

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP
STUDIES: THEORY AND PRACTICE

Cilt / Volume: 4

Sayı / Issue: 3

Aralık / December

2021

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

Cilt / Volume: 4

Sayı / Issue: 3

Aralık / December 2021

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Baş Editörler / Editors-in-chief

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Dr. Öğr. Üyesi Şuay Nilhan AÇIKALIN

Editör/ Editor

Dr. Nilay NEYİŞCİ & Dr. Özlenen ÖZDİYAR

Teknik Düzenleme/ Technical Arrangement

Deniz GÖRGÜLÜ & Dr. Mehmet 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. Esme 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 3. SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF 4TH VOLUME 3TH ISSUE

Dr. Arif ÖZER	Hacettepe University
Dr. Gökhan DAĞHAN	Hacettepe University
Dr. İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi University
Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin University
Dr. Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan Binali Yıldırım University
Dr. Methi ÇELİK	Ministry of National Education
Dr. Mustafa Şahin BÜLBÜL	Kafkas University
Dr. Müzeyyen Petek DİNÇMAN	Hacettepe University
Dr. Nazmi YILMAZ	Koç University
Dr. Nuri DOĞAN	Hacettepe University
Dr. Tuğba TURABİK	Hacettepe University

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Türkiye'de Fizik Araştırma Grupları Arasında Yükselen Rekabet

Rising Competition between Physics Research Groups in Turkey

Naci SÜNEL & Gediz AKDENİZ 151

Makale Türü / Article Type: Research Article / Araştırma Makalesi

Classroom Management Practices and Learners' Academic Achievement in Public Secondary Schools in Rubaga Division, Kampala-Uganda

Miiro FAROOQ & Rahma AHMED 163

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Ideas Related to the Performance Evaluation System Based on Multi-Source Data

Yılmaz SARIER 179

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi /Research Article

Uzaktan Eğitimde Dönüşümcü Liderlik

Transformational Leadership in Distance Education

Yasemin İBİŞ & Merve ŞENOL 193

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi /Review Article

Hizmetkâr liderlik: Mevlana örneği

Servant Leadership: Mevlana Example

Nihan OKAN 208

Baş Editörlerden

Yayın hayatına Ağustos 2018 sayısı ile başlayan Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama'nın 4. Cilt 3. Sayısı ile sizlerle yeniden bir araya gelmenin gururunu ve mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda da liderlik olgusunu disiplinler arası bir anlayışla inceleyen gerek kuramsal gerekse 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 çalışmaları 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 yayınlanana kadar hepimize iyilik ve esenlikler diliyoruz.

Aralık 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 3 of International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice, which started its publication 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. Until our next issue is published, we wish you all wellness and well-being.

December 2021

Dr. Şefika Şule ERÇETİN & Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN



Başvuru Tarihi (Received Date): 25.03.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date): 02.07.2021

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

doi: 10.52848/ijls.903221

Kaynakça Gösterimi: Sünel, N., & Akdeniz, G. (2021). Türkiye'de fizik araştırma grupları arasında yükselen rekabet. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 151-162. doi: 10.52848/ijls.903221

Citation Information: Sünel, N., & Akdeniz, G. (2021). Rising competition between physics research groups in Turkey. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(2), 151-162. doi: 10.52848/ijls.903221

TÜRKİYE'DE FİZİK ARAŞTIRMA GRUPLARI ARASINDA YÜKSELEN REKABET

Naci SÜNEL¹ & Gediz AKDENİZ²

Öz

Geçen yüzyıldan bugüne bilimin sağlıklı gelişimi ve dönüşümü üzerine birçok tartışma yapılmaktadır. 2019 yılında bilim sosyologları tarafından yapılan ilginç bir araştırma, bu tartışmalardan farklı olarak konuya yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu çalışmada, Türk Fizik Derneğinin kongre özet kitapçıklarının tamamı (43 yılda 12,287 bildiri) yıllara ve yazar sayılarına göre taradık. Tarama sonunda elde edilen veriler, 2019 yılında Nature'da yayınlanan makalede öne sürülen, yeni bakış açısına göre değerlendirildi. Değerlendirme sonucuna göre Türkiye'de fizik araştırmalarında az sayıda üyesi olan, araştırma gruplarının sayısında yıllara göre azalma olduğu tespit edildi. Türk Fizik Dünyasında az sayıda üyesi olan araştırma grupları ile çok sayıda üyesi olan araştırma grupları arasındaki dengenin bozulmasının nedenleri ve bu dengesizliğin gelecekte, Türkiye'de fizik araştırma ekolojisinin özgünlüğüne olabilecek etkileri tartışıldı.

Anahtar Kelimeler: Bilim Sosyolojisi, Türk Fizik Derneği, Büyük Grup, Küçük Grup, Rekabet.

Rising Competition between Physics Research Groups in Turkey

Abstract

Since the last century, there have been many discussions on the healthy development and transformation of science. An interesting research conducted by the sociologists of science in 2019, unlike these discussions, brought in through a new perspective on the subject. In this study, all of the congress abstract booklets of Turkish Physical Society (12,287 papers in 43 years) were searched by years and number of authors and necessary data were obtained. And these data were evaluated according to the new perspective presented in the article published in Nature. Accordingly, the number of research groups with small number of researchers was found to be decreased over the years in physics research in Turkey. Based on the result, the reason behind the deterioration of the balance between the small and large research groups in Turkish Physics world and the possible impact of the emerging disparity on the future Turkish physics research ecology have been discussed.

Keywords: Sociology of Science, Turkish Physical Society, Large Teams, Small Teams, Competition.

Giriş

Geçen yüzyılda bilimin nasıl sağlıklı gelişebileceği üzerine önemli tartışmalar yapıldığı bilinmektedir. Bunlar arasında en dikkati çekenin Karl Popper ve Thomas Kuhn'un önerilerindeki farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Viyana ekolüne bağlı Popper, bir kuramın doğru olduğunun

¹ Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Fakültesi, E-posta: nsunel@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6191-3570.

² Prof. Dr. (Emekli Öğr. Üyesi), İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, E-posta: gagah@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-0357-9743.

ispatlanması yerine yanlış olmadığı kanıtlanamadığı sürece doğru kabul edilmesi mantığını getirmiştir (Popper, 2018). Yirminci yüzyılın ilk yarısında Popper'in ses getiren "yanlışlamacılık" önerisi bilimin sağlıklı gelişmesi için gerekli dönüm noktalarından birisi olmuştur. Modernitenin klasik dönemindeki doğrulamacılık tekniğinde kuram mutlak ve tek kabul edilirken, yanlışlamacılık mantığının bir sonucu olarak modernitenin çağdaş döneminde kuram mutlak ve tek değildir. Kuramın bu biçimde yeniden anlamlandırılışı devrimsel bir dönüşümdür.

Stalin döneminde 1936 yılında idam edilen Rus fizikçisi Boris Hessen'in bu bağlamda bilim sosyolojisine yaptığı değerli katkıları unutulmamalıdır. Örneğin Hessen, 1931 yılında Londra'da bir sempozyumdaki "Newton'un Principia'sının Toplumsal ve Ekonomik Kökenleri" başlıklı Marksist temele dayanan sunumunda (Hessen, 2016) "bilimsel bilgi üretimi toplumsal kurumlarca sadece desteklenmez ya da engellenmez. Bunların daha da ötesinde toplumsal ve ekonomik koşullarla yönlendirilir ve bu yönlendirme aynı zamanda da bilimsel bilginin varlık koşuludur" biçiminde tarihselci bir iddiada bulunmuştur (Anlı, 2013). Diğer bir bilim felsefecisi olan Harvard'lı Kuhn ise (Kuhn, 1991), bilimde gelişmenin, bilgi birikiminin sürekli elde edilmesiyle olamayacağını, bilimin bu şekilde edinilen bilginin yeni bir olgu karşısında yetersiz kaldığının anlaşılması durumunda bilimde sıçramaların ortaya çıkabileceğini öne sürer. Bu sıçramaları da "paradigma" tanımındaki değişimlere bağlar.

Soğuk savaş döneminde bilimin gelişimi ile ilgili bu tartışmalar başka bir boyuta taşınmıştır (Feyerabend, 1991; Hessen, 2016; Robinson, 1948). Süper güçler kendi çıkarlarına uygun olan teknolojik gelişmeleri önceleyen bir doğrultuda bilime yön vermeye çalışmışlar ve dünya coğrafyasındaki ülkeleri bilim ve teknolojiyi manipülasyon aracı olarak kullanarak kendi egemenlik havzalarına katma yarışına girmişlerdir. Örneğin, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) verilerine göre 1970 yılında 500 bin dolayında olan uluslararası öğrenciler, on beş yıl içerisinde 1 milyon 803 bine çıkmıştır ve bu ülkelerin başında da ABD gelmektedir (Chorafas, 1970; Kurtuluş, 1999). Doksanlı yıllarda soğuk savaşın sona ermesiyle birlikte bilimde çok merkezliliğin başladığı ve süper güçlerin bilimdeki hegemonyasının yerine özellikle, uluslararası şirketlerin yüksek teknoloji arayışını karşılamaya çalışan, uluslararası araştırma merkezlerinin geçtiği görülmektedir.

1950'li yıllarda başlayan Türkiye'deki fizikçilerin, katı bir pozitivizmi temsil eden "kuram, evrenin işleyiş yasalarının mutlak bir keşfidir" anlayışıyla başlayan serüveni, daha çağdaş bir yaklaşım olan "zihnin bir ürünü olan kuram oluşturma" anlayışına dönüşmüş, sonra da "çeşitlilik ve deneme-yanılma" üzerinden paradigma anlayışına evrilmiştir (Lakatos ve Musgrave, 1992).

Bu sürecin bir sonucu olarak, yıllar içerisinde Türkiye'de bilgilenme ihtiyacını karşılamak isteyen bilim insanının rolünde değişimler olmuştur. Bu rol, önce kendi düşünce gücüyle tek başına çalışan "yetkin bilge adam" imajıyla başlamış, ardından, laboratuvarlarda ortak kullanılan cihazlarla çalışan "bilim insanı" tanımına dönüşmüş, sonunda çok pahalı entegre cihazların bulunduğu uzmanlaşmış büyük bir gruba ait laboratuvarlarda çalışan "teknik (siborg) insana" evrilmiştir.

Bilim insanlarının ileride nasıl bir dönüşümle karşılaşacağı tartışmaları soğuk savaş dönemiyle başlamıştır. Günümüzde, bilim insanının yeniden tanımlanması önerileriyle bu tartışmalar hala devam etmektedir. Bunlardan biri de post-fizikçi manifestosu ile ele alınan çalışmadır (Akdeniz, 2007). Bu manifesto, yüksek teknolojiye bağımlı büyük grup içerisinde çalışan (siborg) bilim insanları ile bu araştırmaların dışında alternatif arayışlarla bunları sorgulayan (post) bilim insanlarının gelecekteki ayrışmasını ele almıştır.

Bu çalışmada, bilim sosyolojisi söyleminden doğa bilimleri (fizik, kimya ve içerisinde biyolojiyi de kapsayan temel tıp) ve mühendislik kastedilmektedir. Kendimizi bu çerçeveye sınırlandıracaktır. Bu çerçeve içerisinde eleştirel düşünce sadece söylemlerle oluşturulamaz, çünkü

üretilen fikirlere en büyük eleştiriyi ilk olarak doğa yapmaktadır. Günümüzde temel bilimlerin araştırma yöntemlerinde ve bunlarla uğraşan bilimsel topluluğun kendi iç organizasyonunda tekrardan yeniliklerin ortaya çıktığı süreçle karşılaşmaktayız. Bunun sonucu olarak, temel bilimlerle bilimsel topluluk arasındaki ilişkilerin gittikçe karmaşıklaştığı bir süreci yaşamaktayız.

Bilim Sosyolojisi Tartışmalarında Yeni Bir Çatallanma Belirtisi

Bilim dünyasında yukarıdaki tartışmalar sürerken, 2019 yılının başında Nature dergisinde, geçen yüzyıldan bugüne bilim sosyologları ve felsefecilerinin bilimin sağlıklı gelişimi ve dönüşümü üzerine yaptıkları tartışmalardan farklı olarak, son gelişmelere ışık tutacak bir makale yayınlandı (Wu, Wang & Evans, 2019). Bilimin gelişimi üzerine yapılan tartışmalara yeni bir boyut getiren bu çalışmada, 1954-2014 yılları arasında yayınlanan 65 milyondan fazla makale, patent ve yazılım ürünü taranarak ortaya çıkan sayılardan elde edilen grafikler analiz edilmiş ve bazı sonuçlar sunulmuştur. Nature dergisinde yayınlanan çalışma bilim sosyolojisinde yeni bir yol ayrımına gelindiğinin işaretlerini taşımaktadır. Bu yol ayrımı, bilim sosyolojisi hakkında yukarıda bahsedilen dönemlerden tamamen farklı bir yöntem izlemektedir. Bu yöntemin sonucunda yeni kavramlar ortaya çıkmıştır.

İlk ikisi Chicago Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nünden, diğeri Northwestern Üniversitesi İşletme Bölümü'nden olan araştırmacılar tarafından yazılan bu makalede, niteliksel bilgilerin nasıl niceliksel bilgilere dönüştürüleceğinin bilgisi seçtikleri iki makale üzerinden örneklendirilmektedir. Birinci seçilen makale dağıtıcı/yıkıcı tarzdaki çalışmaya örnektir ve “kendi kendine organize olan sistemler” hakkında bir analiz yapan (yazarların baş harfleriyle verilen) BTW modeli olarak bilinir (Bak, Tang & Wiesenfeld, 1987). Bu makale üç yazarlı olması nedeniyle küçük grup çalışmasının da bir örneğidir. Diğer seçilen makale geliştirici tarzdaki çalışmaya örnektir ve “Bose-Einstein yoğunlaşmasını” konu edinen (bu nedenle Wolfgang Ketterle'ye 2001 yılında Nobel Fizik ödülü kazandıran) bir çalışmadır (Davis, Mewes, Andrews, Van Druten, Durfee, Kurn & Ketterle, 1995). Bu makale yedi yazarlı olması nedeniyle, aynı zamanda büyük grup çalışmasına bir örnektir. Bu iki makale, sadece kaynak gösterilme sayısı açısından değil, aynı zamanda önerilmiş veya çözülmüş bilimsel problemler açısından da aralarındaki farkı yansıtmaktadır. Bu fark, bilimsel fikirlerin yıkıcılık biçiminde ya da geliştiricilik biçiminde seçeneklere yol açabileceğidir. Böylece, BTW modeli yeni bir araştırma alanının ortaya çıkmasını sağlarken, diğeri Bose-Einstein yoğunlaşma kuramının deneysel olarak gerçekleştirilmesini sağlamıştır.

Kullanılan grafik ve tanımlamalara bakarak Nature makalesinde kullanılan yöntemleri kabaca dört kısma ayırabiliriz. Birincisi, D sembolüyle gösterilen “Dağıtıcılık” tanımlanmıştır. Makalede kullanılan “disrupt” ve buna ait nicelik matematiksel bir bağıntıyla verilmektedir ve bu değişken “Disruption” sözcüğünün baş harfiyle tanımlanmıştır. Bu sözcüğün Türkçe karşılığını yıkıcı, dağıtıcı veya bozucu sözcüklerinden birisi olarak alabiliriz. Matematiksel bir kavramın bir tek sözcükle karşılanması ve teknik bir deyim dönüşürülmesi gereklidir. Bu nedenle, her iki dilde baş harfinin aynı olması kolaylık sağlayacağı için deyimnin Türkçe karşılığı olarak “Dağıtıcılık” sözcüğünü kullanmayı tercih edeceğiz. Bir makalenin hesaplanan dağıtıcılığı; $0 < D < 1$ aralığında kalıyorsa, yıkıcı makale olarak, $D=0$ olması durumunda nötr makale olarak, son olarak $-1 < D < 0$ aralığında olanları da geliştirici makale olarak tanımlanmıştır.³

³ Dağıtıcılık={Geliştirici, Yıkıcı} olarak verilen yeni kavramlar, 1970'li yılların ortasında matematik ve fizikte lineer olmayan yaklaşımları içeren dinamik sistemler (kaotik veya karmaşık sistemler) teorisindeki kavramlara şematik olarak benzemektedir. Dinamik sistemler, değişimlerin otonom eşitliklerle ifade edildiği *akış (flow)* ve tekrarlama bağıntılarıyla ifade edildiği *yol haritası (map)* olarak verilir. Akış veya yol haritasının davranışı hakkındaki niteliksel bilgi, λ sembolüyle gösterilen Lyapunov üstelinden elde ederiz. Sistemi oluşturan dış parametreler değiştirildiğinde, bazen sistemin niteliksel özelliği tümüyle değişmektedir. Sosyal bilimlerde kullanılan *Dağıtıcılık (D)* ile temel bilimlerde kullanılan *Lyapunov üsteli*

Nature dergisinde yayınlanan çalışmada, büyük bir makale yığını içerisinde incelenen herhangi bir makalenin dağıtıcılık niceliği hesaplanmış ve grafikleri verilmiştir. Örneğin, 1900-2014 yılları arasında WOS dergilerinde yayınlanmış olan 25,988,101 makaleden 104 tanesinin dağıtıcılık niceliği ($0 < D < 1$) tanımlanan aralık içerisinde kaldığı için yıkıcı olarak adlandırılan niteliğe sahip olurken, 86 tanesinin dağıtıcılık niceliği ($-1 < D < 0$) tanımlanan aralık içerisinde kaldığı için geliştirici olarak adlandırılan niteliğe sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Makale yığını içerisinde özel örnek olarak alınan BTW modeli ve Bose-Einstein çalışmasının hesaplanan dağıtıcılık değerleri de hesaplanmıştır. Bu makalelerden Bose-Einstein yoğunlaşma çalışmasında $D=-0.58$ (geliştirici) ve BTW modelinde $D=+0.86$ (yıkıcı) olarak bulunmuştur. Yıkıcılığı, $D=0$ civarında olan makaleler, geliştirici veya yıkıcı makaleleri onaylayan türde sıradan makalelerdir. Ancak, nötr makalelerin küçümsemeyeceğimiz en önemli özelliği veya itici gücü yapılan deneylerin sonuçlarıyla doğa bilimlerindeki “tüme varım” mekanizmasını oluşturmada saklıdır.

İkinci olarak, araştırma makalesinin başlıklarındaki ayırt edici sözcükler (fiil, isim, zarf ve edatlar) için istatistik tutularak r frekans oranları elde edilmiştir. Tüm zamanlar için izlenen makaledeki sözcüklerin yığın içerisindeki frekansları tesbit edilmiş. Sonra da, frekans oranlarına (r) karşılık dağıtıcılık (D) grafikleri verilerek bütünü görmemiz sağlanmıştır. Üçüncü yöntem, hesaplanan r niceliğinin $r > 0$ olması durumunda yıkıcı makale ve $r < 0$ olması durumunda geliştirici makale olarak nitelendirilmesidir. 1954 ve 2014 yılları arasında basılmış 24,174,022 makalenin başlıkları incelenmiştir. “BTW modeli” ve “Bose-Einstein yoğunlaşması” makaleleri (Bak et. al., 1987; Davis et. al., 1995) ile ilintili 1,033,879 ayırt edici sözcük elde edilmiş, bu sözcükler yazım türü ve içeriklerine göre gruplandırılarak makalelerin yıkıcılığı ve geliştiriciliği hakkında bilgi edinilmiştir.

Dördüncü yöntem yıllara bağlı olarak makalelerdeki yazar sayısının değişiminin incelenmesidir. İlk üç yöntem, grup çalışması, teknik donanım ve dijital büyük veri yığını gerektirmektedir. Ayrıca, makalelerin sonunda alanyazının listelendiği referanslar kullanılarak D niceliği hesaplanmaktadır. Hâlbuki kongre kitapçıklarındaki bildirimlerde çok nadir olarak referans kullanılır. Bu nedenlerle kendi çalışmamızda sadece dördüncü yöntemi kullandık. Bu çalışmanın bir

(λ) benzer işlevi görür. Hesaplanan λ (veya D) değerlerinin hangi tanım aralığı içerisinde olduğuna bakılarak, sistem hakkında niteliksel bilgi elde edilir. Üç tanım aralığı üç karakteristik özelliğe karşılık gelmektedir:

a) λ değeri sıfırdan küçükse, sistem iki tür davranış gösterir. Birincisi, sistem sabit bir noktaya doğru çekilir. Bu durum, akışlar için *noktasal çeker (attractor)*, yol haritaları için *sabit nokta (fixed point)* olarak adlandırılır. İkincisi, sistemin yörüngesi kendisini kesmeyecek biçimde başladığı noktaya dönmesidir (çember gibi). Sistem hangi noktadan başlarsa başlasın sonunda bu kapalı yörüngeye (*limit cycle attractor*) kendisini kenetler ve hareket bu yörüngede devam eder. $\lambda < 0$ olması durumunda sistemin niteliksel bilgisi *kararlı* olması biçiminde tanımlanırken, sosyal bilimlerde D 'nin $-1 < D < 0$ aralığında kalması *geliştirici* olarak nitelendirilir.

b) $\lambda = 0$ veya $D = 0$ değerine karşılık gelen sistemin niteliksel bilgisi *nötr* olarak tanımlanmıştır. Sistemin bütün parçalarının kendi kendini organize etmeye başlama sınırını göstermektedir. Sosyal sistemlerde bu olgunun *zuhur (emergence)* olarak adlandırılması yaygınlaşmaktadır.

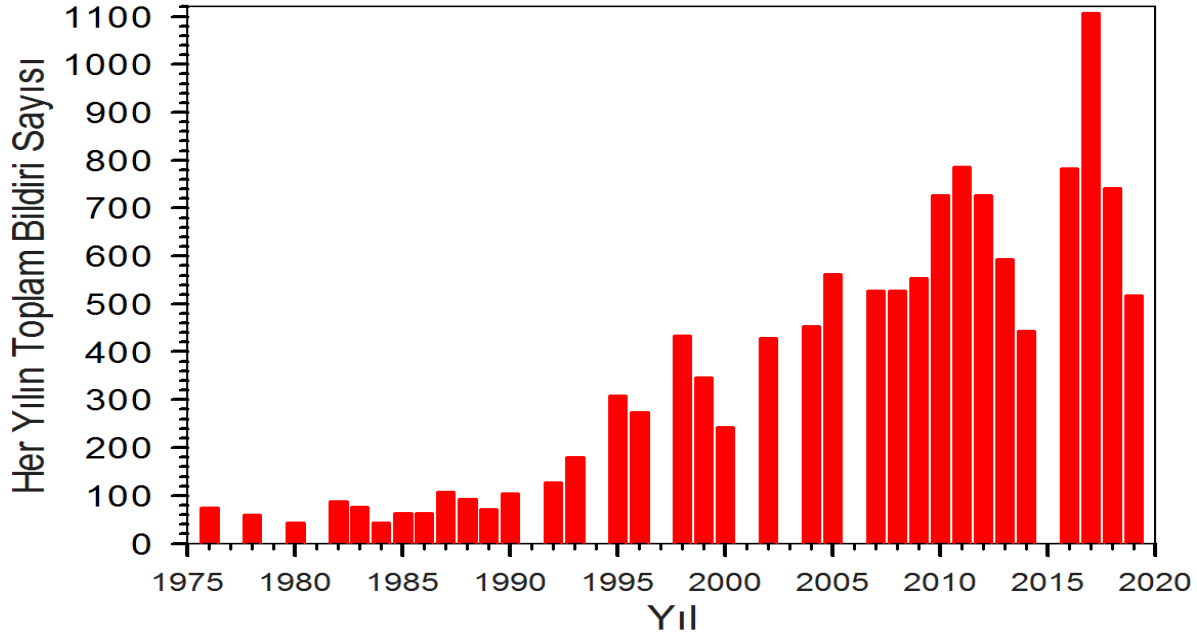
c) λ sıfırdan büyükse, sistemin eğrisi birden çok fazla sayıdaki çeker noktaları etrafında ve rastgele (düzensiz) sırada geçmeye başlar. Sistem, a) kısmındaki gibi bir çekere (ya da lidere) sakin olmadığı halde, dağılıp parçalanmadan tutarlı bir bütünlük içerisinde davranır. Bu nedenle, sistemin karakteristik özelliğini veren olguya *tuhaf çeker (strange attractor)* ismi verilmiştir. Her bir parça bütünün içerisinde kalmasına rağmen özgürce kendi davranışını seçer. Sistemin niteliksel bilgisi *kaotik veya karmaşık* olarak tanımlanır. Sosyal bilimlerde D 'nin $0 < D < 1$ aralığında kalması durumu *yıkıcı* nitelemesiyle adlandırılır. İnnovasyon sözcüğü a) ve c) durumlarının aşırı uçlarını, yani hem geliştiriciliğin, hem de yıkıcılığın uç kısımlarını temsil etmek için üretilmiş yeni bir kavram olduğu unutulmamalıdır. Henüz yeni bir sözcükle Türkçe karşılığı üretilmemiş, ancak kullanımda olan eski sözcüklerden (yenilikçilik, yaratıcılık) herhangi birinin kullanılması üzerinde de bir uzlaşma sağlanamamıştır. Keşif ya da buluş (discovery) sözcükleri sadece a) durumuna karşılık geldiği için, kapsayıcı değildir ve artık sık kullanılmamaktadır.

başka önemi de, ülkemizde fizik bilim alanında kongre ve sempozyumlarla ilgili geçmişe dönük dijitalleşme boşluğunun olmasıdır.

Veri Toplama ve Yöntem

Bu çalışmamızda, (Wu et. al., 2019)'de bilim sosyologları tarafından ortaya konan ilginç sonuçlardan esinlenerek, Türk Fizik Derneği'nin 1976 yılından 2019 yılına kadar yaptığı 35 kongrede verilen özet kitapçıklarının uzun uğraşlar sonucunda topladık (Sünel, 2021). Söz konusu kaynakları sadece dördüncü yönteme göre inceleyip, yapacağımız analizde kullanacağımız verileri ayırdık.

TFD kitapçıkları, düzenleme kuruluna bağlı olarak yıllara göre değişik biçim ve tarzlarda basılmıştır. Son yıllardaki kitapçıklar dışında, kitapçıkların basımında belirli bir standart içerik tarzı yoktur. Bildirileri, son on yılda basılan kitapçık tarzına paralel olarak üç başlık altında toplayabiliriz: Çağrılı Bildiriler, Sözlü Bildiriler ve Poster Bildiriler. Kongreye özel davetle çağrılan yazarların sunduğu Çağrılı Bildiriler genellikle tek yazarlıdır. İncelemede yanıltıcı sonuçlara neden olacağı için bu bildiriler verilerin içerisine dâhil edilmedi. 43 yıllık bir süre içerisinde ortaya çıkan Sözlü ve Poster bildirilerinden oluşan toplam 12, 287 veri üzerinde çalıştık. Her bir veriyi yıllara göre ve araştırmacı sayısına göre gruplandırarak çizelgeleri oluşturduk. Daha sonra da bu gruplandırmalar üzerinden çeşitli grafikler elde ettik. TFD bildirileri bazında elde ettiğimiz bu grafiklerden bazı analizler ve yorumlar yaptık. Türkiye'deki araştırmaların yıllar içerisinde büyük ve küçük grupların araştırmacı sayısına göre değerlendirmesini ortaya koyduk.



Şekil 1. Her TFD kongresindeki toplam bildiri sayısının yıllara göre değişimi

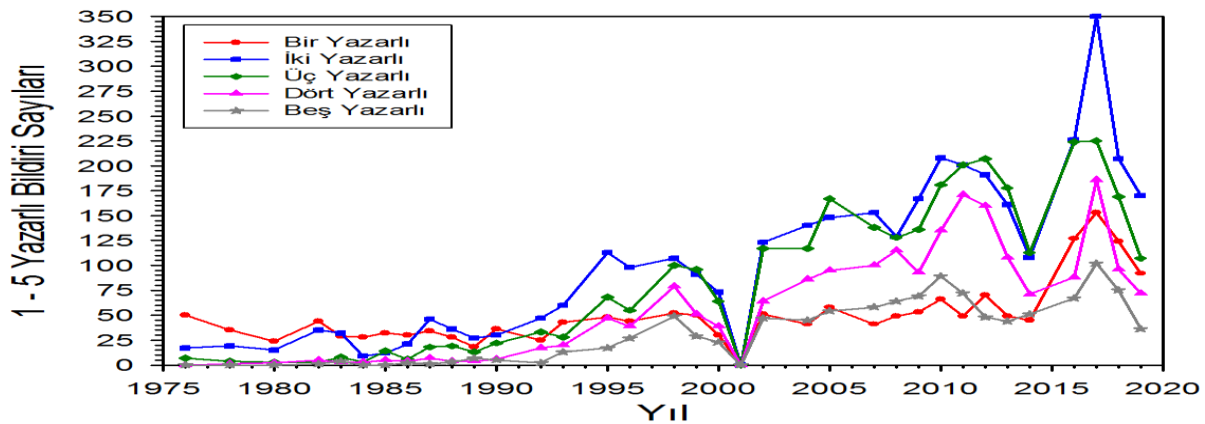
Türkiye'deki bilim dünyasının ileride gelebileceği durumu saptayabilmek için sınırlı dahi olsa 1976 yılından bu yana, Şekil 1'de görülen grafikteki gibi sürekli bir artış arz eden Türk Fizik Derneği kongrelerinde her yıl sunulan toplam bildiri sayılarının incelemesinin bir ölçek olabileceğini düşündük. Şekilde bazı yıllar için görülen boşluklar, TFD kongresinin yapılmadığı yılları göstermektedir. Bu yılların 1977, 1979, 1981, 1991, 1994, 1997, 2001, 2003, 2006 ve 2015 olduğu görülmektedir. TFD kongre kitapçıklarının sıralamasına bakıldığında TFD-20 kongresinin 2001 yılında yapıldığı anlaşılmaktadır.⁴ Yani, 1976 yılından beri gelen 43 yıllık TFD kongreler sürecinde

⁴ Kitapçıkların ve kongrelerin sıralamasına bakıldığında 2001 yılında TFD-20 Kongresi yapılmış olduğu açıktır. Bu kongre kitapçığı bütün uğraşımıza rağmen elde edilemedi. Bu nedenle grafiklerde 2001 yılına ait veriler sıfır olarak görülmektedir.

yukarıda belirtilen yıllarda dokuz kez kongre yapılmadan atlanılmıştır. Ancak, Türkiye için zor yıl olarak bilinen 12 Eylül 1980 askeri ihtilalinin olduğu yılda dahi TFD-3 Kongresi yapılmıştır. Şekil 1, bize fizik araştırmalarına verilen desteklerle orantılı olarak yayın sayısındaki artışla ilgili bir bilgi de vermektedir. TFD bildirimlerinin analizlerinden Türkiye’deki fizik araştırmalarında eski yıllara göre cihaza bağımlı araştırmaların arttığı ve konuların çeşitlendiği görülmektedir. Türkiye’de fizikçiler ulusal kurumlardan çok sayıda büyük projeye destekler almaktadır ve uluslararası araştırmalara ortak çerçeve programlarıyla katılmaktadır. Ayrıca, bu sonuç Türkiye’de yayınlanan raporlarla da uygunluk arz etmektedir (TÜBİTAK, 2017 & 2018).

Şekil 1’de verilen grafik yıllara bağlı olarak bir kongrede verilen sözlü ve poster bildirimlerin toplam sayısının değişimini gösterilmektedir. Grafikte bildirimlerin kaç yazarlı olduğu hakkında bir bilgi yoktur. Amacımıza ulaşmak için kongrelerin yapıldığı yıllara ait bildirimler hakkında daha detaylı bilgiye ihtiyacımız vardır. Bu nedenle, her kongre için bildirimleri yazar sayılarına göre tekrar ayrıştırdık. Bir yazarlı bildirimlerin sayısı, iki yazarlı bildirimlerin sayısı, üç yazarlı bildirimlerin sayısı ... on yazarlı bildirimlerin sayısı biçiminde bildirimleri yeniden saydık. On bir ve daha fazla yazar sayısı olan bildirimleri, on yazarlı bildirimlerin sayısına ekledik. Bir grafik üzerinde on adet eğriyi çizmek, yıllara göre değişimi rahatça görmemizi kolaylaştırmaz. Bu nedenle verileri, yıllara göre 1-5 yazarlı bildiri sayılarının değişimi ve 6-10 yazarlı bildiri sayılarının değişimi olmak üzere iki kısma ayırdık. Her iki kısma ait veriyi ayrı grafiklerde gösterdik.

Şekil 2’de kongre yapılan yıllara göre 1-5 yazarlı bildirimlerin sayılarındaki değişim görülmektedir. Grafikten görüleceği gibi bütün kongrelerde bir, iki ve üç yazarlı bildirimler sunulmuştur. Bunların dışında çok yazarlı bildirimler daha sonraki zamanlarda sunulmaya başlanmıştır. Grafikte, TFD-1 (1976) kongresinde yazar sayısına göre ayrılan bildirimlerin toplamının sıralaması, yazar sayıları sıralamasıyla (yani 1, 2, 3) aynı olduğu görülmektedir. Tek yazarlı bildirimlerin sayısı, 1983 yılında bir makale eksik olmasından dolayı ikinci sıraya düşmesini dikkate almazsak, TFD-1 (1976) ve TFD-9 (1986) yılları arasında birincilik sırasını korumaktadır. Tek yazarlı bildirimler TFD-9 (1986) kongresinden sonra, 1990 yılı hariç, artık birinci sıraya gelemeyecektir. İki yazarlı bildirimler, ilk defa 1983 yılında ve ardından TFD-9 (1987) kongresinden sonra çoğunlukla birinci sırada kalmışlardır. İki yazarlı bildirimlerin sayısı birincilik sırasını TFD-35 (2019) yılına kadar (1999, 2005 ve 2012-14 tarihleri hariç) sürekli olarak korumuştur. Üç yazarlı bildiri sayısı TFD-18 (2019), TFD-23 (2005) ve TFD-29 (2012) - TFD-31 (2014) tarihlerinde birinci sıraya yükselmiştir. Bu tarihlerin dışında, ilk zamanlarda üçüncü sırada yer alırken, 1993 yılından sonraki zamanlarda ikinci sırada yer almıştır.



Şekil 2. TFD kongrelerindeki 1-5 yazarlı bildiri sayısının yıllara göre değişimi.

Bu kongrenin Yunanistan fizikçileriyle ortak olarak Yunanistan’da yapıldığı bilgisini hem sözlü olarak duyduğumuzu, hem de Türkiye Fizikçileri Anı Kitabı’nda yazılı olduğunu belirtmeliyiz (Erbudak, 2005). Bunun yanı sıra, kongre kitapçığının basılmadığı bilgisini sözlü duyduğumuzu, ancak bu bilginin teyit edilmeye muhtaç olduğunu belirtmeliyiz.

Dört yazarlı bildiriyle ilk defa TFD-2 (1978) kongresinde karşılaşılmakta ve varlığını da daha sonraki tüm kongrelerde devam ettirmektedir. Dört yazarlı bildirilerin sıralamasına baktığımızda, TFD-17 (1998) tarihinden itibaren sıralamasının neredeyse üçüncü sırada sabit kaldığı görülmektedir. Aynı biçimde, beş yazarlı bildiriler ilk olarak TFD-8 (1986) kongresinde görülmekte ve varlığını daha sonraki tüm kongrelerde devam ettirmektedir.

Yazar sayılarına göre bildirilerin sıralamasını Şekil 2’de verilen grafikten takip etmek güçtür. Bir yazarlı, iki yazarlı, üç yazarlı, dört yazarlı ve beş yazarlı bildirilerin sayısını büyükten küçüğe bir çizelgede sıralamak işimizi daha kolaylaştırır. Her kongre için bu sıralamayı yaparsak, Tablo 1’i elde ederiz. Tabloda, 35 yıla ait tarihler tek bir satıra sığmadığı için beş satırda yazılmıştır. Altında ise bu tarihlere karşılık gelen sıralamalar görülmektedir. Sıralamada görülen 1, 2, 3, 4 ve 5 sayıları bildirilerin yazar sayısını göstermekte olup, bu sayıların dizilişi bildiri sayılarının büyükten küçüğe doğru azalışına göre yazılmıştır. Tabloda, verilen sıralamada “-” sembolü bildiri sayısının sıfır olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Yıla bağlı olarak 1-5 yazarlı bildirilerin sayılarının sıralamadaki değişimi.

Yıllar	1976	1978	1980	1982	1983	1984	1985
Sıralama	1,2,3,-,-	1,2,3,4,-	1,2,3,4,-	1,2,4,3,5	2,1,3,5,4	1,2,3,4,-	1,3,2,4,-
Yıllar	1986	1987	1988	1989	1990	1992	1993
Sıralama	1,3,2,4,5	2,1,3,4,5	2,1,3,4,5	2,1,3,4,5	1,3,2,4,5	2,3,1,4,5	2,1,3,4,5
Yıllar	1995	1996	1998	1999	2000	2001	2002
Sıralama	2,3,1,4,5	2,3,1,4,5	2,3,4,1,5	3,2,4,1,5	2,3,4,1,5	-, -, -, -, -	2,3,4,1,5
Yıllar	2004	2005	2007	2008	2009	2010	2011
Sıralama	2,3,4,5,1	3,2,4,1,5	2,3,4,5,1	2,3,4,5,1	2,3,4,5,1	2,3,4,5,1	2,3,4,5,1
Yıllar	2012	2013	2014	2016	2017	2018	2019
Sıralama	3,2,4,1,5	3,2,4,1,5	3,2,4,5,1	2,3,1,4,5	2,3,4,1,5	2,3,1,4,5	2,3,1,4,5

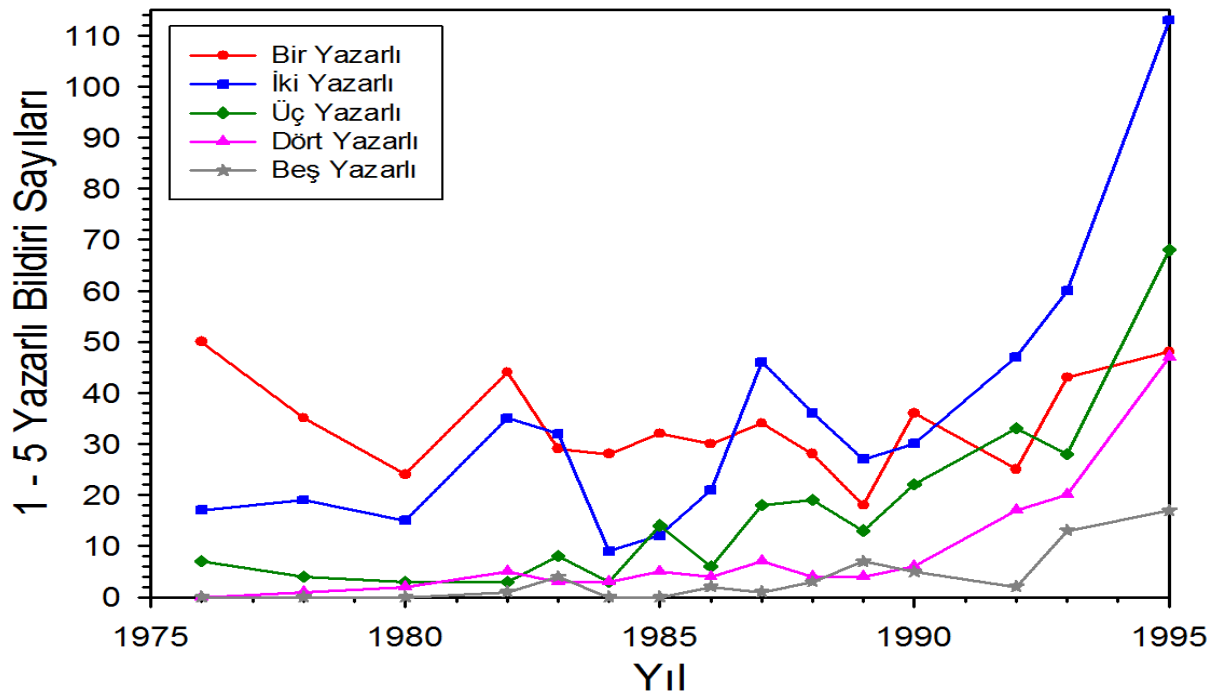
Tabloda 2007–2011 yılları arasında ardışık beş yıl boyunca 2,3,4,5,1 sayı örüntüsünün tekrarlandığını görüyoruz. Bu sayı örüntüsünün tekrar etmesi, bu yıllarda Türkiye ekonomisinin hızlı büyümesiyle ilişkisi olabilir. Söz konusu neden yüzeysel bir açıklama olabilir. Daha derin açıklamalar kongredeki çok yazarlı bildirilerin yazarlarının aynı kurumda ya da farklı kurumlarda olmalarına göre ayrıntılı incelenmesi gereklidir. Bir başka çalışmada bu inceleme yapılmaya çalışılacaktır.

Şekil 1’de ve Şekil 2’de TFD-1 (1976) ve TFD-12 (1992) arasında yapılan kongrelerde bildiri sayılarının sabit bir değerde kaldığı görülmektedir. TFD-13 (1992) yılından sonra hem bildiri sayısındaki artış, hem de sıralamadaki değişimin bu yıllardaki yeni üniversitelerin kurulmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Yeni kurulan bu üniversitelere gelen akademisyenlerin, geldiği yerlerdeki laboratuvarlarda bulunan cihazlara bağlılıklarını devam ettirmeleri sonucunda, bildirilerin çok yazarlı olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca, 1993-1994 yıllarında 20 civarında yeni üniversitenin açılmasının çok yazarlı bildiri sayısındaki artışa dolaylı bir başka etkisi vardır. O zamanın yasasına göre, Üniversite içerisinde Fen-Edebiyat Fakültesi’nin açılması zorunluydu. Daha sonraki zamanlarda bu zorunluluk kalkmıştır. Bu yasal zorunluluk, Fizik bölümlerinin kuruluşu sırasında çok sayıda araştırma görevlisinin işe başlamasını sağlamıştır. Bunlar, bölüm yöneticileri tarafından Yüksek Lisans ve

Doktora eğitimlerini yapmaları doğrultusunda zorlanmışlardır. Yine aynı dönemde, Yüksek Öğretim Kurumu tarafından bu üniversiteler adına yurtdışında eğitim almak için çok sayıda Yüksek Lisans ve Doktora öğrencisinin gönderildiğini de unutmamak gerekir.

Bildiri sayılarında keskin düşüşün görülmesini 2018 yılından sonra Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliğindeki değişikliğe bağlayabiliriz. Kongre kitapçıklarına bakıldığında, özellikle 2019 yılında sözlü bildirimler kısmen aynı kalırken, poster bildirimlerin sayısı hızla azalmış durumdadır. Sayıdaki azalış, bu yıldan itibaren poster bildirimlerin teşvik yönetmeliğinden çıkarılması ile açıklanabilir.

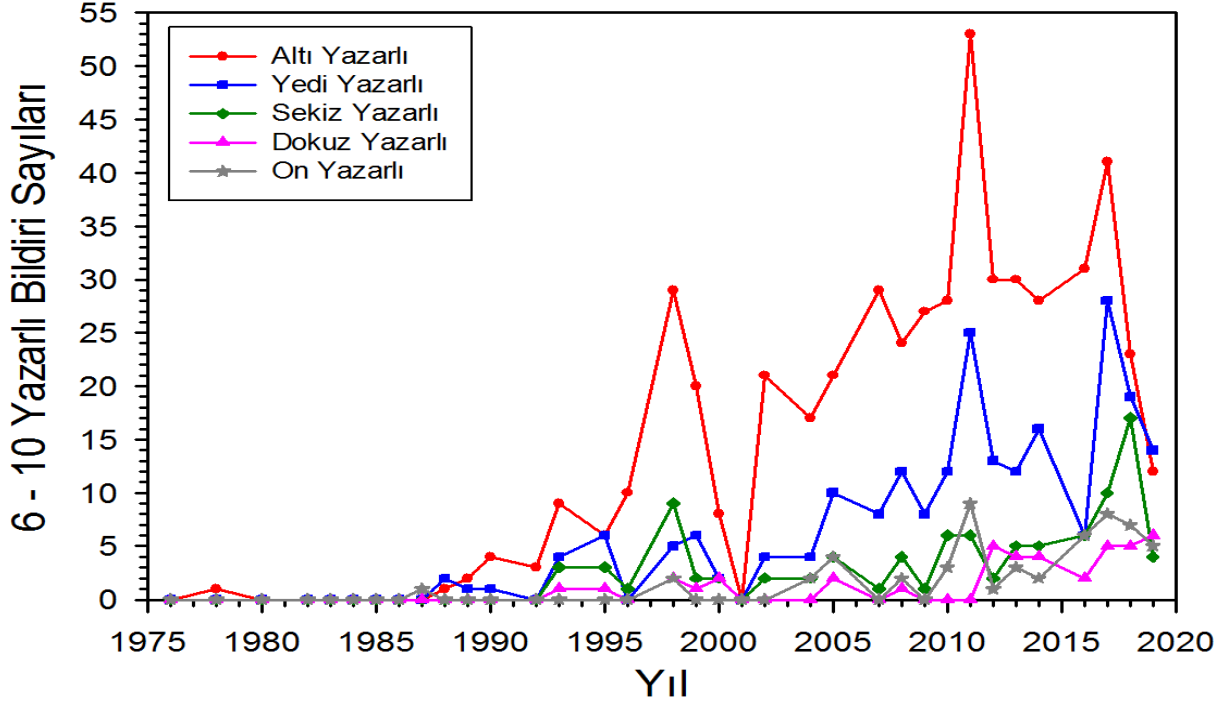
Şekil 3'te TFD-1 (1976) ve TFD-12 (1992) yılları arasındaki değişim daha ayrıntılı olarak görülmektedir. Türkiye'nin Cumhuriyet sonrası yurt dışında yetiştirdiği uluslararası tanınmış Fahir Yeniçay, Sait Akpınar, Fikret Kortel, Feza Gürsey, Asım Orhan Barut ve Erdal İnönü, gibi fizikçi kuşağından sonra gelen ve onların motive ettiği birçok yeni fizikçi kuşağı ortaya çıkmıştır. Şekil 3'te görülen TFD kongrelerinin ilk etkinlikleri, günümüzde hepsi emekli olan bu fizikçi kuşağının ürünüdür.



Şekil 3. Yirmi yıl boyunca TFD'yi kuran ilk kuşağın yapılan 15 kongredeki etkinlikleri

Şekil 4'te 6-10 yazarlı bildiri sayısının yıllara göre değişimi görülmektedir. Altı ve daha büyük grupların ortaya çıkışı bu grafikten takip edilebilir. Sürekliliğe sahip olmadığı için 1978 yılındaki altı yazarlı bir tane ve 1987 yılındaki on yazarlı bir tane bildiriye göz önüne almalıyız. Bu durumda, altı ve yedi yazarlı bildirimler 1988 yılından itibaren görülmeye başlamaktadır. Sekiz ve dokuz yazarlı bildirimler 1993 yılından itibaren görülmeye başlamaktadır. Zaman ilerledikçe, çok yazarlı bildirimlerin sayılarının artması, "hem gruplardaki araştırmacı sayısının arttığı, hem de büyük grupların çeşitlendiği" tezimizi doğrudan desteklemez. Aynı grubun bildiri sayısının artırması da Şekil 4'te görülen sonuçları verebilir. Ancak, bu tezin kanıtlarını, kongre kitapçıklarındaki çok yazarlı bildirimleri sunan isimlerin kurum adresleri incelendiğinde buluyoruz. Kongre kitapçıklarındaki yazar adresleri incelendiğinde, büyük grupların ilk başlarda büyük şehirlerde bulunan köklü üniversitelerde ortaya çıktığı ve zaman içerisinde taşrada bulunan üniversitelerde büyük grup oluşum anlayışının yayıldığı (yani çeşitliliğin arttığı) görülmektedir. TFD-20 Kongre kitapçığına (Yunanistan'da yapılan) ulaşılmaması nedeniyle 2001 yılındaki veriler sıfır olarak kabul edildiği için Şekil 2'de görülen tüm eğrilerde bu tarihte olana

kesiklik Şekil 4'te de görülmektedir. Ayrıca, Şekil 2'de verilen grafiğin son iki yılında 1-5 yazarlı bildiri sayısındaki azalmanın açıklanmasının, 6-10 yazarlı bildirilerin sayısının yıllara göre değişimini veren Şekil 4'teki grafik içinde geçerli olduğunu görüyoruz.



Şekil 4. TFD kongrelerindeki 6-10 yazarlı bildiri sayısının yıllara göre değişimi

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Şekil 2'de ve Şekil 4'te 1990'lı yıllardan sonra iki veya üç yazarlı bildirilerin sayısının artarak birinci ve ikinci sıraya oturduğu, ardından daha çok yazar ismi olan bildirilerin ortaya çıktığı, bunların sayısının gittikçe artırdığı ve sıralamalarda öne geçtiği gözlenmiştir. Yayınlanan bildiriler ile grup çalışmaları birbirleriyle ilişkilidir. Bütün bu değişimler, Türkiye'de fizik bilimi alanında çalışan araştırmacıların birbirlerinden ayrılmaya başladığı bir kırılma veya dallanma noktasının olduğu dönemsel tarihleri göstermektedir.

Çatal biçiminde olan bu dallanma, "Türk fizikçileri topluluğunda niteliksel bir değişimin var" olduğunun yadsınamaz bir göstergesidir. Niteliksel değişimin birçok kavramla ilişkisi vardır. Bu kavramları ülkenin gelişmişlik/zenginleşme düzeyi, milletçe teknoloji üretmeye olan açlık, Türkiye'de bilim ve teknolojiyi geliştirmeyi hedefleyen geniş araştırma gruplarının varlığı, bilginin niceliksel artışına bağlı olarak bugünkü bilim insanlarının uzmanlaşmaya olan ihtiyacı, ekonomi politikalarındaki yapılan bilinçli seçimler, bilim politikasındaki yeni yönelimler, bilimsel projeleri parasal destekleyen kurumların amaçları, makalelerin atıf sayısını artıracığı beklentisi, ülke güvenliği gibi dinamik parametrelerle ilişkilendirebiliriz. Söz konusu niteliksel değişim, araştırmacıların ve akademik kurumların, geliştirici ($D < 0$) özellikteki büyük bir grup oluşturacak biçimde yeniden yapılanmalarına sebep olmaktadır.

Bu dallanmanın bir kolunu büyük gruplar, diğer kolunu küçük gruplar oluşturmaktadır. Araştırmacı sayısı çok olan büyük grup çalışmaları bilim ve teknoloji geliştirmeyi ($D < 0$) hedeflemektedir. Bu grubun bir üyesi laboratuvara girdiğinde yüksek teknoloji ürünü cihazlara bağlılığı nedeniyle siborg bir fizikçiye dönüşmekte, uzmanlaşmış olduğu alanda kazandığı bilgi nedeniyle öngörüsüne değer verilmekte, bu insanların bazıları grup içinde mentor veya yeni tip liderliğe kabul edilmektedir. Bu tür araştırmacıların çoğu, entellektüel kişiliğine yatırımı ihmal ettiği

için, laboratuvarından çıktığında adeta toplumdaki sıradan ortalama bir insana dönüşmektedir. Son yıllarda Türkiye’de de bilim anlayışının teknoloji anlayışına dönüştüğünü ve bilim sözcüğünün teknoloji sözcüğü ile eşdeğer kullanıldığını yaygın biçimde zaten görüyoruz.

Büyük ve küçük grup ayrımının ortaya çıkmasıyla birlikte, bunun gizli beyin göçünü tetiklemeyle ilişkili olduğunu da zannediyoruz. Gelişmekte olan ülkelerin geçmişten beri ortada olan sorunlarından birisi, kıt imkânlarla yetiştirdiği insan kaynaklarının gelişmiş ülkelere eğitim amaçlı veya iş bulma amaçlı gittikten sonra geriye dönmemeleridir. Bu fiziksel beyin göçünün yanısıra, son yıllarda gizli beyin göçünün de ortaya çıktığı görülmektedir. Mühendis ve bilim insanlarımız kendi ülkelerinde ortaya çıkan uluslararası birçok şirkette veya onların teknolojiyi geliştirme amaçlı AR-GE laboratuvarlarında çalışmaktadırlar. Gizli beyin göçü anlamına gelen bu istihdam gittikçe artmaktadır. Gün geçtikçe özel ve kamuya ait bu AR-GE merkezlerinin sayısında hızlı bir artış vardır.

Bütün bunlara karşılık, bazı araştırmacılar bahsedilen niteliksel değişimlere farklı tepkiler vererek küçük gruplar biçiminde ayrık kalmaktadır. Küçük gruplar, büyük grupların aksine sorgulama ve yorumlamada daha özgürce davrandıkları, rahatsız edici fikirlerde (yıkıcı, $0 < D$) daha kolay uzlaştıkları, geçmişi ve önyargıları daha derinden gözden geçirdikleri, fikirleri daha çabuk toplayıp harmanladıkları, popüler olmada risk aldıkları ve daha cesur davrandıkları görülmektedir. Bu grubun elemanları, insanın itirazcı tarafını ortaya çıkartarak varlıklarını sürdürmeye devam eden post fizikçilerden oluşmaktadır ve ileri teknoloji cihazlarına daha az gereksinim duymaktadırlar.

Son olarak, büyük ve küçük araştırma gruplarının liderlik yapılarını üçüncü dipnot ile verilen bilgiler çerçevesinde nitelendirelim. Dipnotta a) seçeneğinde $D < 0$ (veya $\lambda < 0$) olmasını noktasal çeker veya çevrimsel çeker kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Burada noktasal çeker, daha çok toplumun bireylerinin değerlerini oluşturma sırasında, insani değerleri ideal değerler olarak nihai hedef göstermesiyle ilişkilidir. Modernizm, bu etik hedefler üzerinden bir ömür boyu sürecek insanın olgunlaşma ve üstün insana dönüşmesi üzerinden toplumun öngörülebilir kontrolünü sağlamaya çalışmaktadır. Ancak modernizmin aşılına başlandığı günümüzde bu ideal insani değer sistemi önemini yitirmiştir. a) seçeneğinin ikinci çekeri çevrimsel çeker olmasıydı. Bu çeker modeli, büyük grubun organizasyon yapısına ve liderlik anlayışına uygun düşmektedir. Merkezde, tüm yetkiyi ve sorumluluğu elinde bulduran bir tane lider bulunmaktadır. Merkez noktasına, eşit ya da eşit olmayan belirli bir mesafede çevrilerek kapatılmış diğer noktalar bulunmaktadır. Bu çevrimsel noktalar, grubun lideri dışındaki elemanlarına karşılık gelmesine benzetebiliriz. Grubun elemanları, birbirleriyle etkileşmek yerine liderle etkileşmektedirler. Elemanlar liderin verdiği görevlerle uğraşırlar ve sorumlulukları bununla sınırlıdır. Bu nedenle geçmişten beri üzerinde çalışılan konu ya da teknolojiyi geliştirmekte uzmanlaşmışlardır. Üçüncü dipnotta c) seçeneğinde $D > 0$ (veya $\lambda > 0$) olması tuhaf çeker olarak adlandırılmıştı. Bu çeker modeli, küçük grubun organizasyon yapısına daha uygundur. Tuhaf çeker kavramında, başat bir nokta, yani lider bulunmamaktadır. Bütün noktalar birbiriyle çok sıkı ilişkilidir, aynı zamanda tüm noktalar otonomdur. Herkesin gönüllü olarak katılımıyla grup oluşturulmaktadır ve grubun elemanları birbiriyle çok sıkı etkileşim (nonlineerliği ortaya çıkartan etki) içerisindedir. Grup üyelerinden kimin aklına bir fikir gelirse, geçici olarak o grup lideri olmaktadır. Böylece, bir süreliğine de olsa, herkes grup lideri olabilmektedir. Bu nedenle, küçük gruplar bir problem üzerinde çalışırken geçmişte hiç bahsedilmeyen şaşırtıcı çözümlerde veya önerilerde bulabilmektedir.

Büyük ve küçük araştırma grupları oluşumuyla birlikte, bu gruplar arasında rekabetin başladığı da görülmektedir. Grafiklere bakıldığında, büyük araştırma gruplarının oluşturduğu bilim insanlarının eleman sayısı gittikçe artarken küçük grupların sayısının küçük kalmaya devam ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra, bildiri kitapçıklarındaki yazar adreslerine bakıldığında, büyük araştırma gruplarının çeşitliliği hızla artarken, küçük araştırma gruplarının çeşitliliği yavaş biçimde

azaldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak büyük araştırma gruplarının yayın sayısı da çok hızlı artmaktadır. Türkiye özelinde bu çalışmayla ortaya koyduğumuz tespitlerden birisi budur. Rekabet, büyük araştırma grubu lehine gün gittikçe artmaktadır.

Nature'de yayınlanan çalışmada, bilimin sağlıklı gelişmesi için gruptaki farklılığa ihtiyaç olduğu ve bu nedenle gruplar arasındaki çeşitliliğin ve dengenin korunması gerektiği sonucuna varılmıştır (Wu et. al., 2019). Fizik topluluğu için Türkiye'de bu dengenin bozulduğunu görüyoruz. Günümüzde bilim ve teknolojide geline noktaya bakıldığında, ortaya çıkacak olan bilimdeki sağlıksız bir gelişmenin insanlığın geleceği için girişte vermiş olduğumuz Boris Hessen'in ifadesinden daha yıkıcı olacağı açıktır.

Bütün dünyada büyük araştırma grupları ile küçük araştırma grupları arasında dengeyi bozan bir eğilim daha vardır. Günümüzde, bilim insanının ve grupların akademik dünyada yer edinebilmesi yayınladığı makale sayısı ile ölçülmeye başlamıştır. Çığ gibi büyüyen alanyazın karşısında, uzmanlık alanlarında yayınlanmış makale özetlerini bile takip etmek zorlaşmıştır. Konularındaki hâkim düşünceleri şekillendiren belirli sayıdaki akademik dergi yayınevlerinin editörleri karşısında birçok akademisyenin tavrı bu hâkim düşüncelere uygun çalışmalar yapmaktır (Yılmaz, 2017). Bunun yolunu da büyük grup içerisinde kalarak bulmaktadır.

Bu dengesizliğe neden olan dolaylı parametrelerin arasında etik değerlerin aşınmasının önemli bir yerinin olduğunu da vurgulamalıyız. Özellikle üniversitelerde, büyük araştırma grubu, Bölümün tüm görevlerini örtük biçimde yürütmeye talip oldukları görülmektedir. Post fizikçi tanımına giren öğretim üyeleri, akademik etkinliklerin karar verici organlarına girememekte, kendi kurumundaki ders dağılımlarından, lisansüstü ve doktora öğrencilerinin paylaşımına kadar kendisine düşen paydan yararlanamaz duruma düşmekte, yalnızlaştırılmaya ve yıldırmaya (mobbinge) tabi tutulmaktadır. Bu durum, araştırma faaliyetlerine yeni katılacak genç kuşakları büyük araştırma grupları içerisine çekmektedir. Büyük gruba bağlı araştırmacılar tarafından, kendi grupları dışındaki araştırmacıların fırsat eşitliğine sahip olmadığı dahi fark edilmemektedir. Fark edilse dahi, duyarsız kalınmaktadır.

Akademik kurumlarda, "geliştirici" nitelikteki araştırma gruplarının sayısında, bilimin yaratıcı araştırmalardan mahrum olmaması için "yıkıcı" niteliğiyle bilinen araştırma gruplarını yok edecek biçimde artmaması önemlidir. Büyük-küçük grupların sayısındaki dengenin bozulması Türkiye'nin gelecekteki bilim ekolojisinde fizikçilerin yaratıcı gücünü azaltacağı ve bu doğrultuda bir dengesizliğin dünyada sürdürülmesi durumunda insanlığın özgürleşerek dönüşmesi arayışlarında duraksama ortaya çıkaracağı kanaatindeyiz.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Makale araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyularak kaleme alınmıştır. Grafiklerde kullanılan veriler herkese açık kaynaklardan toplanmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makaleye iki yazar aynı oranda katkı sağlamış olup, başka yazar ve kuruluşların yazım sürecine desteği yoktur.

Teşekkür

Nature dergisindeki makaleden (Wu, Wang & Evans, 2019) bizi haberdar eden G. Çiğdem Yalçın'a teşekkür ederiz.

Çıkar Beyanı

Yazarların herhangi bir kişi ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akdeniz, K. G. (2007). Post-fizikçi manifestosu. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, *Sosyoloji Dergisi*, 3(15) 31-39.
- Anlı, Ö. F. (2013). Bilim sosyolojisi ve Aydın Sayılı'da bilim tarihinin sosyolojik boyutu. *Dört Öge*, 1(3), 41-61.
- Bak P., Tang, C., & Wiesenfeld, K. (1987). Self-organized criticality: an explanation of the 1/f noise. *Physical Review Letters*, 59, 381-384.
- Chorafas, D. N. (1970). *The knowledge revolution: an analysis of the international brain market*. New York: McGraw Hill.
- Davis, K. B., Mewes, M. -O., Andrews, M. R., van Druten, N. J., Durfee, D. S., Kurn, D. M. & Ketterle, W. (1995). Bose-Einstein condensation in a gas of sodium atoms. *Physical Review Letters*, 75, 3969.
- Erbudak, M. (2005). *Türkiye fizikçileri anı kitabı: Yitirdiğimiz hocalarımız ve anılar*. Derleme. Erişim: <http://fizikciler.info.tr/images/fizikciler/kitap2005/anilarRED.pdf>.
- Feyerabend, P. K. (1991). *Yönteme hayır: bir anarşist bilgi kuramının ana hatları* (A. İnam, Çev.). İstanbul: Ara.
- Hessen, B. (2016). Newton'un Principi'sinin Toplumsal ve Ekonomik Kökenleri (E. Buğlalılar, Çev.). B. Balkız B. V. S. Ögüt (Eds), *Bilim sosyolojisi incelemeleri* (II. Bölüm, s. 65-141). İstanbul: Doğu Batı.
- Khun, T. S. (1991). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (N. Kuyaş, Çev.). İstanbul: Alan. 3. Baskı.
- Kurtuluş, B. (1999). *Amerika Birleşik Devletleri'ne Türk beyin göçü* (s. 64). İstanbul: Alfa.
- Lakatos I. & Musgrave A. (1992). *Bilginin gelişimi ve bilginin gelişimiyle ilgili teorilerin eleştirisi* (H. Arslan, Çev.). Paradigma.
- Popper, K. R. (2018). *Bilimsel araştırmanın mantığı* (İ. Aka & İ. Turan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi. Sekizinci Baskı.
- Robinson, H. A. (1948). The challenge of industrial physics: The differing viewpoints of physicists in pure and applied research are discussed by an industrial physicist, *Physics Today*, 1(2), p. 4.
- Sünel N. (2021). *Türk Fizik Derneği Konferansları özet kitapçıklarının tümü üzerinde bir analiz çalışması*. Yayına hazırlanıyor.
- TÜBİTAK (2018). *Faaliyet Raporu 2017 & 2018*.
- Wu, L., Wang D., & Evans, J. (2019). Large teams develop and small teams disrupt science and technology. *Nature*, 566, 378-382.
- Yılmaz, K (2017). Boris Hessen ve Clifford D. Conner'ın bilim tarihine yaklaşımlarının incelenmesi. *Düşünme Dergisi/Journal of Thinking*, 10, 20-27.



Received Date (Başvuru Tarihi): 06.08.2021

Accepted Date (Kabul Tarihi): 01.09.2021

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

doi: 10.52848/ijls.892827

Citation Information: Farooq, M., & Ahmed, R. (2021). Classroom management practices and learners' academic achievement in public secondary schools in Rubaga division, Kampala-Uganda. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(3), 163-178. doi: 10.52848/ijls.892827

CLASSROOM MANAGEMENT PRACTICES AND LEARNERS' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN PUBLIC SECONDARY SCHOOLS IN RUBAGA DIVISION, KAMPALA-UGANDA

Miiró FAROOQ¹ & Rahma AHMED²

Abstract

The research evaluated three subconstructs of classroom management namely classroom organization, classroom discipline and classroom instructional methods as predictors of learners' academic achievement. To attain the goal of this research, two hundred fifty-five (N=255) respondents randomly chosen from two public secondary schools participated in this study. Data was collected from the volunteer using 29 items adopted and adapted from the previous studies analyzed on this subject. A five-point likert scale oscillating from strongly agree (1), to strongly disagree (5) was employed in this study. Simple and multiple linear regression technique was used in data analysis. The research findings generated from the empirical cross-sectional survey using simple linear regression indicated that classroom organization offered a prediction rate of .041% on learners' academic achievement hence no significant relationship (.514). However, the other two sub variables namely classroom discipline and classroom instructional methods were significant (.000). Classroom discipline contributed .59% and classroom instructional methods was .56% towards learners' academic achievement. Using multiple linear regression, the results further revealed that the model of classroom management and learners' academic achievement deemed fit for the data and represent the intention of the study well.

Keywords: Classroom Management, Classroom Organization, Classroom Discipline, Classroom Instructional Methods, Learners' Academic Achievement.

Introduction

Of recent, numerous studies towards the concept of learner's academic achievement has been going on among scholars and implementers of educational management practices. Their findings have caused an intense debate on what learner's academic achievement should entail. For instance; some state learner's academic achievement as learners' academic performance, students' achievement, students' engagement, or students' responsibility. However, studies arrived at certain sub-variables "in common" depending on the methodology of data analysis. There is however no unanimous agreement in their findings on what variables should specifically measure and determine in regards to learners' academic achievement. This hence forms a strong background for carrying out a further study in the area of predicting learners' academic achievement with an aim establishing the current situation in Rubaga Division, Kampala, Uganda.

¹ Dr., Department of Educational Management and Administration, Faculty of Education Islamic University in Uganda, E-mail: mirofarooq@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1369-7535

² Doctoral Student, Department of Educational Management and Administration, Faculty of Education Islamic University in Uganda, E-mail: cadevrahma833@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3205-9827

According to Narad & Abdullah (2016), academic achievement can be defined as the knowledge gained after assessment has been done by a teacher to meet educational goals as enshrined in the curriculum for a fixed time period. Meanwhile, for these goals to be achieved, it requires continuous assessment or examination results. Academic achievement of students, is not only a guide to the efficacy of a specific school, but also a significant determinant of the future of young people in particular and the nation at large. Learner's outcomes have become a common subject of discussion in all fields of education because they are important for the future state of a particular nation and thus causing scholars to carryout numerous studies to unravel factors that militate against good academic achievement Sunday-Piaro (2018).

Since academic achievement of learners has attracted attention of scholars, parents, policymakers and planners all over the world, Adeyemo (2012), asserts that, the school's primary aim is to help learners achieve academic excellence. Therefore, the school may have other peripheral targets, but priority should be put on sound scholarship achievement. In addition, nearly all stake holders associated with education strive for academic achievement with outstanding academic achievement of children.

It can however be noted that, the factors that have an effect on students' academic achievement at secondary school level are not decisively recognized. They could be many in nature given the divergence of opinions among different scholars of educational management. Some of the influencing factors include students' exceptions towards school, interest in learning environment, study understanding, civic responsibility, self-discipline, building student's capacity, and self-motivation.

In addition, the academic achievements of learners are affected by various factors relevant from one context to another. Socioeconomic status, academic institutional structures and individual student characteristics are the large dimensions of such variables. Ganyaupfu (2013) declares that the teaching methods used by teachers in conducting their lessons have a positive effect on students' academic achievement, Hakizimana (2016) maintains that student academic success is a phenomenon with educational, psychological and sociological connotations. As a consequence, academic achievement cannot be entirely described by either one or two factors, but rather by a mixture of them. Inclusive among which are classroom management practices. Since learners' academic achievement depends on a number of variables, classroom management practices could be enhanced through identifying and manipulating each of such variables.

Classroom management is a key determinant factor for child upbringing in terms of academic excellence and moral uprightness. To achieve academic excellence and moral uprightness schools must ensure that there is a conducive, adequate and sustainable friendly classroom environment which enables both learners and instructors to interact freely. It is therefore implying that classroom environment plays a key role in the education sector. For quality achievement and good marketing strategy, the School Heads need to equip their school with modern and standardized systems that make classrooms a pleasant place for learners' academic achievement. Several scholars define classroom management as indicated below.

Classroom management does not only imply avoiding chaotic environment but also includes establishment of an enabling situation that facilitates both teaching and learning (Nwankwo, Matthew & Christina, 2019; Oliver, Wehby & Reschly 2011). It may also mean the efficient and effective way of organizing classroom to achieve the targeted academic goals, because of this, normally unwanted indiscipline challenges are avoided in order to attract good academic scores from learners.

In addition, classroom management can refer to mechanisms that a teacher uses to better his or her teaching and learning sessions. These strategies include, proper sitting arrangement, monitoring

behaviour, effective learning process, co-coordinating learners' activities, provision of instruction in an interactive way, getting feedbacks from students, acceptance of diversity, favorable instructional material, and classroom organization (Akomolafe & Adesua, 2016; George, Sakirudeen & Sunday, 2017; Melesse & Molla, 2018). Since there is no clear agreement on what classroom management entails while effecting learners' academic achievement, this study employed classroom organization, classroom discipline, classroom instruction methods with a purpose of understanding the extent to which these variables predict learners' academic achievement in a Ugandan context

Furthermore, it is clear that various intertwined factors could be responsible for poor academic achievement among secondary school students. However, it should be noted that these findings differ based on location, academic levels and subjects involved. Therefore, these underlying issues prompted the undertaking of this research. The relevancy and applicability of related research to the context of Public Secondary Schools in Rubaga Division, Kampala, has not been established. Hence, this study seeks, to assess the perceived effect of classroom management practices on learners' academic achievement in selected Public Secondary Schools in Rubaga Division, Kampala Capital City.

Literature

Learners' Academic Achievement

In developing cognitive and emotional learning skills among learners, the role of teachers should not be underestimated. This is because teachers' efforts normally set up a foundation for effective classroom management. Schools that often have disorganized and chaotic classroom environment normally tends to fail in achieving reasonable results of learners' due to behavioral threats. Therefore, a healthy environment for both teaching and learning leads to plausible academic achievement (Sunday-Piaro, 2018).

Learners' academic achievement is the degree at which a learner, teacher and an institution achieve their intended short- and long-term educational targets. This is normally done through the use of examination results or continuous assessment. The academic achievement of a learner is normally influenced by several factors like family background, education levels of parents, student's effort, self-motivation, type and nature of the school, peer group among others. However, many schools of thought put much emphasis on student's education background as a major predictor for future achievements. (Hakizimana, 2016).

For students to achieve plausible outcomes, there must be a mutual and friendly attachment between the students and the teacher. The training and background of a teacher play an important role towards learners' academic achievement. The goal of an education system, is to ensure that children develop skills that lead to competence and productivity in their communities (Hughes, 2014; Yıldız, 2017). Since students skills are translated into their future academic excellence, social-emotional and economic transformation, it is an onus on the teachers and administrators to create optimum opportunities for students to excel in their academic endeavors (Kieti, Maithya & Mulwa, 2017). Furthermore, since teachers play a great role towards learners' academic role, little or none can be achieved without proper classroom management. Several studies done before were so much on the role of teachers towards learner's academic achievement, and it was against this background that results pertaining to classroom management and learner academic achievement evolved.

Classroom Management Practices

The concept of classroom management practices is an idea that has so far attracted several scholars and experts of educational management theories to invest in its related research studies. Due

to numerous findings, many scholars have arrived at sub constructs such as classroom organization, discipline and instruction and their significances towards teaching and learning process. Effective implementation of classroom management normally leads to a positive class climate and compassionate environment which can be observed through pupils' socialization while learning thus leading to precautionary discipline management and fruitful teaching (Obwoya, 2013). Meanwhile, classroom management involves the way teachers work, how the class functions, how the teacher and students collaborate and how teaching and learning occur. For students, classroom management means having some control on how the classroom works and understanding visibly the way the teacher and the students cooperate with each other (Chandra, 2015). Also, classroom management is not a condition but a process for both teachers and students. Moreover, some teachers, especially new entrants in the field of teaching may take it as an ever-present concern that requires close monitoring and precautions conditions. Even though it is true that some teachers adapt to classroom management easily, teachers should always take classroom management as a talent and a skill that can be taught or practiced to achieve proficiency.

Despite the fact that much has been written about classroom management, teachers have not been taught detailed and realistic classroom management techniques. Moreover, there has been little focus on "assisting teachers in understanding the issues in successful classroom management and the relationships among various strategies" (Korpershoek et al., 2016). Furthermore, many teachers play with classroom management concepts and techniques by tossing them spontaneously and inconsistently into the classroom. This approach is however generally discouraged because the desired result and hope does not materialize since successful classroom management necessitates specialized skills such as planning, arranging, and focusing on ways to attract aptitude for teamwork and collaboration. Achieving this goal requires a great deal of commitment and willingness to adjust one's thinking and actions to unlearn and relearn new strategies that lead to proper organization of both teaching and learning processes. This implies that a teacher who shows willingness to unlearn, relearn and accommodate new trends of classroom management, will always achieve well organized classroom environment that lead to better learners' academic achievement (Mwaniki, 2012).

Classroom Organization and Learners' Academic Achievement

Classroom organization is the process through which a teacher plans to put teaching and learning into existence. It is the science of making decisions and taking control of whatever is taking place during the teaching and learning session. The predetermined goals and objectives of learning are normally attained through the teamwork of both learners and their teacher (Hughes, 2014; Vairamidou & Stravakou, 2019). The concept of classroom management is wide and many of the studies done reflect variant findings with an effect on learner's academic achievement. For instance it can be observed that characteristics of schools as well as leadership qualities of the principal, teachers' efficacy, motivation needs and the size of the student body all affect student outcomes (Adeyemo, 2012; Yıldız, 2013; Zein, 2018).

In line with above, teachers' ability to coordinate classrooms and control their students' actions is crucial for achieving positive educational outcomes. This is because classroom organization is a sophisticated activity that requires organizing or disorganizing activities that may require or discourage certain situations which may arise during the learning environment.

Furthermore, Gacheri (2017) reports that in classrooms that are innovative, neat, and friendly, successful classroom organization promotes independent learning and achievement for all learners. In addition, Igbino & Marvelous (2015) states that rules are a "strong, preventive component of classroom organization and management plans." The purpose of rules is to determine expected habits, reinforcers, and penalties for unacceptable conduct. As a result, concentrating on good classroom

Classroom Management Practices and Learners' Academic Achievement in Public Secondary Schools in Rubaga Division, Kampala-Uganda

Miir FAROOQ & Rahma AHMED

discipline decreases discipline conflicts and leaves the classroom with less interruptions and disturbances. Students' success is affected by how well procedures are set out and taught to them by teachers. In other words, Teachers should arrange classrooms appropriately to promote a healthy learning environment, such as textbook use, chalkboard use, and maintaining classroom cleanliness and tidiness.

In addition Obwoya (2013) the most challenging aspect for schools in terms of classroom organization is to meet the needs of students with varying levels of prior experience and learning rates. Obwoya asserts that some students may fail to understand the lesson because they lack advanced knowledge of the subject matter. As a consequence, teachers must focus on continuity, appropriateness, motivation as well as time if they want to make a big difference in students' achievement. Teachers, in particular, must be mindful that addressing problems relating to one aspect does not result in the creation of new problems relating to another. The failure of the individualized training systems of the 1970s was through frequent loss of quality of instruction, motivation, and time on duty at the correct level of instruction (Cotton, 1994; Franklin & Harrington, 2019; George et al., 2017; Sowell, 2013b). According to Arens, Morin & Watermann (2015), when researchers looked into the various learning practices and experiences of gifted children in normal classroom environments, they discovered that the preservation of contextual variables for further analysis via a database-driven record-keeping method that preserves disaggregated data from a series of short observational segments aids the instructor in exercising successful teaching, Obwoya's (2013) research indicates that observational classroom organization, through data management, minimized disruptive activity and enhanced student participation, allows teachers to spend less time addressing misbehavior and more time on instructional instruction. Database management, on the other hand, is a new system that does not extend to public secondary schools in Rubaga division.

Classroom Discipline and Learners' Academic Achievement

The term "discipline" derives from the Latin "discipulus," which means "to teach and learn." The word has the essence of discipline, which means "to teach someone to follow rules and control their actions or to punish someone in order to preserve order and control" (Dohi et al., 2010). As a result, it is often correlated with punishment for disobedience. Detention and other disciplinary methods "the premise that isolation gives the perpetrator time to reflect on what happened, realize the error of his or her ways, and return to the same situation but with a change of behaviour and attitude" (Moreen, 2018; Gacheri, 2017). According to study, the classroom atmosphere helps students learn more efficiently by offering conducive learning environments (Suleman, Aslan & Hussain, 2014). Furthermore, numerous studies have shown that the efficiency, continuity, and effectiveness of learners' personal and social experiences affect their academic and social growth. (Coffey, 2003; Hughes, 2014; Sunday-Piaro, 2018; Vairamidou & Stravakou, 2019). Indiscipline among learners should be uncalled for since it affects their learning outcome and their progress in schools negatively. For instance Stanley (2014), argued that effective schools demonstrate sound inclusive practices which include emphasizing school discipline and collaborative leadership. The school discipline therefore prescribes the standard of behaviour expected of the teachers and the students. Meanwhile, Gacheri (2017) asserts that a law-abiding student is expected to arrive on time for class and wait for the instructor, while a law-abiding teacher is expected to obey all of the time given to him or her on the timetable. Hughes (2014) and Taylor (2009) argue that efficient time management by students and teachers is related to better academic success, and that extra time has a positive effect on academic achievement, In a related review, Stanley (2014) emphasizes that time management can be viewed as a means of controlling and managing one's own performance of multiple tasks within a given time frame. As a result, both student and staff self-attitude and involvement are needed as a norm of time

management practice in order to enhance academic achievement. It's important to remember that when the classroom atmosphere is positive, teachers are more successful with a diverse community of students who have different skills, learning styles, and cultures. Conversely, another important item to note towards learners' academic achievement is the perception that students performed better in math while they were in a more fun classroom. As a consequence, when the classroom environment is constructive and free of distractions, students are more likely to engage in self-reflective thought and learning. Other researchers have discovered the following correlates of a healthy classroom climate: Lower dropout rates, better attendance records, increased participation, deep learning rather than surface learning, improved grades, and increased motivation to learn (Donnelly & Lambourne, 2011). Furthermore, research indicates that successful teaching often produces an appropriate level of classroom discipline, which contributes to a favorable climate that discourages students' misbehavior which can interrupt the learning and teaching process. Successful teaching also lowers dropout rates, promotes higher attendance records, encourages greater participation, and leads to deep rather than shallow learning. Meanwhile, Punitive methodologies tend to be of limited value in fostering responsible student conduct and academic outcomes (Donnelly & Lambourne, 2011), and should be supplemented by constructive and interactive disciplinary methods. Discipline is synonymous with teaching students self-control based on a contract that ties an instructor and a group of students together so that learning can be more successful in this setting. By bargaining, debating, and contracting between teachers and students, an emphasis is placed on student self-regulation.

According to Rahimi and Karkami (2015), students who misbehave in class should always be called out on it and forced to take responsibility for their behavior. When teachers are interested in their students' decision-making or appreciate their good conduct, they behave more responsibly in class, have a more positive influence on their teachers, and believe that the intervention was appropriate (Korpershoek et al., 2016). Furthermore, Gacheri, (2017) asserts that teachers' effective discipline methodologies assist students in learning better because class discipline prevents students from disturbance, which is an emotional and cognitive hazard (Mutungwa & Orodho, 2015). According to the results of the above studies, instructor management styles boost students' academic performance and keep them on track, engage students in learning, and affect motivation and achievement. "The more those students think their instructor cares about them, the more they will care about the class, and the more likely they will pay attention in class," according to this cycle. In Africa, Rahimi & Karkami (2015) looked at the use of corporal and verbal punishment to discipline students in Sudanese schools. Teachers used disciplinary measures as a result of the tension and anger they felt at school as a result of the poor school atmosphere and lack of proper facilities management, according to the results. The author, on the other hand, there is no connection between discipline measures and student achievement. According to Ahmad et al. (2017), broad classes are correlated with poor class control, difficulty management, and indiscipline, particularly in secondary schools. Because of the overcrowding, teachers are able to have less lessons and practice, as well as less time for group work and material coverage. Lateness to classes, absenteeism, and failure to complete syllabi were also found to be factors in students' low academic achievement in a study conducted in Ghana (Gacheri, 2017).

Despite the fact that the reviewed studies agree that classroom discipline is a major factor affecting learners' academic achievement, they fail to show which classroom discipline methodologies produce positive results and which ones produce negative results. As a result, the present research aims to analyze particular classroom disciplinary steps and how they affect students' academic achievement in public secondary schools.

Classroom Instruction Methodologies and Learners' Academic Achievement

A teacher's classroom instructional methodologies are the tools he or she uses to ensure that teaching and learning go as expected. Successful classroom teaching and mentoring usually assist students in discovering their environment with a sense of trust and autonomy, with the end goal of intrinsic self-regulation and increased academic achievement and performance. Teachers' effectiveness in developing a healthy and productive learning atmosphere for students' quality secondary education is based on classroom management methodologies. As a result, teachers should be able to use and apply these methodologies in a number of circumstances that can occur in the classroom (Obwoya, 2013).

An instructor can also use a range of instructional strategies to ensure that students accomplish their objectives without difficulty. As a result, successful teachers distinguish teaching based on the needs of their students. In a typical classroom, Rahimi & Karkami (2015) suggest how to distinguish students' needs and abilities. Differentiating instruction happens when a teacher changes his or her teaching style in order to have the best possible learning environment. Teachers can usually distinguish four classroom elements based on student preparation, interest, or learning profile, according to Rahimi & Karkami (2015); depending on the student's preparation, interest, or learning profile, teachers can usually discern four classroom elements: (a) content—what the student wants to learn or how he or she can obtain information; (b) process—activities in which the student participates in order to comprehend or master the material; (c) products—crowning assignments that enable the student to rehearse, and (d) learning environment—the way the classroom functions and feels.

When teaching is based on the learners' own preparation levels, interests, and learning profiles, learners are more effective. According to Vairamidou & Stravakou (2019), students who are disinterested in something have lower achievement than students who are interested. As a result, students who demonstrate a lot of interest also see their grades increase. Teachers must be mindful of differences between children and take a personal interest in each pupil in order to be successful (Sunday-Piaro, 2018). Teachers must assess what students are capable of and to what extent they are capable. Students' learning can be hindered by learning tasks that are either too difficult or too easy. Those that are too complicated take too much time and do not boost efficiency, whereas those that are too quick are a waste of time (Hughes, 2014; Kieti et al., 2017; Sowell, 2013b; Sunday-Piaro, 2018; Vairamidou & Stravakou, 2019). Students who are actively involved are obviously more likely to do better academically than students who are not. As a result, teachers need a complex collection of instructional methodologies in order to involve a wide range of students. As a consequence, successful instruction method selection leads to high efficiency. Furthermore, Hughes (2014) argues that teachers can only do this if they are "adequately prepared with information and skills that increase their effectiveness and, as a result, improve learning efficiency."

Furthermore, cooperative teaching and learning methods are important in the classroom for enhancing reading skills and achievement among students with reading disabilities. Teachers intend for students to work in small groups to help one another learn in Cooperative learning takes many types, but the most effective are those in which students work in groups with mixed abilities. After the instructor has presented a lesson, groups of four have daily opportunities to teach each other, and they are accepted based on the learning of all members of the community

Structured teaching has also been suggested as a tool for teaching reading to students with reading disabilities, According to Kausar (2017) and Kapur (2018), emphasized the value of comprehensive and intense instruction and claimed that standardized personalized tuition for failing readers is more successful than eclectic approaches. In order to help learners with reading difficulties develop academically, direct instruction incorporates essential principles of effective instruction,

Interactive teaching is one form of instruction that fits well within the culturally sensitive pedagogy model (Bua & Ada, 2015). Interactive teaching involves the use of student-centered learning approaches that require interactions between the students and the teacher (Austin & Omomia, 2014). Various scholars agree that instructional methodologies will affect learner efficiency, according to the reviewed works. Few of them, however, looked at particular instructional approaches that achieve the desired results in learners' success. As a result, the aim of this study is to see how the classroom instructional technique, as a method of classroom management by teachers, affects the learners' academic success in public secondary school.

Statement of the Problem

Education has become one of the parameters that determine the development and economic transformation of any country worldwide. It is for this reason therefore that education works as a cornerstone for preparation of a required mass for any society. This process however requires teachers with standardized skills of classroom management and at the same time train and equip learners with knowledge that addresses the global challenges.

Besides, the fourth goal of the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs) is "To ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all". It has therefore become important for all countries to ensure that their citizens have access to quality education. Since education plays an important role towards civilization and development, learners are expected to achieve some levels of civility and academic excellence through teachers' effective use of classroom management. For this reason, many educational practitioners, researchers as well as parents and other stakeholders in education are expressing concerns about learners' academic achievement in public secondary schools. In addition, many countries have embarked on curriculum change with an aim of attaining citizens who can compete on the global market. Therefore, for proper implementation of these new curricular, both novice and experienced teachers still struggle with new trends of raising learners' grades especially in public secondary schools. This is because teachers play a greater role towards learners' academic achievement. However, this idea cannot be achieved without proper training of teachers. Today many teachers have undergone further training and studies to improve themselves, however the situation of poor academic achievement seem not to improve world over. Despite teachers' effort of further training in classroom management practices to address deficiencies in improving learners' academic achievement, proper skills of classroom management is still a puzzle for learners academic excellence (Austin & Omomia, 2014; Bua & Ada, 2015; Didinya, Ouda & Ndanu, 2018; Gacheri, 2017; Nzoka & Orodho, 2014). Even though learners' academic achievement is a cornerstone for improved classroom management, low academic scores and indiscipline are still a major challenge that sometimes call for parents' attention or dismissal of students from school. Since there is scanty information on the predictors of learners' academic achievement in Uganda, this study has been designed to establish the current situation in public secondary schools in Rubaga division.

Objectives

The objectives of the study were;

1. To examine the effect of classroom organization on learners' academic achievement,
2. To investigate the effect of classroom discipline management practices on learners' academic achievement,
3. To assess the influence of classroom instruction methods on learners' academic achievement,

4. To analyze the extent at which classroom management variables influence learners' academic achievement.

Method

The sample of the study of 255 was gathered from two public secondary schools in 2019. The studied group involved both school administrators and teachers. This data was gathered through the use of stratified sampling procedure. A likert scale of 1-5 ranging from strongly agree to strongly disagree was employed in the study. To attain the validity of a question after adoption and adaption, experts from the field of educational management and administration were consulted. The reliability of the questionnaire was arrived at through a pilot study conducted on 30 respondents with an intention of improving the questionnaire and at the same time arrive at the needed Cronbach alpha of $\alpha > .70$, (Taber, 2018). Furthermore, the survey tool used was distributed by the research student at Master's degree level. 350 questionnaires were distributed and 257 were returned after the entire process. Through the use of regression to clean the data Mahala Nobis checks showed that, two outliers had surpassed the recommended percentage of 16.2% (McLachlan, 1999). A cross sectional survey tool was used to arrive at the needed data. Meanwhile to arrive at answers to the set hypothesis of the study, regression method of both simple and multiple technique was employed using SPSS version 22.

Data Analysis and Results

From the data analysis, findings from the demographic characteristics of respondents reflected that 95 (37.3%) were male and 160 (62.7%) were females leading to a total of 255. Age brackets reflected that 36 (14.1 %) were below 24 years of age, 56 (22.0%) were between 25 and 30 years of age, 61 (23.9 %) were between 30 and 40 years of age, while 60 (23.5%) were between 40 and 50 years of age, and 42 (16.3%) were above 50 years of age. It therefore suggests that the majority of respondents were mature and could make a sound judgment on classroom management practices and learners academic achievement. In addition, in terms of qualification the majority of respondents held a bachelor's degree and were 119 (46.3%), while those with Masters' degree were 76 (29.6%) and Diploma 55 (21.4%). In the work experience section, most respondents were over 7 years of experience and these accounted for 24.9% (64), followed by a group of 3-5 years of work experience 19.8% (51), then less than 3 years of work experience 18.3% (47) and lastly 5-7 years of work experience 16.7% (43). Meanwhile, since the period spent in a school contributes to the growth of understanding and experience, the goal of this study was to evaluate the period of service respondents spent in school with a view to establishing variances in classroom management practices and learners' academic achievement in secondary schools in Rubaga division. According to the results, 22.2% worked for over 7 years (57) followed by 22.2% (57) worked for a period of 1-4 years while 19.8% (51) worked for a period of 4-7 years. Those who served less than a year were 19.5% (51)

The data was further analyzed using simple linear regression with the aim of understanding the percentage contributed by each of the sub variables of classroom management towards learners' academic achievement and the results were as follows. To provide answers to the research questions and hypothesis, data was run using both simple and multiple regression techniques. Further analyses were executed as shown below.

Study findings on classroom organization and learners academic achievement as mentioned in the previous chapter revealed that the hypothesis is not supported by the data of the study. The study findings generated from 255 respondents reflected that hypothesis is not supported as per the simple linear regression analysis used. Whereby, model summary table reflected, R-squared= .002, ANOVA table showed that degree of freedom was 1, p-value coefficients and = .514 and Beta of standardized coefficient was .041. It means that the sub variable classroom organization has no significant

relationship with learners' academic achievement. Therefore, it can be noticed from this study that it was not appropriate for teachers to dwell so much on this aspect since it carries no or little influence towards the out of learners. This is because the findings indicated that the relationship between the two variables was only predicted at 41% (.041), moreover without being significant due to .541 figure generated from the data.

These findings were in line with a previous study done Salamat et al. (2018), reflected that there is no connection between classroom organization and students' academic achievement. Hence rendering the model unfit and insignificant. However, in the study done by Nisar, Khan & Khan (2019), reflected variant finding whereby, the predictors of learners' academic achievement were based on involvement and personal effort as subcomponents of classroom organization. Meanwhile, another study emphasized that learners' participation through pairs, tasks were the key issues that influenced classroom organization (Escabias & Ortega-Martín, 2006; Nisar, et al., 2019). It can therefore be argued that even though the study found that there is no significant relationship between classroom organization and learners academic achievement scholars from previous studies have divergent finding on this variable.

To arrive at answers to the casual relationship between classroom discipline management and learners academic achievement, the results of the research on classroom discipline management and learners academic achievement showed from the model summary that R-squared was .345, adjusted R-squared .343, ANOVA and Coefficient tables showed the causal relationship was significant with p-value of .000, Beta =.588 shown that the assumption is supported. The findings from 255 respondents showed that the hypothesis "classroom discipline management has significant relationship with learners academic achievement". This is because the results suggested that the relationship between the two variables was predicted at 58% (.588) towards learners' academic achievement. The results were in agreement with the findings of the study done in Kenya by Simba et al. (2016), this study employed 34 schools randomly selected by use of a questionnaire and found out that discipline had a greater contribution towards learner's academic performance even though he called upon the teachers to improve where scores seemed to have low contributions. Similarly a study done by Stanley (2014) found out that schools in Nigeria were using corporal punishment to cause an impact on learner's academic performance. However, this method also caused variant outcomes on the side of the learners. Also similar findings were found by George et al. (2017) in their studies and encouraged both staff and parents to enforce discipline if their learners are to succeed academically. Likewise, Bua & Ada (2015) in their study about classroom discipline and learners' academic achievement found out that for students to pass science and mathematics subjects, teachers used motivation, and innovative ideas towards learners. From this background it can therefore observed that discipline plays a greater role towards molding learners in their academic endeavors and future aspirations.

To answer whether classroom instruction methods and learners' academic achievement have a significant relationship, the finding of the study on classroom instruction method and learners academic achievement showed from the model summary that R= .561, R-squared= .314, adjusted R-squared= .312, degree of freedom=1, standardized Beta= .561 p-value= .000, the hypothesis "classroom instruction method had a significant effect towards learners academic achievement." This is because the results generated between the two sub variables was 56% (.561) towards learners academic achievement.

Several studies about this relationship of classroom instruction and learner's academic achievement have been done previously and their findings varied due to topics, site, population and data analysis methods. For instance; in the study conducted by Akama (2015) through the use of mixed methods, it was established that instructional strategies of managing classroom play an

important role towards learner's academic achievement especially when the teachers employ experiments, however when there is lack of proper training among teachers, learners are bound to fail in their aspirations. Conversely, Vincent & Udem, (2014) and Munawaroh, (2017) found different styles of teaching in their study at university level. This is due to their statements that instructional strategies employed by institutions normally lead to significance differences whenever employed by a particular instructor.

To understand the extent at which classroom management variables influence learners' academic achievement, data using multiple regression by running the three sub variables of classroom management (classroom organization, classroom discipline management, classroom instruction method) against learners' academic achievement. Results from the model summary showed that $R=.718$, $R\text{-squared}=.516$, $\text{Adjusted } R=.510$, ANOVA table reflected the degree of freedom as 3 and $p\text{-value}=.000$. The coefficient table reflected that the standardized Beta for the casual relationship between classroom organization and academic achievement as $-.060$ with a $p\text{-value}=.182$, classroom discipline and academic achievement with a Beta of $.462$ and $p\text{-value}=.000$, classroom instruction methods Beta $=.440$, $p\text{-value}=.000$. This was done with an intention of establishing whether the hypothesized model fits the data and as well represents the intention of the study. It can be observed that, the model summary of the general multiple regression the entire model of the study of both the independent and dependent variables predicts $R\text{-squared}$ as $.516$ which is 56% of the outcome. Also, the findings reflected that the model fits the data since the ANOVA table displayed the significance level of the study with a $p\text{-value}$ of $(.000)$ and degree of freedom reflected 3. Meanwhile, the table of coefficients showed percentage of the Standardized Coefficients Beta for each of the sub variables that include classroom discipline management contributed 46%, $p\text{-value}$ $(.000)$ of the model predicted outcome, classroom instruction 44% with a $p\text{-value}$ $(.000)$ and classroom organization 6%, $p\text{-value}$ $(.182)$ towards the dependent variable of learners' academic achievement.

In reference to the above findings of the model about classroom management and learners' academic achievement, researchers found variant findings due to methodology, population, sample and location of respondents. For instance; found that classroom management has a significant influence towards academic achievement however, these studies used a few of sub variables of classroom management to enhance their studies (Lu et al., 2018; Rugutt & Chemosit, 2005; Sowell, 2013a). Hence causing different studies' findings. It can therefore be observed that the model of this study fitted that the data even though one of the factors did not show any significant relationship towards academic achievement. This can be tailored to differences among respondents, time of data collection and the level of exposure among respondents.

Conclusions

In Uganda, many schools seem to have inappropriate number of staff needed with skills that do not line with the needs of the time. However, the situation appeared different to findings of the study as indicated below even though one of the objectives was in line with above situation. Classroom organization according to study findings reflected that, it has no significant effect on learners' academic achievement. The results further reflected that classroom discipline management had a significant effect on learners' academic achievement. The results similarly showed that classroom instructional methods have a significant effect on learner's academic achievement. Lastly the model from the results showed good fitness of the data and presented the intention of the study well since most of the sub variables were significant and had a positive effect on learners' academic achievement.

Recommendations

Since there were no significant relations between classroom organization and learners' academic achievement, a similar study can be done in other areas of the country with an aim of involving more stakeholders in the study and establish if there is a correlation between the two constructs. In line with objective classroom discipline management has a significant effect on learners' academic achievement. There is need to conduct similar studies with a bigger number of respondents in order to further establish whether discipline management still holds a significant relation towards learners' academic achievement and then base on the wider findings to formulate more policies that can help teachers manage discipline effectively. Since classroom instructional method is the gist of any academic excellence of learners and teachers' effectiveness in managing classroom management. The study findings reveal that there was significant relationship between the two variables and therefore head teachers and stakeholders of all education institutions should continue to improve the policies for its implementation so as to prepare learners with both soft and hard skills of globalization. Conversely, the study findings revealed that the model on the classroom management practices towards learner's academic achievement deemed fit for the data. However, one of the variables (classroom organization) did not significantly predict the out. Another study can be done with a big sample and evaluate whether it plays a significant role. The study was limited in number of respondents due to several reasons enumerated above, therefore it is recommended that further studies are done on a similar topic with longitudinal survey technique and mixed methods of data analysis.

Statement of Research and Publication Ethics

The article was written in accordance with the principles of research and publication ethics. Since the data were collected in 2019, Ethics Committee Permission was not obtained.

Authors' Contribution Rates

Two authors contributed to the article at the same rate, and other authors and organizations did not support the writing process.

Statement of Interest

The authors have no conflict of interest with any person or organization.

References

- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367–381.
- Ahmad, S., Hussain Ch, A., Ayub, A., Zaheer, M., & Batool, A. (2017). Relationship of classroom management strategies with academic performance of students at college level. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 239–249.
- Akama, M. K. (2015). *Instructional strategies and their influence on pupils' academic performance in science subject at primary schools in ruiru sub-county, Kiambu County, Kenya*. Research Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Award of Master Degree.
- Akomolafe, C. O., & Adesua, V. O. (2016). The Impact of physical facilities on students' level of motivation and academic performance in senior secondary schools in south. *Journal of Education and Practice*, 7(4), 38–42.
- Arens, A. K., Morin, A. J. S., & Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *Learning and Instruction*, 39, 184–193. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.001>
- Austin, O. O., & Omomia, T. A. (2014). Perceived impact of classroom management on effective teaching: A study of five schools in education district 11, Lagos State, Nigeria. *European Scientific Journal*, 10(22), 309–320.
- Bua, F. T & Ada, J. (2015). Influence of classroom management on students' academic achievement in science and mathematics in oju local government area of Benue State. *African Journal of Arts, Science and Educational Issues*, 4(4), 36–40.
- Chandra, R. (2015). Classroom management tools for effective teaching. *International Journal of Education and Psychology Research*, 4(4), 13–15.
- Chinyere, V. A., Okoro, B. C., & Eric, O. (2019). Effect of authoritative classroom management style on performance of students in public secondary schools in imo state. *International Journal of Management and Marketing Systems*, 7(2), 42–64.
- Coffey, V. (2003). The organisational culture and effectiveness of companies involved in public sector housing construction in Hong Kong. *CIB TG 23 International Conference*, October, 1–11.
- Cotton, K. (1994). School improvement research series educating for citizenship. *Wood 1988*, 1–39.
- Didinya, E., Ouda, J. B., & Ndanu, C. (2018). Effect of performance appraisal of teachers on academic performance of students in public secondary schools in Hamisi Sub-County, Vihiga County, Kenya. *Journal of Popular Education in Africa*, 2800 (August), 0–16.
- Dohi, K., Shimizu, A., Takahashi, R., Osada, T., Asada, Y., & Kanazashi, T. (2010). An analysis of Longman Dictionary of contemporary English, Fifth Edition. *Lexicon*, 40(2005), 85–187. https://globalex.link/wp-content/uploads/2019/08/Lexicon-40_003.pdf
- Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52(SUPPL.), 36–42.
- Escabias, E. R., & Ortega-Martín, J. L. (2006). The importance of organisation and classroom management in foreign language teaching: an empirical study of teachers and students' perceptions. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 12(3), 259–276. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v12i03/46807>
- Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 1. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491>
- Gacheri, N. P. (2017). *Influence of classroom management practices on students academic achievement in public secondary schools in Tharakanithi County, Kenya*. Master of Education Administration Degree of Kenyatta University.

- Ganyaupfu, E. M. (2013). Factors influencing academic achievement in quantitative courses among business students of private higher education institutions. *Journal of Education and Practice*, 4(15), 57–65. <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/6820>
- George, I. N., Sakirudeen, O., & Sunday, H. (2017). Effective classroom management and students' academic performance in secondary schools in Uyo local government area of Akwa Ibom state. *Research in Pedagogy*, 7(2), 43–56. <https://doi.org/10.17810/2015.47>
- Hakizimana, E. (2016). *Classroom management and students' academic performance in secondary schools in Nyamagabe district, Rwanda*. A Research Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Award of the Degree of Master (Issue May).
- Hughes, K. (2014). *The effect of classroom management strategies on math fluency growth rate*. ProQuest Dissertations and Theses, 56. <https://search.proquest.com/docview/1562519817?accountid=15690>
- Igbinoba, O. K., & Marvelous, A. I. (2015). The impact of classroom management on students' academic performance in selected junior secondary schools in municipal area council, Abuja. *International Journal of Education and Research*, 3(9), 141–154.
- Kapur, R. (2018). Factors influencing the student ' s academic performance in secondary schools in India. 1(April), 25. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/324819919_Factors_Influencing_the_Students_Academic_Performance_in_Secondary_Schools_in_India
- Kausar, A. (2017). Effect of classroom environment on the academic achievement of secondary school students in the subject of Pakistan studies at secondary level in effect of classroom environment on the academic achievement of secondary school students in the subject of Pa. *Journal of Education and Practice*, 8(August), 55–63.
- Kieti, J. M., Maithya, R., & Mulwa, D. M. (2017). Influence of Administrative Practices on Students' Academic Performance in Public Secondary Schools in Matungulu Sub-County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 5(1), 11–22.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Lu, O. H. T., Huang, A. Y. Q., Huang, J. C. H., Lin, A. J. Q., Ogata, H., & Yang, S. J. H. (2018). Applying learning analytics for the early prediction of students' academic performance in blended learning. *Educational Technology and Society*, 21(2), 220–232.
- McLachlan, G. J. (1999). Mahalanobis distance. *Resonance*, 4, 20–26.
- Melesse, S., & Molla, S. (2018). The contribution of school culture to students' academic achievement: the case of secondary and preparatory schools of Assosa Zone, Benshangul Gumuz Regional State, Ethiopia. *Research in Pedagogy*, 8(2), 190–203.
- Moreen, N. (2018). *Classroom management and academic performance of students in najja high school Kabowa Kampala district, Uganda* (Issue September).
- Munawaroh. (2017). The influence of teaching methods and learning environment to the student's learning achievement of craft and entrepreneurship subjects at vocational high school. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12(4), 665–678.
- Mutungwa, J. M., & Orodho, J. A. (2015). Resource management challenges and learners academic performance in national examinations: what are the coping strategies in public primary schools in Makindu District, Makueni County, Kenya? *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 20(4), 25–32. <https://doi.org/10.9790/0837-20452532>

Classroom Management Practices and Learners' Academic Achievement in Public Secondary Schools in Rubaga Division, Kampala-Uganda

Miir FAROOQ & Rahma AHMED

- Mwaniki, F. (2012). *Influence of classroom management on student academic performance in history and government in public secondary schools in Embu east district*. A Research Project Reportsubmitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Award of Masters of Arts Degree. <http://erepository.uonbi.ac.ke/>
- Nwankwo, N. D. I., Matthew, M. O., & Christiana, M. A. (2019). Extent of teachers' classroom management practices for quality teaching and learning in secondary schools in ebonyi state. *International Journal of Humanities and Social Science*, 9(1). <https://doi.org/10.30845/ijhss.v9n1p12>
- Narad, A., & Abdullah, B. (2016). Academic performance of senior secondary school students: Influence of parental encouragement and school environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 12–19.
- Nisar, M., Khan, I. A., & Khan, F. (2019). Relationship between classroom management and students academic achievement. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning*, 5(1), 209–220.
- Nzoka, J. T., & Orodho, J. A. (2014). School management and students' academic performance : how effective are strategies being employed by school managers in secondary schools in Embu. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(9), 86–99.
- Obwoya, M. (2013). *Management and achievement classroom management and learners' achievement in secondary schools in Kitgum Town Council*.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. National Comprehensive Center for Teacher Quality, 1–24. <http://tqcenter.learningpt.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Rahimi, M., & Karkami, F. H. (2015). The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement: A path method. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1), 57–82.
- Rugutt, J., & Chemosit, C. (2005). A study of factors that influence college academic achievement: A structural equation modeling approach. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 5(1), 66–90.
- Salamat, L., Ahmad, G., Bakht, M. I., & Saifi, I. L. (2018). effects of E-Learning on students' academic learning at university level. *Assian Innovative Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(2)(July), 1–12.
- Simba, N. O., Agak, J. O., & Kabuka, E. K. (2016). Impact of discipline on academic performance of pupils in public primary schools in Muhoroni Sub-County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 164–173.
- Sowell, H. K. (2013a). *Classroom Management Strategies: The Impact on Schools*.
- Sowell, H. K. (2013b). *Classroom management strategies: The impact on student achievement*. In *Dissertations and Theses*.
- Stanley, E. O. (2014). Discipline and academic performance (A study of selected secondary schools in Lagos, Nigeria). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(1). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v3-i1/758>
- Suleman, Q., Aslam, H. D., & Hussain, D. I. (2014). Effects of Classroom Physical Environment on the Academic Achievement Scores of Secondary School Students in Kohat Division, Pakistan. *International Journal of Learning and Development*, 4(1), 71. <https://doi.org/10.5296/ijld.v4i1.5174>

- Sunday-Piaro, M. (2018). Classroom management and students' academic performance in public secondary schools in rivers state. *International Journal of Scientific Research in Education*, 11(5), 940–963.
- Taber, K.S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273–1296.
- Taylor, B. (2009). Classroom management impacts student achievement: tips to thrive and survive. *Online Submission*, 1–8.
- Vairamidou, A., & Stravakou, P. (2019). Classroom management in primary and secondary education literature review. *Journal of Education and Human Development*, 8(2). <https://doi.org/10.15640/jehd.v8n2a7>
- Vincent, E. O., & Udeme, T. A. (2014). Instructional strategies and students academic performance in electrical installation in technical colleges in Akwa Ibom State: Instructional skills for structuring appropriate learning experiences for students. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 6(5), 80–86. <https://doi.org/10.5897/ijeaps2014.0347>
- Wiktorowicz, J. (2016). Exploratory factor analysis in the measurement of the competencies of older people. *Ekonometria Econometrics*, 4(54). <https://doi.org/10.15611/ekt.2016.4.03>
- Yıldız, N. G. (2013). Classroom management and student achievement: a study on five elementary classrooms. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Zein, S. (2018). Classroom management for teaching English to young learners. *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*, December 2018, 154–168. <https://doi.org/10.4324/9781315623672-11>



Başvuru Tarihi (Received Date): 27.05.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date): 09.12.2021

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

doi: 10.52848/ijls.943871

Kaynakça Gösterimi: Sarier, Y. (2021). Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(3), 179-192. doi: 10.52848/ijls.943871

Citation Information: Sarier, Y. (2021). Examining teachers' ideas related to the performance evaluation system based on multi-source data. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(3), 179-192. doi: 10.52848/ijls.943871

ÇOKLU VERİ KAYNAĞINA DAYALI PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yılmaz SARIER¹

Öz

Öğretmen Strateji Belgesinde (2017-2023) öğretmenlerin değerlendirilmesinde, çoklu veri kaynağına dayalı bir sisteme geçileceği açıklanmış, bu sistemle öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişiminin sürekli kılınacağı belirtilmiştir. Bu çalışmanın amacı, çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada veriler, 2018 yılı haziran ayında, çalışmaya gönüllü olarak katılan 144 lise öğretmeninden alınmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenler özellikle değerlendirme puanı verilirken değerlendiricilerin etik ilkeleri göz önünde bulundurmayacağından kaygılanmakta, yeterince pilot uygulamanın yapılmadığı, öğrencilerin verecekleri puanları bir tehdit aracı olarak kullanabilecekleri, velilerin öğretmenleri değerlendirebilecek kadar tanıyamayacakları görüşüne yüksek düzeyde katılmaktadır. Düşünülen değerlendirme sistemi, öğretim programı yenileme çalışmalarında olduğu gibi tüm öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dikkate alarak tekrar planlanmalıdır. Özellikle değerlendirme ölçekleri, uzman akademisyen ve öğretmen görüşleri alınarak hazırlanmalı, ölçülebilir, nesnel ve güvenilir kriterler belirlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Değerlendirme, Eğitim Politikası, Öğretmen Performans Değerlendirmesi.

Examining Teachers' Ideas Related to the Performance Evaluation System Based on Multi-Source Data

Abstract

It is explained in the Teacher's Strategy Document (2017-2023) that to evaluate teachers a system which is based on multi-source data will be used, and it is told that teachers' personal and vocational development will be perpetuated with this system. This study aims to determine teachers' ideas related to the evaluation system based on multi-source data. The data in this study were taken from 144 high school teachers who voluntarily participated in the study in June 2018. At the end of this study, teachers worry about the fact that the evaluators will not consider the ethical principles, especially while giving the evaluation grades, and they highly agree that enough pilot practice hasn't been applied, students will be able to use the grades they will give as a threat and parents won't know the teachers well enough to evaluate them. The considered evaluation system should be re-planned by taking into account the feelings and thoughts of all teachers, as in curriculum renewal studies. Especially rating scales should be prepared by considering academicians' and teachers' ideas. Evaluable, objective, and reliable criteria should be determined.

Keywords: Educational Policy, Multiple Evaluation, Teacher Performance Evaluation.

¹ Doç. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: yilmazsarier@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-9245-6026

Giriş

Örgütlerin başarısında insan kaynağının etkili yönetimi oldukça önemlidir. İnsan kaynağının etkili yönetimi; çalışanların mesleki gelişimlerinin sağlanması, performanslarının yükseltilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması ile mümkün olmaktadır (Desler, 2013). Girdisi ve çıktısı insan olan ve topluma nitelikli insan gücünü yetiştirme görevi olan eğitim örgütlerinin insan kaynakları; eğitim ve okul yöneticileri, eğitim uzmanları, denetçiler, memurlar ve destek personeli ile birlikte öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve performanslarını artırmaları eğitim sisteminin ve ülkenin gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin performansının geliştirilmesi sürecinde onların performanslarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi diğer bir anlatımla denetlenmeleri gerekmektedir.

Eğitimde denetim, güç kaybetmemek ve var olanı geliştirmek açısından önemlidir. Bu nedenle öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gereklidir. Eğitim sisteminin değerlendirilmesinde amaçların gerçekleştirilme düzeyi ve öğrencilerde artan başarı ölçütü olarak kabul edilebilir (Karakuş, 1999). Çağdaş yaklaşımlarda denetlenmeyen insan kaynağının kendisini yenileyemeyeceği, geliştiremeyeceği ve örgütün amaçlarına istenilen düzeyde hizmet veremeyeceği belirtilmektedir (Şahin vd., 2019). Bu bağlamda öğretmen niteliğinin yükseltilmesine imkân veren etkili bir performans değerlendirme sistemi ile başarının artırılacağı ve öğrencilere kaliteli bir öğretim ortamı sunulabileceği vurgulanmaktadır (Elliott, 2015; Hajar ve Mukheri, 2017).

Öğretmenlerin performansının belirlenmesinde, "çoklu veri kaynağına göre değerlendirme sistemi" farklı ülkelerde sıklıkla tercih edilmektedir (Aydın, 2005). Değerlendirme sürecinde çoklu kaynaklara yönelim, okul yönetimi ve karar verme süreçleri açısından katılımı yükseltme düşüncelerine dayanmaktadır (Stronge ve Ostrander, 2006). Öğretmen performansının değerlendirilmesinde, çoklu veri kaynaklarından faydalanmak, denetimin niteliğini arttırabilmekte, öğretmenin mesleki gelişimine de önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bu sistemde, öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler öğretmenin performansı ile ilgili geribildirim sunmaktadır. Öğrencilerin ve velilerin değerlendirme sürecine katılması, öğretmenin kendi davranışlarını analiz etmesine ve kendisine gerekli olan mesleki gelişim etkinliklerine katılmasına imkân vermektedir. Veli ve öğrenci görüşlerinin değerlendirmede kullanılması, öğrenci ve velileri de okullarına daha fazla yakınlaştırmaktadır. Çoklu kaynaklarla değerlendirme, öğretmenlerin yaptıkları hazırlıkların ve bu çalışmaların öğrenciler üstündeki etkilerini göstermekte olup süreci öğretimin daha da ilerisine taşımaktadır (Peterson, 2006).

Türk Eğitim Sisteminde, öğretmenlerin denetlenmesi görevini, süreç odaklı değerlendirme yapabilen okul müdürü ve/veya süresiz denetim yapan eğitim denetçileri gerçekleştirmiştir. Bu süreçte gerek okul müdürlerinin gerekse eğitim denetçilerinin, eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzmanlık eğitimi derecesine sahip olmaları önemlidir. Bu bağlamda birkaç yöneticinin değerlendirmesine bağlı ve tek yönlü olan bu sistem; birçok sıkıntılara yol açabilmekte yöneticinin önyargıları ve duyguları ön plana çıkabilmekte, objektif ve adaletli olma gibi etik değerler göz ardı edilebilmektedir. Değerlendirmenin sağlıklı olması ve tek bir veri kaynağına dayalı değerlendirme yönteminden kaynaklanan hataları en aza indirmek için günümüzde çoklu veri kaynağını esas alan değerlendirme yöntemleri birçok ülke tarafından tercih edilmektedir (Döngel, 2006).

Türkiye, 2000'li yılların başıyla birlikte denetim anlayışında şeffaflık yaklaşımı ve eğitim sürecinin daha da etkili yürütülmesi gibi nedenlerle performansa dayalı denetimi gündemine almıştır. Performans değerlendirme kavramı ilk olarak 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı ile (2001-2005) gündeme gelmiş, daha sonra 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013) ile performansın değerlendirilmesini temel alan şeffaflığı ve etkili bir performansı vurgulayan denetim sistemine geçilmesine ilişkin hedeflere yer verilmiştir. 2017 yılında açıklanan Öğretmen Strateji Belgesinde (2017-2023) ise

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Yılmaz SARIER

öğretmenlerin değerlendirilmesinde, çoklu veri kaynağına dayalı bir sisteme geçilme çalışmalarına başlanacağı açıklanmıştır. Bu sistemle öğretmenlerin özellikle mesleki yönden gelişimlerinin sürekli kılınabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca sistemde ulaşılan puanların, öğretmenlerin meslekleri açısından gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenip karşılanmasında, kariyerlerinin planlanmasında, terfilerinde ve hizmet puanlarında kullanılması gibi konularda bir ölçüt olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir (MEB, 2017).

Performans değerlendirmede, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın esas olan sistemin güvenilirlik, objektiflik ve açıklık ilkelerine uygun planlanmasıdır. Çoklu değerlendirme sistemiyle birlikte, yöneticilerin, değerlendirme süreçlerinde daha objektif olunabilmesi ve öğretmenlerin performansına daha farklı açılardan bakılmasına neden olunabilmektedir. Değerlendirilen çalışanlar ise öz değerlendirmeleri ile birlikte farklı grupların değerlendirmelerini de karşılaştırabilmektedir. Bütün bu olumlu yönlerinin yanında öğretmenlerin performanslarının çoklu değerlendirme modeliyle değerlendirilmesinde istenmeyen olumsuzluklarla da karşılaşmaktadır. Araştırmalara göre çoklu veriye dayalı performans sistemine ilişkin belirtilen başlıca olumsuzluklar şunlardır: Değerlendirme ölçütleri belirsizdir (Tonbul, 2008), değerlendiriciler puanlama sürecinde objektif ve adil davranamayabilir (Aslanargun ve Göksoy, 2013; Demirtaş ve Akarsu, 2016), sürecin okul iklimine olumsuz yansımaları olabilir, değerlendirme süreci sonunda elde edilecek kazanımlar tam olarak belirlenememiş olabilir (Çetin ve Arslan, 2017; Koçak ve Arslan, 2018), süreç uzun sürebilir ve kırtasiyeciliği arttırabilir (Dilbaz Sayın ve Arslan, 2017).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin performanslarının değerlendirme süreçlerinde olması planlanan çoklu veri kaynaklarına dayalı sistemin, çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçlarının olabileceği belirtilmektedir (Çelikten ve Özkan, 2018; Dilbaz Sayın ve Arslan, 2017; Kurban ve Tok, 2017; Özge Sağbaşı ve Özkan, 2019; Sarıaltın, 2017; Şahin vd., 2019). Alanyazında öğretmen görüşleri ışığında; çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmenin şeklinin, değerlendirmede kullanılacak değişkenlerin, değerlendirmenin sonucunda elde edilecek kazanımların, değerlendirme sisteminin olumlu ve olumsuz yönlerinin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yapılan araştırmanın bu eksikliği gidermesi beklenebilir. Bu bağlamda yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bilgilerin uygulamaya dönük olarak politika üreticilere nitelikli veriler sunabileceği ve alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada ele alınan problemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Değerlendirme sisteminin şekline ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
2. Değerlendirmeye hangi değişkenlerin katılabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
3. Değerlendirme sonucu oluşan puanların hangi amaçla kullanılabilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
4. Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
5. Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin görüşler, öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna ve eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?"

Yöntem

Yapılan çalışmada, çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından araştırmada tarama yöntemi tercih edilmiştir. Tarama

modelleri, geçmişte yaşanan veya şu anda mevcut olan bir durumu, kendi şartları içerisinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme çabası gösterilmemektedir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2017-2018 öğretim yılında Haziran dönemi mesleki eğitim çalışmasına Eskişehir ili Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde katılan, 15 farklı okuldan, toplam 144 lise öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu çalışmada, örneklem belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Verilere kısa sürede ve daha az maliyetle ulaşılmak istendiğinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile veri toplanabileceği belirtilmektedir (Eygü ve Kılıncı, 2019). Farklı okulda çalışan öğretmenlere ulaşma kolaylığından dolayı çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma örneklemini araştırmaya gönüllü olarak katılan 144 öğretmen oluşturmuştur. Tablo 1’de katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin veriler

Cinsiyet	f	%	Eğitim Durumu	f	%	Hizmet Süresi (yıl)	f	%
Erkek	61	42.3	Lisans	130	90.3	1-5	28	19.4
Kadın	83	57.7	Yüksek Lisans	14	9.7	6-10	11	7.6
Medeni Durum	f	%	Öğretmenlik Grubu	f	%	11-15	9	6.3
Bekar	39	27.1	Kültür	78	54.2	16-20	29	20.1
Evli	105	72.9	Meslek	66	45.8	21-25	40	27.8
						26 ve üstü	27	18.8

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (% 57.7) kadın olduğu gözlenmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 72.9’u evli, % 90.3’ü lisans mezunudur. Öğretmenlerin 66.7’si 16 yıl ve üzeri bir hizmet tecrübesine sahiptir. Çalışmaya katılanların % 54.2’si kültür, % 45.8’i meslek dersi öğretmenidir.

Veri Ölçme Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilere yazar tarafından oluşturulan anket formu kullanılarak ulaşılmıştır. Anketin oluşturulması sürecinde, alanyazın taranmış, 2017 yılında MEB tarafından açıklanan Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) esas alınarak 63 maddeden oluşan anket geliştirilmiştir. Anket öncelikle 25 öğretmenin katılım sağladığı bir gruba ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra eğitim yönetimi alanında uzman olan iki akademisyenin görüşü de alınarak işlemeyen 16 madde çıkarılmış ve son haliyle öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik 6 madde, değerlendirmeye kimlerin katılması gerektiğine ilişkin 9 madde, değerlendirme sürecinin hangi amaçlarla kullanılabileceğine ilişkin 8 madde ve öğretmenlerin çoklu veri kaynağına dayalı performans sistemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik 24 madde ve toplamda 47 maddelik bir anket geliştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada analizler, SPSS paket programı ile yapılmıştır. Çalışmada görüşlere ilişkin olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada, anketin değerlendirilmesinde, beşli likert tipi derecelendirme yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığına ulaşılması için, veri toplama aracında yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımıyla seçeneklere ilişkin alt-üst sınırlar ve aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda aritmetik ortalama değerlendirme aralıkları: 1.00-1.80= hiç katılmıyorum, 1.81-2.60=az katılıyorum, 2.61-3.40=orta derecede katılıyorum, 3.41-4.20=çok katılıyorum ve 4.21-5.00=tamamen katılıyorum olarak belirlenmiştir. Bulguların yorumlanmasında bu aralıklar kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ters maddelere, tersine çevirme işlemi uygulanmış, öğretmenlerin çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerinin toplam puanları hesaplanmıştır. Uygulanan anket üç boyuttan oluşmaktadır. Mevcut çalışmada grupların

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Yılmaz SARIER

normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Normallik testi için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Çalışmada, Skewness değeri -.869 ile .1013 arasında Kurtosis değeri ise .988 ile -.782 arasında değiştiği gözlenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Bu nedenle analiz sürecinde öğretmen görüşleri karşılaştırılırken bağımsız t testi kullanılmıştır. Ancak eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans mezunu öğretmen sayısı 30'un altında (14) ve lisans mezunu öğretmen sayısı 130 olduğu için analizde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, ulaşılan bulgulara yer verilmektedir. Bulgular araştırmanın amacına uygun şekilde sırayla verilmiştir. Tablo 2'de katılımcıların performanslarını değerlendirme şekline ilişkin görüşlerinin dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 2. Performans değerlendirme şekline ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı (n=144)

Değerlendirme şekli	f	%	Değerlendirme şekli	f	%
Değerlendirme yapılmamalı	40	27.8	Müfettiş ve okul müdürü yapmalı	10	6.9
Sadece okul müdürü yapmalı	30	20.8	Çoklu veriye dayalı değerlendirme yapılmalı	64	44.4

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin % 44.4'ü çoklu veri kaynağına dayalı, % 20.8'i sadece müdüre dayalı performans değerlendirmesini isterken, % 27.8'i ise hiçbir şekilde değerlendirme yapılmaması görüşündedirler. Özellikle katılımcı öğretmenlerin çeyreğinden fazlasının hiç denetim istememesi önemli bir bulgudur. Bu bulgu öğretmenlerin denetimin nitelikli yapılamayacağı düşüncesinden veya denetim sürecinden mutlu olmamalarından kaynaklanabilir. Ancak unutulmamalıdır ki denetim yapılmayan bir sistemde başarıya ulaşılması ve istenen hedeflerin yakalanması olanaklı değildir. Tablo 3'te katılımcıların çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine hangi değişkenlerin katılabileceğine ilişkin görüşlerinin dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 3. Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine hangi değişkenlerin katılması gerektiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı (n=144)

Madde	\bar{X}	Katılım düzeyi	ss
Öğretmenlerin meslekî çalışmaları (hizmet içi eğitim, proje ve yarışmalara katılım vb.) dâhil edilmelidir.	3.70	Çok	1.39
Öğretmenin kendisi (öz değerlendirme) katılmalıdır.	3.66	Çok	1.42
Okul müdürü katılmalıdır.	3.14	Orta	1.41
Zümre öğretmenleri katılmalıdır.	2.57	Az	1.56
Okul müdür yardımcıları katılmalıdır.	2.25	Az	1.40
Eğitim müfettişi katılmalıdır.	2.17	Az	1.42
Öğrenciler katılmalıdır.	1.95	Az	1.41
Veliler katılmalıdır.	1.71	Hiç	1.24

Tablo 3 incelendiğinde, kendi mesleki çalışmalarının (3.70), öz değerlendirmelerinin (3.66) ve okul müdürlerinin katılımını (3.14) daha yüksek düzeyde isterken, aksine sürece velilerin ve öğrencilerin katılımını (1.71 ve 1.95) neredeyse hiç istememektedirler. Velilerin ve öğrencilerin denetim sürecine dâhil edilmesi düşüncesi öğretmenler tarafından istenmemektedir. Öğretmenler, denetim sürecine veli ve öğrencilerin katılmasının kendileri üzerinde baskı oluşturabileceği düşüncesinde olabilirler. Ayrıca öğretmenlerin kendi mesleki çalışmalarını değerlendirme süreçlerinde kullanılması düşüncesi, yaptıklarının önemsenmesini istediklerini de göstermektedir. Tablo 4'te katılımcıların çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesi sonucunda oluşan puanların hangi amaçla kullanılabileceğine ilişkin görüşlerinin dağılımı sunulmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenler hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesinde (3.37), yöneticiliğe geçişte (3.12) ve kademe-derece ilerlemesinde (2.96) çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesi sonucunda oluşan puanların kullanılmasını daha yüksek düzeyde isterken, tayin ve nakillerde (2.45), rotasyon ve işten çıkarmalarda (1.75) ilgili verilerin kullanılmasını hiç istememektedirler.

Tablo 4. Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesi sonucunda oluşan puanların kullanılabilmesiyle ilgili öğretmenlerin görüşleri (n=144)

Madde	\bar{X}	Katılım düzeyi	ss
Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin belirlenmesinde kullanılmalıdır.	3.37	Orta	1.44
Yöneticiliğe geçişe katkısı olmalıdır.	3.12	Orta	1.55
Kademe-derece ilerlemesinde kullanılmalıdır.	2.96	Orta	1.61
Hizmet puanını etkilemelidir.	2.81	Orta	1.66
Maaşı ve ek ders ücretlerini etkilemelidir.	2.76	Orta	1.68
Kariyeri (uzman-başöğretmen olma) etkilemelidir.	2.75	Orta	1.64
Tayin ve nakil işlemlerine katkısı olmalıdır.	2.45	Az	1.58
Rotasyon ve işten çıkarmada etkili olmalıdır.	1.75	Hiç	1.32

Öğretmenlerin çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesi sonucunda oluşan puanların, özellikle mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinde ve kariyer gelişimlerinde etkili olmasını önemsedikleri söylenebilir. Nitekim denetleme sürecinde öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve mesleki yönde gelişimlerinin sağlanması oldukça önemlidir. Tablo 5'te katılımcıların çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 5. Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşleri (n=144)

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme;	\bar{X}	Katılım düzeyi	ss
Uygulamasında öğretmene değerlendirme puanı verilirken etik ilkelerden (adalet, eşitlik, objektiflik) göz önünde bulundurmaz.	4.56	Tamamen	.86
Uygulamasına pilot uygulamalar sağlıklı yapılmadan geçileceği fikrindeyim.	4.19	Çok	1.26
Öğrencilerin öğretmen değerlendirme puanlarını, öğretmenlerine karşı bir tehdit aracı olarak kullanabileceklerini düşünüyorum.	4.16	Çok	1.23
Uygulamasında velilerin öğretmenleri değerlendirebilecek kadar tanıyabileceklerini düşünmüyorum.	4.05	Çok	1.27
Uygulaması ile öğretmenler, veli ve öğrenci karşısında zor durumda kalacaktır.	3.90	Çok	1.28
Uygulamasının anlaşılmasında karmaşık bir yapısı vardır.	3.88	Çok	1.24
Uygulamasında, bölgeler ve okullar arasındaki farklılıklar, değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini olumsuz etkileyecektir.	3.86	Çok	1.28
Bir milyon öğretmenin sağlıklı biçimde değerlendirilmesi zordur.	3.77	Çok	1.30
Uygulandığında; öğretmenler, düşük puan almama kaygısıyla, öğrencilerin olumsuz davranışlarını görmezden gelebilecektir.	3.72	Çok	1.41
Öğretmenler arasında huzursuzluk yaratacak, ilişkileri bozacak ve okul iklimini olumsuz etkileyecektir.	3.70	Çok	1.33
Öğretmenlerin kaygı düzeylerini artıracak, performansları olumsuz etkileyecektir.	3.53	Çok	1.32
Öğretmenin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesini sağlayacaktır.	2.88	Orta	1.40
Uygulaması ile öğretmenler kendilerini yenileme ve derste aktif olma ihtiyacı duyacaktır.	2.70	Orta	1.41
Okulda bir sinerji yaratacak, okulun gelişimine önemli katkı sağlayacaktır.	2.56	Az	1.38
Uygulamasında öğretmenler, kendilerinin nasıl algılandığını anlayacaklardır.	2.56	Az	1.38
Öğretmenliğe yönelik algı iyileşecek ve mesleğin statüsü güçlenecektir.	2.51	Az	1.42
Öğretmenin, öğrenci ve veli ile iletişimini geliştirecektir.	2.33	Az	1.37
Objektif değerlendirme yapılmasını sağlayacaktır.	2.27	Az	1.42
Öğretmenlerin motivasyonuna ve gelişimine katkı sağlayacaktır.	2.25	Az	1.35
Yüksek performans gösterenler ile göstermeyenleri ayırt edebileceklerdir.	2.25	Az	1.43
Uygulamasına ilişkin öğretmenlerin ve değerlendiricilerin yeterince bilgilendirildiğini düşünüyorum.	2.24	Az	1.36
Öğrencilerin de değerlendirmeye katılması, öğretmenlerin daha etkili ders işlemesini sağlayacaktır.	2.13	Az	1.35
Sürecinde öğretmeni değerlendirmek için kullanılacak olan anketlerin, somut, nesnel ve ölçülebilir hazırlanacağını düşünüyorum.	2.08	Az	1.21
Öğretmenin bir bütün olarak değerlendirilmesine fırsat verecektir.	1.97	Az	1.16

Tablo 5 incelendiğinde, çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesi konusunda öğretmenlerin endişelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama değeri yüksek olan ilk 11 madde bu durumu göstermesi açısından önemlidir. Özellikle öğretmenler, puanlama da etik ilkelerin göz önünde bulundurulmayacağı hususunda kaygılıdır (4.56). Yine öğretmenler, pilot uygulamaların az yapıldığı (4.19), öğrencilerin puanları bir tehdit aracı olarak kullanabilecekleri (4.16), velilerin puan vereceği öğretmenleri yeterince tanıyamayacakları (4.05), veli ve öğrenci karşısında zor durumda kalınacağı (3.90) görüşündedirler. Cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların çoklu veri kaynağına dayalı

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Yılmaz SARIER

performans değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasındaki farklar, bağımsız t testi yardımı ile incelenmiş ve bulgular Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre görüşler arasındaki farklar						
Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme,	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Öğretmenliğe yönelik algı iyileşecek ve mesleğin statüsü güçlenecektir.	Kadın	83	2.50	1.38	-.15	.88
	Erkek	61	2.55	1.59		
Öğretmenler arasında huzursuzluk yaratacak, ilişkileri bozacak ve okul iklimini olumsuz etkileyecektir.	Kadın	83	3.72	1.31	.27	.79
	Erkek	61	3.65	1.43		
Okulda bir sinerji yaratacak, okulun gelişimine önemli katkı sağlayacaktır.	Kadın	83	2.50	1.36	-.96	.34
	Erkek	61	2.77	1.48		
Öğretmenlerin kaygı düzeylerini artıracak, performansları olumsuz etkileyecektir.	Kadın	83	3.58	1.31	.70	.48
	Erkek	61	3.39	1.36		
Objektif değerlendirme yapılmasını sağlayacaktır.	Kadın	83	2.19	1.40	-1.38	.17
	Erkek	61	2.58	1.48		
Uygulandığında; öğretmenler, düşük puan almama kaygısıyla, öğrencilerin olumsuz davranışlarını görmezden gelebilecektir.	Kadın	83	3.79	1.36	1.18	.24
	Erkek	61	3.45	1.57		
Öğretmenin, öğrenci ve veli ile iletişimini geliştirecektir.	Kadın	83	2.29	1.33	-.57	.57
	Erkek	61	2.45	1.52		
Bir milyon öğretmenin sağlıklı biçimde değerlendirilmesi zordur.	Kadın	83	3.71	1.34	-1.11	.27
	Erkek	61	4.00	1.15		
Öğrencilerin de değerlendirmeye katılması, öğretmenlerin daha etkili ders işlemesini sağlayacaktır.	Kadın	83	2.10	1.33	-.47	.64
	Erkek	61	2.23	1.45		
Öğrencilerin öğretmen değerlendirme puanlarını, öğretmenlerine karşı bir tehdit aracı olarak kullanabileceklerini düşünüyorum.	Kadın	83	4.18	1.21	.32	.75
	Erkek	61	4.10	1.33		
Çoklu veri kaynağına dayalı performans uygulamasına ilişkin öğretmen ve değerlendirenlerin yeterince bilgilendirildiğini düşünüyorum.	Kadın	83	2.12	1.28	-1.91	.06
	Erkek	61	2.65	1.58		
Uygulamasında velilerin öğretmenleri değerlendirebilecek kadar tanıyabileceklerini düşünmüyorum.	Kadın	83	4.11	1.21	1.04	.30
	Erkek	61	3.84	1.49		
Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme uygulaması ile öğretmenler kendilerini yenileme ve derste aktif olma ihtiyacı duyacaktır.	Kadın	83	2.69	1.42	-.18	.86
	Erkek	61	2.74	1.41		
Öğretmenin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesini sağlayacaktır.	Kadın	83	2.89	1.37	.16	.87
	Erkek	61	2.84	1.51		
Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme uygulaması ile öğretmenler, veli ve öğrenci karşısında zor durumda kalacaktır.	Kadın	83	4.06	1.18	2.92	.00
	Erkek	61	3.32	1.47		
Uygulamasında öğretmenler, kendilerinin nasıl algılandığını anlayacaklardır.	Kadın	83	2.57	1.36	.18	.86
	Erkek	61	2.52	1.50		
Sürecinde öğretmeni değerlendirmek için kullanılacak olan anketlerin, somut, nesnel ve ölçülebilir hazırlanacağını düşünüyorum.	Kadın	83	2.03	1.21	-.94	.35
	Erkek	61	2.26	1.24		
Uygulamasında, bölgeler ve okullar arasındaki farklılıklar, değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini olumsuz etkileyecektir.	Kadın	83	3.90	1.25	.74	.46
	Erkek	61	3.71	1.42		
Uygulamasında öğretmene değerlendirme puanı verilirken etik ilkelerden (adalet, eşitlik, objektiflik) göz önünde bulundurmazlar.	Kadın	83	2.25	1.36	-.04	.97
	Erkek	61	2.26	1.32		
Öğretmenlerin motivasyonuna ve gelişimine katkı sağlayacaktır.	Kadın	83	4.56	0.86	-.13	.90
	Erkek	61	4.58	0.89		
Uygulamasına pilot uygulamalar sağlıklı yapılmadan geçileceği fikrindeyim.	Kadın	83	4.24	1.25	.81	.42
	Erkek	61	4.03	1.33		
Öğretmenin bir bütün olarak değerlendirilmesine fırsat verecektir.	Kadın	83	1.94	1.17	-.68	.50
	Erkek	61	2.10	1.11		
Yüksek performans gösterenler ile göstermeyenleri ayırt edebilecektir.	Kadın	83	2.31	1.46	.96	.34
	Erkek	61	2.03	1.30		
Uygulamasının anlaşılmasın karmaşık bir yapısı vardır.	Kadın	83	3.95	1.23	1.20	.23
	Erkek	61	3.65	1.28		

Tablo 6 incelendiğinde sadece bir maddede (Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme uygulaması ile öğretmenler, veli ve öğrenci karşısında zor durumda kalacaktır) kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < .05$). Erkek öğretmenler, öğrenci ve velilerin kendilerini değerlendirmelerinin onlar açısından problem olmadığını belirtmektedirler. Bu olgu, kadın öğretmenlerin karşı olmalarına rağmen erkek öğretmenlerin; öğrenci ve velilerin; öğretmenleri değerlendirmelerini normal algıladıkları şeklinde de yorumlanabilir. Anketin diğer maddelerinde ise görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Medeni durum

değişkeni açısından katılımcıların çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasındaki farklar, bağımsız t testi yardımı ile incelenmiş ve bulgular Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Medeni durum değişkenine göre görüşler arasındaki farklar

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme;	Medeni D.	n	\bar{X}	ss	t	p
Öğretmenliğe yönelik algı iyileşecek ve mesleğin statüsü güçlenecektir.	Bekâr	39	2.72	1.59	1.05	.30
	Evli	105	2.44	1.36		
Öğretmenler arasında huzursuzluk yaratacak, ilişkileri bozacak ve okul iklimini olumsuz etkileyecektir.	Bekâr	39	3.64	1.44	-.33	.74
	Evli	105	3.72	1.29		
Okulda bir sinerji yaratacak, okulun gelişimine önemli katkı sağlayacaktır.	Bekâr	39	2.64	1.46	.41	.68
	Evli	105	2.53	1.36		
Öğretmenlerin kaygı düzeylerini artıracak, performansları olumsuz etkileenecektir.	Bekâr	39	3.64	1.37	.59	.56
	Evli	105	3.50	1.30		
Objektif değerlendirme yapılmasını sağlayacaktır.	Bekâr	39	2.41	1.45	.72	.48
	Evli	105	2.22	1.41		
Uygulandığında; öğretmenler, düşük puan almama kaygısıyla, öğrencilerin olumsuz davranışlarını görmezden gelebilecektir.	Bekâr	39	3.90	1.33	.95	.35
	Evli	105	3.65	1.43		
Öğretmenin, öğrenci ve veli ile iletişimini geliştirecektir.	Bekâr	39	2.13	1.42	-1.06	.29
	Evli	105	2.40	1.35		
Bir milyon öğretmenin sağlıklı biçimde değerlendirilmesi zordur.	Bekâr	39	3.69	1.38	-.44	.66
	Evli	105	3.80	1.28		
Öğrencilerin de değerlendirmeye katılması, öğretmenlerin daha etkili ders işlemlerini sağlayacaktır.	Bekâr	39	2.05	1.38	-.40	.69
	Evli	105	2.15	1.35		
Öğrencilerin öğretmen değerlendirme puanlarını, öğretmenlerine karşı bir tehdit aracı olarak kullanabileceklerini düşünüyorum.	Bekâr	39	4.10	1.35	-.34	.74
	Evli	105	4.18	1.19		
Uygulamasına ilişkin öğretmenlerin ve değerlendiricilerin yeterince bilgilendirildiğini düşünüyorum.	Bekâr	39	2.03	1.29	-1.13	.26
	Evli	105	2.31	1.38		
Uygulamasında velilerin öğretmenleri değerlendirebilecek kadar tanıyabileceklerini düşünmüyorum.	Bekâr	39	3.97	1.37	-.43	.67
	Evli	105	4.08	1.24		
Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme uygulaması ile öğretmenler kendilerini yenileme duyacaktır.	Bekâr	39	2.79	1.52	.48	.63
	Evli	105	2.67	1.38		
Öğretmenin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesini sağlayacaktır.	Bekâr	39	2.97	1.46	.52	.61
	Evli	105	2.84	1.38		
Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme uygulaması ile öğretmenler, veli ve öğrenci karşısında zor durumda kalacaktır.	Bekâr	39	4.03	1.35	.70	.49
	Evli	105	3.86	1.26		
Uygulamasında öğretmenler, kendilerinin nasıl algılandığını anlayacaklardır.	Bekâr	39	2.74	1.39	.99	.32
	Evli	105	2.49	1.38		
Sürecinde öğretmeni değerlendirmek için kullanılacak olan anketlerin, somut, nesnel ve ölçülebilir hazırlanacağını düşünüyorum.	Bekâr	39	2.08	1.16	.00	1.0
	Evli	105	2.08	1.24		
Uygulamasında, bölgeler ve okullar arasındaki farklılıklar, değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini olumsuz etkileyecektir.	Bekâr	39	3.79	1.28	-.38	.71
	Evli	105	3.89	1.29		
Uygulamasında öğretmene değerlendirme puanı verilirken etik ilkelerden (adalet, eşitlik, objektiflik) göz önünde bulundurulmayabilir.	Bekâr	39	2.15	1.39	-.52	.60
	Evli	105	2.29	1.34		
Öğretmenlerin motivasyonuna ve gelişimine katkı sağlayacaktır.	Bekâr	39	4.59	0.88	.23	.82
	Evli	105	4.55	0.85		
Uygulamasına pilot uygulamalar sağlıklı yapılmadan geçileceği fikrindeyim.	Bekâr	39	3.86	1.21	-2.04	.84
	Evli	105	3.91	1.28		
Öğretmenin bir bütün olarak değerlendirilmesine fırsat verecektir.	Bekâr	39	1.97	1.25	.01	.99
	Evli	105	1.97	1.13		
Yüksek performans gösterenler ile göstermeyenleri ayırt edebilecektir.	Bekâr	39	2.51	1.60	1.35	.18
	Evli	105	2.15	1.36		
Uygulamasının anlaşılamayan karmaşık bir yapısı vardır.	Bekâr	39	3.85	1.20	-.21	.83
	Evli	105	3.90	1.26		

Medeni durum değişkeni açısından çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki farklar, bağımsız t testi yardımı ile incelenmiş ve hiçbir maddede görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p > .05$) bulunamamıştır. Bu bağlamda evli veya bekâr olmanın görüşlerde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı ve öğretmenlerin birbirleri ile örtüşen görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Eğitim durumu değişkeni açısından katılımcıların çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin görüşleri arasındaki farklar, Mann Whitney U testi yardımı ile incelenmiş ve bulgular Tablo 8'de verilmektedir.

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Yılmaz SARIER

Tablo 8. Eğitim durumu değişkenine göre görüşler arasındaki farklar

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme;	Eğitim D.	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	Z	p
Öğretmenliğe yönelik algı iyileşecek ve mesleğin statüsü güçlenecektir.	Lisans	130	71.41	9283	768	-.99	.32
	Y. Lisans	14	82.64	1157			
Öğretmenler arasında huzursuzluk yaratacak, ilişkileri bozacak ve okul iklimini olumsuz etkileyecektir.	Lisans	130	71.92	9350	835	-.53	.60
	Y. Lisans	14	77.86	1090			
Okulda bir sinerji yaratacak, okulun gelişimine önemli katkı sağlayacaktır.	Lisans	130	72.56	9433	902	-.06	.96
	Y. Lisans	14	71.93	1007			
Öğretmenlerin kaygı düzeylerini artıracak, performansları olumsuz etkileyecektir.	Lisans	130	73.12	9506	829	-.57	.57
	Y. Lisans	14	66.71	934			
Objektif değerlendirme yapılmasını sağlayacaktır.	Lisans	130	72.58	9401	900	-.07	.94
	Y. Lisans	14	71.79	1038			
Uygulandığında; öğretmenler, düşük puan almama kaygısıyla, öğrencilerin olumsuz davranışlarını görmezden gelebilecektir.	Lisans	130	72.47	9422	887	-.17	.87
	Y. Lisans	14	72.75	1019			
Öğretmenin, öğrenci ve veli ile iletişimini geliştirecektir.	Lisans	130	70.32	9141	907	-.03	.98
	Y. Lisans	14	92.79	1299			
Bir milyon öğretmenin sağlıklı biçimde değerlendirilmesi zordur.	Lisans	130	71.37	9278	763	-1.04	.29
	Y. Lisans	14	83.04	1163			
Öğrencilerin de değerlendirmeye katılması, öğretmenlerin daha etkili ders işlemesini sağlayacaktır.	Lisans	130	71.14	9248	733	-.18	.20
	Y. Lisans	14	85.14	1192			
Öğrencilerin öğretmen değerlendirme puanlarını, öğretmenlerine karşı bir tehdit aracı olarak kullanabileceklerini düşünüyorum.	Lisans	130	72.32	9401	886	-1.28	.86
	Y. Lisans	14	74.21	1039			
Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme uygulamasına ilişkin öğretmenlerin ve değerlendiricilerin yeterince bilgilendirildiğini düşünüyorum.	Lisans	130	72.32	9401	647	-1.84	.06
	Y. Lisans	14	92.79	1299			
Uygulamasında velilerin öğretmenleri değerlendirebilecek kadar tanıyabileceklerini düşünmüyorum.	Lisans	130	74.57	9694	641	-1.98	.04
	Y. Lisans	14	53.32	747			
Uygulaması ile öğretmenler kendilerini yenileme ve derste aktif olma ihtiyacı duyacaktır.	Lisans	130	70.98	9228	713	-1.37	.17
	Y. Lisans	14	86.57	1212			
Öğretmenin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesini sağlayacaktır.	Lisans	130	70.55	9171	656	-1.75	.08
	Y. Lisans	14	90.64	1269			
Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme uygulaması ile öğretmenler, veli ve öğrenci karşısında zor durumda kalacaktır.	Lisans	130	73.58	9566	770	-1.01	.31
	Y. Lisans	14	62.46	875			
Uygulamasında öğretmenler, kendilerinin nasıl algılandığını anlayacaklardır.	Lisans	130	69.62	9050	535	-2.61	.01
	Y. Lisans	14	99.29	1390			
Sürecinde öğretmeni değerlendirmek için kullanılacak olan anketlerin, somut, nesnel ve ölçülebilir hazırlanacağını düşünüyorum.	Lisans	130	70.91	9219	704	-1.48	.14
	Y. Lisans	14	87.25	1222			
Uygulamasında bölgeler ve okullar arasındaki farklılıklar değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğini olumsuz etkileyecektir.	Lisans	130	73.68	9579	757	-1.01	.27
	Y. Lisans	14	61.54	862			
Uygulamasında öğretmene değerlendirme puanı verilirken etik ilkelerden (adalet, eşitlik, objektiflik) göz önünde bulundurmazabilir.	Lisans	130	71.22	9259	744	-1.18	.24
	Y. Lisans	14	84.36	1181			
Öğretmenlerin motivasyonuna ve gelişimine katkı sağlayacaktır.	Lisans	130	71.55	9302	787	-1.08	.29
	Y. Lisans	14	81.29	1138			
Uygulamasına pilot uygulamalar sağlıklı yapılmadan geçileceği fikrindeyim.	Lisans	130	72.55	9432	904	-.06	.96
	Y. Lisans	14	72.04	1009			
Öğretmenin bir bütün olarak değerlendirilmesine fırsat verecektir.	Lisans	130	70.92	9219	704	-1.49	.14
	Y. Lisans	14	87.21	1221			
Yüksek performans gösterenler ile göstermeyenleri ayırt edebilecektir.	Lisans	130	71.6	9308	793	-.85	.40
	Y. Lisans	14	80.89	1133			
Uygulamasının anlaşılmasız karmaşık bir yapısı vardır.	Lisans	130	73.25	9522	813	-.69	.49
	Y. Lisans	14	65.57	918			

Tablo 8 incelendiğinde, bir maddede (Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme uygulamasında bazı değerlendiricilerin velilerin öğretmenleri değerlendirebilecek kadar tanıyabileceklerini düşünmüyorum) lisans mezunu öğretmenler lehine, bir madde de (Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme uygulamasında öğretmenler, kendilerinin nasıl algılandığını anlayacaklardır) ise yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (U=641 ve U=535; p<.05). Lisans mezunları ile yüksek lisans mezunlarının algıları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Yüksek lisans mezunları, kendilerinin çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirilmesine, lisans mezunlarına göre daha olumlu yaklaşmaktadır. Bu bulgular; önemli derecede bir algısal farklılığa ve öğretmenler arasında öğrenim durumu arttıkça çoklu

veri kaynağına dayalı değerlendirmenin gerekliliğine de dikkat çekildiğini göstermektedir. Çalışmada diğer maddelerde görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bağlamda yüksek lisans ve lisans mezunlarının görüşlerinin örtüştüğü söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dörtte birinden fazlası hiçbir değerlendirme yapılmaması düşüncesinde iken dörtte üçüne yakını ise performanslarının değerlendirmesini istemektedirler. Çağdaş eğitim denetimi paradigmalarında, denetlenmeyen insan kaynaklarının kendini yenilemesinin, geliştirmesinin ve kurumun amaçlarına hizmet etmesinin mümkün olamayacağı anlayışı hâkimdir. Eğitim denetiminde performansı yükselterek kaliteyi artırmak amacıyla, kamu yararı adına öğretmen performansını kontrol etmenin gerekli olduğu düşünülmektedir (Akşit, 2006). Brown (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da araştırmaya katılanlar, performans değerlendirmenin mesleki başarıyı arttırması konusunda ister olumlu, ister olumsuz düşünceler de olsalar da her iki gruptakiler de performans değerlendirmesinin gerekli olduğunu, ancak yeniden gözden geçirilmesinin yararlı olacağı görüşünü paylaşmaktadırlar. Nitekim Ferecov (2015) ve Sarialtın (2017) de çalışmalarında çoklu veriye dayalı performans sisteminin, bireyler ve örgütler üzerinde olumlu etkileri olabileceğini ve öğretmenlerin performanslarını yükseltebileceğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda Demirbaş ve Eroğlu (2001) etkili bir performans değerlendirme için öğretmenin performansından etkilenen grupların (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) değerlendirme sürecinde yer almasının, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimine ve denetim sürecinin açık ve demokratik olmasına katkı sağlayacağı görüşündedirler. Kahya ve Hoşgörür (2020) yaptıkları çalışmada, tek kişinin değerlendirme yapmasının sıkıntı oluşturduğunu, çoklu değerlendirme yapılması gerektiğini ve bu uygulamanın eğitimin niteliğini artıracığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirilmesine; öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki çalışmalarının, öz değerlendirmenin ve müdürün puanlamasının katılımını isterken, velilerin, öğrencilerin ve zümre dışındaki diğer öğretmenlerin katılmasını istememektedirler. Benzer şekilde Dilbaz Sayın ve Arslan (2017), katılımcıların öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde öz değerlendirmenin en önemli faktör olduğunu belirttiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte Çelebi vd. (2013) sınıf yönetimi, öğretmenlik becerisi ve alan bilgisindeki yeterliklerin, performans göstergesi olarak ele alınmasının doğru olacağı düşüncesinde iken öğretmen performansını belirlemede veli ve öğrencilerin değerlendirici olmalarını yanlış bulduklarını ifade etmişlerdir ki bu sonuç yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Altay ve Kış (2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda görüş bildiren öğretmenlerin çoğu öğrenciler ve veliler tarafından değerlendirilmek istemediklerini, bu değerlendirmenin kendilerini veli ve öğrenci ile karşı karşıya getireceğini belirtmişlerdir. Çalışma sonuçları ile çelişen bir araştırmada ise öğrencilerin sınıfta öğretmenlerin etkinlik ve çalışmalarını en iyi değerlendirebilecek grup oldukları belirtilmiş ve öğrencilerin bu süreçte önemli veri kaynaklarından birisi olması gerektiği ifade edilmiştir (Dilbaz Sayın ve Arslan, 2017). Bazı araştırmalarda ise velilerin, öğretmenleri yeterince tanıyamayacaklarından dolayı objektif değerlendirme yapamayacakları belirtilmiştir (Arslan ve Sayın, 2017; Sağbaş ve Özkan, 2019). Performans değerlendirmede öğrenci ve veli görüşü önemli veri kaynaklarıdır ancak yayımlanan taslakta belirtilen şekilde performans değerlendirme sürecine dâhil edilmeleri bazı sorunların yaşanmasına neden olabilecektir. Bu sorunlardan bazıları; öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkisinin zedelenmesi ve değerlendirme sisteminin öğretmenin saygınlığını olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesidir. Bu nedenle öğretmen değerlendirmede öğrenci ve veli görüşü alınabilir ancak değerlendirmede nasıl kullanılacağı üzerinde uzman görüşü alınarak karar verilebilir.

Öğretmenler performans puanlarının; öğretmenlerin ihtiyacı olan hizmet içi eğitimlerin belirlenmesinde, yöneticiliğe geçişte ve kademe-derece ilerlemesinde kullanılmasını isterken, işten

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Yılmaz SARIER

çıkarma, rotasyon, tayin ve nakillerde kullanılmasını istememektedirler. Oğuz'un (2006) belirttiğine göre performans değerlendirme; görevde yükselme, eğitim, ücret, kariyer planlaması vb. insan kaynakları yönetimi işlevlerinde çok önemli rol oynamaktadır. Ayrıca değerlendirme süreci bir geri besleme, dönüt süreci olduğuna göre öğretmenlere sağlanan geri besleme yoluyla, öğretmenler kendi mevcut durumlarını görecek, olumlu yönlerini belirleyecek, eksikliklerinin neler olduğunu öğrenebilecek, kendilerini değiştirme ve geliştirme yönünde önemli kazanımlar elde edebileceklerdir. Çetin ve Arslan (2017) performans değerlendirmenin amacının, çalışanları daha yüksek performansa yönlendirmesinin gerekliliğine vurgu yaparak ücret ve ilerlemede kullanmanın ise yarardan çok zarar getireceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen performans değerlendirmelerinde öncelikli olarak öğretmenlerin gelişimine odaklanması ve bunun vurgulanması gerektiği ifade edilebilir. Çalışma sonucunda, öğretmen değerlendirme ölçütlerinin, öğretmenler tarafından bilinmesi ve uygulanabilir bulunması, ölçütlerin öğretmenlerin görüşleri de alınarak ihtiyacı karşılar niteliğe dönüştürülmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda varılabilecek en önemli nokta, öğretmen değerlendirmesinin teorik boyutunun iyi yapılandırılmasının gerekliliğidir. Öğretmenlerin değerlendirme sonucunda ortaya çıkacak tablodan ne şekilde etkileneceği açık olmalıdır. Nitekim öğretmen değerlendirmesindeki ölçütler, öğretmenler tarafından tehdit olarak değil, eğitimin niteliğini yükseltecek bir araç olarak algılandığı oranda performans göstergeleri anlam kazanacaktır. Benzer şekilde Teddlie vd. (2003), öğretmen değerlendirme sistemlerinin genelde üç temel amacının olduğunu (hesap verebilirlik, personel gelişimi ve terfi) ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, özellikle değerlendirme puanı verilirken değerlendiricilerin etik ilkeleri göz önünde bulundurmayacağı, yeterince pilot uygulamanın yapılmadığı, öğrencilerin verecekleri puanları bir tehdit aracı olarak kullanabilecekleri, velilerin öğretmenleri değerlendirme yapabilecek kadar tanıyamayacakları görüşündedirler. Çalışmaya katılan öğretmenler; değerlendirmede kullanılacak anketlerin, somut ve nesnel hazırlanamayacağı kaygısını taşımakta ayrıca uygulama hakkında öğretmen ve değerlendiricilerin yeterince bilgilendirilmediklerini belirtmektedirler. Bu sonuçlar, performans değerlendirme sistemi ve uygulanmasına yönelik öğretmenlerin farklı kaygılarının olduğunu ve negatif bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Çalışma sonucuna benzer olarak Çelebi vd. (2018) tarafından yapılan "Performans Değerlendirme Formuna İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmanın sonuçları da bunu doğrular niteliktedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler; "taslaktaki değerlendirme formunun öncekilerden pek farkı olmadığını, değerlendirmenin objektif olması gerektiğini, veli ve öğrencilerin değerlendirici olmasının yanlış olduğunu, öğretmenin okul başarısı-öğrenci başarısı ve davranışlarının, sınıf etkinliklerinin değerlendirmeye alınması gerektiğini" belirtmişlerdir. Odhiambo (2005) ve Brown (2005) çalışmalarında, araştırma bulgularıyla örtüşen sonuçlara ulaşmışlar, öğretmenlerin çoklu veri kaynağına göre değerlendirme sistemini subjektif bulduklarını ve bu sistemin kişiler arasında olumsuz ilişkiler oluşmasına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Buyruk (2014), Alay (2006) ve Çavuş (2010) araştırmalarında, öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır ki bu durum çalışmada ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Falak (2017) tarafından yapılan çalışmada katılımcı öğretmenler; performans değerlendirme sisteminin objektif bir ölçme yapacak nitelikte olmadığını, değerlendirme yapılırken okulun çevre koşulları, branş farklılıkları, kurum tipleri, öğrenci-öğretmen sayısı gibi değişkenlerin dikkat alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Performans değerlendirme, örgütlerin verimliliği çok önemli katkılar getirirse bile standart, objektif ve uygun bir ölçme ve değerlendirme süreciyle yapılmadığı sürece, örgüt ve çalışanları açısından önemli derecede olumsuzluklara neden olabilmektedir.

Çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından, "Uygulaması ile öğretmenler, veli ve öğrenci karşısında zor durumda kalacaktır" maddesinde kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Eğitim durumu değişkenine göre ise "Velilerin öğretmenleri değerlendirebilecek

kadar yeterince tanıyabileceklerini düşünmüyorum” maddesinde lisans öğretmenleri lehine, “Öğretmenler kendilerinin nasıl algılandıklarını anlayabileceklerdir” maddesinde ise yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında araştırmada incelenen değişkenlerin, öğretmen görüşlerini çok büyük oranda farklılaştırmadığı ve öğretmenlerin görüşlerinin bu bağlamda birbirine benzediği ve birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Benzer şekilde Soydan (2012) Ankara ili Merkez ilçelerinde gerçekleştirdiği araştırmasında da yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim durumları, kıdem yılları ve görevleri bakımından performans değerlendirme sistemine yönelik bakış açılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çoklu veri kaynağına dayalı öğretmen performansı değerlendirmesinde, öğretim programı yenileme çalışmalarında olduğu gibi öğretmen, yönetici, akademisyen, eğitim denetçisi ve velilerin düşünceleri ve önerileri dikkate alınarak tekrar düzenleme yapılmalıdır. Öğretmenlerin saygınlığını ve performansını güçlendirecek objektif bir değerlendirme sistemi geliştirilmelidir. Değerlendirme ölçekleri, uzman akademisyen ve öğretmenlerin görüşleri alınarak hazırlanmalı, ölçülebilir, nesnel, güvenilir ve evrensel ölçütler belirlenmelidir. Öğretmen değerlendirme ölçütleri, öğrenci başarısını artırıcı, okul ve öğretmen gelişimine katkı sunacak nitelikte olmalıdır. Performans değerlendirme sonucunda istenen puanı alamayan öğretmenler için, geri bildirim verilmeli ve istenilen düzeye ulaşabilmeleri için öğretmenlere profesyonel destek verilmelidir. Sistemin sağlıklı işleyebilmesi için pilot çalışmalar yapılmalı, paydaşların uygulamaya yönelik görüşleri alınmalı ve paydaşlar uygulama sürecine ilişkin olarak düzenli bilgilendirilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmada verilere 2018 yılında ulaşıldığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu araştırma, tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Beyanı

Bu araştırmada yazarın hiçbir kişi veya kuruluşla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç İlköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.
- Alay, G. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altay, P., & Kış, A. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 10-12 Mayıs 2018, Sivas.
- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 98-121.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Brown, A., (2005). Implementing performance management in England's primary schools. *International Journal of Productivity and Performance Management Vol. 54-5/6*, 468-481.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Çavuş, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi, N., Babaoğlu, E., Gülenaz, S., & Peker, S. (2018). Performans değerlendirme formuna ilişkin öğretmen görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 211-233.
- Çelikten, M., & Özkan, H. H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824.
- Çetin, C., & Arslan, M. L. (2017). *Toplam kalite yönetimi* (6. basım). İstanbul: Beta.
- Demirbaş, A., & Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. (EARGED Araştırma Raporu, Ankara, Danışman: Pehlivan, İ.).
- Demirtaş, H., & Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Desler, G. (2013). *Human research management*. USA: Prentice Hall.
- Dilbaz Sayın, S., & Arslan (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Uluslararası Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1222- 1241.
- Döngel, A. (2006). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development?. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 101-115.
- Eygü, H., & Kılınç, A. (2019). Sosyo-ekonomik gelişmişlik algısı üzerinde etkili olan faktörlerin sıralı logit model yardımıyla araştırılması: Erzurum-Kayseri örneği. *Journal of Academic Value Studies*, 5, 1023-1040.
- Falak, Ö. (2017). *2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi.

- Ferecov, R. (2015). İnsan kaynakları yönetiminde performans değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 133-153.
- Hajar, E. A., & Mukheri. (2017). Evaluation of teacher performance appraisal program. *JERAM*, (1), 47-57.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Karakuş, A. (1999). *Etkili eğitim denetimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kahya, O., ve Hoşgörür, V. (2020). Çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 671-681.
- Koçak, S., & Arslan S. Y. (2018). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 602-620.
- Kurban C., & Tok, T. N. (2017). Okul müdürlerinin performans denetim sistemindeki rolünün, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11, 1-17.
- MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Norlund, A., Marzano, A., & Angelis, M. D.(2016) Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries. *Italian Journal of Educational Research*, 9(17), 53-66.
- Odhiambo, O. G. (2005). Teacher appraisal: The experiences of Kenyan secondary school teachers. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 402-416.
- Oğuz, E. (2006). İlköğretim okulu yönetici performansının değerlendirilmesine ilişkin görüşler ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(46), 227-258.
- Peterson, K. D. (2006). Using multiple data sources in teacher evaluation systems. In Stronge J.H. (Ed.), *Evaluating Teaching*, 212-232, California: Corwin Pres.
- Sağbaş, N. O., & Özkan, C. (2019). 360 derece performans değerlendirme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Sarıaltın, H. (2017). Performans yönetiminde performans değerlendirme ve öneri sitemlerinin sürdürülebilir verimliliğe etkisinin incelenmesi: Bir örnek olay çalışması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 5(1), 117-141.
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-251.
- Stronge J. S., & Ostrander L. P. (2006). Client surveys in teacher evaluation. In Stronge J.H. (Ed.), *Evaluating Teaching*, 125-151, California: Corwin Press.
- Şahin, Ş, Ökmen, B., & Kılıç, A. (2019). Öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin sendika söylemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4) , 1602-1619.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Teddle, C., Stringfield, S., & Burdett, J. (2003). International comparisons of the relationship among educational effectiveness. Evaluation and improvement variables. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 5-20.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 633-662.



Başvuru Tarihi (Received Date): 30.06.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date): 29.11.2021

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

doi: 10.52848/ijls.960045

Kaynakça Gösterimi: İbiş, Y., & Şenol, M. (2021). Uzaktan eğitimde dönüşümcü liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(3), 193-207. doi: 10.52848/ijls.960045

Citation Information: İbiş, Y., & Şenol, M. (2021). Transformational leadership in distance education. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(3), 193-207. doi: 10.52848/ijls.960045

UZAKTAN EĞİTİMDE DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK

Yasemin İBİŞ¹ & Merve ŞENOL²

Öz

Bu çalışmada, dönüşümcü liderliğin uzaktan eğitim sürecindeki önemi ve dönüşümcü liderlik stili boyutlarının uzaktan eğitim sürecindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de bir devlet üniversitesine bağlı 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenimine devam eden 17 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki veriler açık uçlu sorulardan oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, dönüşümcü liderlik alt boyutlarından idealize edilmiş etki boyutuna yönelik olarak öğrenci görüşleri genellikle rol model olma, etki bırakma, eğitimde değişimin öncüsü olma kategorilerinde toplanmıştır. İlham verici motivasyon boyutuna yönelik öğrenci görüşleri; motivasyon, olumlu enerji verme, cesaretlendirme, yol gösterme kategorilerinde gruplandırılmıştır. Bireysel destek boyutuna yönelik öğrenci görüşleri; mentorlük, açık ve etkili iletişim, kişisel gelişim, problem çözme kategorilerinde bir araya getirilmiştir. Entelektüel uyarım boyutuna yönelik öğrenci görüşleri ise; araştırmaya sevk etme, yenilikçi düşünme, bağımsız düşünme, yaratıcı düşünme kategorilerinde ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Uzaktan Eğitim.

Transformational Leadership in Distance Education

Abstract

This study analyses significance of transformative leadership and impacts of transformative leadership style dimensions during distance education period. The study group of the research consists of 17 volunteer students who continue their education in the spring term of the 2020-2021 academic year, affiliated with a state university in Turkey. The study was designed as a qualitative research method and case study. Participants were determined using convenience sampling method among multipurpose sampling methods. Data in the scope of the study were collected using semi-structured interview forms with open-ended questions. Data collected in the study were analyzed using descriptive analysis method. Data collected in the study were collected in categories as student opinions on being role models, making an impact, and leading change in education towards idealized impact dimension of educators in distance education process. Student opinions towards inspiring motivation dimension were determined as motivation, positive energizing, encouraging, and guidance. Student opinions towards individual support dimension were collected in categories as mentorship, open and effective communication, personal development, and problem solving. Student opinions towards intellectual stimulation dimension were collected in categories as encouraging research, innovative thinking, independent thinking, and creative thinking.

Keywords: Leadership, Transformational Leadership, Distance Education.

¹ Öğr. Gör., Bozok Üniversitesi SHMYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, yasemin.ibis@yobu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9542-9288

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mervearslan2149@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9776-8144

Giriş

Küreselleşen dünyada bilgi, teknoloji ve sosyo-kültürel alanlarda görülen hızlı değişimler, örgütlerde de bu değişim ve dönüşüme aynı hızla uyum sağlayacak liderlik anlayışını gerekli hale getirmiştir (Karamanlıoğlu, Şenkul ve Sığırı, 2019). Liderlik, örgütlerin güçlüklerle baş edebilmeleri, problemler hakkında yeni bakış açıları sunarak izleyenlerin alışılmalı davranış ve düşünme kalıplarını sorgulamaları açısından önemlidir. Farklı zamanlarda farklı disiplinlerce pek çok tanımlanan liderlik, genel olarak “belirli bir insan topluluğunu önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bir araya getirebilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerin toplamı” şeklinde tanımlanmaktadır (Eren, 2015). Çağdaş liderlik yaklaşımlarının ise liderlerin örgütsel değişimi sağlama, vizyon ve karizma sahibi olma, belirsizlik ortamlarıyla mücadele etme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Erçetin, Çevik ve Çelik, 2018).

Değişimin etkisinin her alanda fazlaca hissedildiği günümüzde dönüşümü yakalamada geleneksel liderlik anlayışının yetersiz olduğu düşünülmekte, 21. yüzyıl gereklerine uygun değişim temelli bir liderlik olan dönüşümcü liderlik yaklaşımı önemli görülmektedir (Eraslan, 2011). İngilizce’de “transformational leadership” olarak ifade edilen dönüşümcü liderlik, alanyazında; dönüşümsel, değişimci, dönüşümcü gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir (Keçecioğlu, 2003; Zel, 2011). Dönüşümcü liderlik izleyenlere vizyon kazandıran, bu vizyona katkıda bulunmaları için onlara ilave misyonlar veren ve örgütsel kültürde değişimler yaparak onlara şimdi yaptıklarından veya potansiyel olarak yapabileceklerini düşündüklerinden daha fazlasını yapabileceklerine inandıran liderlik tarzıdır (Gedik, 2020). Dönüşümcü liderliğin çıkış noktası sürekli gelişim ve değişim gösteren dış çevre faktörleri karşısında kurumun ayakta kalması için kurumu yeniden yapılandırma misyonunun liderlerce üstlenilmesidir (Aslan, 2013; Çekmecelioğlu, 2014; Karip, 1998).

Dönüşümcü liderlik ilk olarak Dawston’un (1973) “İsyan Liderliği” (Rebel Leadership) adlı çalışmasında belirtilmiştir. Sosyolojik bir tez olan “dönüşümcü liderlik” kavramı daha sonra 1978 yılında James McGregor Burns tarafından sistematize edilmiştir (Eraslan, 2011, s. 4). Burns’e göre, dönüşümcü liderlik, takipçilerin tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını, mevcut başarı ve performans seviyelerinin üzerine yükseltebilecekleri konusunda onları motive eden bir liderlik tarzıdır (Anderson, 2017). Dönüşümcü liderlik, idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, ilham verici motivasyon ve bireysel destek gibi etkili özellikleriyle reformcu bir yapıya sahiptir (Krepia, Katsaragakis, Kaitelidou ve Prezerakos, 2018). Dönüşümcü lider ise “örgütte ortak bir değer inşa eden, çalışanların kendilerinin liderleri olması yönünde onları teşvik eden ve güven ortamı içinde görevi tamamlamayı hedef edinen kişidir” (Dinç, 2020, s. 111). Dönüşümcü liderler, çalışanlarına ilham ve enerji verir, entelektüel olarak uyarım sağlar (Bass, 1990). Dönüşümcü liderlik, kavramsal olarak dört bileşenden oluşur (Bass, 1985; Bass ve Stogdill, 1990). Bunlar şu şekilde özetlenebilir;

Karizma (idealize edilmiş etki): Dönüşümcü liderlerin, takipçileri üzerindeki yüksek etkileme gücüyle hayranlık oluşturmaları ve onlarla özdeşleşerek rol model olmasıdır (Bass, 1990).

İlham verici Motivasyon: Liderlerin, izleyenlerine enerji vererek motivasyon kaynağı olması, vizyon sahibi olmaları için cesaretlendirmesi davranışlarını kapsar. Dönüşümcü liderler, takipçilerinin yapabildiklerinden daha fazlasını yapmaya inandırır, performanslarını yükselterek motivasyon sağlar (Karip,1998). İlham verici motivasyon, liderlerin yüksek düzeyde iletişim kurmasını gerektirir (Anderson, 2017).

Entelektüel Uyarım: Dönüşümcü liderler, takipçilerini araştırmaya teşvik eder, problem çözme becerilerini artırır, bağımsız ve yenilikçi düşünmeye özendirir. Bu liderler her durumu bilgi edinmek için fırsata dönüştürür. Entelektüel teşvik takipçilerini yeni düşünme yollarını benimsemeye, değerleri ve inançları yeniden değerlendirmeye davet eder (Anderson, 2017).

Bireysel Destek: Dönüşümcü liderler takipçisine koçluk ve mentorluk ederek her bireyin ihtiyaçlarıyla tutarlı bir şekilde geri bildirim sağlamayı içerir. Lider açık iletişim ve empati kurarak takipçilerine bireysel destek verir. Desteklenmiş bir iklim ile birlikte her bir takipçinin takıma yapabileceği bireysel katkıyı, kendi gelişimleri için isteklerini ve içsel motivasyonlarını ortaya çıkarır.

Dönüşümcü liderler bir anlamda toplum mimarlarıdır. Amaçları insanları ve örgütleri çevreye duyarsız, özgün fikri olmayan, mekanik düzenin bir parçası olmaktan çıkarıp farkındalığı yüksek, sorgulayan ve bir amaca yönelmiş etkin bireylere dönüştürmektir (Barutçugil, 2014). Dönüşümcü liderlik üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, bu liderlik tarzının birçok farklı organizasyonda, farklı durumlarda, farklı düzeylerde ve farklı alanlarda etkili olacağını savunmaktadır (Allen, Grigsby ve Peters, 2015; Fletcher, Friedman ve Piedimonte, 2019; Robbins ve Davidhizar, 2020). Bunun nedeni, dönüşümsel liderliğin bir vizyon oluşturma ve çalışanlara aidiyet duygusu verme süreci olarak anlaşılabilmesidir.

Tüm çağdaş örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de yaşanan sosyokültürel değişimlerden etkilenmiştir. Bu değişimlerin etkisi, eğitim sistemlerinde yeniden yapılanma sürecini başlatmış, bunun sonucunda da eleştirel düşünebilen, problem çözen, dünya kültürüne vakıf, çok kültürlülükle baş edebilen kişilere ve bu insan gücünü yetiştirebilecek bilgi ve yeteneğe sahip eğitim liderlerinin varlığına ihtiyaç duyulmuştur (Gümüseli, 2001; Yalçınkaya Akyüz, 2002, aktaran İbiş ve Çalışkan, 2021). Bununla birlikte dünya genelinde yaşanan yeni gelişmeler, krizler ve belirsizlikler gibi durumlar eğitim kurumlarında da yeni ve geleneksel olmayan beklentileri gündeme getirmiştir. Bu beklentiler içinde geleneksel sınıflar yerine, yer ve zamandan bağımsız, öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrenmelerini düzenleyebildikleri teknoloji ile donatılmış ortamlara geçilmesi teknolojik gelişmelerin eğitim için bir fırsat olduğunu ortaya çıkartmıştır. Eğitimde sağlanan bu kolaylıklardan biri, her yerden ve her yaşta bireyin zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın eğitim almasını sağlayan açık ve uzaktan eğitim hizmetlerinin sunulması olmuştur (Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitim, okul dışında öğrencilere öğretim vermek ve öğrenciler ile eğitmen arasında eşzamanlı veya eş zamansız olarak düzenli etkileşimi sağlamak için bir veya daha fazla teknolojiyi kullanarak gerçekleştirilen bir eğitim şeklidir (Allen ve Seaman, 2017).

Uzaktan eğitim ortamları, maliyet, yer, zaman ve mekân gibi geleneksel engellerin üstesinden gelmeye ek olarak liderlerin hedeflerine ulaşması için, işbirliğini kolaylaştırma ve stratejik ilişkiler kurma açısından da benzersiz fırsatlar sunmaktadır (Harrison, 2011). Geleneksel eğitime kıyasla geleneksel olmayan yaklaşımların ve yöntemlerin kullanılması olarak kabul edilen uzaktan eğitim, 21. yüzyılda giderek popülerliğini artıran bir eğitim biçimi haline gelmiştir (Saykili, 2018). Uzaktan eğitim, eğitim-öğrenim faaliyetlerini sürekli bir hale getirme, kolay erişim, eğitimde eşitlik ve yaşam boyu öğrenme gibi imkânları sağlaması yönüyle önemli görülmektedir (İşman, 2008; Bozkurt, 2017). Bu bağlamda uzaktan eğitimin kullanılması ülkelerin, kurumların ve hatta kişilerin içinde buldukları çağa ve erişilmiş teknolojiye uyum sağlayabilme göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Etkili bir uzaktan eğitim süreci için yalnızca ders içeriklerinin çevrim içi aktarılması yeterli olmamakta; öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğrenme ikliminin oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenenlerle etkili bir iletişim kurmak, anlaşıldıklarını ve önemsendiklerini göstermek, öğrenen rollerinin dışında da bir birey, bir insan olarak değerli olduklarını hissettirmek önemlidir (Bozkurt, 2020). Ayrıca, gerekli iyileştirme ve hizmet içi eğitim ile uzaktan eğitimin etkililiği artırılabilir.

Eğitim örgütlerinin amacına ulaşabilmesi de diğer örgütlerde olduğu gibi lider ve liderlikle yakından ilişkilidir (Can, 2014). Dönüşümcü liderliğin kriz ortamlarında çıkması, güçlüklerle baş edebilmek için yeni bakış açılarını gerektirmesi, reformcu yaklaşımıyla eğitim örgütlerinin yenileşmesine ve dönüşümüne katkı sağlaması yönüyle uzaktan eğitim sürecinde önemli

görülmektedir (Karip, 1998). Eğitim kurumlarındaki liderler de, günümüzdeki teknoloji ve sosyo-kültürel değişimlere uyum sağlamada, kriz ortamlarını fırsata dönüştürme ve risk alabilmede önemli rol oynamaktadırlar. Bu yönüyle eğitimcilerin değişimi sağlayacak eğitim programını öğrencilerine kazandırmaları ve bu sayede toplumu yeniden şekillendirmeleri beklenmektedir (Gurbetoğlu ve Yücel, 2019).

Alanyazında ulaşılabilen araştırmalar değerlendirildiğinde dönüşümcü liderliğin farklı örgütlerde farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Antonopoulou, Halkiopoulos, Barlou ve Beligiannis (2021), araştırmasında dönüşümcü liderliğin değişim ve dönüşüm konularına odaklandığı için örgütün yeniden yapılandırılması ve düzenlenmesinde en uygun liderlik modeli olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Purvanova ve Bono (2009), idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik ve bireyselleştirilmiş ilgi gibi dönüşümcü davranışlar sergileyen liderlerin sanal organizasyonlarda çalışanların memnuniyetini incelemiştir. Araştırma sonucunda liderlerin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri ile çalışanların memnuniyeti arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Eryeşil ve İraz (2017), araştırmasında bankalarda çalışanların liderlik tarzı algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre banka çalışanlarının liderlik algılarına yönelik dönüşümcü liderlik boyutu ve alt bileşenlerini oluşturan aktif idealleştirilmiş etki, pasif idealleştirilmiş etki, ilham motivasyon, entelektüel teşvik, bireye saygı bileşenlerinin ortalama değerlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şengüllendi ve Şehitoğlu (2017), Türk Standartları Enstitüsü (TSE) beyaz yakalı çalışanlarının yöneticileri adına algıladıkları dönüşümcü liderlik tarzı davranışları ile sahip oldukları pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak dönüşümcü liderliğin pozitif psikolojik sermaye ile ilişkili olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Eğitim ortamlarında dönüşümcü liderlik davranışlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların ise genellikle yöneticilere yönelik olduğu ve iş yaşam kalitesi, örgütsel bağlılık, örgütsel destek ile motivasyon konularına odaklandığı görülmektedir. Bu doğrultuda Akar (2017), araştırmasında öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisini incelemiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algılarını doğrudan ve pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aksel ve Elma (2018), ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kiriş ve Aslan (2019), araştırmasında öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygı düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle yöneticiler ve örgün eğitimle sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma ise uzaktan eğitim süreçlerinde dönüşümcü liderlik boyutlarına sahip olma durumlarını öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlemek üzere tasarlanmıştır. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenenlerin gerçek anlamda etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi yaşayabilmeleri için; bireysel destek, motivasyon, entelektüel uyarım, idealleştirilmiş etki boyutlarının eğitsel ihtiyaçlarla birlikte duyuşsal ihtiyaçları da karşılayacağı beklenmektedir. Bu doğrultuda elde edilecek sonuçların uzaktan eğitim süreçlerinde eğitimciler açısından farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada temel amaç uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin dönüşümcü liderlik stili boyutlarına sahip olma durumlarını öğrenci algılarına göre ortaya çıkarmaktır. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerinizin sizin değişim ve dönüşümünüzde etkisi nasıl oldu?
2. Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerinizin vizyon geliştirmenizde etkisi nasıl oldu?
3. Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerinizin bireysel gelişiminizin desteklenmesinde etkisi nasıl oldu?
4. Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerinizin bağımsız ve yenilikçi düşünmenizde etkisi nasıl oldu?

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, örneklem, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bölümler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmanın amacı kapsamında belirlenen, sınırları belirlenmiş bir duruma yönelik kapsamlı veriler ortaya koyma sürecidir (Birel ve Çevik, 2020). Bu kapsamda yapılan araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin dönüşümcü liderlik davranışlarına yönelik öğrencilerin görüşlerine başvurarak derinlemesine bilgi elde etmek ve sonuçları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’ de bir devlet üniversitesine bağlı 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenimine devam eden 17 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Durum örnekleme araştırmaçıya şartlar doğrultusunda en yakın ve ulaşılması kolay olan bir durumu seçmesine olanak verir (Birel ve Çevik, 2020). Bu doğrultuda uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeye yönelik olarak meslek yüksekokul öğrencilerinden oluşturulan örneklem grubu Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın örneklemi

Sınıf düzeyi	Cinsiyet		
	Kadın	Erkek	Toplam
1.Sınıf	7	3	10
2.Sınıf	5	2	7
	12	5	17

Tablo 1’de görüldüğü gibi 1. ve 2. sınıflardan toplam 17 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bunların 12 tanesi kadın, 5 tanesi erkek katılımcıdan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamındaki veriler dört tane açık uçlu sorudan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Verilen cevaplara göre sonda sorular eklenerek görüşmelere devam edilmiştir. Görüşme formlarında uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin dönüşümcü liderlik stili boyutlarına sahip olma durumlarını öğrenci algılarına göre saptamak amacıyla sorular oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan görüşme formu, araştırmanın amacına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla bir eğitim bilimleri alan uzmanına incelenmiştir. Değerlendirmeler neticesinde hazırlanan veri toplama aracı üç öğrenciye gönderilerek pilot çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerden gelen cevaplar neticesinde son düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için Bozok Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 17.03.2021 tarih ve 20 sayılı etik izni alındıktan sonra araştırmaya başlanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamada görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırmada görüşmeler gerçekleştirilirken COVID-19 Pandemisi nedeniyle katılımcıların isteği üzerine telefon ve e-posta tercih edilmiştir. Araştırmada yer alan eğitimcilere e-posta ile görüşme formları gönderilmiş ve katılımcıların görüşme sorularını yanıtlayıp göndermeleri sağlanmıştır. Bu süreçte görüşme formunda yer alan sorulara yönelik katılımcılar ve araştırmacılar iletişimde bulunmuş, gerekli durumlarda katılımcılara e-posta ile açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada yer alan bazı katılımcılar ile önceden belirlenen tarih ve saatlerde telefon görüşmeleri yapılmıştır. Ortalama 20 dakika süren telefon görüşmeleri boyunca katılımcıların cevapları araştırmacı tarafından not alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Birel ve Çevik, 2020). Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtılabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz şeklinde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Balcı, 2013). Çalışmada alan uzmanı ve eğitimci görüşlerine başvurularak araştırmanın geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır. Çalışmada ulaşılan 17 görüşme formu arasından rastgele seçilen beş form ile güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İlk olarak araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşmelerde yer alan boyutlardan hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi kategori ve temalar altında toplanacağı, hangi temaların hangi kategorilere göre düzenleneceği belirlenmiştir (Baltacı, 2019). Daha sonra katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak bu boyutlara uygun alt temalar oluşturulmuştur. Bulgular bölümünde düzenlenen verilerden uygun görülenler gerekli yerlerde doğrudan alıntılar şeklinde verilmiştir. Bulgulara ait tablolarda kodlara ait frekanslara yer verilmiştir. Araştırmacıların ayrı ayrı yaptıkları kodlamalar karşılaştırılarak büyük oranda görüş birliğine vardıkları görülmüştür bu sayede kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmıştır (Baltacı, 2019). Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik analizi formülü kullanılarak (Görüş birliği sayısı (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)) güvenilirlik %90 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, tablolardaki bulguların daha açık ve anlaşılır olabilmesi amacıyla görüşmelerde dikkat çeken bazı doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarda öğrenciler "Ö1" "Ö2" şeklinde kodlanarak yazılmıştır. Bu çalışmada veri analizi için Tablo 2'deki tematik çerçeve oluşturulmuştur.

Tablo 2. Çalışmanın tematik çerçevesi

Temalar	Karizma (idealize edilmiş etki) İlham verici Motivasyon Bireysel Destek Entelektüel Uyarım
---------	---

Bulgular

Çalışmanın "Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerinizin dönüşümcü liderlik özellikleri sizin üzerinizde etkisi nasıl oldu?" şeklindeki ilk araştırma sorusuna, "Karizma (idealize edilmiş etki)" başlığı altında cevap aranmaktadır.

Karizma (idealize edilmiş etki)

Öğrencilerin “Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerinizin sizin değişim ve dönüşümünüzde etkisi nasıl oldu?” şeklindeki görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara, Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Karizma (idealize edilmiş etki) ilgili olarak ortaya çıkan temaların dağılımı

Kodlar	N	%
Rol model olma	3	17.64
Etki bırakma	7	41.17
Değişimin öncüsü	7	41.17
Toplam	17	100

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin idealize edilmiş etki boyutuna yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla rol model alma, etki bırakma, değişimin öncüsü olma şeklindedir. Bu kodlar altında öğrenci görüşlerinden ait bazı alıntılar şunlardır:

- *Değerli hocalarımız bize her durumda bize şartlar ne olursa olsun eğitim almanın, bir bilgiye ulaşmanın, öğrenmenin her şartlar altında olabileceğini anlattı ve bunu gösterdiler bizler ne kadar bazı zamanlar umutsuz ve kaygı içerisinde olsak da motive ettiler bu süreçte bizlere destek olup değişen eğitim şeklini bize uyarmayıp bizi güdümlenerek bizlerde değişim ve dönüşüm yarattılar (Ö2).*
- *İstediğimiz herhangi bir şeyi her durumda yapabileceğim üretken ve yapıcı birine dönüştüm (Ö5).*
- *Düşüncelerimi harekete geçirmemi sağladılar (Ö9).*
- *Teknolojinin bize sunduğu imkanları aktif bir şekilde kullanmamıza olanak sağladılar. İnternet ortamında ve uzaktan sunum gibi birçok şeyi yapabileceğimizi öğrettiler. Ne koşulda olursak olalım eğitimden ve öğretimden vazgeçmememiz gerektiğini öğretiler (Ö7).*
- *Bizlere farklı uygulamalar sunarak geçirdiğimiz bu zorlu dönemi en hafif düzeye indirdiler. Yüz yüze derslerdeki gibi birçok etkinlikler yaparak çoğu dersi daha verimli geçirdim ve derslere daha çok bağlandım. Bu süreçte derste karşılaştığım her zorluk eğitimcilerimiz sayesinde üstesinden gelebilmemi sağladı (Ö15).*

İlham verici Motivasyon

Öğrencilerin “Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerinizin vizyon geliştirmenizde etkisi nasıl oldu?” şeklindeki görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara, Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. İlham verici motivasyon etkisi ilgili olarak ortaya çıkan temaların dağılımı

Kodlar	N	%
Motivasyon	2	11.76
Olumlu enerji verme	6	35.29
Cesaretlendirme	3	17.64
Yol gösterme	3	17.64
Sorumluluk bilinci	3	17.64
Toplam	17	100

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ilham verici motivasyon boyutuna yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla motivasyon, olumlu enerji, cesaretlendirme, yol gösterme, sorumluluk bilinci şeklindedir. Bu kodlar altında öğrenci görüşlerinden ait bazı alıntılar şunlardır:

- Bizleri motive ederek hedefler belirlememizi sağladılar. Hayallerimizden ve hedeflerimizden vazgeçmezsek bir gün gerçek olabileceğini anlatıp bize nasıl bir yol izlememiz konusunda yol gösterdiler (Ö2).
- Eğitimcilerimiz motive ettiler, yaptığım işleri anlamlı kılmamı sağladılar (Ö9).
- Bize bu konularda rehberlik ederek hayallerimizin, ileride ulaşmak istediğimiz hedeflere dönüştürme konusunda plan yaparak ilerlemeyi, zamanı doğru yönetmeyi, kendimize inanmayı, motive olmamız konusunda vizyon geliştirmemize olanak sağlıyorlar (Ö10).
- Akademik danışmanlık dersi ve kariyer planlama dersimizde öğretim görevlilerimiz bize bu konularda rehberlik ederek hayallerimizin, ileride ulaşmak istediğimiz hedeflere dönüştürme konusunda plan yaparak ilerlemeyi, zamanı doğru yönetmeyi, kendimize inanmayı, motive olmamız konusunda vizyon geliştirmemize olanak sağlıyorlar. Eğitimcilerimizin de rehberliğiyle kafamdaki bazı belirsizliklerden kurtulmama neden oldu. Yeni şeyler öğrenme ve kendimi geliştirme çabası içinde buldum kendimi ve bu benim hayallerime giden yolda nerede ne yapacağımı bilerek, gelecek beklentilerimi netleştirme de kolaylık sağlayacaktır (Ö10).
- İleride ulaşmak istediğimiz hedeflere dönüştürme konusunda plan yaparak ilerlemeyi, zamanı doğru yönetmeyi, kendimize inanmayı, motive olmamız konusunda vizyon geliştirmemize olanak sağlıyorlar. Eğitimcilerimizin de rehberliğiyle kafamdaki bazı belirsizliklerden kurtulmama neden oldu. Yeni şeyler öğrenme ve kendimi geliştirme çabası içinde buldum kendimi ve bu benim hayallerime giden yolda nerede ne yapacağımı bilerek, gelecek beklentilerimi netleştirme de kolaylık sağlayacaktır (Ö16).

Bireysel Destek

Öğrencilerin “Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerinizin bireysel gelişiminizin desteklenmesinde etkisi nasıl oldu?” şeklindeki görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara, Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Bireysel destek etkisi ilgili olarak ortaya çıkan temaların dağılımı

Kodlar	N	%
Mentorluk	3	17.64
Açık ve etkili iletişim	4	23.52
Kişisel gelişim	7	41.17
Problem çözme becerisi	2	11.76
Toplam	17	100

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel destek boyutuna yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla mentorluk, açık ve etkili iletişim, kişisel gelişim, problem çözme becerisi şeklindedir. Bu kodlar altında öğrenci görüşlerinden ait bazı alıntılar şunlardır:

- Bulduğumuz süreç içerisinde eğitmenlerim bana ‘kendimi nasıl geliştiririm’ sorusuna cevaben alanımızla ilgili araştırmalara, makalelere, eğitimlere yönlendirerek kendimi nasıl geliştirebileceğim konusunda yönlendirme ve bilgilendirme yaptılar (Ö7).
- Eğitimcilerimiz bizlere, bireysel gelişimimiz için kendimizi geliştirme teknikleriyle evde kaldığımız bu dönemlerde zamanımızı doğru değerlendirmemiz konusunda güzel önerilerde bulunuyorlar. Her hafta farklı konu belirleyerek yaptığımız akademik danışmanlık dersinde öğretim görevlimiz bizlere kitap okuma, yeni bir dil öğrenme, kendimize yeni hobiler edinme, bir kursa gitme, erken kalkma, hedef belirleme ve bunları hayata geçirme konusunda pek çok ilham verici örneklerle öğrencilerin gelişiminde katkıda bulunuyor, bizlere yol gösteriyor (Ö10).

- *Uzaktan eğitim sürecinde aldığım derslerde bir fikir sunduğumuz zaman fikrimize her zaman saygı gösterildi. Fikir alışverişleri yapıldı. Bu sayede kendi fikrimi ölçüp tartarak doğru olanı seçebildim. Bireysel gelişimimde eğitimcilerimizin birçok etkisi olmuştur. Örneğin kendimi daha çok tanıdım, nerede olduğumu ve ne yaptığımı bildim. Kendime bir yol çizdim. Başaracağıma da inandım. Bunların hepsi eğitimcilerimiz ile kurulan iletişim sayesinde oldu (Ö15).*
- *Eğitimcilerimizle, gerek derslerimizden önce gerek sonra sohbet etme fırsatımız olduğunda bizlere, bireysel gelişimimiz için kendimizi geliştirme teknikleriyle evde kaldığımız bu dönemlerde zamanımızı doğru değerlendirmemiz konusunda güzel önerilerde bulunuyorlar. Her hafta farklı konu belirleyerek yaptığımız akademik danışmanlık dersinde öğretim görevlimiz bizlere kitap okuma, yeni bir dil öğrenme, kendimize yeni hobiler edinme, bir kursa gitme, erken kalkma, hedef belirleme ve bunları hayata geçirme konusunda pek çok ilham verici örneklerle öğrencilerin gelişiminde katkıda bulunuyor, bizlere yol gösteriyor (Ö16).*

Entelektüel Uyarım

Öğrencilerin “Uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerinizin bağımsız ve yenilikçi düşünmenizdeki etkisi nasıl oldu?” şeklindeki görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara, Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Entelektüel uyarım ilgili olarak ortaya çıkan temaların dağılımı

Kodlar	N	%
Araştırmaya sevk etme	2	11.76
Yenilikçi düşünme	3	17.64
Bağımsız düşünme	7	41.17
Yaratıcı düşünme	4	23.52
Toplam	17	100

Tablo 6 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin. entelektüel uyarım boyutuna yönelik görüşleri ile ortaya çıkan kodlar sırasıyla; araştırmaya sevk etme, yenilikçi düşünme bağımsız düşünme, yaratıcı düşünme şeklindedir. Bu kodlar altında öğrenci görüşlerinden ait bazı alıntılar şunlardır:

- *Eğitimcilerimizin herhangi bir konu ile alakalı görüş ve bakış açıları benim için önemlidir ve yahut tecrübelerinden yararlanır onların başarı hikayeleri beni etkiler ve bana yol gösterici niteliktedir kısacası kendime güvenim konusunda avantaj sağlamakta, fikirleri ve görüşlerini öğrenmek kendimce sentez ederek yorumlamak benim için keyifli ve yeni bir şey öğrenme bilme duygusu motive edicidir (Ö2).*
- *Online bir sistem olduğu için çok fazla müdahale edilmeden yapılan her şey kendi elimizde olduğu için bağımsız düşünmeyi sağladılar. İlk danışan yine kendimiz olduk bu yüzden kendimize hem hoca hem öğrenci olduk ve yeni düşünceler bulduk (Ö3).*
- *Uzaktan eğitim sadece tek bir sistme bağlı kalmayarak evde işte yemekte bile ders dinleyerek hem tek bir sistemden bağımsız hem de her istediğimiz eğitimi uzaktan eğitim sayesinde alarak yenilikçi düşünmemizde yardımcı oluyor (Ö5).*
- *Bizlere verdikleri sorumluluklarla bireysel olmamıza, bağımsız üretmemize, sürekli yeni çözümler ve düşünceler üretmemiz de kendimizi daha iyi keşfetmemize yardımcı oldular ve hep bir şeyler eklediler (Ö15).*
- *Artık bir şeye tek karar verebiliyorum. Daha çok düşünüp daha farklı seçenekler bulabiliyorum (Ö8).*

- *Yaratıcı bir şekilde düşünmemi sağladılar, düşüncelerimi doğrudan dile getirebilir duruma gelmeme yardımcı oldular (Ö9).*
- *Uzaktan eğitim sayesinde kendi plan programımı yaparak sorumluluk alma becerim arttı. Daha çok kendim çaba sarf ederek öğrenme ve çalışma becerim geliştirdim (Ö5).*
- *Eğitimcilerimiz, öğrencilerin fikirlerine değer vererek, özgün düşüncelerimizi ortaya koymamızı isteyerek, farklı görüşlere saygı, önyargısız olabilme, kendimize olan farkındalığı desteklememizi sağlıyorlar. Böylece yeni bilgilere açık, kendimizi tanıyan, yeteneklerimizi keşfeden, ne yapmamız gerektiğine değil, ne istediğimize öncelik vererek yenilikçi düşünmemizde etkili olmuştur (Ö10).*
- *Eğitimcilerimiz, öğrencilerin fikirlerine değer vererek, özgün düşüncelerimizi ortaya koymamızı isteyerek, farklı görüşlere saygı, önyargısız olabilme, kendimize olan farkındalığı desteklememizi sağlıyorlar. Böylece yeni bilgilere açık, kendimizi tanıyan, yeteneklerimizi keşfeden, ne yapmamız gerektiğine değil, ne istediğimize öncelik vererek yaratıcı ve bağımsız düşünmemizde etkili olmuşturlardır (Ö16).*
- *Uzaktan eğitim sürecinde bağımsız düşünerek fikirler sunabildik. Hiçbir zaman 'hayır, olmaz' gibi cevaplar almadım. Evet olabilir fakat şöyle olsa daha iyi olur gibi cevaplar aldım. Biz öğrenciler genelde yeniliğe açık olduğumuz için eğitimcilerle sunacağımız her yeni fikir bizi mutlu eder. Örneğin birçok eğitimcimiz dersin işleyişini bizlere sorarak fikir almak istediler. Bizim yenilikçi düşüncelerimize her zaman onay vererek yanımızda oldular (Ö15).*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin dönüşümcü liderlik stili boyutlarına sahip olma durumları öğrencilerin görüşleri doğrultusunda karizma (idealize edilmiş etki), ilham verici motivasyon, bireysel destek, entelektüel uyarım alt boyutlarına göre elde edilen bulgulara dayalı olarak incelenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin idealize edilmiş etki boyutuna yönelik olarak öğrenci görüşleri; rol model olma, etki bırakma, eğitimde değişimin öncüsü olma kategorilerinde toplanmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde eğitimciler, eğitimde değişim ve iyileştirme faaliyetleri yaparak her durum ve ortamda eğitim alınabileceğini göstererek, teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmalarını sağlayarak, zamanı doğru ve etkili bir şekilde kullanmayı öğretirken öğrenciler üzerinde dönüşüm oluşturdukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar alanyazında bazı çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Eroğlu (2020), dönüşümcü liderlik alt boyutlarından idealize etkinin iç girişimcilik üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır. Harrison (2011), çevrimiçi derslerde öğretmenlerin dönüşümcü davranışlarının öğrenci kazanımları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik davranışlarının, çevrimiçi derslerde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerini, öğretmenlerine güven algısını ve iletişim memnuniyetini artırdığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sanal ortamlarda da dönüşümcü liderlik davranışlarının, izleyicilerin lidere olan güveninin artırdığı ve genel performansın yükselmesini sağladığı ortaya konmuştur. Aslan, Ulutaş ve Güzel (2020), dönüşümcü liderlik tarzının, çalışanların (takipçilerin) katılım, etki ve anlamlandırma gibi iş koşullarıyla yakından ilişkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Araştırmada eğitimcilerden elde edilen bir diğer bulgudan elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin ilham verici motivasyon boyutuna yönelik olarak alt boyutlarda öğrenci görüşleri; motive etme, olumlu enerji verme, cesaretlendirme, yol gösterme ve sorumluluk bilinci oluşturma kategorilerinde toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin öğrencilere; geleceğe yönelik hayaller kurma, hedef belirleme, mesleki gelişim, motivasyon sağlama, pek çok konuda olumlu düşünme becerisi kazandırma, yapılan işleri anlamlı kılma, yeni ve farklı düşünme yolları sunma konusunda ilham kaynağı oldukları belirlenmiştir.

Akbolat, Işık ve Yılmaz, (2013) dönüşümcü liderlik davranışlarının çalışanların motivasyon ve duygusal bağlılıklarına olan etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, dönüşümcü liderlik ile motivasyon ve duygusal bağlılığı oluşturan tüm alt boyutlar arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulmuştur. Öğrencilerin öğrenim sürecinde çok önemli bir rolü olan motivasyon eğitim alanında ayrı bir öneme sahiptir (Ergin ve Karataş, 2018).

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin bireysel destek boyutuna yönelik olarak öğrenci görüşleri; mentorluk, açık ve etkili iletişim, kişisel gelişim ve problem çözme becerisi kategorilerinde toplanmıştır. Bu bulgular sonucunda eğitimcilerin öğrencilerine problemlerini çözme, öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, doğru kaynaklara ulaşabilme, zaman yönetimi, hedef belirleme, kariyer gelişimi, sunum yapma beceresi kazandırma, etkili iletişim kurma gibi alanlarda bireysel destek sağladıkları görülmüştür. Bu fonksiyonlar danışanın özgüveninin artması, bireysel gelişimi, rol ve sorumluluklarını etkin bir biçimde gerçekleştirmesinde önemlidir (Çamveren ve Vatan, 2018). Eroğlu (2020), dönüşümcü liderlik alt boyutlarından bireysel desteğin iç girişimcilik üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır. Songur ve İnce (2020), yaptıkları araştırmada liderlik türlerinden sadece dönüşümcü liderliğin performans üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğunu saptamışlardır. Anderson (2017), tarafından yapılan çalışmada son yirmi yılda yapılan araştırmaların, okul, öğretmen ve öğrenci performansı üzerine odaklandığı dönüşümcü liderliğin ise bu durumu desteklediği tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim sürecinde eğitimcilerin entelektüel uyarım boyutuna yönelik olarak öğrenci görüşleri; araştırmaya sevk etme, yenilikçi, bağımsız ve yaratıcı düşünme kategorilerinde toplanmıştır. Bu bulgular sonucunda eğitimcilerin öğrencilerine; özgün düşünme, farklı düşünme yolları bulma, araştırma merakı, bağımsız öğrenme, yeteneklerin keşfedilmesi gibi konularda destek sağladıkları görülmüştür. Mohammed ve Baş (2020), dönüşümcü liderliğin, örgütsel yenilik üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğu değerlendirmesini yapmıştır. Durukan ve Bayındır'a (2018) göre, dönüşümcü liderler sahip oldukları vizyonla bir değişim ve yenilik süreci gerçekleştirmekte, izleyicileri de bu yönde etkileyerek, onların yaratıcı fikirler ortaya çıkarmalarını sağlamada etkili olmaktadır. Düşünme eğilimleri ve becerilerini istedik şekilde kullanabilen bireyler, karşılaştıkları durumlarda doğru kararları verebilme, sosyal ve demokratik toplum yaşantılarına uyum sağlayabilme ve kendi tarafsız tercihlerini yapabileceğini de kullanabileceklerdir (Yoldaş ve Merç, 2018).

Dönüşümcü liderlikle ilgili çalışmalar incelendiğinde ve bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Eğitimcilerin ders içeriklerini zenginleştirmenin yanı sıra öğrencilerin motivasyonunu artırıcı, yol gösterici, cesaretlendirici tutum ve davranış içerisinde olmaları uzaktan eğitim sürecini fırsata dönüştürülebilir.
- Araştırmada öğrenenlere mentorluk yapmanın, açık bir iletişim kurmanın, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak anlaşıldıklarını hissettirmenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı görülmektedir. Bu doğrultuda eğitimcilere farkındalık çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencilerin bilgiyi alma yerine bilgiyi bulmalarına odaklanılarak eleştirel, özgün, üretici, problem çözme ve yenilikçi düşünceleri ön plana çıkartılabilir.
- Eğitimcilere kriz ortamlarını iyi yönetebilecek değişimlere ayak uydurarak öğrenenler üzerinde güçlü bir etki oluşturacak dönüşümcü liderlik davranışları önerilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Yapılan bu araştırmanın, 13.07.2020 tarihli 04 oturum numarası ile etik izni alınmıştır. Etik izinde belirtilen araştırma içeriğine uygun olarak araştırma tamamlanmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale iki yazarın da eşit oranda katkılarıyla kaleme alınmıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarların hiçbir kişi ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır

Kaynakça

- Ak, Ş., Gökdaş, Y., Öksüz, C., ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 24-44.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akbolat, M., Işık, O., ve Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (11), 35-50.
- Aksel, N., ve Cevat, E. L. M. A. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). *Digital compass learning: Distance education enrollment report 2017*. Babson Survey Research Group.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), Article 4.
- Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G. N. (2021). Transformational leadership and digital skills in higher education institutes: During the COVID-19 Pandemic. *Emerging Science Journal*, 5(1), 1-15.
- Aslan, Ş., Akarçay Ulutaş, D., & Güzel, Ş. (2020). Dönüşümcü liderlik, Yönetici desteği, iletişim, iş yerinde iyilik hali ve örgütsel paranoya ilişkileri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(61), 3180-3195.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma. yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Birel, F. K., ve Çevik, M. S. (2020). Nitel araştırma desenleri. Ş.Ş. Erçetin (Ed.). *Araştırma teknikleri* (s.63-81). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camveren, H., ve Vatan, F. (2018). Yükseköğretimde mentorluk yetkinliği ve faydaları. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 15(4), 256-261.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2014). Göreve ve insana yönelik liderlik tarzlarının örgütsel bağlılık, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 21-34.

- Dinç, B. (2020). Konfüçyüs' ün otantik ve dönüşümcü liderliği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(Özel Sayı 2), 109-116.
- Durukan, H., & Bayındır, A. (2018). Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 376-388.
- Eraslan, L. (2011). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1).
- Erçetin, Ş. Ş., Çevik, M. S., ve Çelik, M. (2018). Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 109-124.
- Ergin, A., ve Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Eroğluer, K. (2020). Dönüşümcü liderlik algısının çalışanların iç girişimcilik davranışları üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(2), 2503-2530.
- Eryeşil, K., ve İraz, R. (2017). Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 20(2), 129-139.
- Fletcher, K. A., Friedman, A., & Piedimonte, G. (2019). Transformational and transactional leadership in healthcare seen through the lens of pediatrics. *The Journal of Pediatrics*, 204, 7-9.
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 19-34.
- Gurbetoğlu, A. ve Yücel, B. G. (2019). Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 6-19.
- Hamutoğlu, N. B., Gültekin, G. S. ve Savaşçı, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Açıköğretim uygulamaları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 19-28.
- Harrison, J. L. (2011). Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 4(1), 82-136.
- İbiş, Y. ve Çalışkan, Ö. (2021). Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 423-444.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Karamanlıoğlu, A. U., Şenkul, G. ve Sığırı, Ü. (2019). Dönüşümcü Liderlik ve Bilgi Yönetimi: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Firmaları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 3(2), 99-122.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Keçecioglu, T. (2003). *Lider ve liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayını.
- Keskin, M., ve Özer, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.

- Kinley, D. H. (2015). *Perspectives on accreditation and leadership: A case study of an urban city college in jeopardy of losing accreditation*. University of Southern California.
- Kiriş, B., ve Aslan, H. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1656-1675.
- Krepia, V., Katsaragakis, S., Kaitelidou, D., & Prezerakos, P. (2018). Transformational leadership and its evolution in nursing. *Progress in Health Sciences*, 8(1).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mohammed, T. Y., ve Baş, D. P. (2020). Dönüşümcü liderlik stilinin örgüt kültürü ve işletmenin yenilikçiliğine etkisi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 98-122.
- Robbins, B., & Davidhizar, R. (2020). Transformational leadership in health care today. *The Health Care Manager*, 39(3), 117-121.
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Songur, A., ve İnce, N. (2020). Liderlik türlerinin çalışan motivasyonu ve performansına etkisi: bir uygulama. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(Özel Sayı-Special Issue), 906-925.
- Şengüllendi, M. F., ve Şehitoğlu, Y. (2017). Dönüşümcü liderlik ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisinde eğitim düzeyinin moderatör rolü. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 112-126.
- Yoldaş, C., ve Merç, A. (2018). Entelektüel düşünme eğilimi ölçeği geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1729-1740.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. İstanbul: Nobel Yayınları.



Başvuru Tarihi (Received Date): 07.01.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date): 29.11.2021

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

doi: 10.52848/ijls.856124

Kaynakça Gösterimi: Okan, N. (2021). Hizmetkâr liderlik: Mevlana örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(3), 208-216. doi: 10.52848/ijls.856124

Citation Information: Okan, N. (2021). (2021). Servant leadership: Mevlana example. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 4(3), 208-216. doi: 10.52848/ijls.856124

HİZMETKÂR LİDERLİK: MEVLÂNÂ ÖRNEĞİ

Nihan OKAN¹

Öz

Liderlik araştırmacıların üzerinde çok çalıştığı, farklı tanımları olan çok yönlü sosyal bir olgudur. Liderlikle ilgili çalışmalarda tarihte iz bırakmış liderler incelenmiş ve liderlikle ilgili farklı yaklaşımlar olduğu saptanmıştır. Hizmetkâr liderlik yaklaşımı bu çalışmalar arasında dikkat çekmektedir. Bu araştırma literatür tarama modelinde betimsel bir içerik arz etmektedir. Araştırmada; hizmetkârlık kavramını, hizmetkâr liderlik yaklaşımının tarihçesini, hizmetkâr liderliğin tanımını, boyutlarını, hizmetkâr liderde bulunması gereken temel özellikler ile Mevlânâ'nın eğitimi yönü ve karakteristik özelliklerini incelemek ve bunları hizmetkâr liderlik yaklaşımıyla ilişkilendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; Mevlânâ'nın hizmetkâr liderlik özellikleri taşıdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Hizmetkâr Liderlik, Mevlânâ

Servant Leadership: Mevlana Example

Abstract

Leadership is a multifaceted social phenomenon with different definitions on which researchers work hard. In studies on leadership, leaders who have left their mark in history have been examined and it has been determined that there are different approaches to leadership. The servant leadership approach draws attention among these studies. This research presents a descriptive content in the literature review model. In the research; it is aimed to examine the concept of servant hood, the history of the servant leadership approach, the definition and dimensions of servant leadership, the basic features that a servant leader should have, and the educational aspect and characteristics of Mevlana and to associate them with the servant leadership perspective. As a result of the research; it can be said that Mevlana has servant leadership characteristics.

Keywords: Leadership, Transformational Leadership, Distance Education.

Giriş

Liderliğin uzun yıllardır çok araştırılan konulardan biri olduğu bilinmektedir. Yaşadığımız asırda farklı alanlardan kuramcılar ve uygulayıcılar liderlik kavramını analiz etmeye çalışmışlardır. Çalışmalardan sonra alanyazına 5000'den çok çalışma ve 350'den çok tanım eklenmiştir (Erçetin, 2000). Liderlerin davranışları, liderlik sürecinin nasıl yönetildiği, hangi durumda ne tür liderlik gerektiği ile ilgili duyulan merak, liderlikle ilgili farklı teori ve yaklaşımların ortaya atılmasına yol açmıştır (Yıldırım, 2012). Hizmetkâr liderlik yaklaşımı da bu yaklaşımlar arasında dikkat çekmektedir.

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: nihanokan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7090-031X

Günümüzde insana özgü ve ahlaki özellikler fazlaca önemsenmeye başlanmış, zor kullanmadan ya da otoriter olmadan gönülleri dolduracak liderlere gereksinim hissedilmiştir. Söz konusu liderlerden bilgiyi yönetme hususunda donanımlı olmaları, kendi istekleri ile insanların yararına çalışmaları, farklı bir duruş sergilemeleri beklenmektedir. Hizmetkâr liderlik bu beklentileri karşılayan bir liderlik türüdür. Hizmetkâr liderlik, insanı odak noktasına alan bir çıkış olarak tanımlanmaktadır (Fındıkçı, 2009). Bu bağlamda araştırmada, Mevlânâ Celâleddîn Rumi'nin eğitimci yönü ve karakteristik özellikleri incelenmiş, hizmetkâr liderlik vasıflarını taşıyıp taşımadığının değerlendirilmesi literatür taraması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle liderlik ve hizmetkâr liderlik kavramları incelenmiş, daha sonra ise Mevlânâ'nın eğitimci yönü, karakteristik özellikleri ve hizmetkâr liderlik kapsamına giren özellikleri ortaya konmuştur.

Liderlik Kavramı

Liderliğin tarihi insanlığınki ile aynı yaşıttır. İnsan, toplum içinde hayatını devam ettirmek mecburiyetinde olan sosyal varlıktır. Bu nedenle liderlik, lider-izleyici etkileşimi sonucunda bireyin yer aldığı grubun içinde üzerine giydiği farklı bir elbise gibidir. Liderlik, tarih boyunca var olmuştur. Doğasında hiyerarşi olan insan ileride de lidere gereksinim duyacaktır (Eren, 2007).

Lider, izleyicilerinin ya da örgütün hedeflerine varmasında etkin olan bir birey olarak tanımlanabilir (George ve Jones 1999). Takipçileri belirlenmiş hedeflere başarılı bir şekilde götüren, onlara çalışmalarında koordinasyon sağlayan, amaçları gerçekleştirme için yeterince donanımlı birey olarak da açıklanabilir (Nalbant, Özdil ve Ecevit, 1997). Liderlik denilince akla insanın planını ve aldığı kararı hayata geçirmesine yardım eden bir sanat, bir insan yeteneği gelmektedir (Ergun, 1981). Liderlik, hedefe giden yolda örgüt üyelerini etkileme, güdüleme ve yönlendirmeye çalışma becerisidir (Hellriegel ve Slocum, 1992). Daha güncel çalışmalara bakıldığında Kılınç (2019) lideri; izleyenlerin gereksinimlerine göre örgüte yön çizen, motivasyonu sağlayan, takipçilerin verimli ve uyumlu bir şekilde çalışmasına katkı sunan, örgütün problemlerini çözen, amaçlarına varmasını sağlayan kişi olarak tanımlamıştır.

Son zamanlarda liderlik çalışmaları, liderin takipçilerini etkileme düzeyine odaklanmıştır. Karizmatik liderlik ile dönüşümcü liderlik yaklaşımları buna örnektir. Ayrıca son yıllarda liderlik olgusu, etik liderlik, kültürel liderlik, kuantum liderlik, global liderlik, vizyoner liderlik gibi başlıklar altında incelenmektedir (Asalioğlu, 2020). Bu çalışmada ise Mevlânâ Celâleddîn Rumi örneği üzerinden hizmetkâr liderlik ile ilgili çözümlenmeler yapılmıştır.

Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkârlık, bu liderlik yaklaşımında en ön plandaki anlayış olarak tanımlanabilir. Hizmetkârlık, bireyin kendini çıkar gözetmeden başkasına adanması, onun gereksinimlerini karşılama ve onun için hayat sürdürme olarak açıklanabilir. Lider, kendini “hiç” olarak tanımlar, “ben” kavramından önce “biz”, “sen”, “siz” kavramını önceliğe alır (Fındıkçı, 2009). Hizmetkârlık pek çok kişi tarafından başkalarına hizmet etmek gibi sıradan, vasıfsız bir iş gibi algılanmasına rağmen, gerçekte liderin kendini izleyenlerine adanmasını, onların fikirlerini de önemsemesini, bunun yanı sıra benmerkezcilikten “sen-biz” merkeziliğe dönmesini içermektedir (Dal, 2014).

Greenleaf (1977) “The Servant as Leader” adlı makalesinde “Lider bir hizmetkârdır.” cümlesini kullanmıştır. Böylelikle “hizmetkâr liderlik” alanyazına girmiştir, içerdiği anlamla tüm liderlik yaklaşımlarına ev sahibi olmuştur (Fındıkçı, 2009). Greenleaf hizmetkâr liderin ilk olarak bir hizmetkâr olduğunu düşünmektedir. İnsan öncelikle hizmet etmeye odaklanmalı ve liderlik gücünü hizmetkârlıkla birleştirip hizmetkâr lider olabilmelidir (Greenleaf, 1977).

İnsanların duygulardan ve sevgiden uzak, robot gibi yaşamaktansa, ilişkilere ve sevgiye öncelik veren bir yaşam tarzına geçeceği varsayılmaktadır. İnsani değerler olmadan çabalamak, evren ve ruh kanunlarını reddederek insan yönetmeye kalkışmak sonuçsuz kalacaktır (Bakan ve Doğan, 2012). Bundan dolayı, yönetenlerin verdikleri emirlere uyulmasını uman liderlere değil, izleyenlerini geliştiren, onlara katkılar sunan, yani onlara hizmetkârlık yapan liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Akiş, 2005). Bu düşünceden hareketle ortaya çıkan yaklaşım hizmetkâr liderliktir.

Greenleaf'e (1977) göre hizmetkâr lider, takipçileri ile empati yapabilen, iyi bir dinleyici olabilen, sıra dışı bir güç ile onları destekleyen bireydir. Buchen (1998), insana güvenen, iyi ilişkiler kurmaya çabalayan, onların geleceklerini önemseyen birey; Laub (1999), diğer insanları değerli gören, gelişimlerine odaklanan onların gelişimine katkı sunan, yetkeci olmayan lider; Russell (2001), güvenilen, hizmet eden, kuvvetlendiren, vizyoner birey olarak hizmetkâr liderliği açıklamıştır (Irving ve McIntosh, 2010). Senge (1996) hizmetkâr lideri, benliğini dengeleyebilen, insanlara yol gösteren güce sahip lider şeklinde tanımlamıştır (Drury, 2004). Spears (2004) için hizmetkâr lider ise takipçilerine hizmet eden, onları gayret göstermeye teşvik eden ve örgüte topluca karar alma gücü veren bireydir.

Patterson'a göre (2003) hizmetkâr liderliğin, dönüşümcü liderlik teorisiyle benzer yönleri bulunmaktadır. Patterson hizmetkâr liderliği, örgütteki takipçilere odaklanmış, takipçileri ilk sıraya almış bir lider olarak ifade etmiştir. Modelinde liderin kendine özgü niteliklerinden, tavırlarından söz etmiştir. O hizmetkâr lideri; mütevazı, özverili, sevgi dolu, ileri görüşlü, güvenilir, izleyenlerini kuvvetlendiren, onlara hizmet eden birey olarak tanımlamıştır.

Winston (2003) Patterson'dan örnek olarak kendi hizmetkâr liderlik modelini geliştirmiştir. Diğer modelde olduğu gibi boyutlar yine mütevazı, özverili, sevgi dolu, ileri görüşlü, güvenilir, izleyenlerini kuvvetlendiren olarak ifade edilmiştir (Dennis ve Bocernea, 2005'ten akt. Cerit, 2008). Bu modelde izleyen yetkilidir, kendini değerli hisseder, ekip çalışmasına önem verir. Lider izleyenlerini odağına almıştır. Değerlerini onlara aşılır. Tavırları güven, dürüstlük ve doğruluk üzerinedir (Cerit, 2008). Page ve Wong'a (2000) göre modelin boyutları, "kişilik", "ilişki", "görev" ve "süreç" olarak belirlenmiştir:

- Kişilik: Modelin çekirdeğinde yer alan kişilik, insanın nasıl olduğunu açıklar.
- İlişki: Liderin izleyenlerle iyi ilişkiler kurması ön plandadır. Onların sosyal duygusal zekâsını geliştirme çabası vardır.
- Görev: Lider görevini yerine getirirken "vizyon belirleme", "yol gösterme", "karar verme" ve "uygulama" özelliklerini taşımaktadır.
- Süreç: Organizasyonun etkili oluşu kritiktir. Lider özellikleriyle örgütte oluşturduğu ruhu kullanarak izleyenlerini güdüler (Page ve Wong, 2000).

Hizmetkâr liderde bulunması gereken başlıca özellikleri aşağıdaki gibi tanımlamıştır Brewer, 2012; Fındıkcı, 2009; Spears, 2004):

- Farkında Olmak: Ahlak ve etik boyutunda örgütteki havanın farkında olmak lideri kuvvetli yapar ve izleyenleri yönetmesini kolaylaştırır.
- Dinleme: İzleyenlerle olumlu işler geliştirmek için lider iyi bir dinleyici olmalıdır.
- İyileştirme: Lider izleyenlerinin kalbindeki kırıklıkları görür ve onların ruhlarını onarmak için çaba gösterir.
- Empati: İzleyenlerini anlayabilmek için kendini onların yerine koyan lider, yeteneklerini onların gelişimi için kullanır.

- Kavramsallaştırma: Lider sorunları kavram halinde düşünür ve onlara geniş bir pencereden bakar, uygulama yapar, yeteneklerini geliştirir.
- İkna Etme Gücü: Lider, takipçilerinin davranışlarını değiştirebilmek için ikna yeteneğini kullanır. Onlarda yapıcı ve olumlu etki bırakmaya çalışır. İkna etme yetisi onun iletişim silahlarından biridir.
- Öngörü Sahibi Olma: İleride olabilecek olaylara önceden sezebilmek bir marifettir. Çünkü yanlışlardan ders çıkarmak gelecekteki muhtemel sonuçları etkileyecektir.
- Hizmet Odaklılık: Takipçilerinin gereksinimlerini gidermek için çabalayan lider, örgütün başardıklarından ya da başaramadıklarından sorumlu hisseder.
- İnsanların Gelişmesi ve Büyümesine Bağlılık: Lider, izleyenlerin örgütteki katkısından ziyade onların gelişmesinde etkili olmaya çalışır. Bunun için gücünü kullanarak onları büyütür.
- Topluluk İnşa Etme: İzleyenlerin yaşamını etkileyen ilk unsur küçük gruplardan büyük topluma geçmektir. Topluluk inşası liderin verdiği hizmetlerden biridir.

Mevlânâ, Eğitimci Yönü, Karakteristik Özellikleri ve Hizmetkâr Liderlik Özellikleri

Mevlânâ XIII. asırda iz bırakmış evrensel bir mutasavvıftır. Bütün dünyada “Rûmî Fenomeni” hala geçerliliğini korumaktadır. UNESCO Mevlânâ’yı dünya düşünce tarihinde bir kilometre taşı olarak görmüş ve 2007 senesini “Mevlânâ Yılı” olarak hoşgörü, sevgi ve barış namına kabul etmiştir. Varlığın özünü yorumlayarak insanların hizmetine sunan Rûmî, toplumsal pek çok sorunun bulunduğu günümüz dünyasında çözümler sunabilen, kişinin kendini bulacağı bakış açıları ortaya koyabilen bir kılavuzdur. Geçmişten günümüze kadar ulaşmış bu kılavuzluk, kültür ve din arasında evrensel bir köprü olmuştur. Kültür ve inanç dünyasında düşünce ve eserleriyle sekiz yüz yıldır hizmet veren Mevlânâ, küresel anlamda tefekkür dünyasının en ünlü lideri olmuştur. İslamiyet’in tanınması ve tercih edilmesinde Rûmî’nin katkıları büyüktür. Dünya, samimi, hoşgörülü, sevgi dolu ruh zenginliği ve hayat tarzı için onun eserlerini okumaya ve anlamaya çabalamaktadır (Arpaguş, 2007).

Mevlânâ maddi ve manevi alanda tam olgunluğa ulaştığında, eğitim alanında çalışmalarına geçmiştir. İlk olarak 1241’de hocalarının ve babasının yolundan giderek din ilimleri ve fıkıh alanında derslere başlamıştır. Eğitim verdiği talebelerinin günlük mevcudu 400’e yaklaşmaktadır (Etik, 1982).

Mevlânâ Celâleddin Rûmî öğretim faaliyetlerinin yanında halkının manevi öğretmenidir. Zikir meclislerinde izleyenlerini Allah dinine çağırarak etrafına talebeler toplamıştır (Füruzanfer, 1990). Ona göre, bir eğitimcide bulunması gereken nitelikler şu şekildedir (Özdemir, 2011);

- Birilerini memnun etme düşüncesi ya da birileri tarafından eleştirilme kaygısı taşımamalı, sadece doğru bildiğini söylemelidir.
- Eğitimci güçlü bir iradeye sahip olmalı, karşısına çıkan zorluklarla mücadele edebilmelidir.
- Eğitimci ilahi aşkla ve sevgiyle kuşanmıştır.
- Öğrencilerine ders verirken, onlarda davranış değişikliği oluştururken yumuşakça davranmalıdır.
- Affedebilmelidir. Hislerini kontrol edebilmeli, kendi çıkarlarını düşünmemelidir.
- Öğrencilerinin seviyesine uygun yöntemlerle ders anlatabilecek meslek yeterliliğine sahip olmalıdır.
- Psikoloji ve ruh sağlığından anlamalıdır.

- Yanlışlara karşı sabırlı olmalı, talebelerin davranışında olumlu değişiklikler yapmaya çalışmalıdır. Bu da anca sabırla mümkündür.
- Talebesinin şahsiyet edinmesi için tüm olanaklarını kullanmalı, gerçekleri göstermekten şaşmamalıdır.

Mevlânâ Celâleddîn Rûmî XIII. Yüzyıla imzasını atmış mühim bir filozoftur. Kişiliğiyle, ortaya koyduğu görüşlerle arkasında eserler bırakmış itibarlı bir eğitimcidir. Mevlânâ Celâleddîn Rûmî'yi saygın kılan eserleri Mesnevi ve Divan'ı Kebir'dir. Bu iki eserde eğitimle alakalı önemli fikirlerini anlatmıştır (Özdemir, 2011).

Mesnevî, kuramsal ve uygulamalı eğitim etkinliklerinde Türk devletlerine hizmet vermiştir. Osmanlı'da idarecilerin yetiştirilmesinde kullanılmıştır. "Osmanoğulları ülkesinde, bilhassa ıslâhat devirlerinde, yenilik denemelerine girişilen XVII-XVIII. Yüzyıllarda, Dârül- mesnevi denen ve Mesnevî okutmaya mahsus olan yerler açılmış, medrese ve câmilerde de Mesnevî okutulmaya başlanmıştır." (Şafak, 2005)

Türk edebiyatının ilham aldığı Mevlânâ ve Mesnevî'sinin ünü zaman içinde Avrupa'ya ulaşmış, günümüzde ABD ve pek çok ülkede ciddi bir ilginin odağı olmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra, Latin alfabesinin kabulüyle Mesnevi tekrar dilimize çevrilmiştir. Eserdeki hikâyelerden dersler çıkarmak için çalışmalar yapılmış; eserde geçen tasavvuf, din, tarih ve sosyal konularda incelemeler çoğalmıştır (Bakan ve Doğan, 2012).

Mesnevî eğitici bir eserdir. Bundan dolayı MEB, Mesnevî'den seçme hikâyeleri yararlı bulmuş ve okullara önermiştir. Sonsuz sevgiyle bütün evreni kucaklayan Mevlânâ öğretisinin esasında muhabbet ve dostluk bulunmaktadır. Fikirlerinin özünde insanları kötülükten uzak tutmayı hedefleyen, yaradana ve yaradılana duyduğu aşkla zamansız, hoşgörünün anahtarını elinde tutan kıymetli bir öğretmendir. Türk eğitim sistemini baştan şekillendiren, modernleştiren ulu önderimiz Atatürk Mevlânâ'yı sık sık anarak ona olan hayranlığından bahsetmiştir. Bir tren seyahatinde Konya civarında yanındakilere demiştir ki: "Ne zaman bu şehre gelecek olursam, Mevlânâ'nın rûhâniyeti bütün benliğimi sarar. O çok büyük bir dâhi, devirleri aşan bir teceddüd âşığıdır." (Tanerli, 1987).

Mevlânâ kullandığı dil ile edebiyatçılara ilham olmuştur. Bu ilham veren dil edebiyatçıları bugün bile etkilemektedir. "Öteki dillere, Türkçe dâhil, tüm dünya dillerine yapılan çevirilerinde bile devrim yaratan bu üslûp, onu okuyan insanların gönlünde hiçbir yüzyılda silinmeyecek derinlikte etkiler bırakır." (Şardağ, 1983).

Büyük düşünür, büyük şair, büyük rehber olan Mevlânâ Celâleddîn Rûmî vizyoner bir düşünürdür. Etkisi döneminin sınırlarını aşmış, taze fikir ve eserleri geniş bir coğrafyada yankı bulmuş, Şeyh Galib'den Yunus'a, Goethe'den İkbâl'e kadar birçok kalem üstadı ondan ilham almıştır. Başta Türk İslam uygarlığını, ardından dünyayı aydınlatmış olan Mevlânâ'nın eserlerinin iki yüzden fazlası yabancı dillere tercüme edilmiş, ışığından yararlanılsın diye insanların hizmetine sunulmuştur (Güzel, 2007).

Nasihatlerin ve uyarıların gönüllerde köklenmesi, öncelikle liderin bu kurallara uyması ile mümkündür. Nasihatlerini dinleyen bireylerin reaksiyonlarını öngörerek hepsine hitap edebilmesi önemlidir. Mevlânâ'nın uyguladığı eğitim yöntemleri günümüz küresel eğitiminin bakış açısıyla benzerlik göstermektedir. "Hiçbir derya, bir ülkenin sınırları içinde kalamaz. Mevlânâ da her ülkenin sahillerine vuran böyle bir okyanustur" (Okuyucu, 2005).

"Biz ilahî hekimleriz; kimseden tedavi ücreti istemeyiz... Yetmiş iki millet sırrını bizden dinler. Biz, bir perde ile yüzlerce ses çıkaran bir neyiz." diyen Mevlânâ, tüm insanları sarıp sarmalayan, onları

doğru yönlendiren bir filozoftur. Avrupa'yı etkisi altına almış fikirleri ile Mevlânâ model alınarak eserlerindeki kavramlar, günümüzün dertlerine deva olarak kabul edilmektedir (Şimşekler, 2003).

Mevlânâ Celâleddîn Rûmî, ömrünü insanların dertlerini bir solukta tüketebilmenin gayretiyle geçirmiş, ömrünü insanlığa adanmış, fikirleriyle, eserleriyle ölümsüzleşmiş nadir şahsiyetlerden biridir. Mevlânâ Celâleddîn Rûmî'nin farkı, ilk olarak onun kalplere işleyen, zihinlere yer eden etki gücüdür. O; ne zaman, ne kadar, neyi, kime vereceğini çok iyi bilen; kimi zaman bir dokunuş, bir okşayışla, kimi zaman anlamlı bir bakışla, kimi zaman gönül fetheden bir konuşmayla, kimi zaman da örnek hayat tarzıyla izleyenlerini kendine hayran bırakmıştır (Araz, 2004).

Mevlânâ Celâleddîn Rûmî'nin en önemli özelliği, kendisine verilmiş hazır dünyaya farklı bir içeriği yerleştirmiş olmasıdır. Mevlânâ Celâleddîn Rûmî, yaşamı boyunca insan-ı kâmil yetiştirme çabası içinde olmuş; insanların acılarını, hüznlerini, umutlarını, karamsarlıklarını iyi tahlil etmiş ve onları ideal bir yöntemle eğitmiştir. Mevlânâ Celâleddîn Rûmî çok az kişinin varabileceği bir derinlikte, kendi zamanındaki Doğu'nun manasını ve tarzını kavramış bulunmaktadır (Panayotopulos, 2007).

Mevlânâ Celâleddîn Rûmî, hem örnek hayat tarzıyla, hem ardında bıraktığı eserleriyle, kendi döneminden bugüne kadar dil, din, ırk ayrımı yapmadan bütün insanlara rehber olmuş, yönlerini, yollarını aydınlatmıştır. İçinde yaşadığımız yüzyılda, kitle iletişim araçlarının yaygınlaştığı, dünyanın küçüldüğü bir dönemde eğitim – öğretim, pedagoji ile ilgili dünya çapında eserler vermiş kişilerin bile hayal edemeyeceği bir başarı yakalamıştır. Hem de bu başarıyı birilerinin gölgesine sığınmadan, halkın yararına olmayanı savunmadan, kendini ön plana çıkarmaya çalışmadan gerçekleştirmiştir (Güzel, 2007).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Liderlik uzun yıllardan beri üzerinde tartışılan, pek çok tanımı yapılmış, önemini koruyan bir kavramdır. Araştırmalar sonucunda liderlerin izleyenlerini harekete geçirebilen bir güçte ve etkide oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca liderlik yaklaşımlarının özünde lider ve takipçiler arasında kurulan bir etkileşimin olduğu görülmektedir. Söz konusu liderlik yaklaşımları arasında yer alan hizmetkâr liderlikte, liderin gücünü paylaştığı, takipçilerinin ihtiyaçlarını ön planda tuttuğu ve gelişimlerine hizmet ettiği söylenebilir.

Çalışmaya konu olan Mevlânâ'nın ölümünden sonra yaklaşık sekiz yüz yıl geçmesine rağmen felsefesi, inşa ettiği büyük topluluk tarafından yaşatılmaktadır. Derin bir şefkatle ve engin bir hoşgörülle takipçilerine sadece insan olduğu için değer vermiş, onlara kendini adanmıştır. Mevlânâ Celâleddîn Rûmî bütün dünyada aşkın, sabrın ve hoşgörünün sembolü olmuştur. Günümüzde bile dünyanın dört bir tarafında eserleriyle insanlara yol gösterip, yüzyıllar öncesinde yaktığı ışıkla bugünleri aydınlatmaktadır.

Mevlânâ sevgi dolu, alçakgönüllü, fedakar, vizyon sahibi, güven veren, izleyenlerini güçlendiren, geliştiren bir liderdir. İzleyenlerine değer veren, sevgi, saygı, şefkat duygularını onlara aşıl原因 doğru, dürüst ve güvenilir bir rehberdir. Kişiliği, insan ilişkileri, takipçilerini geliştirme çabası, vizyonu ve verdiği kararlar ile onlarda bir ruh oluşturmuş ve birleştiren bir güç olmayı başarmıştır. Kendisini başkalarının ihtiyaçlarını karşılamaya adanmış, onların büyüüp gelişimlerini tamamlamaları için mücadele etmiştir. Önceleri çevresindeki küçük topluluklara dersler veren Mevlânâ'nın felsefesi kulaktan kulağa yayılmış, eserleri ile yaktığı ateş, tüm dünyayı sarmış ve hala da gönülleri ısıtmaktadır. Çağın problemlerini geniş bir perspektifle çözmeye çalışan, çözümleri ile bugün bile örnek alınan, disiplini elden bırakmayan bir önderdir. O; öngörü sahibi, sezgileri kuvvetli, dinlemesini bilen, insanları anlayan ve birbirine bağlamak için empati kurabilen, kim olursa olsun kabul edip, incinmiş ruhları, kırılmış kalpleri iyileştiren, toplumsal değerlerin farkında, yüksek ikna kabiliyetine sahip bir iletişim

dehasıdır. Tüm bunlardan hareketle Mevlânâ, hem eğitimci yönü hem de karakteristik özellikleriyle incelendiğinde “hizmetkâr lider” olarak tanımlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmada “araştırma ve yayın etiği ilkelerine” riayet edilmiştir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu çalışmanın tüm aşamaları tek bir yazar tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Beyanı

Yazarın dergi, çalışmaya konu olan kişi ya da bu çalışma ile herhangi bir çıkarı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akiş, Y.T. (2005). Sosyal kurumsal liderlik, CEO's leadership insights. *Amrop Hever Turkey*, 21, 12-15.
- Araz, N. (2004). *Aşk peygamberi (Mevlâna'nın hayatı)*, İstanbul: Özgür Yayınları.
- Arpağuş, S. (2007). Mevlana Celaleddin Rumi (1207-1270). *İSTEM*, 5(10), 91-111.
- Asalıoğlu, A. (2020). İhsan Doğramacı'nın Türk yükseköğretim sistemi üzerindeki etkilerinin liderlik yaklaşımları bakımından incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, Liderlik Yaklaşımları Bağlamında İz Bırakan Eğitimcileri Anlamak, 42-50.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ.F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *KSÜ İİBF Dergisi*, 2(2),1-12.
- Brewer, C. (2010). Servant leadership: A review of literature. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 4, 3.
- Buchen, I. H. (1998). Servant leadership: A model for future faculty and future institutions. *Journal of Leadership Studies*, 5(1), 125-134.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 56, 547-570.
- Dal, L. (2014). *Hizmetkâr lider ile lider-üye etkileşimi arasındaki ilişki: Bir devlet üniversitesinde araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Drury, S. (2004). *Employee perceptions of servant leadership: Comparisons by level and with job satisfaction and organizational commitment* (Unpublished Doctoral Dissertation). Regent University, Virginia Beach, VA.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Ergun, T. (1981). *Türk kamu yönetiminde önderlik davranışı*. TODAİE Yayınları, No:191, Ankara.
- Etik, A. (1982). *Şems ve Mevlana*. Konya: Sebat Ofset Matbaa.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Bir gönül yolculuğu: Hizmetkâr liderlik*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Füruzanfer, B. (1990). *Mevlânâ Celâleddin* (F. N. Uzluğ, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- George, J. M. ve Jones, G. R. (1999). *Organizational behavior*. Addison- Wesley Pub. Co, Inc, USA.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press, www.greenleaf.org.
- Güzel, A. (2007). Mevlana'nın çağına ve çağımıza tesirleri. *İSTEM*, 10, 169-190.
- Hellriegel, D. ve Slocum, J. W. (1992). *Management*. Addison- Wesley Publishing Co, Inc, USA.
- Irving, J. ve McIntosh, T. (2010). Investigating the value of and hindrances to servant leadership in the Latin American context: Initial findings from Peruvian leaders. *Journal of International Business and Cultural Studies*, 2, 1-16.
- Kılınç, E. (2019). *Stratejik ve dönüştürücü liderlik ile işgören performansı ilişkisi: Sağlık sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı, Malatya.
- Laub, J. (1999). Assessing the servant organization: development of the servant organizational leadership (SOLA) instrument. *Dissertation Abstracts International*, 60(2): 308.
- Nalbant, E., Özdil, T. ve Zümrüt, E. (1997). Liderlik nitelikleri ve iş gören performansı üzerindeki etkileri. *Deniz Harp Okulu*, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, Cilt 1.
- Okuyucu, C. (2005). *İçimizdeki Mevlâna*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

- Özdemir, Ş. (2011). Mevlana'nın eğitimci kişiliği. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-13.
- Page, D. ve Wong, T. P. (2000). A conceptual framework for measuring servant-leadership. In S. Adjibolosoo (Ed.), *The human factor in shaping the course of history and development*. University Pres of America, Lanham, MD.
- Panayotopoulos, I. M. (2007). *Benzersiz Mevlana*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Patterson, K. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. Proceedings of the Servant Leadership Roundtable.
- Russell, J. (2001). Exploring the values and attributes of servant leaders. *Dissertation Abstracts International*, 61(12), 4856.
- Spears, L. C. (2004). Practicing servant-leadership. *Leader to Leader*, 34, 7-11.
- Şafak, Y. (2005). *Hazret-i Mevlâna'nın eserleri*. Konya: Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Şardağ, R. (1983). Mevlânâ ve Mesnevî'deki üslup. F. Halıcı (Ed.), *Mevlânâ yirmi altı bilim adamının Mevlânâ üzerine araştırmaları* (s.125-129) içinde. Konya: Ülkü Basımevi.
- Şimşekler, N. (2003). Hz. Mevlâna'da evlilik, aile ve çocuk Eğitimi. C. Arabacı (Ed.), *Yeni ipek yolu Konya kitabı VI* (ss. 135-143) içinde. Konya: Konya Ticaret Odası Yayınları, 528.
- Tanerli, A. (1987). *Mevlâna ailesinde Türk milleti ve devleti fikri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Winston, B. (2003). Extending Patterson's servant leadership model: Explaining how leaders and followers interact in a circular model. In B. Winston (Ed.), *Proceedings of the servant leadership*. Roundtable at Regent University.
- Yıldırım, B. H. (2012). *Liderlik özellikleri ve liderlik tarzlarının duygusal zeka perspektifinden incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, Kocaeli.