Baran, M. A. (2021). Güney Sudan Cumhuriyeti'nde iç savaşın eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(1), 51-61.

Citation Information: Baran, M. A. (2021). The Effects of the Civil War on the Education of the Republic of South Sudan. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(1), 51-61.

GÜNEY SUDAN CUMHURİYETİ'NDE İÇ SAVAŞIN EĞİTİME ETKİLERİ

Melike Aslı BARAN¹

Öz

Bu araştırmada, dünyanın en genç ülkesi olan Güney Sudan Cumhuriyeti'nde 2013 yılından bu yana devam eden iç savaşın eğitime olan etkileri incelenmiştir. Bu çalışma, bir kaynak tarama yöntemi olan sistematik derleme ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma konusu ile ilgili çalışmalar, kapsamlı bir biçimde taranıp, çeşitli dışlama ve dâhil etme kriterleri kullanılarak belirlenmiş ve tespit edilen bu araştırmalardan elde edilen bulgular sentez edilmiştir. Araştırmada, Güney Sudan'ın genel eğitim durumuna, iç savaş hakkında genel bir değerlendirmeye ve savaşın eğitime olan olumsuz etkilerine yer verilmiştir. Bu derleme makalede kullanılan nitel analizler, Güney Sudan'da yaşanan iç savaşa ve iç savaşın eğitime etkilerine genel bir bakış açısı sağlamıştır. Ülkedeki liderler arasında çıkan çatışmalar sonucunda; kırılğan olan ülke ekonomisinin ciddi anlamda zayıfladığı, halkın açlıkla mücadele ettiği, on binlerce insanın yaralandığı, birçok insanın hayatını kaybettiği ve iki milyona yakın insanın yerlerini terk etmek zorunda kaldığı ortaya çıkmıştır. İç savaşta; öğrenci ve öğretmenlere de yönelik saldırılar yapıldığı, okulların yağmalandığı ve askeri amaçlarla kullanıldığı, çocukların köleliğe zorlandığı veya orduya katılmaları için kaçırıldığı tespit edilmiştir. Kalıcı okul yapıları inşa edilmesi, yeterli sıhhi tesisler kurulması, ders kitabı üretim ve dağıtım sisteminin etkinleştirilmesi, yaşam alanlarına yakın daha fazla okul inşa edilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Güney Sudan, İç Savaş.

The Effects of the Civil War on the Education of the Republic of South Sudan

Abstract

In this study the effects of the civil war that has been continuing since 2013 in Republic of South Sudan on its education system have been investigated. Systematic review method was used for data collection. Studies related to the research subject were comprehensively scanned, studies to be included in the review were determined based on various exclusion and inclusion criteria, and the findings obtained from these studies were synthesized. In the article, educational status of the Republic of South Sudan, and its negative effects on the country's education system were discussed. The qualitative analysis used in this review article provided a broad overview of South Sudan's civil war and its effects on education. As a result of the review, it was reported that the conflict between country leaders severely weakened the country's economy, which was already fragile, the people struggled with hunger, and many people were injured and lost their lives. Nearly two million people had to leave their homes. Moreover, it was remarked that there were direct attacks against students and teachers in the civil war; schools were looted and used for military purposes; children were forced into slavery or abducted to join the army. Suggestions such as building permanent school facilities, providing adequate sanitary facilities, establishing an effective textbook production and distribution system, building more schools close to public resident areas and supporting teachers' professional development were made.

Keywords: Education, Republic of South Sudan, the Civil War Article.

¹ Dr. Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, E-posta: melikeaslias25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8405-5804.

Giriş

Eğitim, yalnızca hane halklarının ve bireylerin refahının iyileştirilmesinde kilit rol oynamakla kalmaz, aynı zamanda toplumda eğitilmiş bireylerin verimliliğini arttırmak suretiyle milli gelire de katkı sağlar (Çakmak, 2008). Eğitimin, kırsal ve kentsel ortamlarda hanelerin yoksulluğunu ve kırılabilirliğini azaltma konusunda olumlu bir etkisi vardır (Çalışkan, 2007). Eğitimin insani kalkınmadaki olumlu rolü açıkça tanınmasına rağmen özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitime erişimin iyileştirilmesinde problemler yaşanmaktadır. Eğitime erişim imkânlarını olumsuz etkileyen hususlardan biri de iç savaşlardır (Özkeçeci-Taner, 2019).

İç savaşlar, genellikle az gelişmiş ülkelerde ve topluluklarda yoğunlaşmaktadır. Yaşanan iç savaşlar birçok insanın ölmesi, ülkesini terk etmek zorunda kalması, ekonomik çöküntü, gıda güvensizliği ve açlık gibi birçok olumsuzluğa neden olmaktadır (Güler, 2015). Bu bağlamda yaşanan çatışmalar hayatın her alanını etkilediği gibi eğitimi de birçok yönden olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin ölümü, okulların tahrip edilmesi, çocukların güvensiz ortamlarda eğitim görmeleri, ilk akla gelen etkilerdir. Savaşlar sadece okul altyapısını değil, aynı zamanda tüm kuşak çocukların umutlarını ve isteklerini de yok etmektedir. Çatışmalar nedeniyle eğitim hizmetlerine erişim zorlaşmakta ve eğitimde karşılaşılan zorluklar giderek artmaktadır.

Eğitim konusu, Afrika'nın en genç ülkesi olan Güney Sudan Cumhuriyeti'nin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır. On yıllarca süren iç savaşta, ülkenin altyapısı ve sosyal sistemleri tahrip edilmiştir. İki milyondan fazla insan yerinden edildiği için nesiller boyu okula devam edememiş ve tüm bunlar eğitim konusunun ihmal edilmesine neden olmuştur (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2018).

Ülkenin, 9 Temmuz 2011 tarihinde bağımsızlığını ilan etmesiyle Güney Sudan halkı, eğitim haklarına erişme imkânını elde etmiştir. Hükümet, ulusal kalkınma planında, okur-yazar ve bilgili bir ulus yaratılması gereğini belirtmiştir (South Sudan Development Plan, 2011-2013). Bağımsızlığını kazanmadan önce geçirdiği savaş, ülkenin birçok yerinde büyük bir endişe kaynağı olmaya devam etmekteyken ilan edilen bağımsızlık, halk üzerinde bir umut dalgası, iyimserlik ve beklenti ortaya çıkarmış ancak bu olumlu hava uzun sürmemiştir. Güney Sudan Devlet Başkanı Salva Kiir'in, yardımcısı Riek Macher'i Temmuz 2013'te görevden almasıyla birlikte Macher ve ona bağlı kuvvetler iddialara göre bir darbe girişiminde bulunmuşlardır. Macher'e bağlı kuvvetlerin özellikle petrol açısından oldukça zengin olan Unity ve Jonglei gibi kuzeyde yer alan eyaletlerde kontrolü ele geçirmeleri, siyasi bir mücadele olarak başlayan kişisel sorunların, ülkedeki iç dinamiklerin de etkisiyle birlikte iki büyük kabile olan Dinka ve Nuerler arasında etnik temelli bir iç savaşa dönüşmesine sebep olmuştur (Yılmaz, 2018).

Problem Durumu

Güney Sudan Cumhuriyeti, Yukarı Nil Nehri havzasında yer alan bir Orta Afrika ülkesidir. Ülkenin başkenti Cuba'dır. 2005 yılındaki referandum ile Sudan'dan ayrılmaya karar veren Güney Sudan, altı yıllık özerkliği takiben 2011 yılında bağımsızlığını kazanmıştır. Dinka kabilesinin bir üyesi olan Cumhurbaşkanı Salva Kiir, Nuer kabilesinin bir üyesi olan başkan yardımcısı Riek Macher'i 2013 yılının sonunda, görevden alınca iki liderin anlaşmazlığından kaynaklanan yeni bir iç savaş patlak vermiştir. (Copnall, 2014). Savaşan tarafları, Sudan Halk Kurtuluş Ordusu (SPLA) olarak bilinen ulusal silahlı kuvvetler ile SPLA'ya karşı savaşan Sudan Halkı Muhalefet Ordusu (SPLA-IO), SPLA ile birlikte çeşitli zamanlarda savaşan Sudan isyancıları ve savaş başladığından beri oluşan muhalif gruplardır. (UN News, 2018). Taraflar arasında 2015 yılında barış anlaşması imzalanması, 2016 yılı sonlarında Geçici Ulusal Birlik Hükümeti'nin (TGNU) kurulması ve Aralık 2017'de ateşkes anlaşması yapılması dahi ülkedeki iç savaşı durdurmaya yetmemiştir. Çatışmaların 2016 yılının ikinci

yarısında daha da yoğunlaşması üzerine Birleşmiş Milletler, çatışmanın bir soykırım haline gelme riski taşıdığı uyarısında bulunmuştur (Blanchard, 2016). İç savaşın ilk üç yılındaki silahlı çatışmalar, Kuzeydoğu Yukarı Nil, Jonglei ve Birlik eyaletlerinde yoğunlaşmıştır. 2015 yılı sonlarında ise çatışma, ülkenin güneyindeki Büyük Ekvator bölgesine ve batıda Bahr el Ghazal bölgesine yayılmıştır (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2018).

İç savaşta on binlerce insan ölmüş, milyonlarca insan evlerinden kaçmıştır. Birleşmiş Milletler, iç savaş sırasında insani acil durum seviyesini “Seviye 3” (dünyadaki en üst seviye) olarak sınıflandırmıştır. Afrika’da acil durum seviyesi en üst seviye olan tek ülke Güney Sudan’dır (Education Under Attack, 2018). Savaş ve bunun sonucunda oluşan zorunlu göç durumu, hali hazırda dünyanın en düşük insani kalkınma göstergelerine sahip olan Güney Sudan’da insani ihtiyaçların şiddetli bir şekilde artmasına neden olmuştur. Gıda fiyatları, iç savaşın başlangıcından itibaren hızla yükseldiğinden birçok insan temel ihtiyaçlarını karşılayamamıştır. 2016 yılı Ağustos ayında yıllık enflasyon yaklaşık %730’a yükselmiş, gıda maliyetleri yaklaşık %850 oranında artmıştır. Dünya Gıda Programı’nın Cuba’daki ana deposunun, savaş sırasında hükümet askerleri tarafından yağmalanması, 220.000 kişiyi bir ay boyunca besleyebilecek (4.500 metrik ton) gıda kaybına neden olmuştur. Ülkenin yarısından fazlası insani yardıma muhtaç olmuş, nüfusun neredeyse %40’ı hayatı tehdit eden seviyede açlıkla karşı karşıya kalmıştır (Defeo, 2017). Açlık, on binlerce kişiyi Sudan’ın Darfur bölgesine mülteci olmaya itmiştir (Blanchard, 2016).

UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund - Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu), savaşın çocukları daha fazla etkilediğini, çatışmalarda on binlerce çocuğun öldürüldüğünü ve 2 milyona yakın Güney Sudanlı çocuğun evlerinden kaçmak zorunda kaldığını bildirmiştir (Education Cluster, 2016). 2300’den fazla çocuk öldürülmüş veya sakat bırakılmış ve yaklaşık 19000 çocuk zorla silahlı gruplara alınmıştır. İç savaşta cinsel ve toplumsal cinsiyete dayalı şiddet de meydana gelmiş ve hükümet güçleri ve milisler “tecavüzü”, kadınlara ve kız çocuklarına karşı etnik bir silah olarak kullanmışlardır (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2018). 2017 yılına kadar 1200 çocuk cinsel saldırıya uğramıştır ve bunların %99’u kız çocuğudur (UNICEF, 2017).

Araştırmanın Amacı

2011 yılında bağımsızlığını kazanan Güney Sudan, dünyanın en genç ülkesi olmakla birlikte aynı zamanda en az gelişmişliğe sahip ülkesidir (Global Coalition to Protect Education from Attack, 2018). Ülkenin kırılgan halde olan ekonomisi, 2013 yılında başlayan iç savaş nedeniyle daha da zayıflamış ve bu durumun etkileri, yaşamın tüm alanlarında kendini göstermiştir. İç savaş sırasında birçok insan topraklarını terk etmek zorunda kalmış ve açlıkla mücadele etmiştir. Ülkede açlık ve şiddet baş gösterirken okullar yağmalanıp yıkılmış veya askeri amaçlarla kullanılmaya başlanmıştır. Birçok öğretmen ve öğrenci, muhalifler tarafından şiddet görmüş veya öldürülmüş, erkek öğrenciler orduya katılmaları için kaçırılmışlardır. Bu bilgiler ışığında, ülkedeki iç savaştan en çok çocukların etkilendiği düşünülmektedir. Yapılan taramalarda, ulusal alanyazında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Güney Sudan Cumhuriyeti’ndeki iç savaşın eğitime olan etkileri bilinmemektedir. Bu yüzden çalışmada, iç savaşın Güney Sudan Cumhuriyeti’nin eğitim sistemine olan etkileri ve devam etmekte olan iç savaşa rağmen eğitim sistemini düzeltmeye çalışırken karşılaşılan zorluklar aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca Güney Sudan Cumhuriyeti’nde yeni oluşturulmakta olan eğitim sistemi hakkında da bilgi vermek amaçlanmıştır. Bu çalışma ile yaşanan iç savaşın etkilerinin bütüncül bir şekilde anlaşılması ve olası çözüm stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlanması umulmaktadır.

Yöntem

Bu derleme makalede; “açık olarak tanımlanmış bir araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla, o alanda yayınlanmış çalışmalar kapsamlı bir biçimde taranıp, çeşitli dışlama ve dâhil etme kriterleri kullanılarak derlemeye katılacak çalışmaların belirlenmesi ve bu araştırmalardan elde edilmiş bulguların sentez edilmesi” (Karaçam, 2014) şeklinde tanımlanan “sistemik derleme yöntemi” kullanılmıştır. Güney Sudan Cumhuriyeti’nin genel eğitimi, iç savaşın ülkeyi nasıl etkilediği ve eğitime olan olumsuz etkileri ile ilgili uluslararası rapor ve çalışmalara odaklanılarak literatür taraması yapılmıştır. Sistemik derleme aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır (Grimshaw ve ark., 2003 akt. Karaçam, 2014). Araştırmacı tarafından önce araştırma sorusu belirlenip çalışma daraltılmıştır: “Güney Sudan Cumhuriyeti’nde yaşanan iç savaş eğitimi nasıl etkilemiştir?” Daha sonra ikincil sorular belirlenerek araştırma seçme kriterleri ve yöntemi belirlenmiştir: “Güney Sudan’ın iç savaş öncesi genel eğitim durumu nasıldır? Savaş öncesi ve sonrasında eğitimde karşılaşılan zorluklar nelerdir?” Araştırma sorununun bileşenleri dikkate alınarak dâhil etme ve dışlama kriterleri tanımlanmıştır. Araştırılan makalelerde, metodolojinin bulgular üzerinde etki yaratma potansiyeli ve anahtar değerlendirme noktaları dikkate alınmıştır.

İkinci aşama olarak sistemik derleme ile belirlenen sorulara göre özel anahtar kelimeler geliştirilmiştir. Tarama için 2000 yılından 2019 yılına kadar yayınlanan başlıca bibliyografik veri tabanlarındaki anahtar sözcükler, başlıklar ve özetler incelenmiştir. Araştırmacı tarafından şu anahtar kelime kombinasyonları kullanılmıştır: (Güney Sudan genel eğitimi, Güney Sudan iç savaş, savaşın Güney Sudan’a etkileri, savaş sırasında genel durum, Güney Sudan’daki çatışma ve zorluklar, savaşın eğitime etkileri, savaş sırasında okullaşma oranları, savaş sırasında okula kayıt, savaş altında eğitim, eğitimde karşılaşılan zorluklar). Değerlendirmeye alınan araştırmalara karar verirken araştırmaların sadece iç savaşın eğitime olan etkisi ile ilgili olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma konusu ve ikincil sorulara uygun görülen toplam 29 araştırmanın başlık ve özetleri incelenmiştir. Başlık ve özetlere göre uygun görülen toplam 25 adet araştırmanın tam metni elde edilmiş ve uygun görülen 22 tanesi araştırmaya dâhil edilmiştir. Yapılan incelemelerden sonra araştırmacı tarafından makalenin içindeki bölümler planlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde; sistemik tarama sonucunda Güney Sudan Cumhuriyeti genel eğitimi ile ilgili elde edilen bilgiler sunulmaktadır. Ülkenin içinde bulunduğu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için Güney Sudan eğitim müfredatı ve savaş öncesi eğitim durumunun yanı sıra iç savaş sırasında karşılaşılan zorluklar da tartışılmıştır.

Güney Sudan Cumhuriyeti Eğitimi Hakkında Genel Bilgiler

Güney Sudan Cumhuriyeti’nin eğitim sistemi, Sudan Cumhuriyeti’nin eğitim sisteminden uyarlanmıştır. İlköğretim 8 yıl, ortaöğretim 4 yıl, üniversite eğitimi 4 yıldır. (8 + 4 + 4) sistemi 1990 yılından beri uygulanmaktadır. Ülkenin ana dili Arapça, öğretim dili İngilizcedir. Ayrıca bilimsel ve teknik alanlarda da İngilizce resmi dildir. Formal eğitim, alternatif eğitim sistemine paralel olarak hazırlanmaktadır (Gurtong, 2015).

Okul Öncesi Eğitimi: Çocukların erken dönemdeki gelişimlerini kapsamaktadır. Eğitim Bakanlığı’nın, 2009 yılında okul öncesi eğitime dair bir çalışma yapmadığı görülürken 2010 yılından itibaren Central ve Doğu Ekvatorya eyaletlerinde 75 tane devlet anaokulu bulunduğu raporlarda mevcuttur (World Bank, 2020). Ayrıca özel organizasyonların desteklediği okul öncesi eğitim merkezleri de bulunmaktadır.

İlköğretim: 1980 yılı itibariyle Güney Sudan Cumhuriyeti'nde yaklaşık 800 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okulların çoğu Güney Bölge Yönetimi döneminde kurulmuştur (1972-81). Sudan Cumhuriyeti ile yapılan iç savaşta (1983-2005) SPLA'nın kontrolü altındaki bölgelerde okullar eğitime devam etmesine rağmen diğer bölgelerdeki birçok okul tahrip edilmiştir. Bununla birlikte, o dönemde ülkedeki iç savaşın yıkımlarından kaçan mülteciler arasında öğretmen ve öğrenciler bulunmaktadır. Okulların birçoğu tahrip edildiği için eğitim, açık havada veya ağaçların altında verilmektedir. İlköğretim, devlet okullarında ücretsizdir (The World Bank, 2012). İlköğretim okullarının %85'i kamu fonlarıyla çalışmaktadır. Devlet okulları, kamu tarafından finanse edilir ve ancak bazılarının yönetimi kilise ve camiler tarafından yapılmaktadır (The World Bank, 2012). Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemi'ne (EMIS) göre, okulların büyük çoğunluğu devlet okulları veya devlet destekli okullardır. Hemen hemen tüm okullarda 1. ve 2. sınıflar, çoğunda 3. ve 4. sınıflar bulunmasına rağmen 5 ve daha üst sınıflar az sayıda okulda bulunmaktadır. Okula kaydolma oranları düşük, okulu tamamlama oranı ise çok daha düşüktür (UNESCO, 2019). Bu oran dünya ortalamasında %89.88 iken Güney Sudan Cumhuriyeti'nde % 30.8'dir (UNESCO, 2019).

Ortaöğretim: 9, 10, 11 ve 12. sınıfları vardır. Ortaöğretimde kimya, biyoloji, fizik, coğrafya gibi dersler verilmektedir. Öğrencilerin yaşları yaklaşık 14-18 yaş arasındadır (Brown, 2012). Ortaöğretimde, okul terk oranları yüksektir. Erkek ve kız öğrenciler arasındaki okul terk oranları farklıdır. Şöyle ki: genel terk oranı %20 iken bu oran erkek öğrencilerde %16, kız öğrencilerde ise %20'dir (Oxfam International, 2017). Özel şirketler tarafından finanse edilen ortaöğretim okullarının oranı, ilköğretim okullarına göre daha yüksek olsa de çoğu ortaöğretim okulu devlet tarafından finanse edilmektedir. Ortaöğretim resmi olarak dört yıl olmasına rağmen yalnızca 9 okulda birinci sınıf, 25 okulda ikinci sınıfa kadar, 81 okulda üçüncü sınıfa kadar öğrenci bulunmaktadır (Moest, 2010). Eğitim Bakanlığı, sistemin daha iyi işleyebilmesi için Kenya ve Uganda'nın eğitim sistemini takip etmeyi tercih etmiştir. Ortaöğretim okulları normal seviyeye ve ileri seviye olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Brown, 2012).

Teknik ve Mesleki Eğitim: Bazı meslek yüksek okullarında mesleki eğitim verilmektedir. Bunlar terzilik, marangozluk, halıcılık, bilgisayarlılık, tarım, ileri kuaförlük ve matbaacılıktır. Bu okullar aynı zamanda İngilizce ve yetişkin okuma-yazma eğitimi gibi temel eğitimler de vermeye çalışır.

Güney Sudan Cumhuriyeti Eğitim Programı

Güney Sudan Milli Eğitim ve Teknoloji Bakanlığı, iç savaşın önce (2012 yılında) genel eğitim yasasını yayımlamıştır. Bu yasaya göre, Güney Sudan Cumhuriyeti eğitim sistemi, aşağıdaki hedefleri sağlamalıdır (General Education Act, 2012).

- 1.Cehaleti kaldırmak, gençlerin istihdam edilebilirliğini artırmak, yetişkinler ve tüm vatandaşlar için hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek,
- 2.Eğitim sunumundaki geçmiş eşitsizlikleri gidermek için tüm vatandaşlara eşitlikçi bir erişim imkânı sağlamak,
- 3.Eşitliği sağlamak ve cinsiyet eşitliğini ve kadın statüsünün ilerletilmesini teşvik etmek,
- 4.Her öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunmak ve ulusun ahlaki, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik gelişimini sağlamak,
- 5.Ulusal birlik ve beraberliği teşvik etmek,
- 6.Eğitim kalitesini arttırmak, inovasyon kültürünü, sürekli okul gelişimini ve etkililiği teşvik etmek,
- 7.Eğitimde genel bir bilimsel yaklaşım geliştirmek ve teşvik etmek.

Eğitim Fen ve Teknoloji Bakanı Yon, konu ile ilgili olarak “bu hedeflere ulaşabilmemiz için bizim canlı ve dinamik bir eğitim programına ihtiyacımız var. Bu müfredat ilham verebilen, her öğrenciyi kapsayan ve onların ihtiyaçları, kültürel arka planı ve şu anki durumuna uygun olan, öğrencilerin hayal gücünü canlandıran ve ufuklarını genişleten bir müfredat olmalıdır” şeklinde beyanda bulunmuştur. Bakanlık, bu eğitim programını hazırlarken yeni uluslarının refahını geliştirmeyi ve gençleri 21. yüzyılın becerileriyle donatmayı hedeflemiştir (INEE, 2012). Eğitim programının temel amaçları 4 ana başlık altında toplanmıştır. Bu 4 ana başlığın, tüm eğitim programının temelini oluşturacağı ve hedefleri ve yönergeleri kapsayacağı düşünülmektedir (MOEST, 2012). Bunlar; Güney Sudan için iyi vatandaş olmak, yaşam boyu öğrenmek, yaratıcı ve üretici bireyler olmak ve çevreye duyarlı bir toplum üyesi olmaktır.

Savaş Öncesi Eğitim Durumu

2005 yılındaki ateşkes antlaşmasından bu yana geçen sürede, Güney Sudan, geçirdiği iç savaş sebebiyle dünyanın en düşük gelişmişlik göstergelerine sahip ülkelerinden biri olmuştur. Yapılan değerlendirmelerde, karşılanmamış ihtiyaç alanlarının yoğun olduğu vurgulanmıştır (UNESCO, 2011). Devletin yetersiz temel hizmet sunumu, sağlık göstergelerine de yansımıştır. Anne ölüm hızı dünyadaki en yüksek oranlardadır (her elli kadından biri gebeyken veya çocuk doğururken ölmektedir). Bununla birlikte yetersiz beslenme oranı da çok yüksektir (beş yaş altındaki çocukların üçte biri yetersiz beslenmeden dolayı ölmektedir). Bağışıklık güçlendirme kapsamı sınırlıdır (çocukların sadece %5’i aşı yaptırabilmektedir). Güney Sudan, sıtma nedeniyle ölümler konusunda dünyada dördüncü sırada yer almaktadır. Sağlık hizmetlerinin ve gıdaların yetersizliği ön plandadır. Ülkedeki fakirlik, eğitimi olumsuz yönde etkilemiştir (Faye, 2010).

Güney Sudan’da eğitimin büyük kısmı “çalı okulları” denilen, açık alanlardaki sınıflarda yapılmaktadır ve sınıfların sadece %12’si tuğla veya betondan yapılmış kalıcı binalardır. Başka bir deyişle beton binaları olan okul sayısı, savaş öncesi dönemlerde 800 iken bu sayı iç savaşta 200’ün altına düşmüştür (UNICEF, 2014). Genel eğitim müfredatı, Güney Sudan’daki tüm ilkokullarda standart değildir. Bazı bölgelerde, Uganda ve Kenya gibi komşu ülkelerin okul müfredatı da benimsenmiştir. Okullarda kullanılan müfredat çeşitliliğinin yanı sıra ders kitaplarında ciddi kıtlık bulunmaktadır ve mevcut temel değerlendirme, toplam gereksinimlerinin sadece %13’ünün karşılandığını göstermiştir. İlköğretim öğrencilerinin çoğunun ders kitabı yoktur. İki ders kitabı olanların oranı sadece %30’dur. Ders kitabı olmayan çocuklar okuldan ayrılma riski ile karşı karşıya kalmıştır. Kıt kaynaklar eğitim kalitesini düşürmüştür. Eğitim dilinin Arapça’dan İngilizce’ye geçmesi de kaynak kitap sayısının düşmesine sebep olmuştur (Deng ,2004)

İlkokul öğretmenlerinin çoğu yetersiz eğitim almıştır. Öğretmenlerin sadece %7’si üniversite eğitimi alabilmiş, geri kalan kısmı hizmet içi eğitimlerle görevini yerine getirmiştir. Eğitimli öğretmenlerin azlığının yanı sıra öğretmen rehber kitapları da yetersizdir. Öğretmenler, eksik kaynaklar, yetersiz teşvik ve düşük maaş gibi kötü koşullarda çalışmıştır. Bu durum, öğretmenleri çiftçilik yapmaya ya da başka iş fırsatları aramaya zorlamıştır. Öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü ve nitelikli olmayışları, çocukların eğitimini olumsuz yönde etkilemiştir.

Güney Sudan’daki eğitimin diğer bir problemi ise alan yetersizliği olmuştur. Okul kurmak için yeterli alan yoktur. Alan yetersizliğinin yanı sıra temiz su bulunamayışı durumu iyice kötüleştirmiştir. Güney Sudan’da, zayıf alt yapıdan dolayı yeterince içme suyu bulunmadığından dere ve göl kenarında kurulan yapılar çok pahalıdır. Okullar, bu bölgelere uzak yerlerdedir. Bu yüzden okula kolay erişim imkânı, Güney Sudan’da okula kayıt oranlarını etkileyen en önemli faktördür. İlköğretim öğrencilerinin yaklaşık %75’inin okula ulaşmak için en az 30 dakika seyahat ettiği ve bazı çocukların seyahatinin bir saatten fazla sürdüğü bulunmuştur (Deng, 2004). Okulların çoğunda tuvalet yoktur. Bu durum kız çocuklarının eğitimini daha çok etkilemektedir. Evlerde çocuk bakımı, yemek ve temizlik

işleri kız çocuklarına verildiği için kızların okula devam oranı daha düşük olmuştur (USAID, 2013). Bunlarla birlikte ev işleri, tarlada çalışma, kıyafet eksikliği ve yiyecek eksikliğinin, okuldan ayrılma konusunu etkileyen diğer faktörler olduğu belirlenmiştir.

Güney Sudan'da, 2013 yılından bu yana devam eden iç savaşta on binlerce kişi öldürülmüş, milyonlarca kişi yerlerinden edilmiştir. Ekonomi neredeyse çökmüştür. Tarım durduğu için ülkedeki insanlar temel ihtiyaçlarını karşılayamamış ve açlıkla karşı karşıya gelmişlerdir. Yaşanılan iç savaş, her alanda olumsuz etkilere sebep olduğu gibi eğitimi de oldukça olumsuz etkilemiştir. Savaş sırasında en önemli problem güvensiz eğitim çevresi olmuştur. Devam eden silahlı çatışmalar, yaygın bir güvensizlik ortamı oluşturmuştur. Özellikle ilköğretimin uygulandığı koşullar, iç savaş bağlamında son derece zordur. 'Savaş bölgesinde' olmak insanların güvensizliğini artırmıştır. Okul çağındaki çocukların yerinden edilmeye maruz kalmıştır. Ayrıca erkek çocukların çoğu, son yedi yıl boyunca zorla orduya katılmış, askerler için çalışmaya veya köleliğe zorlanmışlardır.

2018'de yayınlanan "Education Under Attack" raporuna göre, çatışmaların başlangıcından bu yana 800'den fazla okul yıkılmıştır. Zaten az olan okullar, savaş sırasında neredeyse yok olmuştur. 2017 yılında, Güney Sudan'daki okulların %31'i silahlı kuvvetler veya devlet dışı silahlı gruplar tarafından askeri kullanıma maruz kalmış ve okullar (öğrenciler ve öğretmenleri hedef alan tehditler dâhil olmak üzere) birçok saldırıya uğramıştır. İç savaş patlak vermeden önce bile ders kitaplarında ciddi bir kıtlık bulunmakta olup iç savaş sırasında bazı bölgelerdeki okullarda kitap, masa, sandalye ve sınıf tahtası gibi okul araç-gereçleri yağmalanmıştır. Ayrıca sivil toplum örgütlerinin kurduğu öğretmen eğitim merkezlerine, kim oldukları belirlenemeyen saldırganlar tarafından zarar verilmiştir. Sudan'dan gelen uçaklar, bazı bölgelerde okulları bombalamışlardır. Education Cluster'a göre, savaşta yağmalanmayan okullar ise silahlı kuvvetler ve devlet dışı silahlı gruplar tarafından kullanılmış, 100'den fazla okul ve üniversite işgal edilmiştir (2017). Askeri amaçlarla kullanılan okul sayısı 250'den fazladır. Bu da 13 binden daha fazla çocuğun eğitime erişimini engellemiştir. (Education Cluster, 2017)

Savaşta sadece okullar zarar görmemiştir. Saldırıları, ülkenin güneyine yayıldıktan sonra, 2013 ve 2017 yılları arasında doğrudan öğrenciler ve öğretmenler de hedef alınmıştır. İç savaşta sınıflara baskınlar yapıp öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri öldürülmüştür. İnsan Hakları İzleme Örgütü, SPLA-IO askerlerinin, Eylül ayı sonundan Kasım ayı sonuna kadar, Yei Nehri eyaletindeki okullarda 300'den fazla öğrenciyi rehin aldığını belirtmiştir (Blanchard, 2016). Bununla birlikte iç savaş sırasında maaş alamadığı için protesto yapan otuzdan fazla öğretmen tutuklanmıştır. Juba'da, iç savaşın başlamasından sadece üç gün sonra, devlet dışı silahlı gruplar zorla okullardan öğrenci almaya başlamış ve bu çocukları savaşta kullanmışlardır. Alınan öğrencilerin çoğu 18 yaşın altındadır. Milis kuvvetleri, çocuk koruma aktivistlerinin müdahalesinden sonra çocukları serbest bırakmak zorunda kalmışlardır (Katie, 2019). Birleşmiş Milletler raporunda, terk edilmiş evlerde yemek ve temizlik yapan kız çocuklarının ve okuldan eve giden kız çocuklarının bu sırada cinsel şiddete uğradıkları kayda alınmıştır.

Savaş Sonrası Durum

22 Şubat 2020 tarihinde, Güney Sudan'da altı yıl boyunca devam eden iç savaşa son verilmiştir. Muhafız lider Riek Machar, başkent Cuba'da, Devlet Başkanı Salva Kiir'in önünde, başkan yardımcılığı görevini üstlenmek üzere yemin etmiş ve yönetime katılmıştır. Yeni birlik hükümeti, barışçıl bir ortam ve istikrarı sağlama yolunda atılmış önemli bir adım olmuştur. Barış sonrası dönemde, okula dönüş kampanyaları başlanmıştır. Bu kampanyalarla savaş sırasında eğitimini bırakmak zorunda kalan kız ve erkek çocukların okula dönmelerini sağlamaya çalışmaktadırlar (Orgocka, 2020). Milli eğitim bakanlığını barış sürecinde ki genel amacı, okullarda yeni altyapının oluşturulması ve sağlamlaştırılması, temel eğitim materyallerinin sağlanması, öğretmen maaşlarının

düzenlenmesi ve öğretmenlerin eğitilmesi ile birlikte okula katılım oranını artırılmasıdır. Bununla birlikte, öğretmen eğitiminin kurumsallaştırılmasına, okul denetimine ve orta ve teknik eğitimin genişletilmesine odaklanılmıştır (GPE, 2020).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Güney Sudan Cumhuriyeti'nde iç savaşın başladığı 2013 yılından bu yana, %53,4'ü çocuklar olmak üzere 2 milyondan fazla insan yerinden edilmiş ve 2,1 milyon kişi komşu ülkelere sığınmıştır. Nüfusun yerinden edilmesi, kronik aşırı enflasyona; sivil çatışma ve gıda güvensizliği, zaten kırılgan olan eğitim sisteminde, zayıf eğitim sonuçları ile karakterize edilen bozulmaya yol açmıştır. Yaşanan iç savaş sebebiyle ülke genelinde okul çağındaki en az 2,2 milyon çocuk okula gitmemektedir. İlköğretim öğretmenlerinin %70'inden fazlası eğitimsiz veya yetersiz niteliktedir. Bu da öğrenme çıktılarının kalitesi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Buna ek olarak, öğretmen maaşlarının yetersiz ve gecikmeli ödenmesi veya ödenmeyen maaşların oluşturduğu güvensizlik nedeniyle öğretmenler okullarından ayrılmışlardır. 2013 yılından bu yana devam eden çatışmalar, eğitim hizmetlerine ciddi şekilde zarar vermiştir. Çatışmalardan etkilenen yerlerde okullar ya kapalı kalmış ya da silahlı kuvvetler tarafından işgal edilmiştir.

Şu anda yürürlükte olan yeni bir barış anlaşmasıyla, hükümet çocukları okula geri getirme ve onlara kaliteli bir eğitim sağlama konusunda desteklemeye devam etmektedir. İç savaş nedeniyle yıllarca süren çatışmaların, siyasi istikrarsızlığın ve aşırı yoksulluğun birikmiş etkileri, eğitime erişimde daha önceki kazanımları aşındırmıştır. İç savaş sonrasında uygulanan eğitimi iyileştirme çalışmalarıyla, yerinden edilmiş ve korunmasız çocuklar hedeflenmekte ve diğer faaliyetlerle birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimi, ilgili yerel dil öğrenme materyallerinin sağlanması ve eğitim yönetim sistemlerinin güçlendirilmesiyle eğitim kalitesinin iyileştirilmesi amaçlanmaktadır.

Eğitim, toplumların geleceğinin planlanması ve hazırlanması ile toplumsal hayatın yeniden inşası ve geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Bu bağlamda, Güney Sudan'daki eğitimin istenilen seviyeye ulaşması için ülkenin daha çok yolu bulunmaktadır. Okullarda kalıcı okul yapılarının ve yeterli sıhhi tesislerin sağlanması, eğitim olanaklarının genişletilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır. Ücretli ilköğretim eğitimi arzını genişletmeye yönelik politikalar, çok sayıda çocuğun eğitime erişmesinde başarılı olmuştur. Kırsal alanlarda yaşayan çocukların evlerine yakın yeni okullar inşa etmek, tüm kırsal kesimdeki çocuklar için eğitim fırsatlarını artıracaktır. Eğitim kalitesinin artırılabilmesi için öğretmen ve ders kitaplarının, her bölgeye eşit dağılımının sağlanması gerekmektedir. Eğitim kalitesini iyileştirmek için tüm öğrencilerin daha fazla kaynak kitaba ihtiyaçları vardır. Bu nedenle ülkede sürdürülebilir ve düşük maliyetli olan bir ders kitabı üretim ve dağıtım sistemi kurulması gerekmektedir. Uluslararası toplumun krizden etkilenen bölgelere yaklaşımı, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrenme alanının inşası gibi uzun vadeli konulara ve tüm vatandaşların insani yardımlara adil bir şekilde erişimine odaklanmalıdır. Eğitim liderleri, kız çocuklarının eğitimi için kadın öğretmenler işe alınmalı ve eğitilmelidir. Bu yönde bir eğitim politikası izlenmesi ve kız çocuklarının eğitimine daha çok önem verilmesinin, istenilen hedeflere ulaşmada yardımcı olacağı değerlendirilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Makale araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyularak kaleme alınmıştır. Araştırma derleme makalesi olduğu için Etik Kurul İzni alınmamıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale yazar tarafından kaleme alınmış olup herhangi kişi veya kuruluşun yazım sürecinde katkısı bulunmamaktadır.

Teşekkür

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında değerli görüşlerinden dolayı Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin'e teşekkür ederim.

Çıkar Beyanı

Bu makale ile ilgili olarak yazarın hiçbir kişi ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Anon. (2018, April). *Evaluation of global partnership for education programme in South Sudan Final Report*.
- Blanchard, L. P. (2016). *Conflict in South Sudan and the challenges ahead*. Erişim: <https://fas.org/sgp/crs/row/R43344.pdf> , 15.03.2020.
- Brown, G., & Watkins. K. (2012). *Education in South Sudan: Investing in a better future*. Erişim: <http://gordonandsarahbrown.com/wp-content/uploads/2012/04/education-in-south-sudan-investing-in-a-better-future1.pdf> , 20.03.2020.
- Copnall, J. (2014, Kasım 26). *South Sudan: The impact of war and the importance of peace*. Erişim: <https://www.theguardian.com/global-development/2014/nov/26/south-sudan-civil-war-peace-building>.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim-işsizlik ve yoksulluk ilişkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 285-308.
- DeFeo, M. (2017). The effects of institutional and political instability on civil war in South Sudan. *Inquiries Journal*, 9(11). Retrieved from <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1692>.
- Deng, L. B. (2004). *Education in Southern Sudan: War, status and challenges of achieving*. UNESCO.
- Education Cluster. (2016). *Attacks against the school South Sudan*. South Sudan: Education Cluster and MRM.
- Faye, R. (2010). *Barriers to higher education for women in Southern Sudan*. Bergen University College Journal. 1: 18.
- Global Coalition to Protect Education from Attack (2018, 11 May). *Education under attack 2018 - South Sudan*. Retrieved from <https://www.refworld.org/docid/5be9430313.html>, 29.03.2020.
- Gurtong (2015). *Education status in South Sudan*. Retrieved from, <http://gurtong.net/Education/tabid/61/Default.aspx>, 12.03.2020.
- Güler, M. (2015). İç savaşların değerlendirilmesinde model önerisi ve Libya iç savaşı incelemesi. *Savunma Bilimleri Dergisi*. Kasım/November 2015, Cilt/Volume 14, Sayı/Issue 2, 45-75.
- Human Rights Watch. (2017). *Escalating violence and abuses in South Sudan's equatorias "Soldiers assume we are rebels"*. The United States of America: Human rights Watch.
- INEEE. (2012). *South Sudan minimum standards for education in emergencies*. UNICEF South Sudan Education Cluster.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 6(1), 26-33.
- Katie, F. (2019). *Precarious state of education highlights desperate need for peace in Landili, Western Equatoria*. Juba: United Nations Mission In South Sudan.
- Ministry of Education, Science and Technology (MoEST). 2010. *Fast track teacher education and training program*. Juba: MoEST (now MoE), the Republic of South Sudan.
- Ministry of Education, Science and Technology, Department of Alternative Education Systems (MoEST-AES). (2010). *Pastoralist rapid assessment report* (Ed: Peter Deng Aguer). Department of Alternative Education Systems. Juba: Republic of South Sudan.
- Özkeçeci-Taner, B. (2019). İç savaş. *Güvenlik Yazıları Serisi*, No.12, Ekim 2019. Erişim: https://trguvenlikportali.com/wpcontent/uploads/2019/10/IcSavas_BinnurOzkececiTaner_v.1.pdf, 10.02.2021.

- Sirri, M. (2020, Şubat 23). *Güney Sudan barış sürecinde muhalif lider Machar Başkan Yardımcısı oldu*. Erişim: <https://aawsat.com/turkish/home/article/2145501/g%C3%BCney-sudan-bar%C4%B1%C5%9F-s%C3%BCrecinde-muhalif-lider-machar-ba%C5%9Fkan-yard%C4%B1mc%C4%B1s%C4%B1> adresinden alınmıştır.
- South Sudan Education Cluster. (2017). *Education cluster assessment South Sudan*. Juba: Education Cluster UNICEF.
- UNESCO. (2010). *Seeing the reconstruction of primary education in Southern Sudan through EMIS 2006-2009*. Education Policy and Data Center and Systems Services Center, AED.
- UNICEF. (2014). *Basic education and gender equality in South Sudan*. Juba.
- UNICEF. (2015). *Back to learning in South Sudan*. Juba: UNICEF South Sudan.
- UNICEF. (2017). *Childhood under attack*. South Sudan: United Nations Children's Fund .
- USAID. (2013). *Draft water, sanitation and hygiene (WASH) program*. United Nation Agency International Development.
- World Bank. (2012). *Education in the Republic of South Sudan status and challenges for a new system*. Africa Human Development Series. Washington D.C.