

*Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi 2021 – 9(2), I-II*

# ANADOLU EĞİTİM LİDERLİĞİ VE ÖĞRETİM DERGİSİ

## ANATOLIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AND INSTRUCTION

Cilt/Volume:9, Sayı/Issue:2, Aralık/December 2021

### **Sahibi / Owner**

Yeni Eğitim Yayıncılık/Press

### **Editör/Editor**

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi

### **İletişim/Contact**

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
81620 Merkez DÜZCE

<http://dergipark.org.tr/ajeli>

[eajeli@gmail.com](mailto:eajeli@gmail.com)

## **Yayın ve Danışma Kurulu / Advisory Board**

Asım Arı, Eskişehir Osmangazi University  
Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık University  
Abdurrahman Ekinci, Artuklu University  
Abdurrahman İlğan, İzmir Democracy University  
Abdurrahman Kılıç, Düzce University  
Habip Özgan, Gaziantep University  
Mehmet Sincar, Gaziantep University  
Cevat Yıldırım, Artuklu University  
Semra Kıranlı Güngör, Eskişehir Osmangazi University  
Semiha Şahin, Dokuz Eylül University  
Taner Atmaca, Düzce University  
Kağan Kırçaburun, Düzce University  
Bekir Bilge, Kocaeli University

## **2021/2. Sayının Hakemleri / Reviewers**

Adem YURDUNKULU  
Aysun ERGİNER  
Ender KAZAK  
Engin ASLANARGUN  
Mehmet TEYFUR  
Osman AKTAN

e-ISSN:2148-2667

Haziran ve Aralık aylarında yayımlanan uluslar arası hakemli bir dergidir. This is a peer reviewed international journal which published twice a year in June and December.

## Öğrencinin Öğretmene Güveni Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

Kıvanç BOZKUŞ<sup>1</sup> ve Mustafa ÖZDERE<sup>2</sup>

### Adaptation of the Student Trust in Teacher Scale into Turkish

#### Abstract

The effectiveness and efficiency of an organization depends on the cooperation of its members to achieve common goals. Mutual trust is the basis of effective communication in the organization. Trust is a phenomenon that connects individuals to each other in a society or collective life, affects the mental state of individuals in interpersonal relationships, but can be potentially risky, dangerous and damaging. Sharing more accurate, relevant and complete information about problems within an organization consisting of individuals who trust each other; individuals are more likely to express their feelings, thoughts and opinions without fear. Trust is a relative perception based on willingness to be vulnerable in a situation of counter dependence among stakeholders and has five aspects: goodwill, credibility, quality, honesty, and openness. These aspects combine to form trust, and any aspect of trust by managers should not be neglected for the effectiveness and efficiency of organizations. Relying on others is an important aspect of human learning because effective learning is a collaborative process and insecurity can make this collaboration impossible. It is important that all stakeholders trust each other in shaping schools as learning environments that support effective collaboration to achieve common learning goals. Students, teachers and parents have common learning goals, trust and effective cooperation among stakeholders create appropriate opportunities for effective teaching and learning. This research was carried out to adapt the Student Trust in Teacher Scale into Turkish. A team was established to translate the scale items into Turkish. Two experts each from the fields of educational administration, English and Turkish were involved in this phase. The items of the scale were translated into Turkish by the English experts, and then the Turkish experts checked the conformity of the translation to the language rules. Education management experts examined the appropriateness of translations in terms of subject content. The procedures were repeated for items that could not be agreed between experts. The data collected according to the survey design from 1203 high school students were analyzed. After the adaptation to Turkish, the scale, which consisted of thirteen items, preserved its original unidimensional structure as a result of confirmatory factor analysis based on robust maximum likelihood estimation. The scale was also found to be a valid and reliable data collection tool. Therefore, the scale can be used in high schools in Turkey in order to determine the student trust in teacher.

**Keywords:** Trust, Trust in teacher, High school, Adaptation

#### Özet

Bir örgütün etkililiği ve verimliliği örgüt üyelerinin belirlenmiş ortak hedeflere ulaşmak için iş birliği içinde çalışmalarına bağlıdır. Örgüt içinde etkili iş birliğinin temelinde etkili iletişim ve etkili iletişimin temelinde ise karşılıklı güven vardır. Güven bireyleri bir toplumda ya da kolektif yaşamda birbirlerine bağlayan, kişilerarası ilişkilerde bireylerin ruhsal durumlarını etkileyen fakat potansiyel olarak riskli, tehlikeli ve zarar verici olabilen bir olgudur. Birbirine güvenen bireylerden oluşan bir örgüt içinde sorunlar ile alakalı daha doğru, ilişkili ve tam bilgilerin paylaşılması; bireylerin kendi duygu, düşünce ve fikirlerini korkmadan ifade etmeleri daha olasıdır. Güven paydaşlar arasında karşı bağımlılığın olduğu bir durumda savunmasızlığa gönüllü olma

temelli göreceli bir algıdır ve iyi niyetlilik, inanılrlık, niteliklilik, dürüstlük ve açıklık olmak üzere beş yönü vardır. Bu yönler birleşerek güveni oluştururlar ve örgütlerin etkililiği ve verimliliği için yöneticiler tarafından güvenin hiçbir boyutu ihmal edilmemelidir. Diğerlerine güvenmek insan öğrenmesinin önemli bir yönüdür, çünkü etkili öğrenme işbirlikçi bir süreçtir ve güvensizlik bu iş birliğini imkânsız hale getirebilir. Ortak öğrenme hedeflerine ulaşmak için etkili iş birliğini destekleyen öğrenme ortamları olarak okulların biçimlendirilmesinde bütün paydaşların birbirlerine güvenmesi önemlidir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin ortak öğrenme hedeflerine sahip olması, paydaşlar arasında güven ve etkili iş birliği etkili öğretme ve öğrenme için uygun fırsatlar yaratır. Bu araştırma, Öğrencinin Öğretmene Güveni Ölçeğini Türkçeye uyarlamak amacıyla yapılmıştır. Ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi için bir ekip kurulmuştur. Eğitim yönetimi, İngilizce ve Türkçe alanlarından ikişer uzman bu aşamaya dahil olmuştur. Ölçek maddeleri İngilizce uzmanlarınca Türkçeye çevrilmiş, daha sonra Türkçe uzmanlarınca çevirinin dil kurallarına uygunluğu kontrol edilmiştir. Eğitim yönetimi uzmanları ise konu içeriği bakımından çevirilerin uygunluğunu incelemiştir. Uzmanlar arasında uyum sağlanamayan maddeler için işlemler tekrarlanmıştır. Tarama desenine göre 1203 lise öğrencisinden toplanan veriler analiz edilmiştir. Sağlam en çok olabilirlik hesaplamasına dayalı olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda on üç maddeden oluşan Türkçe ölçek formunun tek boyutlu özgün yapısını koruduğu, belirlenmiştir. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu da ortaya konmuştur. Dolayısıyla ölçeğin öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güveni belirlemek amacıyla Türkiye'deki liselerde kullanılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Güven, Öğretmene güven, Lise, Uyarlama

## Introduction

The purpose of this study is to adapt to the "Student Confidence in Teacher Scale" into Turkish. For this purpose, answers to the following questions were sought: 1) Does the scale preserve the one-dimensional factor structure in the Turkish sample? 2) What are the statistics regarding the scale items?

Trust is a critical element in human learning, collaboration, leadership, school effectiveness, and shaping organizational culture. Trust is a phenomenon that forms the basis for cooperation within the organization, reduces uncertainty, and ensures order. Trust is the willingness to be vulnerable based on the belief that expectations will be met by others, that they are well-intentioned, consistent, resourceful, honest, and open (Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Hoy & Tarter, 2004).

Trust is when an individual is willing to be vulnerable to other individuals and is based on the belief that other individuals are well-intentioned, credible, qualified, honest, and open (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). At the root of trust is the willingness to take risks despite the possibility of being vulnerable, and trust is not needed in a situation where there is no vulnerability. Willingness to take risks is the degree of trust shown by an individual who accepts vulnerability (Hoy & Tarter, 2004).

Trust is an indicator of one side's trust in the other in the face of vulnerability and risk, and trust is only important if the parties are interdependent (Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998). In other words, trust is based on mutual goodwill. Goodwill is the belief that an individual's well-being and something that he or she cares about will not be harmed by the trusted party, that their vulnerability will not be exploited, and that they will be treated appropriately (Baier, 1986; Cummings & Bromily, 1996; Hosmer, 1995; Mishra, 1996; Putnam, 1993).

## Method

This research was conducted with the survey method. 81216 high school students studying in Şanlıurfa province constitute the population of the study (MEB, 2018). The sample of the study was created according to the two-stage random sampling technique. In the first stage, 10 high schools among 143 high schools were determined by simple random sampling. In the second stage, a form containing a data collection tool was distributed to all (3158) students studying in these high schools. Since participation was voluntary, 1272 forms were returned. When the missing and incorrectly filled forms were eliminated, the remaining 1203 forms were analyzed. The data were collected in the 2018-2019 academic year. The administrators of the high schools included in the sampling were interviewed about the purpose and form of the research, and the most appropriate time for data collection was decided. Students were guided to complete the forms by going to the classes at specified times.

“Student Trust in Faculty Scale” was used in the study (Forsyth, Adams, & Hoy, 2011). The scale is used to determine the trust students have in their teachers. The Cronbach alpha reliability coefficient calculated during the development of the scale was  $\alpha = 0.90$ , and the same value was reached with the data obtained in this study. A team was established to translate the scale items into Turkish. Two experts each from the fields of educational administration, English, and Turkish were involved in this phase. The items of the scale were translated into Turkish by the English experts, and then the Turkish experts checked the conformity of the translation to the language rules. Education management experts examined the appropriateness of translations in terms of subject content. The procedures were repeated for items that could not be agreed between experts.

## Findings

The data were analyzed using the confirmatory factor analysis (CFA) function of the lavaan (Rosseel, 2012) package developed for the R (Ihaka & Gentleman, 1996) program. The fact that the index values calculated as a result of the analysis are within the pre-determined reference ranges constitutes evidence. In this study, the most important indices ( $\chi^2 / sd$ , AGFI, GFI, CFI, NFI, IFI, RFI, RMSEA, and SRMR) were taken as a basis (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). To determine the appropriate calculation formula for CFA, the univariate and multivariate normal distribution of the data was examined with the mvn package (Korkmaz, Göksülük and Zararsız, 2014). Anderson-Darling (1954), Cramer-von Mises (Laio, 2004), Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors, 1967), and Shapiro-Francia (1972) tests were calculated to be significant for all items ( $p < 0.001$ ) and the items did not provide the assumption of univariate normality. determined. Also, since the Henze-Zirkler (1990), Mardia (1970, 1974), Doornik-Hansen (2008), and Royston (1992) tests were found to be significant ( $p < 0.001$ ), it was revealed that the scale could not provide the multivariate normality assumption. For this reason, CFA has been calculated with the robust maximum likelihood formula (Kline, 2012). Satorra-Bentler (2001, 2010) correction factor calculated for chi-square scaling is 1.31.

When the one-dimensional factor structure was revealed by CFA, generally compatible index values were obtained ( $\chi^2 / df = 4.58$ ,  $p < 0.001$ , AGFI = 0.93, GFI = 0.95, CFI = 0.95, NFI = 0.94, IFI = 0.95, RFI = 0.93, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03). Only a significant and high chi-square / degree of freedom does not indicate fit. However, since this statistic is sensitive to the sample size, it can be significant and high, especially for data over two hundred (Bentler & Bonnet, 1980; Jöreskog & Sörbom, 1993). Also, the statistics in question have low compliance discrimination (Kenny & McCoach, 2003). For these reasons, other indices were taken as criteria and it was confirmed that the one-dimensional structure was preserved (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). Items have factor loads between 0.34 and 0.76. The total variance explained was found to be 43.30%.

## Results and Suggestions

As a result of this study conducted to adapt the Student Trust in Teacher Scale to Turkish, it was determined that the original one-dimensional structure of the scale was also preserved in the Turkish sample. It was also revealed that the scale is reliable and valid. The adapted scale consists of 13 items and one dimension. One of the items is scored in reverse. Items with a four-point Likert scale have a sufficient factor load. The scale can explain 43% of the variables about student's trust in teachers. Although this amount can be considered sufficient (Peterson, 2000), more research is needed on this subject. Especially with qualitative research methods, if it can be determined what can shape the trust students have in their teachers, more comprehensive scales can be developed. As a result, the student trust in teacher scale is a valid and reliable instrument suitable for use in high schools in Turkey.

## Giriş

Güven insan öğrenmesinde, işbirliğinde, liderlikte, okul etkililiğinde, örgüt kültürünü biçimlendirmede kritik bir elementtir. Güven örgüt içinde iş birliği için temel oluşturan, belirsizliği azaltan, düzeni sağlayan bir olgudur. Güven beklentilerin diğerleri tarafından karşılanacağına, onların iyi niyetli, tutarlı, becerikli, dürüst ve açık olduklarına yönelik inanç temelli savunmasız olmaya gönüllü olma durumudur (Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Hoy & Tarter, 2004). Güven bir bireyin diğer bireylere karşı savunmasız olmaya gönüllü olması durumudur ve temelinde diğer bireylerin iyi niyetli, inanılır, nitelikli, dürüst ve açık olduklarına yönelik inanç vardır (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Güvenin kökeninde savunmasız kalma ihtimaline rağmen risk almaya gönüllü olmak vardır ve savunmasızlığın olmadığı bir durumda güvene ihtiyaç yoktur. Risk almaya gönüllülük savunmasızlığı kabul eden bir bireyin diğerlerine gösterdiği itimadın derecesidir (Hoy & Tarter, 2004).

Güven savunmasızlık ve risk karşısında bir tarafın diğer tarafa duyduğu itimadın göstergesidir ve güven ancak taraflar arasında karşılıklı bağımlılık varsa önemlidir (Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer, 1998). Diğer bir ifade ile güvenin temelinde karşılıklı iyi niyet vardır. İyi niyetlilik bir bireyin iyi halinin ve önem verdiği bir şeyin güvenilen taraf tarafından zarar görmeyeceğine, savunmasızlığının sömürülmeyeceğine ve menfaatlerine uygun şekilde davranılacağına olan inançtır (Baier, 1986; Cummings & Bromily, 1996; Hosmer, 1995; Mishra, 1996; Putnam, 1993).

Güvenin temelinde tarafların birbirine bağımlılığı ve birbirine bağımlılığın temelinde ise tarafların kendilerinden bir şey istendiğinde, onu sağlayacaklarına ilişkin inanılabilirlikleri vardır ve güven beklentilerin karşılanacağına inanmaktır (Butler & Cantrell, 1984; Mishra, 1996; Rotter, 1967). İnanılabilirlik, güvenen tarafın faydasına olacak şekilde karşı tarafın tutarlı bir şekilde davranacağına yönelik inançtır. Güvenin temelinde inanılır olmak vardır fakat inanılır olmak tek başına güvenin oluşmasına yeterli değildir (Butler & Cantrell, 1984; Hosmer, 1995). Bir bireyin kendi çıkarları doğrultusunda davranacağına inanılabilir ama bu güvensizliğin oluşmasına neden olur. Bir bireyin olaylar karşısında tutarlı, özgün bir şekilde davranması, davranışlarının sorumluluğunu alması, kendi çıkarlarını korumak için gerçekleri çarpıtmaması, dikkatli konuşması, verdiği sözleri ciddiye alması ve asla aldatma amacı gütmemesi onun inanılır, güvenilir olmasına yardımcı olur (Govier, 1992).

İyi niyetli, inanılır olmak güven oluşumu için yeterli değildir. Bir beklentinin karşılanması için belirli oranda beceri ve uzmanlık bilgisinin gerektiği bir durumda, eğer taraflarda beklentiye karşılayacak yetenek, nitelik yoksa arada güven olmayabilir (Baier, 1986; Butler & Cantrell, 1984; Tschannen-Moran & Hoy, 1998; Tschannen-Moran, 2000 Mishra, 1996).

Güven için önemli bir diğer olgu ise dürüstlüktür (Baier, 1986; Cummings & Bromily, 1996). Bir bireyin sözü ve davranışı arasındaki tutarlılık doğruluğun ve bütünlüğün kalbidir. Bir bireyin

davranışları için sorumluluk alması ve cezadan kaçınmak için doğruyu saptırmaması dürüstlüğü temelidir (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Güven için dürüstlük gereklidir ama yeterli değildir.

Güvenin bir diğer yönü ise açıklıktır. Açıklık ilgili bilginin taraflarla paylaşılma derecesi ile ilişkilidir. Açıklık kendini ele vermektir ve açık olma sürecinde, insanlar kişisel ya da örgütsel bilgileri paylaşarak savunmasız hale gelirler. (Butler & Cantrell, 1984; Mishra, 1996). Böyle bir açıklık ve paylaşım bir tür karşılıklı güvenin işaretidir; ne bilginin ne de bireyin sömürülmeyeceğine ilişkin güvenin göstergesidir. Açıklık güveni, güven de açıklığı besler (Kramer, Brewer, & Hanna, 1996).

Bir örgütün etkililiği ve verimliliği örgüt üyelerinin belirlenmiş ortak hedeflere ulaşmak için iş birliği içinde çalışmalarına bağlıdır. Örgüt içinde etkili iş birliğinin temelinde etkili iletişim ve etkili iletişimin temelinde ise karşılıklı güven vardır (O'Reilly & Roberts, 1977). Güven bireyleri bir toplumda ya da kolektif yaşamda birbirlerine bağlayan, kişilerarası ilişkilerde bireylerin ruhsal durumlarını etkileyen (Scarborough, 2013) fakat potansiyel olarak riskli, tehlikeli ve zarar verici olabilen bir olgudur (Corrigan & Chapman, 2008). Birbirine güvenen bireylerden oluşan bir örgüt içinde sorunlar ile alakalı daha doğru, ilişkili ve tam bilgilerin paylaşılması; bireylerin kendi duygu, düşünce ve fikirlerini korkmadan ifade etmeleri daha olasıdır (Zand, 1971).

Güven örgütsel yaşamda karşılaşılan sorunların aşılmasında, diğer yönetsel yollardan daha hızlı ve etkili bir şekilde çözülmesinde sosyal bir bağlayıcı olarak çok önemli bir yere sahiptir (Baier, 1986; Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Yüksek güvenin olduğu örgütlerde, paydaşların daha rahat oldukları ve kendilerini korumaktan öte örgütün hedeflerine ulaşmasına yönelik çalıştıkları düşünülmektedir (Tschannen-Moran, 2000). Örgüt paydaşları arasında karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin desteklenmesi, onların güvenilir bir şekilde davranmalarını sağlayan formal ve informal mekanizmaların geliştirilmesi örgütün etkililiği ve verimliliği için önemlidir.

Örgüt içinde ilişkiler sürekildir ve güvenin olmadığı yerde bireyler daha dikkatli davranma, risk almaktan kaçınma, kendi çıkarlarını korumak için ihanete karşı daha güçlü önlemler alma eğilimindedirler. Güvensizlik ortak hedeflere ulaşmada gerekli iş birliğini zedeleyen (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001), bireylerin kendilerini rahatsız ve huzursuz hissetmelerine ve enerjilerini diğerlerinin hareketlerini değerlendirmek için harcamalarına neden olabilen bir durumdur (Fuller, Richards, & Cohen, 2008). Güvensizlik bireyin kendi çıkarlarını korumak adına bilgileri çarpıtmasına veya baştan savmacı bir tutum sergilemesine ve performansında düşüşe neden olabilirken, örgüt içi iletişimi de olumsuz yönde etkilediği için örgütsel etkililiğe zarar verebilmektedir (Mellinger, 1956; Robinson, 1996).

Paydaşlar arasında güvensizliğin bedeli ağır olabilir. Güvensizlik ya da düşük seviyede güven iş yapmanın maliyetini artırırken, bireylerin kendilerini korumaya yönelik hareketlere ve fırsatçı davranışlara başvurmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca bireylerin risk almaktan kaçınmalarına, ihanet ihtimaline karşı savunmacı bir tutum sergilemelerine ve kendi çıkarlarını korumak için yaptırım mekanizmalarında ısrar etmelerine sebep olabilmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Kapalı bir örgüt iklimi güvensizliğine neden olabilirken, hataların saklanmadığı ya da göz ardı edilmediği ve açık yüreklilikle kabul edildiği açık bir örgüt iklimi verimli bir örgütün özelliğidir (Sweetland & Hoy, 2001). Verimli ilişkilerin temelini oluşturan dinamik bir olgu olan güven diğer örgütler gibi okul örgütlerinin de etkililiği ve verimliliği içinde önemlidir (Forsyth, Adams, & Hoy, 2011).

Güven okul etkililiği, iletişim, örgütsel vatandaşlık ve öğrenci başarısı için önemlidir ve okul paydaşları arasında gerçek ve sağlıklı bir iş birliği oluşumunda elzemdir. Güven ve iş birliği arasında iki yönlü bir ilişki söz konusudur ve birbirlerini geliştirirler. İş birliği birbirine bağımlılığı gerektirir ve güven olmadan etkili bir iş birliğinden bahsetmek zordur (Tschannen-Moran, 2000). Öğretmene güvenen veliler çocuklarının çıkarları, iyilikleri için, onlara iyiliği için en iyi şekilde (adil, sevgiyle, iyi niyetli vb.) davranılacağına inanırken, öğretmenler ise öğrenci ve velilerinin öğretme ve öğrenme sürecini baltalamayacağına ve kendilerine zarar verilmeyeceğine inanırlar. Bu yolla sağlıklı bir okul ikliminin gelişmesine katkı sağladığı için güvenin öğrencinin akademik performansını dolaylı

yollardan etkilediğine inanılmaktadır (Hoy, Tarter, & Witkoskie, 1992; Hoy, Sado, & Barnes, 1996; Lee, 2007).

Okullar ayrıca öğrenme ortamlarıdır ve formal ve informal öğrenmenin temelinde diğer bireylerin sözlü veya yazılı ifadelerine inanıp kabul etmek vardır. Bu bağlamda bireyin neyi ne kadar öğrendiği bilginin kaynağı olan kişiden ne kadar etkilendiği ile ilişkilidir (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). Diğer bir ifade ile etkili öğretim ve öğrenimin temelinde diğer paydaşlara karşı duyulan güven vardır (Rotter, 1967) ve okul içinde güven telkin edici şekilde tutarlı ve özgün davranışlar paydaşların güvenilir kabul edilmeleri açısından önemlidir (Hoy & Kupersmith, 1985; Tschannen-Moran & Hoy, 1998; Tschannen-Moran, 2000).

Okulların belirlenen hedeflere ulaşmasında yöneticiler, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında karşılıklı bağımlılık vardır. Velilerden ve öğrencilerden eğitimleri için okula ve öğretmenlerine güvenmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin etkili öğrenmesi öğretmenlerinin beceri ve yeteneklerine bağlıdır. Bir öğrenci öğretmenin iyi niyetli olduğuna ve kendisine yardımcı olmak istediğine inanabilir ama öğretmen başarı için gerekli yetenek ve beceriye sahip değilse, öğrencinin öğretmene güveni azalacaktır. Yeterlilik, beklendiği gibi performans sergilemek ve işin gerektirdiği standartlara uygun olmak güvenin önemli bir parçasıdır (Hoy & Tarter, 2004).

Sosyal bir kaynak olarak güven öğrencinin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını destekler, bir motivasyon aracı olarak performansı geliştirir, öğrencinin öğrenmeye adanmışlığını kolaylaştırır ve akademik başarıyı destekler (Forsyth, Adams, & Hoy, 2011). Güven, anlamlı öğretmen ve öğrenci ilişkisinin öncülüdür ve öğrencinin okula adanmışlığı, öğrenmesini düzenlemesi ve yüksek akademik seviyelere ulaşması için gereklidir (Adams, 2014). Aynı zamanda güven öğrencilerin amaçlı ve hedef yönelimli davranışlarını düzenlemede içsel kapasitelerini geliştirmede önemlidir. Öğretmene güven öğrenci özerkliği ve becerisinin gelişmesinde önemlidir. Ayrıca, öğrenci öğretmen arasındaki etkileşimin daha anlamlı olmasında, öğrencinin öğretmenleri ile iletişime geçmeye gönüllü olmasında etkilidir ve bir öğretmenin davranışı öğrencinin ona karşı olan güvenini doğrudan etkiler (Faranda, 2015).

Öğrencilerin öğretmenlerine güvendiği bir okul kültüründe sosyal bir bağ olarak güven öğrenci ve öğretmenlerinin birbirlerine bağlanmasına, öğrencinin öğrenmesinde motive olmasına yardımcı olur (Tschannen-Moran, 2000). Güven olmadan öğrenciler öğretmen ve öğrenmeye yönelik kendini korumacı bir yaklaşım sergilerler (Hoy, 202). Ayrıca öğrencilerin eğitim sistemine, okula ve öğretmenlerine güvenlerini kaybetmeleri onların genellikle okuldan ve eğitimden uzaklaşmalarına ve asi bir gençlik kültürü oluşturmalarına neden olabilmektedir. Bu durum ise öğrencilerin öğrenmelerinin önünde büyük bir engel oluşturmaktadır (Hoy, 202). Ayrıca güvensizlik öğrencinin öğretmenler ile sağlıklı ilişki kurmasının ve akademik başarının ve öğrenci motivasyonunu destekleyen sosyal etkileşimleri sınırlayabilmektedir (Adams, 2014).

Sonuç olarak güven paydaşlar arasında karşı bağımlılığın olduğu bir durumda savunmasızlığa gönüllü olma temelli göreceli bir algıdır ve iyi niyetlilik, inanılabilirlik, niteliklilik, dürüstlük ve açıklık olmak üzere beş yönü vardır. Bu yönler birleşerek güveni oluştururlar ve örgütlerin etkililiği ve verimliliği için yöneticiler tarafından güvenin hiçbir boyutu ihmal edilmemelidir (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Diğerlerine güvenmek insan öğrenmesinin önemli bir yönüdür, çünkü etkili öğrenme işbirlikçi bir süreçtir ve güvensizlik bu iş birliğini imkânsız hale getirebilir. Ortak öğrenme hedeflerine ulaşmak için etkili iş birliğini destekleyen öğrenme ortamları olarak okulların biçimlendirilmesinde bütün paydaşların birbirlerine güvenmesi önemlidir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin ortak öğrenme hedeflerine sahip olması, paydaşlar arasında güven ve etkili iş birliği etkili öğretim ve öğrenme için uygun fırsatlar yaratır. Paydaşlar arasında mevcut güven etkili öğrenme için zemin hazırlarken, güven paydaşlar arasındaki iletişimin açıklığı ile geliştirilebilir. Yapılan bazı çalışmalarda okul başarısı için öğrencilere ve velilere güvenmenin çok önemli olduğu, öğretmenlere güvenin öğrenci başarısı için öğrencinin demografik özellikleri, sosyoekonomik durumundan daha önemli bir değişken olduğu,



## Öğrencinin Öğretmene Güveni Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

öğretmene güven ile öğrencinin yüksek akademik başarısı arasında karşılıklı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). Eğitim örgütlerinde güven konulu çalışmalar genellikle öğretmene, yöneticiye, meslektaşına, öğrenciye ve velilere güven konusunda yoğunlaşmıştır (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001; Hoy & Tschannen-Moran, 1999; Smith, Hoy, & Sweetland, 2001).

Öğretmene güven konusunun önemine rağmen Türkiye'de araştırmalarda kullanılacak Türkçe ölçme aracı saptanmamıştır. Güvenilirliği ve geçerliği kanıtlanmış bir ölçme aracının Türkçeye kazandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı “Öğrencinin Öğretmene Güveni Ölçeğini” Türkçeye uyarlamaktır. Uyarlama adımları Yöntem başlığında sunulmuştur.

### Yöntem

Bu araştırma tarama deseniyle yürütülmüştür. Uyarlama çalışmalarında verilerin geniş bir örneklemden toplanabilmesi için bu desen tercih edilmektedir. Çünkü uyarlanan ölçeğin faktör yapısının ortaya konabilmesi için geniş örneklemin genelleme gücüne ihtiyaç vardır (Christensen, Johnson ve Turner, 2013). Verilerin toplandığı zaman dilimine göre tarama desenindeki araştırmalar kesitsel ve boylamsal olarak ikiye ayrılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Geniş bir zaman diliminde birden çok defa veri toplamak yerine bu çalışmada kısa bir zaman diliminde ve bir defada veri toplandığı için kesitsel tarama yapılmıştır.

Şanlıurfa ilinde öğrenim gören 81216 lise öğrencisi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır (MEB, 2018). Araştırma için gerekli en küçük örneklem büyüklüğü %5 kabul edilebilir hata ve %99 güven aralığına göre hesaplandığında 659 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırmada 1203 öğrenciye ulaşıldığı için örneklemin evreni temsil ettiği söylenebilir. Araştırmanın örneklemini iki aşamalı rastlantısal örnekleme tekniğine göre oluşturulmuştur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). İlk aşamada 143 lise arasından 10 lise basit seçkisiz örnekleme göre kura çekilerek belirlenmiştir. İkinci aşamada ise bu liselerde öğrenim gören tüm (3158) öğrencilere veri toplama aracının yer aldığı form dağıtılmıştır. Katılım gönüllü olduğu için 1272 form geri dönmüştür. Formlardan eksik ve yanlış doldurulanlar elendiğinde geriye kalan 1203 form analiz edilmiştir. Örnekleme ilişkin istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.'de görüleceği üzere araştırmaya katılan 564 (%46.9) öğrenci erkek, 615 (%51.1) öğrenci kadındır. Öğrencilerin yaşları 14 ile 19 arasında değişmektedir. Dokuzuncu sınıfta olduğunu belirten 386 (%32.1), onuncu sınıfta olduğunu belirten 226 (%18.8), on birinci sınıfta olduğunu belirten 305 (%25.4) ve on ikinci sınıfta olduğunu belirten 169 (%14.0) öğrenci bulunmaktadır. Anadolu lisesinde öğrenim gören 998 (%83.0) ve Fen lisesinde öğrenim gören 205 (%17.1) öğrenci örnekleme yer almaktadır. Bölüm bakımından 728 (%60.5) öğrenci sayısal, 114 (%9.5) öğrenci eşit ağırlıklı ve 138 (%11.5) öğrenci sözel bölümde öğrenim görmektedir.

Araştırmada “Öğrencinin Öğretmene Güveni Ölçeği” (Student Trust in Faculty Scale) kullanılmıştır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011). Ölçek, öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu güveni belirlemek için kullanılmaktadır. Tek boyutlu olan ölçekte Likert tipinde 13 madde bulunmaktadır. Ölçeğin maddeleri, 1: tamamiyle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: katılıyorum ve 4: tamamiyle katılıyorum derecelerine sahiptir. Onuncu madde ters puanlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı  $\alpha=0.90$  olarak bulunmuştur.

Ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi için bir ekip kurulmuştur. Eğitim yönetimi, İngilizce ve Türkçe alanlarından ikişer uzman bu aşamaya dahil olmuştur. Ölçek maddeleri İngilizce uzmanlarınca Türkçeye çevrilmiş, daha sonra Türkçe uzmanlarınca çevirinin dil kurallarına uygunluğu kontrol edilmiştir. Eğitim yönetimi uzmanları ise konu içeriği bakımından çevirilerin uygunluğunu incelemişlerdir. Uzmanlar arasında uyum sağlanamayan maddeler için işlemler tekrarlanmıştır.

**Tablo 1.** *Örnekleme ilişkin istatistikler*

| Değişken    | Kategori       | Frekans | Yüzde |
|-------------|----------------|---------|-------|
| Cinsiyet    | Erkek          | 564     | 46.9  |
|             | Kadın          | 615     | 51.1  |
|             | Belirtmeyen    | 24      | 2.0   |
| Yaş         | 14             | 73      | 6.1   |
|             | 15             | 353     | 29.3  |
|             | 16             | 287     | 23.9  |
|             | 17             | 272     | 22.6  |
|             | 18             | 84      | 7.0   |
|             | 19             | 14      | 1.2   |
|             | Belirtmeyen    | 120     | 10.0  |
|             | Sınıf          | 9       | 386   |
| 10          |                | 226     | 18.8  |
| 11          |                | 305     | 25.4  |
| 12          |                | 169     | 14.0  |
| Belirtmeyen |                | 117     | 9.7   |
| Okul Türü   | Anadolu lisesi | 998     | 83.0  |
|             | Fen lisesi     | 205     | 17.1  |
| Bölüm       | Sayısal        | 728     | 60.5  |
|             | Eşit ağırlıklı | 114     | 9.5   |
|             | Sözel          | 138     | 11.5  |
|             | Belirtmeyen    | 223     | 18.5  |

Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde toplanmıştır. Örnekleme dahil edilen liselerin yöneticileriyle araştırmanın amacı ve şekli hakkında görüşülmüş, verilerin toplanması için en uygun zaman kararlaştırılmıştır. Belirlenen zamanlarda sınıflara gidilerek öğrencilere formların doldurulması için rehberlik edilmiştir.

Veriler, R (Ihaka ve Gentleman, 1996) programı için geliştirilen lavaan (Rosseel, 2012) paketinin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlevi kullanılarak çözümlenmiştir. DFA, temelinde yapısal eşitlik modellemesi olan bir analiz tekniğidir. Bu teknikte katılımcılar tarafından yanıtlanan maddelerin oluşturduğu gizil (gözlenemeyen) yapıların varlığı kanıtlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analiz sonucunda hesaplanan endeks değerlerinin önceden belirlenen referans aralıklarında yer alması kanıt teşkil etmektedir. Bu çalışmada endekslerin en önemlileri ( $\chi^2/sd$ , AGFI, GFI, CFI, NFI, IFI, RFI, RMSEA ve SRMR) baz alınmıştır (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). DFA için uygun hesaplama formülünü belirlemek amacıyla verilerin tek ve çok değişkenli normal dağılımı mvn (Korkmaz, Göksülük ve Zararsız, 2014) paketiyle incelenmiştir. Anderson-Darling (1954), Cramer-von Mises (Laio, 2004), Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors, 1967) ve Shapiro-Francia (1972) testleri tüm maddeler için anlamlı ( $p < 0.001$ ) hesaplanmış ve maddelerin tek değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı belirlenmiştir. Ayrıca Henze-Zirkler (1990), Mardia (1970, 1974), Doornik-Hansen (2008) ve Royston (1992) testleri de anlamlı ( $p < 0.001$ ) bulunduğu için ölçeğin çok değişkenli normallik varsayımını sağlayamadığı ortaya konmuştur. Bu nedenle DFA, sağlam (robust) en çok olabilirlik formülüyle hesaplanmıştır (Kline, 2012). Ki-kare ölçeklendirmesi için hesaplanan Satorra-Bentler (2001, 2010) düzeltme faktörü 1.31'dir.

## Bulgular

Tek boyutlu faktör yapısı DFA ile ortaya konulduğunda genel olarak uyumlu endeks değerleri elde edilmiştir ( $\chi^2/sd=4.58$ ,  $p<0.001$ ,  $AGFI=0.93$ ,  $GFI=0.95$ ,  $CFI=0.95$ ,  $NFI=0.94$ ,  $IFI=0.95$ ,  $RFI=0.93$ ,  $RMSEA=0.05$ ,  $SRMR=0.03$ ). Sadece anlamlı ve yüksek ki-kare/serbestlik derecesi uyuma işaret etmemektedir. Fakat bu istatistik örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan özellikle iki yüzün üzerindeki verilerde anlamlı ve yüksek çıkabilmektedir (Bentler ve Bonnet, 1980; Jöreskog ve Sörbom, 1993). Ayrıca söz konusu istatistiğin uyum ayırt ediciliği de düşüktür (Kenny ve McCoach, 2003). Bu nedenlerle diğer endeksler ölçüt alınmış ve tek boyutlu yapının korunduğu doğrulanmıştır (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Maddelerin faktör yükleri 0.34 ile 0.76 arasında yer almaktadır (EK). Açıklanan toplam varyans %43.30 olarak bulunmuştur.

Ölçek maddelerine ilişkin Tablo 2'de yer alan istatistikler incelendiğinde dokuzuncu ve onuncu maddelerin en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=3.13$ ) sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre örneklemdaki öğrenciler, öğretmenlerinin yüksek beklentilere sahip oldukları ve kendilerini umursadıkları görüşündedirler. Yedinci madde ise en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=2.36$ ) sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin öğretmenlerinin müthiş bir iş çıkardıklarına katılmadıkları söylenebilir. Ölçek maddelerinin toplam ortalamasına ( $\bar{X}=2.78$ ) göre ise öğrencilerin öğretmenlerine güvendikleri iddia edilebilir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine göre maddelerin normal dağılmadıkları söylenebilir. Ayırt edicilik değerlerine göre maddelerin genel olarak güveni ayırt etmede yeterli oldukları söylenebilir. Fakat onuncu maddenin bu konuda yeterli olduğu söylenemez. Nitekim bu maddenin faktör yükü de düşüktür. Öğrenciler, olumsuzluk ifade eden bu maddede kafa karışıklığı yaşamış olabilirler.

**Tablo 2.** Ölçek maddelerine ilişkin istatistikler

| Madde   | $\bar{X}$   | Ss          | Çarpıklık    | Basıklık    | Ayırt edicilik |
|---|-------------|-------------|--------------|-------------|----------------|
| 1. Okulmda öğretmenler her zaman yardım etmeye hazırdırlar.       | 2.78        | 0.91        | -0.42        | -0.58       | 0.69           |
| 2. Okulmda öğretmenler ile konuşmak kolaydır.                     | 2.85        | 0.93        | -0.50        | -0.56       | 0.65           |
| 3. Okulmda öğrencilere önem verilir.                              | 2.67        | 0.96        | -0.35        | -0.79       | 0.66           |
| 4. Okulmda öğretmenler ne yapmaları gerekiyorsa onu yaparlar.     | 2.69        | 0.91        | -0.26        | -0.71       | 0.65           |
| 5. Okulmda öğretmenler gerçekten öğrencileri dinlerler.           | 2.55        | 0.94        | -0.09        | -0.89       | 0.72           |
| 6. Okulmda öğretmenler bana karşı dürüsttürler.                   | 2.75        | 0.98        | -0.41        | -0.82       | 0.62           |
| 7. Okulmda öğretmenler müthiş bir iş çıkartırlar.                 | 2.36        | 0.88        | 0.11         | -0.70       | 0.64           |
| 8. Okulmda öğretmenler işlerinde iyidirler.                       | 2.92        | 0.88        | -0.59        | -0.27       | 0.69           |
| 9. Okulmda öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri yüksektir.    | 3.13        | 0.98        | -0.92        | -0.19       | 0.43           |
| 10. Okulmda öğretmenler öğrencileri umursamazlar.*                | 3.13        | 0.96        | -0.87        | -0.25       | 0.32           |
| 11. Okulmda öğrenciler öğretmenlerin dediklerine inanabilirler.   | 2.71        | 0.9         | -0.42        | -0.54       | 0.56           |
| 12. Okulmda öğrenciler öğretmenlerden çok şey öğrenirler.         | 2.70        | 0.93        | -0.36        | -0.70       | 0.66           |
| 13. Okulmda öğrenciler yardım için öğretmenlerine güvenebilirler. | 2.84        | 0.99        | -0.53        | -0.72       | 0.68           |
| <b>Toplam</b>   | <b>2.78</b> | <b>0.63</b> | <b>-0.49</b> | <b>0.01</b> |                |

n=1203, ortalama maddeler arası korelasyon=0.418, Cronbach  $\alpha=0.902$ , \*ters puanlanmıştır

## Sonuç

Öğrencinin Öğretmene Güveni Ölçeğini Türkçeye uyarlamak için yapılan bu araştırmanın sonucunda ölçeğin özgün tek boyutlu yapısının Türk örneğinde de korunduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu da ortaya konmuştur. Uyarlanan ölçek 13 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin biri ters puanlanmaktadır. Dörtlü Likert derecelemesine sahip olan maddeler yeterli faktör yüküne sahiptirler. Ölçek öğrencinin öğretmene olan güveni hakkındaki değişkenlerin %43'ünü açıklayabilmektedir. Bu miktar yeterli sayılabilir de (Peterson, 2000) bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Özellikle de nitel araştırma yöntemleriyle öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güveni nelerin şekillendirebileceği belirlenebilirse daha kapsamlı ölçekler geliştirilebilir. Sonuç olarak Öğrencinin Öğretmene Güveni Ölçeği Türkiye'deki liselerde kullanılmaya uygun olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Araştırmada elde edilen bulgular daha önce yapılan araştırmaların bulgularıyla büyük ölçüde benzerdir (Adams, 2013; Adams ve Forsyth, 2009; Casper, 2012). Casper (2012) ortaokul ve lise öğrencilerinden topladığı verilerde aynı faktör yapısına ve benzer değerlere rastladığından Türkçe formun, hem ortaokul hem de lise öğrencileri için kullanılabileceği söylenebilir. Bu araştırmanın verileri Şanlıurfa ile sınırlı olduğundan daha farklı bölgelerde araştırmanın tekrar edilmesi, ölçeğin psikometrik özelliklerinin sınanması için yararlı olabilir.

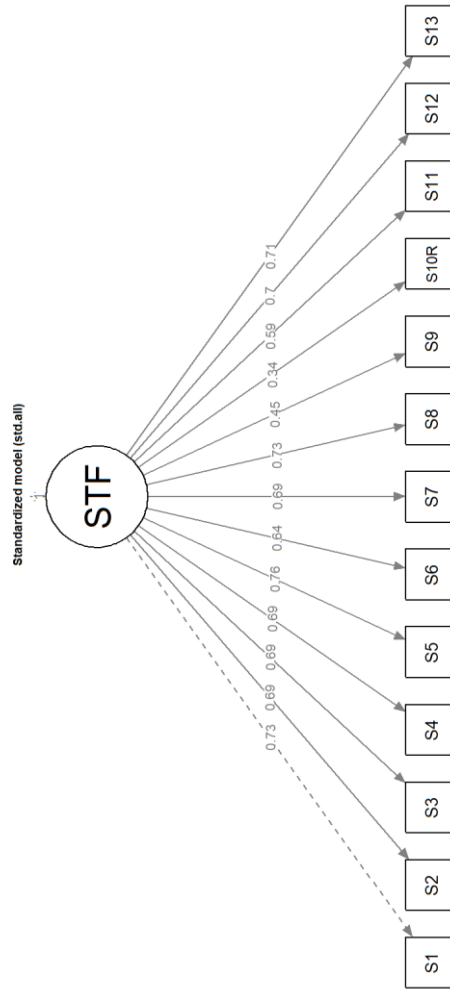
Öğrencinin öğretmenine güven duyması, öğrencilerin güdülenmişliği ve başarısı açısından son derece önemlidir. Türkiye'nin uluslararası sınavlarda sağlayamadığı öğrenci başarısının artırılması için yapılacaklardan biri de sınıfta güven ortamının tesis edilmesidir. Bu nedenle uyarlanan öğrencinin öğretmene güven ölçeğinin okullarda kullanılması, öğrenci ve öğretmen arasındaki güven ilişkilerinin ortaya çıkarılmasını ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlayarak eğitimin nihai amacı olan öğrenci başarısını artırabilir. Ölçeğin alan yazında kabul edilen psikometrik standartlara sahip olması, kısa ve tek boyuttan oluşması, Türkiye'deki okullardaki uygulanabilirliğini artırmaktadır.

## Kaynakça

- Adams, C. M. (2013). Collective student trust a social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135-159.
- Adams, C. M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 135-159.
- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. *Studies in School Improvement*, 263-79.
- Anderson, T. W., & Darling, D. A. (1954). A test of goodness of fit. *Journal of the American Statistical Association*, 49(268), 765-769.
- Baier, A. C. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96, 231-260.
- Bentler, P. M. & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Butler, J. K., & Cantrell, R. S. (1984). A behavioral decision theory approach to modelling dyadic trust in superiors and subordinates. *Psychological Reports*, 55, 81-105.
- Casper, D. C. (2012). The relationship between collective student trust and student achievement. Yayınlanmamış doktora tezi. Norman, OK: University of Oklahoma.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2013). *Research methods: Design and analysis* (12. b.). Boston: Pearson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. b.). New York: Routledge.
- Corrigan, M. W., & Chapman, P. E. (2008). Trust in teachers: a motivating element to learning. *Radical Pedagogy*, 9(2), 1-3.
- Cummings, L. L., & Bromily, P. (1996). The organizational trust inventory (OTI): Development and validation. R. Kramer, & T. Tyler (Dü) içinde, *Trust in organizations*. CA:Sage: Thousand Oaks.
- Faranda, W. T. (2015). The effects of instructor service performance, immediacy, and trust on student-faculty out-of-class communication. *Marketing Education Review*, 25(2), 88-97.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it?* New York: NY: Teachers College Press.
- Fuller, E. J., Richards, M., & Cohen, R. (2008). Conflict or congruence? The intersection of parent, teacher, and student trust in the principal. *Journal of Public School Relations*, 29(1), 112-142.
- Doornik, J. A., & Hansen, H. (2008). An omnibus test for univariate and multivariate normality. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 70, 927-939.
- Forsyth, P. B., Adams, C., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, (23), 767-794.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). Teacher trust in students and parents: A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, (102), 3-17.
- Govier, T. (1992). Distrust as a practical problem. *Journal of Social Psychology*, 23(1), 52-63.
- Henze, N., & Zirkler, B. (1990). A class of invariant consistent tests for multivariate normality. *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 19(10), 3595-3617.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.
- Hoy, W. K. (202). Faculty trust: A key to student achievement. *Journal of Public Relations*, (23), 88-104.
- Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, (5), 1-10.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five facets of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership* (9), 184-208.
- Hoy, W. K., Sado, D., & Barnes, K. (1996). Organizational health and faculty trust: a view from the middle level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 19(3), 21-39.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Witkoskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26(1), 38-45.
- Ihaka, R. & Gentleman, R. (1996). R: A language for data analysis and graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 5(3), 299-314.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kenny, D. A. & McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 10(3), 333-51.
- Kline, R. B. (2012). Assumptions in structural equation modeling. İçinde R. H. Hoyle (Ed.). *Handbook of structural equation modeling*, ss.111-125. New York: Guilford press.
- Korkmaz, S., Gökşülük, D., & Zararsız, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2), 151-162.
- Kramer, R. M., Brewer, M. B., & Hanna, B. A. (1996). Collective trust and collective action: The decision to trust as a social decision. R. Kramer, & T. Tyler (Dü) içinde, *Trust in organizations*. CA: Sage: Thousand Oaks.
- Laio, F. (2004). Cramer–von Mises and Anderson-Darling goodness of fit tests for extreme value distributions with unknown parameters. *Water Resources Research*, 40, 1-10.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216.
- Lilliefors, H. W. (1967). On the Kolmogorov-Smirnov test for normality with mean and variance unknown. *Journal of American Statistical Association*, 62(318), 399-402.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis for testing normality and robustness studies. *Sankhya*, 36, 115-128.
- MEB. (2018). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2017-2018*. Ankara: MEB.
- Mellinger, G. D. (1956). Interpersonal trust as a factor in communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (52), 304-309.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. R. Kramer, & T. Tyler (Dü) içinde, *Trust in organizations*. CA: Sage: Thousand Oaks.
- O'Reilly, C. I., & Roberts, K. H. (1977). Task, group structure, communication and effectiveness in three organizations. *Journal of Applied Psychology* (62), 674-681.
- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11(3), 261-275.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Leadership Quarterly* (1), 107-142.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *American Prospect* (13), 35-42.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly* (62), 628-631.
- Rossee, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality* (35), 651-665.
- Rousseau, D., Sitkin, S. B., Burt, R., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: a cross-discipline view of trust. *The Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Royston, P. (1992). Approximating the Shapiro-Wilk W-Test for non-normality. *Statistics and computing*, 2(3), 117-119.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistic. *Psychometrika*, 75(2), 243-248.
- Scarborough, J. E. (2013). Student-faculty trust and student success in pre-licensure baccalaureate nurse education. *Nurse Education Today* (33), 919-924.
- Shapiro, S. S., & Francia, R. S. (1972). An approximate analysis of variance test for normality. *Journal of the American Statistical Association*, 67, 215-216.
- Smith, P. A., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership* (11), 135-151.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2001). Vanishing the truth: principals and teachers spinning reality. *Journal of Educational Administration* (39), 282-293.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). Upper Saddle River: Pearson.
- Tschannen-Moran, M. (2000). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration* (36), 334-352.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: a conceptual analysis. *Journal of Educational Administration* (36), 334-335.
- Zand, D. E. (1971). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly* (17), 229-239.

**EK: Uyarlanan Ölçeğin Faktör Yapısı**



## Örgütsel İletişimde Dijital Mesaj Kullanımı Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi

Gökhan CANTÜRK<sup>1</sup>

### Determination The Views of Administrations and Teachers By Metaphors On Using Digital Messages In Organizational Communication

#### Abstract

With the use of information and communication technologies in organizations, some changes have occurred in corporate communication. The process of change has required organizations to arrange and use new communication ways in a radical way that are suitable for information and communication technologies rather than including these systems in the existing traditional communication structure. Schools have been affected by this change process too and have started to carry out their communication processes through new communication technologies. With the research conducted in this framework, it was aimed to determine the administrators' and teachers' views on the use of digital messages in organizational communication by metaphors. The study is a phenomenological research from qualitative research patterns. A total of one hundred and thirty-three people, including one hundred two teachers and thirty-one administrators from primary, secondary, Anatolian and vocational high schools, participated in the study by filling out an online form. According to the findings of the research, in the metaphors used by the participants about instructions which administrators give to their personnel via digital messages, the requirement came first. In the metaphors expressed by the participants regarding the digital messaging programs which administrators use to communicate officially with personnel, the acceptable communication channel ranked first.

The digital messaging process can be made available in organizational communication with a local and national addition that can be added to the DYS system or EBA application so that the instructions transmitted through digital message applications become an acceptable communication channel.

**Key words:** Organizational communication, Information and Communication Technology, Digital messaging applications, Communication in Management Processes, Metaphorical Perception.

#### Özet

Örgütlerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla birlikte kurumsal iletişimde değişiklikler meydana gelmiştir. Değişim süreci, örgütlerde bilgi ve iletişim teknolojilerine uygun yeni iletişim yollarının düzenlenmesini ve kullanmasını gerektirmiştir. Okullar da bu değişim sürecinden etkilenmiş ve iletişim süreçlerini yeni bilgi ve iletişim teknolojileri kanalları üzerinden gerçekleştirmeye başlamıştır. Bu çalışmada örgütsel iletişimde dijital mesaj kullanımı üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışması niteliğindedir. Araştırmaya ilkökul, ortaokul, lise kademelerinde görev yapan yüz iki öğretmen ve otuz bir yönetici olmak üzere toplam yüz otuz üç kişi çevrim içi form doldurarak katılmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik durum örnekleme kullanılmıştır. İki başlık altında yirmi metafor kategorisine ulaşılmıştır. Elde edilen veriler NVIVO 12 nitel araştırma programından yararlanılarak betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili metaforlarda gereksinim ilk sırada çıkmıştır. Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla

<sup>1</sup> Dr., MEB, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Antalya, Türkiye, gcanturk2000@hotmail.com; ORCID ID: 0000-0002-5110-7639

resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili metaforlarda kabul edilebilir iletişim kanalı ilk sırada çıkmıştır. Dijital mesaj uygulamaları üzerinden iletilen talimatların kabul edilebilir iletişim kanalı olabilmesi için DYS sistemine veya EBA uygulamasına eklenebilecek yerli ve milli bir eklenti ile dijital mesajlaşma süreci örgüt iletişiminde kullanılabilir bir hale getirilebilir.

**Anahtar sözcükler:** Örgütsel iletişim, Bilgi ve iletişim teknolojileri, Dijital mesaj uygulamaları, Yönetim süreçlerinde iletişim, Metaforik algı.

## Introduction

In the new system created by digital media and technology, organizations are trying to adapt the regulations and changes required by the new contexture to their own structures. (Solmaz & Görkemli, 2012, p.183). With the usage of new communication technologies in organizations, information has started to be transmitted in electronic environment. While the information transmitted through this channel was previously limited to text, today it can also be occurred as audio and video. ICTs are used both in communication for the organization and in communication outside the organization. The use of these tools in organizations has increased even more with the new communication technologies enabling the use of information in the electronic environment and the impact of the Covid global epidemic. Because of the ability of personnel to access this information from anywhere they are, this situation has made it possible to them work independently of time and place. This way of use provides great convenience and cost savings for the organization (Gürsan, 2008, p.125).

The Ministry of National Education (MEB) also uses ICT tools in its management processes, starting from the central organization to the provincial organizations. Due to its structure, the MEB makes new regulations, new practices and changes almost every day. When this change is handled within the framework of management processes, it reveals the need to use of current communication applications and intercommunication environments. In order to increase the speed and accessibility of official communication, MEB started implementing the Document Management System (DYS) integrated with electronic signatures since 2012. This transition was made gradually, first covering the Provincial Directorates of National Education, then the District National Education Directorates, and finally all formal and non-formal education institutions. DYS application has expedited correspondence and made communication more effective and efficient by accelerating the adaptation process against innovation (MEB, 2017). In addition, especially the Ministry has established its own e-mail infrastructure in order to speed up the instant communication of the National Education Directorates and affiliated institutions. Official e-mail communication takes place through this structure for corporate users and school users (MEB, 2021).

Especially with the introduction of smart phones in our lives and the production of applications suitable for the needs of users, the mentioned methods have been replaced by smart phone applications that provide 24/7 accessibility. Schools have started to use the group correspondence system of WhatsApp applications to speed up management and communication. School administrators use these practices to share developments about the school, to inform officially about developments, to keep the attention of administrators and teachers alive, to ensure general coordination and to socialize. It can be said that the purpose of school administrations in using these applications is to accelerate the communication processes of the school and to increase its accessibility (Avcı, 2019, p.3).

Nowadays, it has become important for the management of the institution to give necessary importance to the use of new communication technology tools to be more effective in the management processes of organizations. In particular, regardless of time and place, the importance of instantaneous, reciprocal, bidirectional and continuous communication and interaction within the institution has been better understood, and the necessity of using information technologies to ensure that all these processes are carried out in a complete and effective manner (Bilgili, 2017, p.116). In this framework, the study aimed to determine the administrators' and teachers' opinions on the use of digital messages which is one of the communication processes, in order to be more efficient in educational institutions where the administration process and information sharing are simultaneous and bidirectional.

## Method

In this part, information about the research method, study group, type and source of the data, data collection tools and analysis of the study are presented. Qualitative method was used in the research. This research is a phenomenological research from qualitative research patterns in terms of determining the views of administrators and teachers on the use of digital messages in organizational communication. In qualitative research, data are tried to be obtained by making face-to-face interviews with the participants or by using the observation method. In cases that do not allow the use of these methods, data can be obtained from the metaphors used by the participants. With the analysis of these expressions that emerge from the life experiences of individuals, the researcher can reach the person-centered answers s/he wants. This reveals the importance of the metaphor analysis used in the research (Güneş & Fırat, 2016 p.124).

Maximum diversity case sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the study (Yıldırım & Şimşek, 2011). Participants from all education levels (primary school, secondary school, Anatolian high school and vocational high school) were tried to be reached in order to convey the experiences of teachers in different school types. A total of one hundred and thirty-three people, including one hundred two teachers and thirty-one administrators, working in the province of Antalya participated in this study.

Similar metaphor studies were taken as a basis while developing the data collection form to be used in the study. In the study, teachers and administrators were asked to complete the following sentences respectively in order to reveal the experiences of administrators and teachers on the use of digital messages in organizational communication.

1. Instructions which administrators give to their personnel via digital message is like... ..... because .....
2. Digital messaging programs which administrators use to communicate officially with personnel is like... ..... because... .....

The form, which was prepared as face-to-face interviews could not be made due to the Covid-19 epidemic, was tried to be delivered to teachers and administrators via phone calls, electronic messages and school groups in digital media via a website. For this purpose, an online data collection tool was applied to teachers and administrators.

In the analysis of the obtained qualitative data, descriptive analysis and content analysis techniques were used together by using NVIVO 12 qualitative research program. In the descriptive analysis phase, firstly, a framework for data analysis was created by taking out the conceptual framework of the research and research questions. In addition, the participants' expressions were directly included (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## Findings

According to the findings of the research, in the metaphors used by the participants about instructions which administrators give to their personnel via digital messages, the requirement came first with a rate of 21.80%. Then, respectively the workload was at the rate of 12.78%, the gain and communication impediment was 11.28%, the avoidance of responsibility was 10.53%, the pressure factor was 9.77%, the speed factor and the authority effect were 9.02%, lack of feeling was 5.26%, saving tool classification was 5.26% which are the metaphors used by administrators and teachers. Finally, category of loss came with a rate of 3.76%.

In the metaphors used by the participants regarding the digital messaging programs which administrators use to communicate officially with personnel, the acceptable communication channel ranked first with a rate of 20.30%. Later, respectively the need ranked second with 15.04%, the speed factor and gain classifications at 12.78%, the disturbing elements classification at 8.27%, the authority effect at 7.52%, and the savings tool category at 5.26% which are the metaphors used by administrators and teachers. In the last place, loss and food categories appeared with a rate of 3.01%. In the digital messaging programs or applications used by school administrators and teachers, WhatsApp application comes first with a rate of 100% (133 people) and SMS service comes second with a rate of 60.15% (80 people).

## Conclusion and Discussion

Within the framework of the results obtained from the comparison of the research findings with the relevant literature, various suggestions are made below for both the application and the research that will be able to done.

While considering the metaphors about the instructions transmitted through digital message applications to be an acceptable communication channel, the digital messaging process can be made available in organizational communication with a local and national addition that can be added to the DYS system or EBA application. Moreover, in this way, recently the impositions insisted by global companies regarding the use of personal data can be prevented and a robust information security system structure can be established.

While considering the workload category in the metaphors used by the participants, it can be said that administrators should not use digital messaging programs to give instructions out of working hours, apart from emergencies.

Instead of administrators' conveying the messages directly coming from upper level to the lower-level personnel in order to avoid the responsibility, transmitting the messages through interpretation can contribute positively to the communication quality and process.

In order to eliminate the pressure element and disturbing situations caused by digital messaging, the Ministry of Education can establish digital messaging ethical standards.

If it is considered the limitedness of the study, the following suggestions can be made for the researchers.

Since this study is limited to the province of Antalya, it will be possible to see the whole picture by conducting such studies for more administrators and teachers in different provinces and districts.

Since the study was conducted with a qualitative research method, it can be said that a research to be carried out by developing a quantitative measurement tool will be beneficial in order to bring results and suggestions apart from analytical generalizations.

## Giriş

Örgütler dijital medya ve teknolojinin yarattığı yeni sistem içerisinde bu yapının gerektirdiği düzenlemeleri ve değişiklikleri kendi bünyelerine uyarlamaya çalışmaktadırlar (Solmaz ve Görkemli, 2012, s.183). Örgütler, işlerin kısa sürede bitirilmesi baskısı, coğrafi farklılıklar ve yapılan faaliyetlerin büyümesi gibi kurumsal kısıtlar ve küresel salgın koşullarıyla nedeniyle iletişim süreçlerini geleneksel araçlar yerine Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) araçlarıyla gerçekleştirmektedir. Bu yeni iletişim şekli yüz yüze iletişimin yerini aldığı için iletişimin örgütsel başarıdaki önemini artmıştır (Laudon ve Laudon, 2006, s.284). İletişim teknolojilerindeki gelişmeler örgütlerin fonksiyonlarını etkilediği gibi kurumlardaki iletişim yöntemini de değiştirmekte ve kurumsal iletişimde yeni yaklaşımların geliştirilmesine neden olmaktadır. Örgütler BİT'i kullanarak gelişmelerini sürdürme olanağı bulmaktadırlar. BİT'in örgütlerde günümüzün vazgeçilmez öğeleri olarak kullanılmaya devam edeceği söylenebilir (Ada, 2007, s550). Örgütler amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışanlarını ortak bir amaca yönlendirirken iletişim süreçlerinden faydalanırlar. Örgüt içerisinde eşgüdüm iletişim yoluyla gerçekleştirilir (Özdemir ve Erdem, 2016, s.248).

İletişim, yöneticinin gönderdiği mesajla astını etkilemesini, astın da üstünü yanıtlamasını içeren bir etkileşim sürecidir. İletişimin oluşması için, vericinin bir ileti hazırlaması, bu iletiyi uygun bir taşıyıcı ile alıcıya göndermesi, alıcının iletinin gereğini yerine getirmesi ve vericiyi yanıtlaması gerekir (Başaran, 2000, s.103). Örgüt içerisindeki yönetici, görevinin büyük bir zamanını talimat verme, telefon görüşmeleri, toplantılar, sevk ve idare gibi iletişim süreçlerine ayırmaktadır. Bu nedenle örgütte liderlik yapması beklenen yöneticinin etkili iletişim becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir (Tanrıverdi, Adıgüzel ve Çiftçi 2010, s.103). Bu noktada önemli olan yöneticilerin gelişen ve değişen BİT'e uyum gösterebilme becerileridir. Bugünün başarılı örgütleri BİT'i yönetimin her alanında başarılı bir şekilde kullanabilmelidir. Ayrıca örgüt içinde ve dışında iletişim ağları oluşturabilmeli ve yaygın iletişim ağlarının parçası olarak sürdürülebilir büyümeyi gerçekleştirebilmelidirler (Ada, 2007, s550).

İnternet ve yeni iletişim teknolojilerine ilişkin araçlarla örgüt içinde ve dışındaki paydaşlarla etkin ve verimli bir iletişim gerçekleştirilebilir. Örgüt içinde kullanılan internet teknolojisiyle birlikte

kurum çalışanları ile kaliteli ve etkin ilişkiler kurabilmenin yanında ilişkilerin daha da geliştirilmesi de sağlanabilmektedir (Çalık, 2013, s.82). Teknolojideki gelişmeler örgütteki iletişimin kalitesini ve miktarını etkiler. Elektronik posta (e-mail), anlık mesajlaşma, sosyal ağ, internet veya web günlüğü (blog), bilgisayarda oluşturulan slayt sunumları ve video konferans olmak üzere altı teknolojik gelişme teknolojinin iletişim üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.171). Bu etkiyle birlikte yüz-yüze iletişim, elektronik posta, eş zamanlı anlık mesaj, cep telefonu ve kısa mesaj (SMS) biçimleri olmak üzere beş tür iletişim şekli oluşmuştur. Bu iletişim biçimleri kurumları ve insanları etkileyerek ortaya sosyal iletişim ağlarını çıkarmaktadır. İnsanoğlu mekân ve zaman kısıtlamalarından BİT araçlarının kullanımıyla kurtularak mobil bir toplum haline gelmiş bu süreçte bireyler arasında daha güçlü bağlar kurulmasını sağlamıştır (Harrison ve Stephen, 1996). BİT'in örgütlerde kullanılmasıyla birlikte, çalışanların BİT'i kullanımından önce ve sonra işi yapmak üzere harcadıkları iletişim zamanı oranındaki değişim ve örgüt üyeleri arasındaki kişisel iletişim yapısındaki değişim olduğu söylenebilir (Bensghir, 1996, s. 237). Örgütte kullanılan BİT araçlarıyla birlikte örgütte ve çalışanlarda yatay, gayri resmi ve anlık iletişim boyutlarında artış meydana gelmiştir (Willmot ve Murray, 2001, s.172). BİT, paralel iletişimden çok doğrudan iletişime olanak sağladığı için, geleneksel hiyerarşik örgütlerde geçerli olan paralel iletişimin olumsuzluklarını (mesajın üst kademeden alt kademeye ya da tersi yönde yeterince ulaştırılmaması gibi) ortadan kaldırarak mesaj filtreleme, çarpıtma ve göz ardı etme gibi sorunları yok etmektedir (Bensghir, 1996, s. 259). Ortak ağ üzerindeki bilgisayarlar aracılığıyla mesajlar ve diğer bilgiler çalışanlar arasında veya diğer kurumlarla paylaşılabilir (Visscher, 1996, s.324). BİT'in örgütsel iletişimde kullanılması kararların kurum içinde tartışılmasına ve paylaşılmasına neden olmuştur. Ayrıca karar alma süreçlerine yaygın katılımı sağlamış, çalışanlara yatay iletişim imkanı vermiş ve örgütlerde karar alma hızını artırmıştır. Bu süreçte örgüt yapısı ve işlevlerini etkilemiştir (Verity, 1994, s.15). BİT'in örgüt iletişimine etkileri şu şekilde ifade edilebilir (Bensghir, 1996, s. 259):

1. BİT ve elektronik mesaj sistemi, önceden biçimsel olmayan iletişim kanallarından geçen mesajların izlenmesine olanak tanımaktadır.
2. BİT, örgüt çalışanlarına ortak bilgiler sağlamaktadır. Bu olanak, geleneksel iletişimde ortaya çıkan örgüt çalışanlarının güç ve statü farklılığından kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmaktadır.
3. Elektronik mesaj ve BİT doğrudan iletişim sağlamaktadır.
4. Bilgisayar destekli bilgi sistemleri kişilerarası iletişimin önemini azaltmamakta, aksine artırmaktadır.
5. Yeni bilgi akışı ve çalışma ilişkileriyle birlikte kişisel iletişim artmaktadır.
6. BİT daha az yüz yüze iletişim sonucunu doğurmuştur.
7. Örgütsel iletişimin etkililiğini artırmaktadır.

Örgütlerde meydana gelen değişiklikler yöneticilerin daha güvenilir iletişim kanallarını kullanması ihtiyacını doğurmuştur. Bu nedenle kurum, ihtiyaç duyduğu bilgi akışına düzenli raporlama sistemiyle erişebilir. Bu akışta meydana gelebilecek sorunlar kısa sürede çözümlenmesi örgütün kritik faaliyet noktalarında alacağı yönetsel kararlarda sıkıntı yaşamamasının önüne geçecektir. Örgütlerin oluşturacağı bu yapı daha dikkatli ve daha nitelikli yöneticilerin kurum içerisinde yetiştirilmesine olanak tanıyabilir (Anameriç, 2005, s.32).

Örgütlerde yeni iletişim teknolojileri araçları kullanılmasıyla birlikte bilgi, elektronik ortamda iletmeye başlanmıştır. Bu kanaldan iletilen bilgiler önceleri yazı ile sınırlı iken günümüzde sesli ve görüntülü olarak da gerçekleştirilmektedir. Gerek örgüt için iletişimde gerekse örgüt dışı iletişimde BİT kullanılmaktadır. Yeni iletişim teknolojileri ile bilgilerin elektronik ortamda kullanılmasına nedeniyle ve Covid küresel salgının da etkisiyle örgütlerde teknolojik iletişim araçlarının kullanımı artmıştır. Çalışanların buldukları herhangi bir yerden bu bilgilere ulaşabilmesi, zamandan ve mekândan bağımsız çalışmayı olanaklı kılmıştır. Bu kullanım şekli örgüt için büyük bir kolaylık ve aynı zamanda maliyet tasarrufu sağlamaktadır (Gürsan, 2008, s.125). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da merkez teşkilatından başlayarak taşra teşkilatlarına kadar BİT araçlarını kendi yönetim süreçlerinde kullanmaktadır. MEB yapısı gereği yeni yönetmelikler, yeni uygulamalar ve değişiklikler yapmaktadır. Bu değişim, yönetim süreçleri çerçevesinde değerlendirildiğinde güncel iletişim uygulamalarının ve haberleşme ortamlarının kullanılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. MEB resmi iletişimin hızını ve ulaşılabilirliğini arttırmak adına 2012 yılı itibari ile elektronik Doküman Yönetim Sistemi (DYS) uygulamasına geçmiştir. Bu geçiş kademeli olarak yapılmış, önce İl Milli Eğitim Müdürlükleri sonra

İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve son olarak tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarını kapsayacak şekilde gerçekleşmiştir. DYS uygulaması ile yazışma süreçleri hızlanmış ve kurumsal iletişim daha etkin ve verimli hale gelmiştir (MEB, 2017). Bunun yanında Bakanlık, Milli Eğitim Müdürlükleri ve bağlı kurumların anlık iletişimini hızlandırmak adına kendi e-posta alt yapısını oluşturmuştur. Resmi e-posta iletişimi, kurumsal kullanıcılar ve okul kullanıcıları için bu yapı üzerinden gerçekleşmektedir (MEB, 2021).

Akıllı telefonların hayatımıza girmesi ve kullanıcıların ihtiyaçlarına uygun uygulamaların üretilmesiyle birlikte klasik iletişim kanalları yerini daha çok 7/24 ulaşılabilirliğe imkânı sunan akıllı telefon uygulamalarına bırakmıştır. Okul yönetimleri hızlı iletişim amacıyla daha çok WhatsApp mobil iletişim uygulamasını kullanmaya başlamıştır. Yöneticiler okulla ilgili gelişmeleri paylaşmak, resmi gelişmelerle ilgili ön bilgilendirme yapmak, yöneticilerin ve öğretmenlerin ilgisini canlı tutmak, genel eş güdümü sağlamak ve sosyalleşmek adına bu uygulamaları kullanmaktadır. Okul yönetimlerinin bu uygulamaları kullanmaktaki amaçlarının okulun iletişim süreçlerini hızlandırmak ve ulaşılabilirliğini arttırmak olduğu söylenebilir (Avcı, 2019, s.3).

Günümüzde örgütlerin yönetim süreçlerinde daha etkili olabilmesi kurum yönetiminin yeni iletişim teknoloji araçlarının kullanımına daha çok önem vermelerini gerekli kılmıştır. Özellikle de kurum içinde zaman ve mekandan bağımsız bir biçimde iletişimin ve etkileşimin anlık, karşılıklı, çift yönlü ve sürekli sağlanması önem kazanmıştır. Tüm bu süreçlerin eksiksiz ve etkili bir biçimde gerçekleşmesi hususunda bilgi teknolojilerinin kullanılmasının gerekliliği anlaşılmıştır (Bilgili, 2017, s.116). Örgütsel iletişimde dijital kanalların kullanımının öneminden hareketle araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu çerçevede çalışmada, yönetim sürecinin ve bilgi paylaşımının eş zamanlı ve çift yönlü olduğu eğitim kurumlarında daha verimli olabilmesi adına iletişim süreçlerinde dijital mesaj kullanımını üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

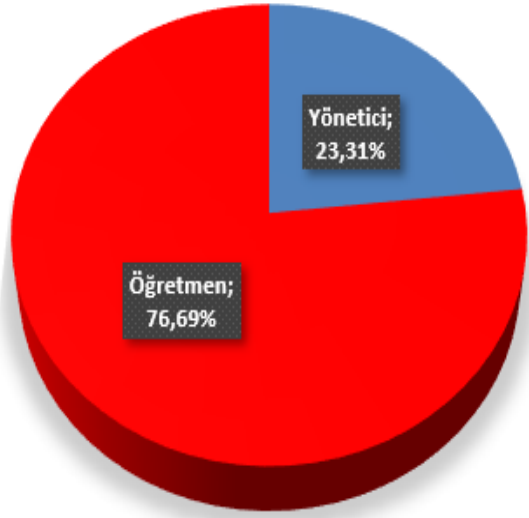
Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, verilerin cinsi ve kaynağı, veri toplama araçları ve çalışmanın analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

### **Araştırmanın Modeli**

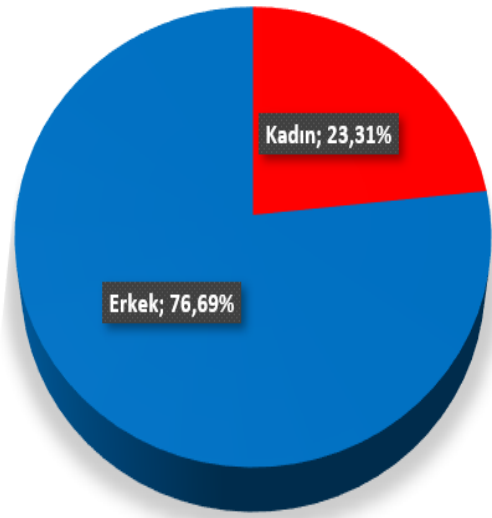
Araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmaları, bireylerin deneyimlerinden hareketle bir olay hakkındaki algılarını ve tepkilerini derinlemesine incelemeye çalışır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgu bilim çalışmalarında bireylerin araştırma konusunda olguya ilişkin bilişsel yaklaşımlarının gün yüzüne çıkarılmasında metaforlardan etkili şekilde faydalanılabilir (Şahin, 2019, s.128). Nitel araştırmalarda katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yaparak veya gözlem yöntemini kullanarak veri elde edilmeye çalışılır. Bu yöntemlerin kullanılmasına olanak sağlamayan durumlarda katılımcıların kullandıkları metaforlardan veri elde etme yoluna gidilebilir. Bireylerin hayat tecrübelerinden ortaya çıkan bu ifadelerin analiziyle araştırmacı istediği kişi merkezli cevaplara ulaşabilmektedir. Bu da araştırmada kullanılan metafor analizinin önemini ortaya koymaktadır (Güneş ve Fırat, 2016 s.124).

### **Çalışma Grubu**

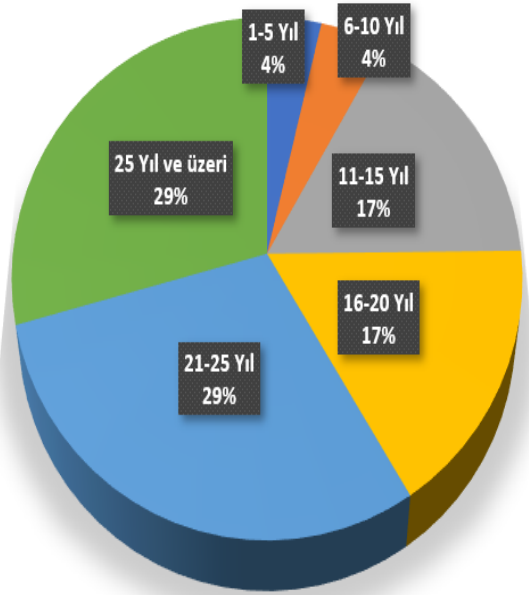
Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmaya farklı okul türlerindeki öğretmenlerin deneyimlerini aktarabilmek için tüm öğretim kademelerindeki (ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek lisesi) katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaya Antalya ilinde görev yapan yüz iki öğretmen ve otuz bir yönetici olmak üzere toplam yüz otuz üç kişi katılmıştır. Aşağıda çalışma grubuna ait demografik bilgiler grafikler halinde verilmiştir.



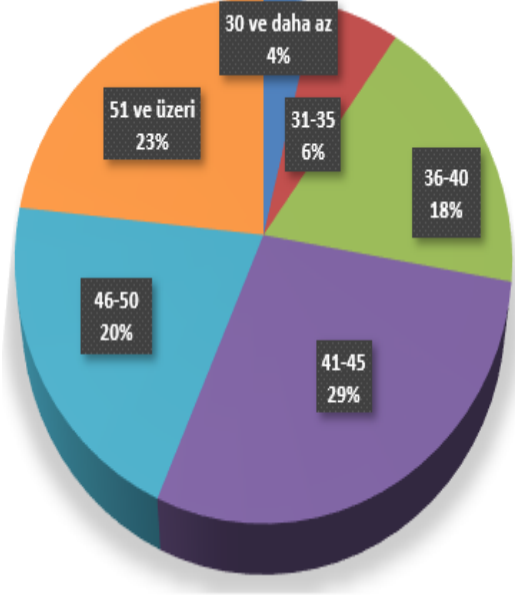
**Grafik 1.** Görev değişkenine göre yüzde dağılımları



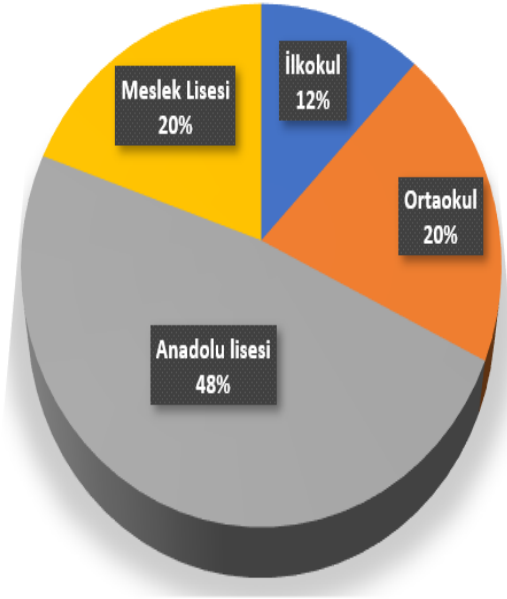
**Grafik 2.** Cinsiyet değişkenine göre yüzde dağılımları



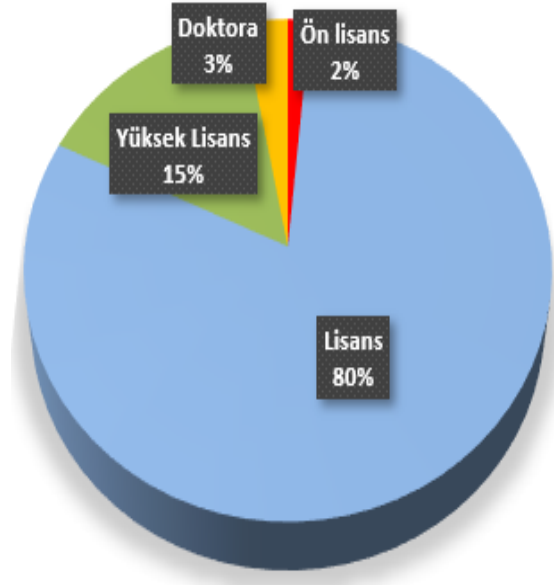
**Grafik 3.** Çalışma süresi değişkenine göre yüzde dağılımları



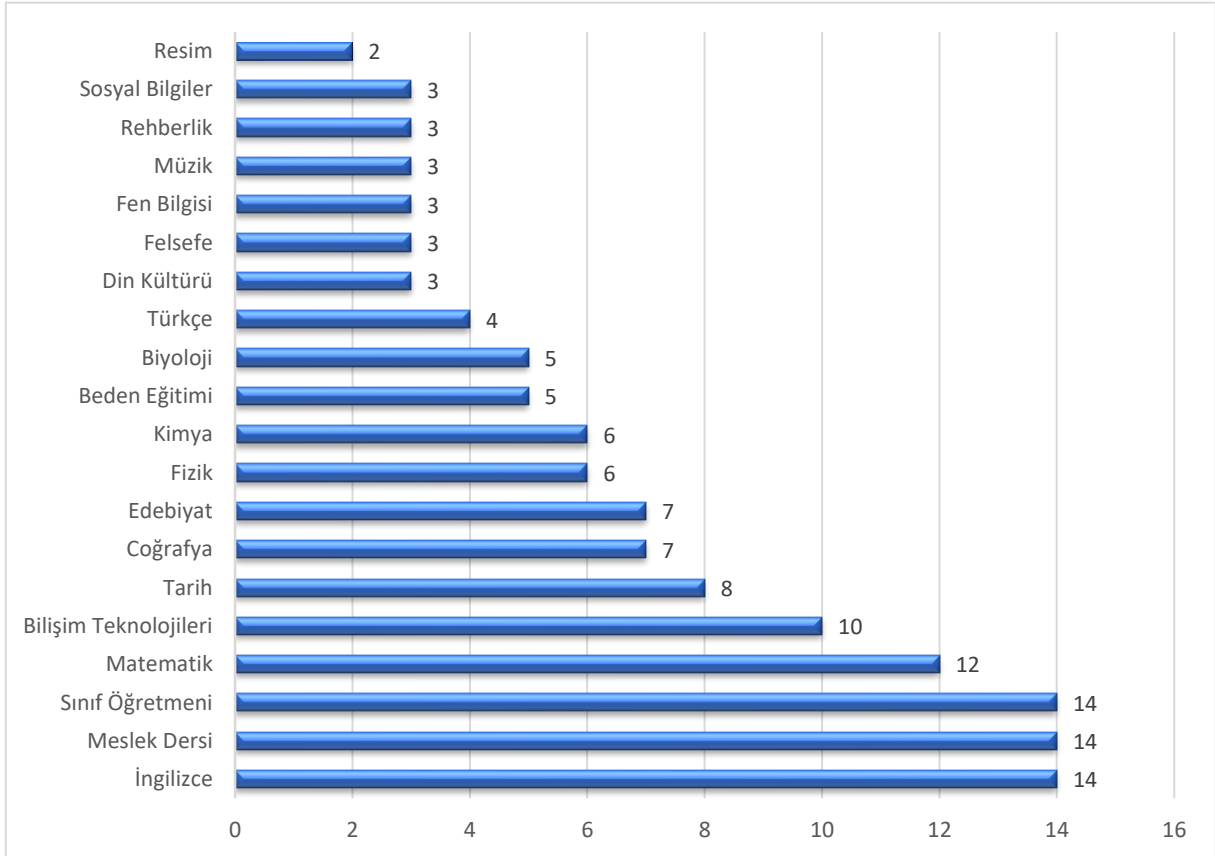
**Grafik 4.** Yaş değişkenine göre yüzde dağılımları



**Grafik 5.** Okul türü değişkenine göre yüzde dağılımları



**Grafik 6.** Öğrenim durumu değişkenine göre yüzde dağılımları



**Grafik 7.** Branş değişine göre öğretmen sayıları

Katılımcıların %23'ü (31) yönetici, %77'si (102) öğretmendir. Çalışmaya katılan eğitimcilerin %43'ü (57) kadın, %57'si (76) ise erkektir. Çalışma süreleri ise 25 yıl ve üzeri otuz dokuz (%29) kişi, 21-25 yıl arası otuz dokuz (%29) kişi, 16-20 yıl arası yirmi iki (%17) kişi, 11-15 yıl arası yirmi iki (%17) kişi, 6-10 yıl arası altı (%5) kişi ve 1-5 yıl arası beş (%4) kişidir. Yaş değişkenine göre 30 ve daha az beş (%4) kişi, 31-35 yaş arası sekiz (%6) kişi, 36-40 yaş arası yirmi dört (%18) kişi, 46-50 yaş arası



yirmi yedi (%20) kişi , 51 ve üzeri yaş otuz bir (%23) kişi ve 41-45 yaş arası otuz sekiz (%29) kişidir. On altı eğitimci ilkökulda (%12), yirmi yedi eğitimci ortaokulda (%20), altmış dört eğitimci Anadolu lisesinde (%48) ve yirmi altı eğitimci meslek lisesinde (%20) çalışmaktadır. Eğitim durumlarına gelince yüz yedi (%80) lisans, yirmi kişi yüksek lisans (%15), dört kişi doktora (%3) ve iki kişi ön lisans (%2) mezunudur.

### Veri Toplama Aracı ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama formu geliştirilirken benzer metafor çalışmaları temel alınmıştır. İç geçerliliğini sağlamak için veri toplama formu iki eğitim yönetimi ve denetimi alanı uzmanına verilmiş ve incelenmesi sağlanarak forma son şekli verilmiştir. Dört öğretmen ve dört yönetici ile pilot görüşme yapılmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen cevapların sorulan soruların cevaplarını yansıtıp yansıtmadığının belirlenmesi amacıyla bir başka eğitim yönetimi ve denetimi uzmanından, dökümleri inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek, kontrol etmesi istenmiştir. Bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin geçerliliği saptanmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlilik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçmeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışmada örgütsel iletişimde dijital mesaj kullanımı üzerine yönetici ve öğretmen deneyimlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlerden ve yöneticilerden sırasıyla aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenmiştir.

1. Yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesi ..... gibidir çünkü .....
2. Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanması ..... gibidir çünkü .....
3. Kullandığınız dijital mesajlaşma programları veya uygulamaları (Whatsapp, Telegram, TurkcellBip, Google Duo, Sms vb.) nelerdir?

Metaforun, bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasındaki ilişkiyi belirgin bir halde ortaya koymak için kullanılır (Saban, 2009, s.285). Çalışmada “çünkü” ifadesiyle katılımcıların kullandıkları metaforların altında yatan nedeni açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların elektronik form aracılığıyla doldurdukları ifadeler bu araştırmanın temel veri kaynağı olmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Covid-19 salgını sebebiyle yüz yüze görüşme yapılamadığı için hazırlanmış olan form bir web sitesi aracılığıyla öğretmenlere ve yöneticilere telefon görüşmeleriyle, elektronik mesajlarla ve dijital medya ortamlarındaki okul grupları üzerinden ulaştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlere ve yöneticilere çevrim içi bir veri toplama aracı uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen nitel verilerin analizinde, NVIVO 12 nitel araştırma programından yararlanılarak betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz aşamasında öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcıların anlatımlarına doğrudan yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi ile verilerin altında yatan kavramları ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmek için elektronik form kayıtları incelendikten sonra satır satır Nvivo programına aktarılmıştır. Elde edilen bu metinler kodlanmış ve kodlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak metafor sınıflandırmaları oluşturulmuştur (Creswell, 2017; Günbayı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmen ve yönetici görüşleriyle ilgili metafor sınıflandırmaları verilirken önce öğretmeni simgeleyen “Ö” harfi veya yönetici simgeleyen “Y” harfi, sırasını belirten sayı ve son olarak metafor sınıflandırılmasına ait “no” verilmiştir. Örneğin Ö21, 2 ifadesi 21 no’lu öğretmenin ikinci metafor sınıflandırılmasına ilişkin görüşünü ifade etmektedir. Daha sonra araştırma sonuçlarından yola çıkarak analitik genellemeler yapılmıştır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s.344). İçerik analizinde öğretmen ifadeleri araştırmacılar tarafından metafor sınıflandırılmasıyla yapılandırılmış ve iki farklı eğitim yönetimi uzmanı tarafından uygun-uygun değil biçiminde işaretlendikten sonra araştırmacılar arası

uyuma Cohen Cappa formülü ile bakılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacılar arası uyum .82 olarak çok iyi düzeyde bulunmuştur (Landis ve Koach, 1977).

## Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bilgiler sırasıyla sunulmuştur.

### Yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlar

Yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesi ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarla ilgili sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlar

| Metafor Kategorisi     | f  | %      | Metaforlar  |
|------------------------|----|--------|---|
| Gereksinim             | 29 | 21,80% | Gerekliklik (n=12), Can simidi (n=3), Mecburiyet (n=3), İlaç (n=3), Çağın gerekliliği (n=2), Normal (n=2), İhtiyaç, Zorunluluk, Kaçınılmaz, Önemli, Temel ihtiyaç, Evlilik, Nöron |
| İş yükü                | 17 | 12,78% | Pranga (n=5), Kabus (n=3), Hapis (n=2), Yük (2), Bankamatik, Devlet dairesi, Hafiyeye, Çin işkencesi, Kanser, Eziyet, Fazla mesai   |
| Kazanım                | 15 | 11,28% | Kolaylık (n=4), Yüz yüze (n=3), Işık (n=2), Bankamatik, İşlevsel, Pratik, Yararlı, Kalıcı, Güzel  |
| İletişim engeli        | 15 | 11,28% | Gözden kaçma (n=7), Arap saçı, Robotik, Suya yazılan yazı, Şefsiz orkestra, Orkestra, Tren, Pamuk ipliği, Her koyun kendi bacağından asılır                                       |
| Sorumluluktan kurtulma | 14 | 10,53% | Kargo şubesi (n=6), Aktarıcılık (n=3), Afaki, Kiralık araba, Çöp kutusu, Kralcılık, Pas vermek  |
| Baskı unsuru           | 13 | 9,77%  | Mobbing (n=4), Pranga (n=2), Hidrolik pres makinası, Kabus, Ürkütücü, Despotluk, Tepeden bakma, Gestapo, Stres topu   |
| Hız unsuru             | 12 | 9,02%  | Hızlı (n=8), Işık (n=2), Uçak, Rehber   |
| Otorite etkisi         | 12 | 9,02%  | Emir (11), Yanlış   |
| Duygu eksikliği        | 7  | 5,26%  | İletişim eksikliği (n=2), Bulanık su, Buz, Big brother, Robotik, Acil durumlar  |
| Tasarruf aracı         | 7  | 5,26%  | Tasarruf (n=4), Zaman kazandırır (n=2), Jet   |
| Kayıp                  | 5  | 3,76%  | Kaos, Kolaycılık, Usulsüz, Gevşeklik, Dedikodu  |

Tablo 1 incelendiğinde, yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda gereksinim %21,80 oranıyla ilk sırada çıkmıştır. Eğitimcilerin konuyla ilgili görüşleri şunlardır.

*“Gerekli çünkü günümüz şartlarında bilgiler çok hızlı değişiyor zamana ayak uydurmak lazım.” (Ö101, 1)*

*“Can simidi gibidir çünkü her dakika bütün gelişmelerden haberdar olabiliriz.” (Ö98, 1)*

*“İlaç gibidir çünkü her an haberleşme ve kısa sürede çözüm üretme şansımız var.” (Ö32, 1)*

Yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda iş yükü kategorisi %12,78 oranıyla ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesi pranga gibidir çünkü gönderilen mesajla mesai saatleri dışında bile bir işle ilgili görevlendirilebiliyorsunuz.” (Ö53, 2)*

*“Kâbus gibidir çünkü birdenbire gelen bir mesajla olur olmaz saatlerde veri, tablo, Excel ile uğraşır durursun.” (Ö28, 2)*

*“7/24 bankamatik gibi hizmet istemek gibidir çünkü mesai dışında da bedenlerimiz olmasa da zihinlerimiz hizmet veriyor.” (Ö57, 2)*

Kazanım ve iletişim engeli sınıflandırmaları %11,28 oranla yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda üçüncü sırada çıkmıştır. Ayrıca sorumluluktan kurtulma metafor sınıflandırması %10,53 oranıyla dördüncü sırada yer almıştır. Bu konulardaki öğretmen görüşlerine aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

*“Yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesi kolaylıktır çünkü daha hızlı ve kolay bir şekilde iletişim kurulmuş olunuyor.” (Ö52, 3)*

*“Yüz yüze talimat gibidir çünkü zaman kaybına sebep olmaz.” (Y9, 3)*

*“Şefsiz orkestra gibidir çünkü farklı müdürlüklerden aynı yazı gelebiliyor ya da yazılardaki benzerlikten dolayı aynıymış gibi geliyor. Doğru yazı bu yüzden gözden kaçabiliyor. Tek kanaldan gelmesi lazım” (Y16, 4)*

*“Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanması tren gibidir çünkü en ufak bir sorun, yanlış anlaşılma işleri raydan çıkartır.” (Y3, 4)*

*“Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanması kargo şubesi gibidir çünkü adrese teslim mesajlarla sorumluluğu öğretmene atmaktadırlar.” (Ö12, 5).*

*“Yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesi kolaycılık gibidir çünkü çoğu zaman üst makamdan gelen yazılar alt kademeye aynen iletilmektedir.” (Ö13, 5)*

Yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda baskı unsuru kategorisi %9,77 oranında çıkmıştır. Hız unsuru ve otorite etkisi kategorileri %9,02 oranla eğitimciler tarafından kullanılan diğer metaforlar olmuştur. Katılımcıların görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

*“Çalışanlar üzerinde bir nevi mobbingtir çünkü bu şekilde özel hayatın yerle bir edilmektedir. Okulda olmadığımız zaman ve durumlarda bile bunların dayatılması dijital köleleşmenin başlamasıdır.” (Ö17, 6)*

*“Hidrolik pres makinesi gibidir çünkü insanın üstünde aşırı bir baskı oluşturur.” (Ö64, 6)*

*“Yüz yüze vermesi gibidir çünkü elinde bir yazı varmış gibi ve anında bunu gönderebiliyor.” (Ö31, 7)*

*“Işık gibidir çünkü kısa sürede yapılacak çalışmalardan haberdar olursunuz.” (Ö85, 7)*

*“Emir gibidir çünkü mesajı aldıktan sonra onu yapmama, bilmeme şansın yoktur.” (Ö95, 8)*

Duygu eksikliği ve tasarruf aracı sınıflandırmaları %5,26 oranla yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlardan olmuştur. Son sırada ise %3,76’lık oranla kayıp kategorisi çıkmıştır. Bu konulardaki eğitimci görüşlerine aşağıda sırasıyla doğrudan atıfta bulunulmuştur.

*“Bulanık bir su gibidir çünkü düşüncelerin sağlıklı iletilmesini engelliyor. Çok duygusuz ve yavandır. İletişimde jest ve mimiklerin devre dışı kalmasına neden oluyor.” (Ö70, 9)*

*“Zamandan tasarruf sağlar ve fazladan emek harcanmasının önüne geçer. İdarecinin çalışanları bu talimatlarla bıktırmaması, rahatsız etmemesi çok önemlidir. İdarecinin çalışanlara bu talimatları verirken onları rahatsız ettiği bilincinde olması gerekir” (Y22, 10)*

*“Ustanın çivi yerine tutkal kullanması gibidir çünkü yönetici çalışanları ile yüz yüze iletişim kurmayarak kolaya kaçmayı yeğlemektedir.” (Y25, 11)*

### **Yöneticilerin Dijital Mesajlaşma Programlarını Çalışanlarla Resmi İletişim Kurmak İçin Kullanmasıyla İlgili Katılımcıların Kullandıkları Metaforlar**

Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarla ilgili sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlar

| <b>Metafor Kategorisi</b>        | <b>f</b> | <b>%</b> | <b>Metaforlar</b>  |
|----------------------------------|----------|----------|--|
| Kabul edilebilir iletişim kanalı | 27       | 20,30%   | Resmi (n=9), Gayri resmi (n=7), Uygun (n=4), Uygun değil (n=3), Yanlıştır (n=2), Suya yazı yazmak, Gayri ciddi, Atasözü                                  |
| Gereksinim                       | 20       | 15,04%   | Gerekli (n=11), Ambulans (n=4), Zorunluluk (n=2), Normal (n=2), Ekmek ve su  |
| Hız unsuru                       | 17       | 12,78%   | Hız (n=11), Şimşek (n=3), Rüzgar, Çare, Kısa yol   |
| Kazanım                          | 17       | 12,78%   | Kolaylık (n=4), Pratik (n=3), Rahatlık (n=2), Elektrikli tren, Deniz feneri, Desimal dosya, Faydalı, Yararlı, Mantıklı, Medya, Telefonda fotoğraf çekmek |
| Rahatsız edici unsurlar          | 11       | 8,27%    | Rahatsızlık (n=4), Horoz (n=2), Gına getirmek, Emzikli bebek, Sürpriz, İşkence, Özel hayata müdahale   |
| Otorite etkisi                   | 10       | 7,52%    | Emrivaki (n=5), Emir (n=3), Bağlayıcı, Sihirli el  |
| Tasarruf aracı                   | 7        | 5,26%    | Tasarruf (n=5), F1 aracı, Alaaddin'in sihirli lambası  |
| Kayıp                            | 4        | 3,01%    | Eksiklik (n=2), Yabancılaşma, Mesafeli   |
| Yemek                            | 4        | 3,01%    | Baharatı eksik yemek, Bayat çıkan pasta, Fast food, Patlamış mısır   |

Tablo 2 incelendiğinde, yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda kabul edilebilir iletişim kanalı %20,30 oranıyla ilk sırada çıkmıştır. Eğitimcilerin konuyla ilgili görüşleri şunlardır.

*“Resmi yazı gibidir çünkü günümüzde e mesaj platformlarını kullanmak işleri kolaylaştırır.” (Y7, 1)*

*“Hukuksal durumda fazla bir yaptırımının olmayacağını düşündüğüm için gayri resmi bir iletişim şeklidir çünkü kişinin iletişim aracının bozulmuş olması, internetinin o an için kesilmiş olması veya o gün için paketinin olmaması gibi durumlar olabilir.” (Ö2, 1)*

Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda gereksinim %15,04 oranıyla ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Mesai saatleri içerisinde olduğu surece gereklidir çünkü iletişim kurmanın en kolay yoludur.”* (Ö89, 2)

*“Ambulans gibidir çünkü çok acil bilgiler kısa sürede ulaştırılabilir.”* (Y22, 2)

Hız unsuru ve kazanım sınıflandırmaları %12,78 oranla yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda üçüncü sırada çıkmıştır. Ayrıca rahatsız edici unsurlar sınıflandırması %8,27 oranıyla dördüncü sırada yer almıştır. Bu konulardaki eğitimci görüşlerine aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

*“Acele posta servisi gibi hızlıdır çünkü çağımızda işyerlerinde zaman ve mekân anlayışı değişmiş, dijital araçların kullanılması kaçınılmaz hâl almıştır”* (Ö27, 3)

*“Şimşek gibidir çünkü işlerin hızlı bir şekilde yerine gelmesini sağlar.”* (Ö34, 3)

*“Elektrikli tren gibidir çünkü uzakları yakın yapar.”* (Ö25, 4)

*“Deniz feneri gibidir çünkü bilmediğimiz konularda karanlıkta yol gösterir.”* (Ö64, 4)

Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda otorite etkisi %7,52 oranında çıkmıştır. Tasarruf aracı kategorisi %5,26 oranla eğitimciler tarafından kullanılan diğer metafor olmuştur. Katılımcıların görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

*“Emrivaki bir durumdur çünkü verilen görevleri doğrudan kabul etmiş gibi oluyorsun. Burada kişiye isteklerini soran bir durum olmuyor.”* (Ö69, 5)

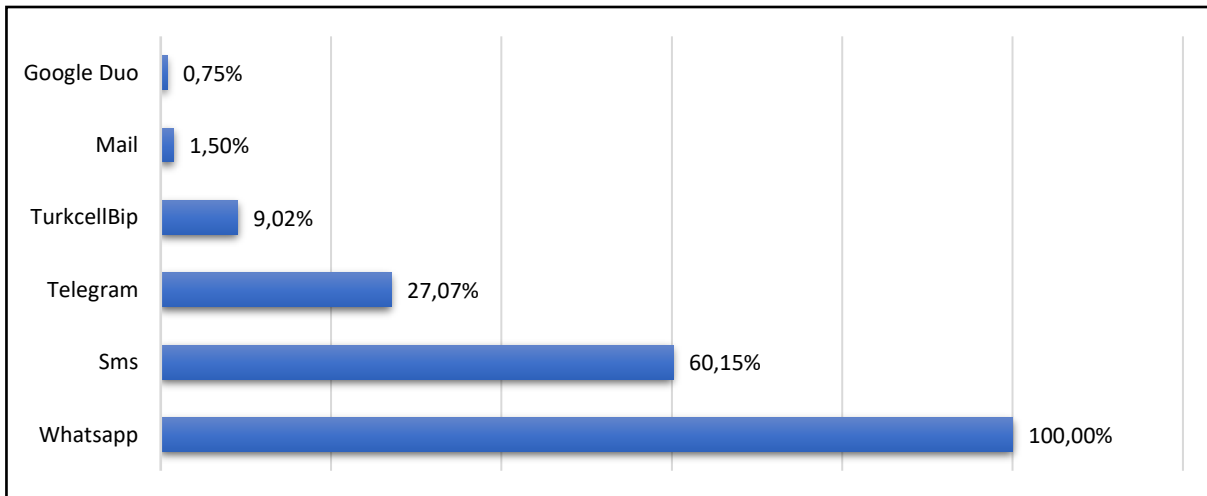
*“F1 aracı gibi hızlıdır zamandan tasarruf sağlar.”* (Ö93, 6)

Son sırada %3,01’lik oranla kayıp ve yemek kategorileri çıkmıştır. Bu konulardaki eğitimci görüşlerine aşağıda sırasıyla doğrudan atıfta bulunulmuştur.

*“Mesafelidir çünkü net olmayan şeyler tam olarak açığa kavuşmaz”* (Ö56, 7)

*“Baharattı eksik yemek gibidir, evet işlevini yapar ama tadı yavandır yüz yüze iletişim gibi olmaz.”* (Y15, 8)

### Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kullandıkları dijital mesajlaşma programları veya uygulamaları



**Grafik 8.** Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kullandıkları dijital mesajlaşma programları veya uygulamaları

Grafik 8 incelendiğinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kullandıkları dijital mesajlaşma programları veya uygulamalarında ilk sırada %100'lük (133 kişi) oranla Whatspp uygulaması çıkmıştır. İkinci sırada %60,15'lik (80 kişi) oranla SMS hizmeti gelmiştir. Üçüncü sırada %27,07'lik (36 kişi) oranla Telegram uygulaması kullanılmaktadır. Dördüncü sırada %9,02'lik (12 kişi) oranla TurkcellBip uygulaması yer almaktadır. Beşinci sırada %1,5'lik (3 kişi) oranla mail kullanımı çıkmıştır. Son sırada %0,75'lik (1 kişi) oranla Google Duo uygulaması gelmiştir. Genel olarak şekil yorumlandığında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kullandıkları dijital mesajlaşma programları veya uygulamalarında WhatsApp uygulamasını ve SMS hizmetini daha fazla kullandığı görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesi ve yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmasıyla ilgili düşünceleri metaforlar yoluyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların en fazla kullandıkları metaforun “gereksinim” olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Topçu ve Ersoy'un (2020) araştırmasındaki yöneticilerin teknoloji kullanımını vazgeçilmez olarak tanımlamasıyla benzerlik göstermektedir. Yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda iş yükü kategorisi ikinci sırada yer almaktadır. Bu sonuç E-okul sistemi hakkında yapılan bazı araştırmalarda (Doğu, 2012; Gürel, 2016; Kızılböğü ve Erdoğan 2010), E-okul kullanımının iş yükünü azalttığına yönelik araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Bu durum eğitimcilerin kendi zaman planlarını oluşturarak kullandıkları E-okul gibi uygulamaları benimsediklerini ancak özellikle mesai saatleri dışında gönderilen talimatlardan rahatsız oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kazanım ve iletişim engeli sınıflandırmaları yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda üçüncü sırada çıkmıştır. Araştırmadaki kazanım metafor sınıflandırması sonucu E-okul sistemi üzerine yapılan araştırmalardaki (Işık, 2009; Sarıtaş, Yıldız ve Durusoy 2013), E-okul kullanımının kolaylık getirdiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. İletişim engeli sınıflandırması sonucu, Şahin ve Üstüner'in (2018) araştırmasındaki okul yöneticilerinin sosyal medya kullanımının iletişimi bozduğu düşüncesiyle paralellik göstermektedir.

Günbayı ve Turan (2013) araştırmalarında yöneticilerin e-okul sistemi hakkındaki görüşlerini ele almıştır. Nitel araştırma yöntemleri ile elde edilen bulgularda, okul yöneticileri E-okul sistemini kendilerine yüklenen sorumluluk olarak görmektedir. Bu sonuç araştırmadaki sorumluluktan kurtulma metafor sınıflandırması sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durum E-okul 'da yapılması gereken iş ve işlemlerin kimler tarafından gerçekleştirileceği tanımlanmışken, dijital mesaj sürecinde belirsiz bir durum olduğu şeklinde yorumlanabilir. İnternetin sosyal çevre hakkında bilgi ve iletişim imkanı gibi faydalar sunmasının yanın da şiddet ve eziyet olarak nitelendirebileceğimiz siber-mobbingi de ortaya çıkardığı söylenebilir (Demirtaş ve Karaca, 2018, s.24). Bu tespit araştırmadaki baskı unsuru kategorisi ile paralellik göstermektedir.

Hız unsuru ve otorite etkisi kategorileri eğitimciler tarafından kullanılan diğer metaforlar olmuştur. Bu sonuç Avcı'nın (2019) yaptığı araştırmadaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Çalışmada, yönetimde kullanılan dijital uygulamaların kullanım amacına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; hızlı iletişim kurma ve kurum ile ilgili duyurulardan anında haberdar olma gibi faydalarının olduğu tespit edilmiştir. Otorite etkisi sonucu, Aksu ve Cantürk'ün (2016) yaptığı çalışmadaki okul yöneticilerinin kural, talimat ve disiplin işlemlerinde BİT'i kullanıyorum ifadesiyle örtüşmektedir.

Bilgisayar ve mobil iletişim cihazlarının kullanımıyla birlikte tüm duygular, ikonlar, simgeler, işaretler aracılığı ile ifade edilmektedir. Bu da bireyi bir yalnızlaştırma sürecine iterken; toplumdan ve gerçek yaşamdan koparmaktadır. İnsanlar daha sık çevreleri ile iletişim halinde olurken; daha az konuşur hale gelmişlerdir. Bu durum internetin ve iletişim teknolojilerinin, kişilerarası iletişime olumsuz etkilerini göstermektedir (Virilio, 2003, s. 58). Bu tespit araştırmadaki duygu eksikliği metafor sınıflandırmasıyla benzerlik göstermektedir.

Tasarruf aracı sınıflandırması yöneticilerin çalışanlarına dijital mesaj aracılığıyla talimat vermesiyle ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlardan olmuştur. Bu sonuç Altıok ve Duran'ın (2018) yaptıkları çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Gerçekleştirilen nitel çalışmada yöneticilerin "DYS sizlere hangi açılardan tasarruf sağlamaktadır?" sorusuna 23 kişide 18 kişi zaman tasarrufu olarak cevap vermiştir. Son sırada ise kayıp kategorisi çıkmıştır. Bu sonuç, Şahin ve Üstüner'in (2018) "Sosyal Medyaya İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerini" belirlemeye çalıştığı araştırmadaki sonuçlarından biri olan "dedikodu" temasıyla paralellik göstermektedir.

Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda kabul edilebilir iletişim kanalı ilk sırada çıkmıştır. Bu sonuç Altıok ve Duran'ın (2018) yaptıkları çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Gerçekleştirilen nitel çalışmada "DYS'ni hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?" sorusuna 23 yöneticiden 18'i "resmi yazışmalar için" şeklinde cevap vermiştir.

Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda gereksinim ikinci sırada yer almaktadır. Bu sonuç Topçu ve Ersoy'un (2020) araştırmasındaki yöneticilerin teknoloji kullanımını nimet olarak tanımlamasıyla benzerlik göstermektedir.

Hız unsuru ve kazanım sınıflandırmaları, yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda üçüncü sırada çıkmıştır. Bu sonuçlar Günbayı ve Turan'ın (2013) çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Gerçekleştirilen nitel çalışmada öğretmenler E-okul Yönetim Bilgi Sistemi'ni bir düzen, kolaylık, hızlı erişim ve rahatlık olarak algılamaktadır.

Rahatsız edici unsurlar sınıflandırması dördüncü sırada yer almıştır. Bu sonuç Avcı'nın (2019) araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Gerçekleştirilen nitel çalışmada, öğretmenler gereksiz bilgilerin dijital mesajlarla iletilmesinden rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını çalışanlarla resmi iletişim kurmak için kullanmasıyla ilgili katılımcıların kullandıkları metaforlarda otorite etkisi beşinci sırada çıkmıştır. Otorite etkisi sonucu Aksu ve Cantürk'ün (2016) yaptığı çalışmadaki okul yöneticilerinin "görev ve sorumlulukları BİT üzerinden iletiyorum" ifadesiyle örtüşmektedir.

Tasarruf aracı kategorisi eğitimciler tarafından kullanılan diğer metafor olmuştur. Bu sonuç Doğu'nun (2012) yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitel araştırma teknikleri ile elde edilen sonuçlara göre; öğretmenler DYS'nin zaman tasarrufu sağlamasını olumlu olarak görmektedirler.

Son sırada kayıp ve yemek kategorileri çıkmıştır. Kayıp kategorisi, Avcı'nın (2019) araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Çalışmada, öğretmenler mesajla gönderilen içeriğin yüz yüze iletişimi kısıtladığını, aktarılmak istenen bilgiyi yöneticilerden yüz yüze almayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kullandıkları dijital mesajlaşma programları veya uygulamalarında, Whatsapp uygulaması %100'lük oranla (133 kişi) birinci sırada ve SMS hizmeti %60,15'lik (80 kişi) oranla ikinci sırada gelmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle hem uygulamaya yönelik hem de yeni araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Dijital mesaj uygulamaları üzerinden iletilen talimatların kabul edilebilir iletişim kanalı olabilmesiyle ilgili metaforlar düşünüldüğünde DYS sistemine veya EBA uygulamasına eklenebilecek yerli ve milli bir eklenti ile dijital mesajlaşma süreci örgüt iletişiminde kullanılabilir bir hale getirilebilir. Ayrıca bu şekilde son dönemde yaşanan küresel şirketlerin kişisel verilerin kullanımıyla ilgili getirdikleri dayatmaların önüne geçilebilir ve sağlam bir bilgi güvenliği sistemi yapısı kurulabilir.

Katılımcıların kullandıkları metaforlarda iş yükü kategorisi düşünüldüğünde acil durumlar dışında yöneticilerin dijital mesajlaşma programlarını mesai saatleri dışında talimat vermek amacıyla kullanmaması gerektiği söylenebilir.

Yöneticilerin üst makamdan gelen mesajları sorumluluktan kurtulmak için doğrudan alt kademedeki çalışanlara iletmesi yerine mesajın yorumlanarak aktarılması iletişim kalitesine ve sürecine olumlu yönde katkı sağlayabilir. Dijital mesajlaşmayla oluşan baskı unsurunu ve rahatsız edici durumları ortadan kaldırmak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dijital mesajlaşma etik standartları oluşturabilir.

Çalışmanın sınırlılıkları düşünülürse araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Bu çalışma Antalya ili ile sınırlı bir çalışma olduğu için farklı il ve ilçelerde daha fazla yönetici ve öğretmene yönelik olarak bu tür çalışmaların yapılmasıyla resmin bütününe görmek daha mümkün olabilecektir.

Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapıldığından analitik genellemeler dışında sonuç ve öneriler getirilebilmesi için nicel bir ölçme aracı geliştirilerek yapılacak bir araştırmanın yararlı olacağı söylenebilir.

## Kaynakça

- Ada, N. (2007). Örgütsel iletişim ve yeni bilgi teknolojileri; örgütsel iletişim ağları. *Ege Academic Review*, 7(2), 543-551.
- Altıok, V. ve Duran, A. (2018). Okul yöneticilerinin doküman yönetim sistemi hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 67-82.
- Anameriç, H. (2005). Yönetim bilgi sistemlerinin yönetim fonksiyonları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 45(2), 25-43.
- AVCI, E. (2019). *Okul yönetiminde kullanılan dijital iletişim araçlarının öğretmen ve yönetici üzerindeki memnuniyet algısı* (Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aksu, T. ve Cantürk, G. (2016). Bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı: Fenomenolojik bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 118-134
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bilgili H. A. S., (2017). Bilgi teknolojilerinin iş ortamındaki etkileri ve örgütsel iletişim süreci: Eğitim kurumları örneği. *Uluslararası Türk Bilim Dergisi*. 28(2), 99-118.
- Bensghir, T.K. (1996). *Bilgi teknolojileri ve örgütsel değişim*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Çalık, D. (2013). *Yeni iletişim teknolojilerinin örgüt içi iletişimde kullanımı: Türkiye'deki büyük ölçekli firmalar üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Çev. H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Ö. ve Karaca, M. (2018). Siber mobbing: Kavramsal çerçeve, öncülleri ve sonuçları. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(2), 20-34.
- Doğu, Z. (2012). *Ortaöğretim kurumları paydaşlarının E-okul eğitim yönetimi bilgi sisteminin işleyiş sürecine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Harran Üniversitesi. Şanlıurfa.
- Fraenkel, J.R. Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education (Eight edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Güler, A. Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Günbayı, İ. (2019). Nitel araştırmada veri analizi: Tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme. Erişim Adresi: <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html>. Erişim Tarihi: 04.11.2020.
- Günbayı, İ. ve Turan, F. (2013). School principals, teachers, students and their parents' views on E-school implementation in the ministry of national education information management system: A case study. *Elementary Education Online*, 12(1). 1-22.
- Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129.
- Gürel, E. (2016). *E-okul sisteminin ilkökul yöneticileri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Pendik İlçesi)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.



- Gürsan, E., (2008), *Çokuluslu işletmelerin örgüt kültürü ve örgütsel iletişime etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Harrison, T.M. ve Stephen, T.D.,(1996), Computer networking and scholarship in the 21st Century University, *SUNY Press*, 115-136.
- Özdemir, S., ve Erdem, R. (2016). Sosyal medyanın örgüt içi iletişimdeki rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 247-270.
- Kızılböğü, R. ve Erdoğan, Y. (2012). Milli eğitim bakanlığı E-okul uygulamasının yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 5-16.
- Laudon, K.C. ve Laudon, J.P., (2006), *Management information systems- managing the digital firm*. New Jersey: Prentice Halline.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sarıtaş, M. T., Yıldız, E. ve Durusoy, O. (2013). E-Okul sisteminin okullarda kullanılmasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 178-194.
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: Metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 121-159.
- Şahin, M. ve Üstüner, M. (2018). Sosyal medyaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 335-355.
- Işık, Y. (2009). *Okul yönetiminde kullanılan online uygulamalara yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lunenburg, F.C. ve Ornstein A.C. (2013) *Educational administration: Concepts and practices (Eğitim yönetimi: Kavramlar ve uygulamalar bölüm 7. İletişim)*. (Çev. Editörü: Çinkır Ş.), Ankara: Nobel.
- MEB. 2017. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/dys-butun-ulkede-yayginlasiyor/haber/12869/tr>. Erişim Tarihi: 03.02.2021.
- MEB. 2021. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/eposta/>. Erişim Tarihi: 03.02.2021.
- Solmaz, B., Görkemli, H.N., (2012). Yeni bir iletişim alanı olarak sosyal medya kullanımı ve Konya kadın dernekleri örneği, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 183-189.
- Tanrıverdi, H., Adıgüzel, O. ve Çiftçi, M. (2010). Sağlık yöneticilerine ait iletişim becerilerinin çalışan performansına etkileri: Kamu hastanesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 101-122.
- Topçu, İ. ve Ersoy, M. (2020). Eğitim yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 4930-4955.
- Verity, J. W., (1994), How Digital Technology is Changing the Way We Work and Life, Business Week, The Information Revolution, p.15.
- Virilio, P. (2003). *Enformasyon bombası* (Çev. Kaya Şahin). İstanbul: Metis Yayınları.
- Visscher, A. J. (1996). The implications of how school staff handle information for the usage of school information systems. *International Journal of Educational Research*, 25(4), 323-334.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Gökhan CANTÜRK

Willmott H. ve Murray F., 2001. Information technology and organizations, strategies, networks and integration. B. P. Bloomfield, Coombs R., Knights S., Litter D. (Ed.), *Putting information technology in its place: Towards flexible integration in the network age*, New York: Oxford University Press.

## Öğretmene Değer Veren Yönetici Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bahri AYDIN<sup>1</sup>

### Development of the Administrator Attitudes Scale That Values the Teacher

#### Abstract

The purpose of this research; The aim is to develop a scale to determine the attitudes of administrators who value teachers. In order to develop the scale, the literature was searched and teachers and administrators were consulted for their opinions. A pool of 77 items was created from the data obtained, expert opinions were taken, and the content validity rate was calculated. At the end of the process, the scale was reduced to 33 items and applied to 429 teachers from different levels in the form of a 5-point Likert type. Various statistical analyzes were performed on the collected data to determine the validity and reliability of the scale. Expert opinions were sought for the content validity of the scale, and exploratory factor analysis was used for construct validity. It was decided that the factor structure of the scale was unidimensional according to the principal components analysis and scree plot. The Cronbach's alpha value for the reliability of the scale was found to be .988. The final form of the scale applied to the teachers consisted of 33 items. According to expert opinions and exploratory factor analysis results, it was not necessary to remove any item from the scale. When all these results are evaluated, it can be said that the scale is usable. The scale can be applied to teachers in preschool, primary school, secondary school and secondary education institutions.

**Keywords:** School administrator, Teacher, Value, Scale deveelopment.

#### Özet

Bu araştırmanın amacı; öğretmene değer veren yönetici tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geliştirilmesi için alan yazın taranmış, öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen verilerden 77 maddelik bir havuz oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış, kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Süreç sonunda ölçek 33 maddeye indirilmiş, beşli Likert tipi şeklinde farklı kademelerden 429 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinde ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek için çeşitli istatistik analizler yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik uzman görüşlerine başvurulmuş, yapı geçerliği için de açılımlı faktör analizinden yararlanılmıştır. Temel bileşenler analizi ve yamaç grafiği sonuçları ölçeğin tek boyutlu (Değer verme) olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa değeri .988 olarak bulunmuştur. Öğretmenlere uygulanan ölçeğin nihai formu 33 maddeden oluşmaktadır. Uzman görüşleri ve açılımlı faktör analizi sonuçlarına göre ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde ölçeğin kullanılabilir olduğu söylenebilir. Ölçek, okul öncesi, ilkökul, ortaokul, ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlere uygulanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yöneticisi, Öğretmen, Değer verme, Ölçek geliştirme.

#### Introduction

The purpose of this research; The aim is to develop a scale to determine the attitudes of administrators who value teachers. In order to develop the scale, the literature was searched and teachers and administrators were consulted for their opinions

<sup>1</sup> Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bahriaydin@ibu.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-1720-6334

## Methodology

For the development of the scale; First of all, the literature was scanned, interviews were held with teachers and administrators, and interview forms were distributed to teachers. After all these studies, 77 items related to the scale were created and expert opinions were sought. For each of the scale items, KMO was calculated based on expert opinions, and the number of items decreased to 33. The scale was applied to 429 teachers, exploratory factor analysis, Kaiser Meyer Olkin (KMO) and Bartlett tests were performed. Principal component analysis was chosen as the factorization method in exploratory factor analysis. To test the reliability of the scale, the Cronbach Alpha reliability coefficient was examined.

## Findings

Principal component analysis was chosen as the factorization method in exploratory factor analysis. Büyüköztürk (2002) states that principal component analysis aims to reduce variables and reach meaningful conceptual structures, and states that it is the most frequently and widely used statistical technique in practice and is relatively easy to read. During the determination of the number of factors, the eigenvalue coefficient, the variance rates explained by the factors, and the scree plot drawn based on the eigenvalues of the factors are taken into account. It is stated that the sample size should be taken into account in deciding the size of the factor load value (Şencan, 2005). Kim-Yin (2004, cited by Şencan, 2005) suggested certain sample sizes in order to decide whether an item should remain on the scale. Accordingly, the sample size should be at least 350 for an item with a factor load of 0.30. As a result of the analysis, two factors with an eigenvalue greater than 1 appear. The contribution of the first factor to the explanation of the total variance is 72.95%. However, the contribution of the second factor to the explanation of the total variance is 3.3%. In addition, the slope graph was examined, when the graph is examined, it is observed that there is a rapid decrease after the first factor and after this point, the graph follows a horizontal course. According to Can (2017), the place where there is a decrease with a high slope in the graph shows the number of important factors. As seen in the figure, the line segment between two points means one dimension. The graph turns into a flat plateau after a certain point. This means that the factors that occur after this point cannot be distinguished (Aksu et al., 2017). As a result; It can be said that the scale is one-dimensional considering the factor analysis results, scree plot and the total variance explained. To test the reliability of the scale, the Cronbach Alpha reliability coefficient was examined. According to Büyüköztürk (2009), a reliability coefficient above 0.70 is sufficient. The Cronbach's Alpha analysis value, which is a reliability test, was found to be .988. Therefore, it can be said that the cronbach's alpha value of the scale is sufficient for reliability.

## Conclusion and Discussion

The fact that school principals value the teachers they work with positively affects teachers' performance, productivity, commitment, etc. in the school. However, studies are needed to determine what the behaviors of the school principal who value the teacher are and to what extent they show these behaviors. With this research, a scale was developed for administrator behaviors that value teachers. The scale is one-dimensional and consists of 33 items. Statistical analyzes show

that the scale can be used in the field. The scale can be applied to teachers in preschool, primary school, secondary school and secondary education institutions.

## Giriş

Örgütler; mal, hizmet ve hem mal hem hizmet üretmek için kurullar. Nitelikli ve kaliteli ürünler üretmek örgütlerin amaçlarındandır. Bu amacın gerçekleşmesi önemli derecede insan faktörüne bağlıdır. Örgütün kalitesini bir yönüyle çalışanlarının kalitesi belirler. Çalışanların örgüt içindeki davranışlarını örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık vb birçok değişken etkiler. Yöneticilerin çalışanlara değer vermesi de bu değişkenlerden biridir.

Değer verme; önem verme (TDK, 2005), kıymetli olduğunu kabul etme, birine karşı sayıldığını gösterecek şekilde hareket etme, kıymet verme (Kubbealtı Sözlük, 2020) anlamlarına gelmektedir. Yöneticinin çalışana değer vermesi de örgüt içinde yöneticinin çalışanını önemsemesi, saygı duyması, varlığına kıymet vermesi anlamlarına gelir. Yöneticilerin çalışanların yaptıkları işlere, kişiliklerine ve önerdikleri düşüncelerine değer vermesi gerekir. Çünkü çalışanlar, yöneticiler tarafından değer verilme, takdir edilme ve beğenilme ihtiyaçları duyarlar (Akat, Budak, Budak, 1994). İnsan ilişkilerinin temelinde de karşılıklı değer verme, güven, saygı ve diyalog yatmaktadır (Çinkır ve Çetin, 2010: 369). Değer görme, insanın temel gereksinimlerinden biridir. İnsanların evrensel olarak özerklik (autonomy), yetkinlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) gibi üç temel psikolojik ihtiyaca sahip olduğu belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2017). Bunlardan ilişkili olma ihtiyacı, değer vermeyi de içermektedir. Çalışanlar, genel olarak kendilerine değer verildiğini hissettiren, sosyal ve fizyolojik beklentilerini karşılayan, ihtiyaç duyduğu konular hakkında bilgilendirilen, saygı gösterilen, yeteneklerine göre uygun görevler vererek kendilerine olan güven duygusunu güçlendiren, sağlıklı bir ortamda çalışmak istenmektedirler (Aktan 1999: akt Selen, 2016).

Çalışanlara değer verme ile çalışanları motive etme arasında bir ilişki vardır. Örgütlerde çalışanların arzulu ve verimli çalışmalarını sağlamak için çeşitli motivasyon araçlarından yararlanılır. Bu motivasyon araçları örgütlere ve yöneticilere göre değişmektedir. Motivasyon araçları şu şekilde sınıflandırılmaktadır: 1-Ekonomik araçlar (ödül, ikramiye), 2-Psikososyal araçlar (değer verilme, beğenilme, fikrinin sorulması, takdir edilme), 3- Yönetimsel ve örgütsel araçlar (daha çekici ve uygun iş, disiplinli ve adaletli sistem, yükseltme, eğitim verilmesi, iletişim) (Yalçın ve Korkmaz, 2013; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Bu araştırmanın konusu olan değer verme, psikolojik motivasyon başlığı altında incelenmektedir. Ayrıca motivasyon teorileri içinde yer alan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de değer verme yer almaktadır. Maslow değer vermeyi dördüncü kademedeki saygınlık başlığı altında incelemiştir. Bu basamakta kişi, toplumda bir gruba ait olduktan sonra, gerek grup dışından gerek grup içinden kendisine sürekli değer verilmesini arzu eder (Yıldırım, 2009).

Öğretmenlerin daha verimli çalışması bir yönüyle güçlü bir örgüt kültürüne bağlıdır. Güçlü bir kültüre sahip okullarda; bireyler kendilerini daha iyi ve motive olmuş hissederler; mutlu aile havası vardır; mesleğe yönelik olumlu duygular okulda hakimdir, bireyler değişime açıktırlar, paylaşım, güven ve değer verme duygusu temel unsurdur (Özdemir, 2006). Örgüt kültürünün kalite kültürünü yansıtması için örgütün sahip olması gereken temel özellikler; kalite liderliğinin sergilenmesi, uzun dönem hedeflere bağlılık ve çalışana değer vermedir (Pakdil, (2004). İnsana değer veren, insan kaynağından en geniş ölçüde istifade etmeyi hedefleyen "Önce İnsan" felsefesi örgüt kültürünün temeli olmalıdır (Aktan, 2011).

Yönetim ve örgüt kuramları da insana değer vermeyi farklı şekillerde ele almıştır. Klasik yönetim kuramlarının önemli özellikleri olarak; örgütlerin yüksek teknik ve ekonomik verimliliği hedeflemesi ve bunu ulaştırmak için tek en doğru yöntemi araması, insana değer vermemesi gösterilmektedir (Tüzün, 2012). 1930’lardan itibaren örgüt ve yönetim alanındaki gelişmelerden biri; insanın örgütlerde en önemli kaynağın olduğunun kabul edilmesi; tüm çalışanlara değer verilmesidir (Aktan, 2003). Neoklasik yönetim anlayışı, örgütsel verimlilik hedefine ancak çalışanlara gereken önemin ve değer verilmesi ile ulaşılabileceğini savunur (Çetintaş, 2016).

Yöneticilerin çalışanlara değer vermesi örgüt açısından önemli görünmektedir. Kendisine değer verildiğini hisseden çalışanların performanslarının ve verimlerinin artması olasıdır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlere ne kadar değer verildiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlere değer vermesi ile ilgili araştırmalara rastlanamamıştır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin öğretmenlere değer vermesi konusunda bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı da; öğretmene değer veren yönetici tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir.

## 1. Yöntem

### 1.1. Veri toplama Aracının Hazırlanması

“Öğretmene Değer Veren Yönetici Tutumları Ölçeği”, okul yöneticilerinin öğretmenlere değer verme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Öncelikle alan yazındaki konuyla ilgili çalışmalar taranmış; ulusal ve uluslararası alandaki çalışmalar detaylı olarak incelenmiştir. Alan yazında ölçek maddesi oluşturabilecek kapsamlı bilgiye rastlanamamıştır. Bu nedenle, okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinden eşit oranda 24 öğretmen ve 8 yönetici, toplam 32 katılımcı ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Kolay ulaşılabilen öğretmen ve yöneticilerle çalışma yürütülmüştür. Her kademedan üç erkek, üç kadın seçilmiştir. Bununla birlikte her kademedan bir kadın, bir erkek yönetici araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca, farklı kademelerde çalışan 181 öğretmene bir form üzerinden “okul yöneticiniz ne yaparsa değerli olduğunuzu hissedersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Form dağıtılan öğretmenler de dört farklı kademede çalışan ve eşit sayıdan oluşan öğretmenlerdir. Görüşme ve yazılı yanıtlar çerçevesinde 77 madde oluşturulmuştur. Aynı özelliği ölçen maddeler birleştirilerek madde sayısı 48’e düşürülmüştür. Kapsam geçerliğine yönelik olarak eğitim yönetimi alanından 13 alan uzmanı ölçeği incelemiş ve geri bildirim vermiştir. Maddelerin ölçme açısından uygunluğunu sorgulamak üzere 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca 2 Türk dili uzmanının Türkçe açısından maddeleri incelemişler ve görüşlerini belirtmişlerdir. Uzmanlara gönderilen formda maddelere ilişkin; “Madde gereklidir”, “Madde kullanılabilir ancak gereksizdir”, “Madde gereksizdir” ve “Maddeye ilişkin düzeltme öneriniz varsa belirtiniz” seçenekleri yer almıştır. Ölçeğin kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanmasında “Madde gereklidir” 3, “Madde kullanılabilir ancak gereksizdir” 2 ve “Madde gereksizdir” 1 olacak şekilde puanlanmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak her bir madde için Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO, maddelerin kabul veya reddinde kullanılan istatistiksel bir araçtır. KGO aşağıdaki yöntemle hesaplanmaktadır.

$$KGO = \frac{n_e - N/2}{N/2}$$

Formülde, ( $n_e$ ) madde için (Madde gereklidir) ifadesi ile ilgili görüş bildiren uzman sayısını; (N) de görüş bildiren toplam uzman sayısını belirtmektedir. Lawshe (1975) ölçek maddelerinin en az 5, en fazla 40 uzman tarafından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (akt: Limon, 2019). Ayrıca aday maddeler için uzman sayısına göre KGO ölçütleri belirlenmiştir. Buna göre 13 uzman görüşüne göre KGO'nun .51 değerinden daha düşük 17 maddesi ölçekten çıkarılmış, madde sayısı 31'e düşürülmüştür. Ancak gelen öneriler doğrultusunda birden fazla özelliği ifade eden maddelerin ayrıştırması nedeniyle madde sayısı 33 olmuştur. Böylece ölçek ön uygulama yapmaya hazır hale gelmiştir.

Ölçekte yer alan maddeler için “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde beşli Likert tipi derecelendirme yapılmıştır. Ön uygulamada ölçeğin kaç katılımcıya uygulanacağına ilişkin farklı görüşler öne sürülmektedir. Madde sayısının on katı (Şencan, 2005) olarak düşünüldüğünde, ölçeğin 33 maddesi bulunduğundan en az 330 katılımcı olması gerektiği söylenebilir. Ancak bu ölçek; okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve liseden toplam 429 öğretmene uygulanmıştır. Bu da madde sayısının on üç katı olup istatistiksel analiz için yeterli görülmüştür. Ölçek Google Form üzerinden hazırlanmış, oluşan link katılımcılara gönderilmiş böylece ölçeğin uygulanması sağlanmıştır.

### 1.2. Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini ve ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Öncelikle ön uygulamadan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Ölçeğin faktör analizi için KMO test değerinin 0.980 olduğu belirlenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değerinin 0.7 ve üzeri “iyi” olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla faktör analizi yapmak için örneklem büyüklüğünün “yeterli” olduğu söylenebilir (Can,2017). Bu çalışmada elde edilen Bartlett Küresellik Testi sonucuna göre  $p=0.000$  olarak bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bartlett Küresellik Testinin anlamlı çıkması; ölçek maddeleri arasında yüksek korelasyonun olduğunu ve bunun maddeler arasında ortak faktör oluşturma olasılığını artırdığını göstermektedir. Hem KMO, hem de Bartlett testi sonuçları verilerin faktör analizi yapmaya engel olmadığını göstermektedir. Tablo 1’de KMO ve Bartlett testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öğretmene Değer Veren Yönetici Tutumları Ölçeğinin KMO Testi ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

|                                  |         |           |
|----------------------------------|---------|-----------|
| <b>KMO Testi</b>                 |         | .980      |
| <b>Bartlett Küresellik Testi</b> | Ki-Kare | 18867,337 |
|                                  | Sd      | 528       |
|                                  | P       | .000      |

Açımlayıcı faktör analizinde faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi seçilmiştir. Büyüköztürk (2002) temel bileşenler analizinin, değişken azaltmayı ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçladığını belirterek, uygulamada en sık ve yaygın olarak kullanılan ve görece olarak da okunması kolay bir istatistiksel teknik olduğunu ifade eder. Faktör sayısının belirlenmesi aşamasında öz değer katsayısı, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve faktörlerin öz değerlerine dayalı çizilen yamaç grafiği dikkate alınmaktadır. Öz değeri 1 ya da

1’den büyük faktörler önemli sayılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Kim-Yin (2004, aktaran Şencan, 2005) bir maddenin ölçekte kalabilmesinde, faktör yükü 0,30 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 350 olması gerektiğini belirtmektedir.

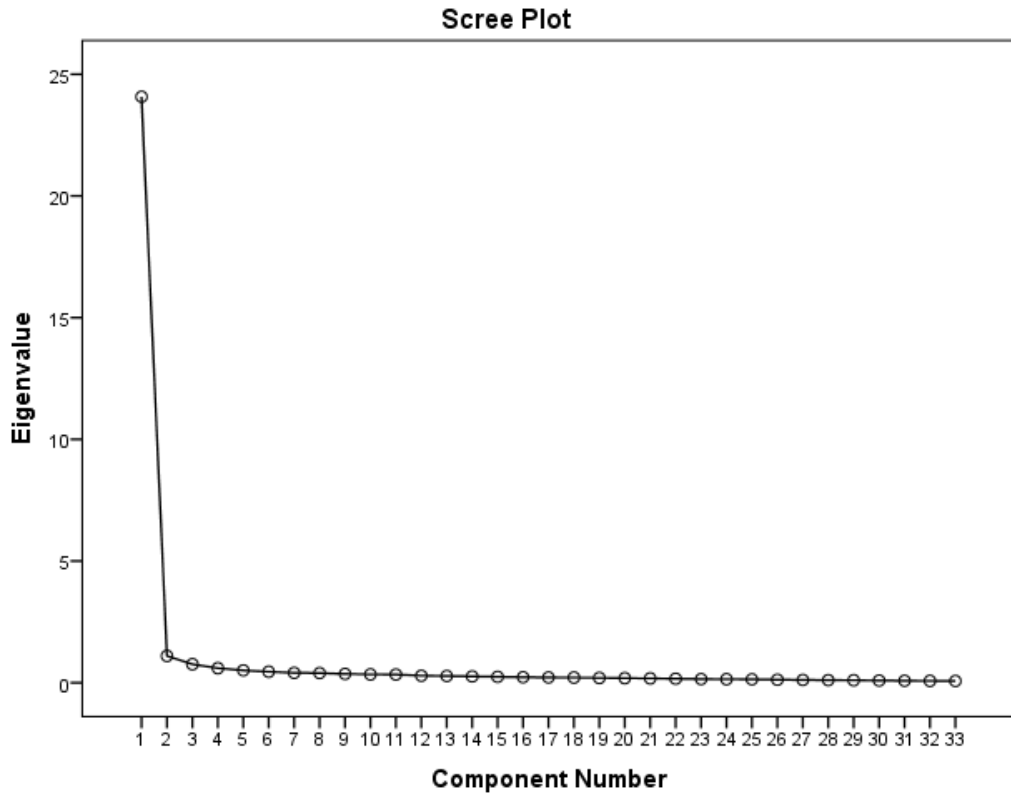
**Tablo 2.** Öğretmene Değer Veren Yönetici Tutumları Ölçeğinin Özdeğer İstatistiğine Bağlı Boyut Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi

| Bileşenler | Toplam | Varyans % | Kümülatif % |
|------------|--------|-----------|-------------|
| 1          | 24,075 | 72,955    | 72,955      |
| 2          | 1,101  | 3,338     | 76,293      |
| 3          | ,760   | 2,302     | 78,595      |
| 4          | ,598   | 1,812     | 80,407      |
| 5          | ,509   | 1,542     | 81,949      |
| 6          | ,454   | 1,375     | 83,324      |
| 7          | ,408   | 1,235     | 84,559      |
| 8          | ,397   | 1,202     | 85,761      |
| 9          | ,366   | 1,108     | 86,869      |
| 10         | ,342   | 1,037     | 87,906      |
| 11         | ,338   | 1,024     | 88,929      |
| 12         | ,289   | ,875      | 89,805      |
| 13         | ,276   | ,837      | 90,642      |
| 14         | ,259   | ,786      | 91,428      |
| 15         | ,243   | ,737      | 92,165      |
| 16         | ,227   | ,687      | 92,852      |
| 17         | ,218   | ,660      | 93,512      |
| 18         | ,212   | ,643      | 94,155      |
| 19         | ,197   | ,597      | 94,752      |
| 20         | ,188   | ,569      | 95,321      |
| 21         | ,179   | ,544      | 95,865      |
| 22         | ,164   | ,497      | 96,361      |
| 23         | ,150   | ,454      | 96,815      |
| 24         | ,145   | ,438      | 97,253      |
| 25         | ,138   | ,419      | 97,673      |
| 26         | ,124   | ,376      | 98,048      |
| 27         | ,114   | ,346      | 98,394      |
| 28         | ,108   | ,328      | 98,722      |
| 29         | ,102   | ,308      | 99,030      |
| 30         | ,092   | ,278      | 99,308      |
| 31         | ,081   | ,247      | 99,555      |
| 32         | ,077   | ,233      | 99,787      |
| 33         | ,070   | ,213      | 100,000     |

Tablo 2 incelendiğinde özdeğeri 1’den büyük iki faktör görünmektedir. Birinci faktörün toplam varyansı açıklamasına getirdiği katkı %72,95’tir. Ancak ikinci faktörün toplam varyansın açıklanmasına getirdiği katkı %3,3’tür. Alan yazında bu katkı %5’in altına düştüğünde önceki faktörün son faktör olduğuna karar verilebileceği (Can, 2017) belirtilmektedir.



Faktör sayısına karar vermede yamaç grafiğinden de yararlanılmaktadır. Faktörlerin öz değerlerine bağlı çizilen yamaç grafiğine Şekil 1’de yer verilmiştir.



**Şekil 1.** Öğretmene Değer Veren Yönetici Tutumları Ölçeğine Ait Yamaç Grafiği

Şekil 1’deki grafik incelendiğinde, birinci faktörden sonra hızlı bir düşüş olmuş, daha sonra grafik yatay olarak devam etmiştir. Can (2017)’a göre grafikte yüksek bir eğimle düşüşün olduğu yer faktör sayısını gösterir. Şekilde görüldüğü gibi her iki nokta arasındaki doğru parçası bir boyut anlamına gelmektedir. Grafik belli bir noktadan sonra düz platoya dönüşmektedir. Bunun anlamı bu noktadan sonra oluşan faktörlerin ayırt edilemediğidir (Aksu ve diğerleri, 2017).

Faktör sayısını belirlemedeki diğer bir yaklaşım ise açıklanan varyans oranıdır. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu açıdan analiz sonucunda ilk faktörün varyansı açıklama oranı %72,95 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak; yapılan faktör analizi sonuçları, yamaç grafiği ve açıklanan toplam varyans dikkate alındığında ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir. Bu boyut da değer verme boyutu olarak adlandırılmıştır.

**Tablo 3.** Öğretmene Değer veren Yönetici Tutumları Ölçeği Maddelerinin Ortak Varyans ve Faktör Yükleri

| Madde No | Ortak Varyans | Faktör Yükü | Madde No | Ortak Varyans | Faktör Yükü |
|----------|---------------|-------------|----------|---------------|-------------|
| 1        | ,686          | ,828        | 18       | ,690          | ,831        |

|    |      |      |    |      |      |
|----|------|------|----|------|------|
| 2  | ,617 | ,786 | 19 | ,706 | ,840 |
| 3  | ,726 | ,852 | 20 | ,718 | ,847 |
| 4  | ,746 | ,864 | 21 | ,761 | ,873 |
| 5  | ,748 | ,865 | 22 | ,705 | ,839 |
| 6  | ,689 | ,830 | 23 | ,658 | ,811 |
| 7  | ,723 | ,850 | 24 | ,705 | ,839 |
| 8  | ,772 | ,878 | 25 | ,655 | ,809 |
| 9  | ,687 | ,829 | 26 | ,802 | ,896 |
| 10 | ,766 | ,875 | 27 | ,789 | ,888 |
| 11 | ,722 | ,849 | 28 | ,786 | ,887 |
| 12 | ,723 | ,851 | 29 | ,764 | ,874 |
| 13 | ,752 | ,867 | 30 | ,858 | ,926 |
| 14 | ,748 | ,865 | 31 | ,796 | ,892 |
| 15 | ,704 | ,839 | 32 | ,620 | ,788 |
| 16 | ,715 | ,845 | 33 | ,740 | ,860 |
| 17 | ,796 | ,892 |    |      |      |

Tablo 3 incelendiğinde maddelerin ortak varyans değerleri .786 ile .926 arasında değişmektedir. Ortak varyansın .10'dan küçük olması halinde madde ile ilgili bir problem olma ihtimali yüksektir (Çokluk ve diğerleri, 2016). Faktör yük değerlerinin .45 ve daha üstünde olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2002). Faktör yük değerleri incelendiğinde tüm maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin tüm maddelerinin ölçekte yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4.** Öğretmene Değer Veren Yönetici Tutumları Ölçeği Maddelerinin Madde Toplam Korelasyonu ve Madde Silindiğinde Ölçeğin Cronbach Alfa Değeri

| Madde No | Madde Çıkarıldığında Toplam Puanların Ortalaması | Madde Çıkarıldığında Toplam Puanların Varyansı | Madde Toplam Korelasyonu | Madde Çıkarıldığında Ölçeğin Cronbach Alfa değeri |
|----------|--|--|--------------------------|---|
| 1        | 126,53   | 762,30   | ,833                     | .988  |
| 2        | 126,35   | 770,88   | ,789                     | .988  |
| 3        | 126,45   | 768,72   | ,855                     | .988  |
| 4        | 126,37   | 765,18   | ,866                     | .988  |
| 5        | 126,37   | 766,49   | ,867                     | .988  |
| 6        | 126,46   | 769,65   | ,832                     | .988  |
| 7        | 126,41   | 771,77   | ,850                     | .988  |
| 8        | 126,49   | 765,70   | ,880                     | .988  |
| 9        | 126,26   | 774,87   | ,827                     | .988  |
| 10       | 126,57   | 765,01   | ,877                     | .988  |

|    |        |        |      |      |
|----|--------|--------|------|------|
| 11 | 126,56 | 765,51 | ,851 | .988 |
| 12 | 126,10 | 773,66 | ,847 | .988 |
| 13 | 126,52 | 765,85 | ,869 | .988 |
| 14 | 126,28 | 768,14 | ,865 | .988 |
| 15 | 126,13 | 772,23 | ,838 | .988 |
| 16 | 126,54 | 763,69 | ,848 | .988 |
| 17 | 126,47 | 764,90 | ,893 | .988 |
| 18 | 126,53 | 766,18 | ,834 | .988 |
| 19 | 126,28 | 771,98 | ,840 | .988 |
| 20 | 126,39 | 770,74 | ,848 | .988 |
| 21 | 126,10 | 773,04 | ,869 | .988 |
| 22 | 126,03 | 772,87 | ,836 | .988 |
| 23 | 125,88 | 778,86 | ,807 | .988 |
| 24 | 126,09 | 772,89 | ,836 | .988 |
| 25 | 126,08 | 774,99 | ,806 | .988 |
| 26 | 126,21 | 767,93 | ,894 | .988 |
| 27 | 126,29 | 768,21 | ,888 | .988 |
| 28 | 126,10 | 771,12 | ,884 | .988 |
| 29 | 126,40 | 767,33 | ,875 | .988 |
| 30 | 126,22 | 768,08 | ,924 | .988 |
| 31 | 126,28 | 769,91 | ,890 | .988 |
| 32 | 126,33 | 776,62 | ,787 | .988 |
| 33 | 126,28 | 769,25 | ,861 | .988 |

Ölçek Toplamı Cronbach Alfa değeri=0,988

Ölçek güvenilirliğinin test edilmesi için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Büyüktürk'e (2009) göre güvenilirlik katsayısının 0.70'in üzerinde olması yeterlidir. Güvenilirlik testi olan Cronbach's Alfa analizi değerinin .988 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ölçeğin cronbach alfa değerinin güvenilirlik için yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 4'e göre maddelerin toplam korelasyonları yüksek düzeydedir. Bu durum maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ölçekten madde çıkarıldığında toplam puan ortalamalarında ve toplam puanların varyansında büyük değişimlerin olmadığı gözlenmektedir. Bu durum, tüm maddelerin ölçeğe katkısının birbirine yakın olduğunu göstermekte, madde toplam korelasyon değerlerinin birbirine yakın olması da bunu desteklemektedir. Madde çıkarıldığında Cronbach Alfa değerlerinde değişim olmaması, maddelerin ölçeğin güvenilirliğini olumsuz etkilemediğini göstermektedir.

## 2. SONUÇ

Okul yöneticilerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlere değer vermeleri, öğretmenlerin okul içindeki performanslarını, verimliliklerini, bağlılıklarını...vb olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmene değer veren okul yöneticisi tutumlarının neler olduğu ve bu tutumları ne derece gösterdiklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Yapılan alan yazın taramalarında konuyla ilgili araştırma ve ölçek geliştirmeye yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma ile öğretmene değer veren yönetici tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekle ilgili yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçek tek boyutlu (değer verme) ve 33 maddeden oluşmuştur. Yapılan istatistik analizler ölçeğin alanda

kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçek, öğretmenlere değer veren yönetici tutumlarını saptamak amacıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğretmenlerine uygulanabilir. Ayrıca ölçeğin, örgütsel davranışın birçok konusuyla ilişkisi kurularak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Akat, İ. B., G. B. Gülay (1994). *İşletme Yönetimi*, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Aksu ve diğerleri. (2017). *Açımlayıcı Ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yapısal Eşitlik Modeli Uygulamaları*. Detay yayıncılık: Ankara.
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim Çağında Yönetim*, İstanbul: İstanbul Sanayi Odası Yayını.
- Aktan, C. C. (2011). Organizasyonlarda İnsan Yönetimi: İnsan Mühendisliği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 3 (2), 387-406
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem yayıncılık: Ankara.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi yayıncılık. Ankara.
- Çetintaş H. B. (2016). Yönetim Yaklaşımlarında Örgütsel İletişim Olgusunun Değerlendirilmesi, *e-gifder*, 4, (1), 173-199.
- Çinkır, Ş., Çetin K. S. (2010). Öğretmenlerin Okulda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3): 353-371.
- Çokuk ve diğerleri (2016). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi yayıncılık: Ankara.
- Kubbealtı Lugatı. (2020). Misalli Büyük Türkçe Sözlük. İstanbul: Kubbealtı neşriyat.
- Limon, İ. (2019). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yorgunluğu, Eğitim Politikaları Bağlamında Moral Yitimi Ve İş Performansı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, B.A.İ.B.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(4), 411-433.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, And Wellness: Guilford Publications*.
- Pakdil, F. (2004). Kalite Kültürünü Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3), 167-183.
- Sabuncuoğlu, Z., M. V. Tüz. (2003). *Örgütsel Psikoloji*. Furkan Ofset. Bursa.
- Selen, Ufuk (2016). *Çalışanların İç ve Dış Motivasyon Tekniklerine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi; Yerel Yönetim Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Tarım Ekonomisi Anabilim Dalı. Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Seçkin yayıncılık: İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel yayıncılık: Ankara.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.
- Tüzün, K. İ. (2012). *Yönetimde Erken Dönem: Klasik ve Neo Klasik Yaklaşımlar*. Örgüt Kuramları. İstanbul: Beta.
- Yalçın, H., M. E. Korkmaz. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Motivasyon Durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*. 6 (26), 602-609.
- Yıldırım, S. (2009). *İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Sınıf Öğretmenlerini Güdüleme*

*Davranışları Ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri (Konya İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya*