

HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

e-ISSN 2822-4221 ◉ Güz/Autumn 2021 ◉ Cilt/Volume 01 ◉ Sayı/Issue 01



HAKEMLİ DERGİ

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Okul Yönetimi Dergisi / School Administration Journal
Açık Erişim Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal
e-ISSN: 2822-4221

Cilt / Volume 01 Sayı / Issue 01 Güz / Autumn 2021

Öncü Okul Yöneticileri Derneği adına İmtiyaz Sahibi / Owner
İbrahim Hakan Karataş
Öncü Okul Yöneticileri Derneği YK Başkanı

Yayın Periyodu / Publication Period
Haziran ve Aralık aylarında yılda 2 kez yayınlanır. / Published twice a year in June and December.

Yayın Dili / Language of Publication
Türkçe-English

Yayın Türü / Publication Type
Yerel Süreli Yayın / National Periodical

Yayın Tarihi / Publication Date
Aralık / December 2021

(C) Bütün hakları saklıdır. All rights reserved.

İletişim / Contact

www.okulyonetimi.org

+902163428383 +905050197059

sajeditor@okulyonetimi.org

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2
34664 Üsküdar İstanbul Türkiye

[@okulyonetimiSAJ](https://twitter.com/okulyonetimiSAJ) [@okulyonetimi_saj](https://www.instagram.com/okulyonetimi_saj) [in](https://www.linkedin.com/company/okulyonetimi)@Okul Yönetimi Dergisi

Yayımcı / Publisher

Öncü Okul Yöneticileri Derneği
Leading School Principals Society
Sertifika / Certificate: 49487

Yayımlayan Kuruluş / Publishing Company
Öncü Yöneticiler Eğitim ve Danışmanlık Hiz. Ltd. Şti.



ÖNCÜ YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*

Yardımcı Editör / Assistant Editor

Dr Mevlüt KARA *Gaziantep Üniversitesi* Dr. Fatma AVCI *Milli Eğitim Bakanlığı*

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN *Hacettepe Üniversitesi (Emekli)* Prof. Dr. Ahmet AYPAY *Anadolu Üniversitesi* Prof. Dr. Soner POLAT *Kocaeli Üniversitesi* Prof. Dr. Selahattin TURAN *Uludağ Üniversitesi*

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat

Nurgün VAROL İlayda ARDAKOÇ

Tashih / Proofreading

Mert Korhan SALTA (Eng) Yusuf MUGOYA (Eng)
Emre ACAR (Tür) Zeynep ACAR (Tür) Cihan KOCABAŞ (Tür)

Tasarım / Graphic Design

Ebrar KARATAŞ

Hakem Kurulu / Peer Review Board

Dr Taner ATMACA *Düzce Üniversitesi* Dr Bahri AYDIN *Abant İzzet Baysal Üniversitesi* Dr Bilal ÇANKIR *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*
Dr Halil Coşkun ÇELİK *Siirt Üniversitesi* Dr Gülyüz DEBEŞ *Akdeniz Karpaz Üniversitesi* Dr Ezgi DEDE *Milli Eğitim Bakanlığı* Dr Mesut DEMİRBİLEK *Milli Eğitim Bakanlığı* Dr Ramazan ERTÜRK *Milli Eğitim Bakanlığı* Dr Gülşen Figen FİDAN *Final Okulları* Dr Celal GÜLŞEN *Beykent Üniversitesi* Dr Yüksel GÜNDÜZ *On Dokuz Mayıs Üniversitesi* Dr Saffet KARAYAMAN *Artvin Çoruh Üniversitesi* Dr Selman Tunay KAMER *Kastamonu Üniversitesi* Dr Çiğdem KILIÇ *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr Mithat KORUMAZ *Yıldız Teknik Üniversitesi* Dr Feride ÖKSÜZ-GÜL *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr Rahmet SAVAŞ *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr Barış USLU *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi*

Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers of Current Issue

Dr Ramazan ÖZTÜRK Dr Gülşen Figen FİDAN Dr Bahri AYDIN Dr Gülyüz DEBEŞ Dr Saffet KARAYAMAN Dr Yüksel GÜNDÜZ Dr Mithat KORUMAZ Dr Ezgi DEDE Dr Feride ÖKSÜZ-GÜL Dr Mesut DEMİRBİLEK Dr Barış USLU Dr Çiğdem KILIÇ Dr Selman Tunay KAMER Dr Taner ATMACA Dr Rahmet SAVAŞ

Okul Yönetimi Dergisi Yayın Politikası

Okul Yönetimi Dergisi (School Administration Journal – SAJ), örgün ve yaygın eğitim kurumu yönetimi ve işletmeciliği, okul yönetimi ve yükseköğretimin yönetimi gibi alanlar öncelikli olmak üzere eğitim öğretim alanında disiplinlerarası, akademik, bilimsel ve araştırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı uluslararası hakemli, açık erişimli bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Yılda iki kez (Haziran-Aralık) elektronik ortamda (www.okulyonetimi.org) yayımlanır.

Amaç ve Kapsam

Okul Yönetimi Dergisi, okulun ve eğitimin bağlamını değişim ve süreklilik bakımından açıklamayı amaçlayan bilimsel bilginin üretilmesini ve yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki konularda araştırma, derleme, eleştirel inceleme, değerlendirme, tanıtım ve monografi çalışmalarını yayınlayacaktır:

- Eğitim sistemleri ve eğitim politikaları
- Eğitim-öğretim süreçleri
- Ulusal ve yerel eğitim yönetimi
- Eğitim reformları
- Örgün ve yaygın eğitim kurumları yönetimi ve işletmeciliği
- Kamu ve özel sektör eğitim kurumları yönetimi, denetimi ve planlaması
- K-12 okul yönetimi ve denetimi
- Yükseköğretimde eğitim ve yönetim
- Eğitimde akreditasyon
- İnsan kaynakları, mesleki ve örgütsel gelişme
- Eğitim kurumlarında yönetim ve organizasyon
- Öğretimsel liderlik ve eğitim planlaması
- Eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliği

Yayın İlkeleri

Okul Yönetimi Dergisi yılda iki defa, Haziran, Aralık aylarında olmak üzere elektronik olarak yayımlanır. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Her sayı için makale gönderme son tarihi yayın tarihinden bir ay öncedir. Arada çıkarılacak özel sayılar için de ayrıca tarihler belirlenip ilan edilir.

Dergiye gönderilecek makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Ulusal veya uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler, yine başka bir yerde yayımlanmamış olması ve dipnotta belirtilmesi koşuluyla dergimizde yayımlanabilir. Bu konuda bütün sorumluluk yazara aittir.

Bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmeli, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir.

Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar) a aittir. Her makale için benzerlik raporu da makale ile birlikte gönderilmelidir.

Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az iki hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda çalışmayı ikiden fazla hakeme inceletebilir. Yayımlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulunun gerekli görmesi hâlinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli

düzeltilme istenebilir. Yazar(lar), hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini verilen süre içinde yerine getirmek zorundadır. Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulunda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), hakemler ve Yayın Kurulunun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadır.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları Okul Yönetimi Dergisi'ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanması için gönderilen çalışmalar yayımlanmazsa telif hakkı yazara iade edilmiş olur.

Hakemler, Yayın Kurulunun kendilerine belirleyeceği süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur. Gönderilen makalelere kimlik belirleyici ifadeler yazılmaz. Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme ve TDK'nin en son yayımladığı Yazım Kılavuzu'na uyma mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayımlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan kanuni sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir. Bu dergi editör ve yazar COPE (Committee on Publication Ethics) etik kurallarını benimsemiştir: bkz. <https://publicationethics.org>.

Etik Kurul İzni Gerektiren Araştırmalar

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, 4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar.

Beyan Gerektiren Konular

- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,
- Olgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu",
- Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması,
- Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları.

Ücret Politikası

Dergi, dijital yayıncılık, grafik tasarım ve uluslararası endekslere katılım için ücretli hizmetler kullanmaktadır; bu nedenle, dergimize makale gönderen yazarların makaleleri kabul veya reddedilse de, 250 TL (yabancı yazarlar için 100 USD) ödemeleri gerekmektedir. Ön değerlendirme ve hakem sürecinin başlaması için ödeme belgesi gönderilmelidir. Başvuruları hakemler tarafından reddedilen yazarların ödedikleri ücret geri ödenmeyecektir.

Hesabın Sahibi:

ÖNCÜ YÖNETİCİLER EĞİTİM VE DANIŞMANLIK HİZMETLERİ LİMİTED ŞİRKETİ

Kuveyt Türk Katılım Bankası IBAN TR44 0020 5000 0946 1299 3000 01

İş Bankası Çamlıca Şubesi IBAN TR16 0006 4000 0011 1810 5687 41

İçindekiler / Table of Contents

Eleştirel İnceleme / Critical Review

Türkiye’de okul yöneticiliğinin açmazları

The deadlocks of school management in Turkey

İbrahim Hakan Karataş, [Görüntüle/View](#) 9-18

Araştırma / Research

Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi

Impacts of school administrators’ distributed leadership behaviors on teachers’ motivations during the pandemic

Ferit Güzel & Hülya Güzel-Evecen, [Görüntüle/View](#) 19-32

Araştırma / Research

Okul yöneticilerine göre başarılı okul standartları

Successful school standarda according to school managers

Bülent Gelibolulu & Dilek Sarıkaya, [Görüntüle/View](#) 33-55

Araştırma / Research

Okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamları

Private and daily lives of school administrators

Saffet Karayaman, İbrahim Hakan Karataş, Mevlüt Kara &

Babri Aydın, [Görüntüle/View](#) 57-77

Araştırma / Research

Bilim ve teknoloji şenliklerinin öğrenciye katkısı: Kartal Bilim ve Teknoloji Şenliği örneği üzerine bir araştırma

Contribution of science and technology festivals to students: A research on the example of Kartal Science and Technology Festival

Başak Kök, Meltem Baltalar, Derya Gençer Erdoğan, Samet Cebeci &

Ezgi Babur, [Görüntüle/View](#) 79-91

Önsöz / Prologue

Modern okul, iki yüzyılı aşkın kısa tarihinde süreklilik ve değişimin izlenmesi bakımından örnek bir sosyal kurumdur. Ulus devletinin, kentleşmenin ve sanayileşmenin getirdiği yeni ihtiyaçların karşılanması için geliştirilen bir yapı olarak siyasi, sosyal ve ekonomik değişimlerle paralel bir yenileşme ve değişim içerisindedir.

19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla aktarılan kurum, değer, ilke ve misyonlarının özellikle 2. Dünya Savaşı sonrası planlı kalkınma için geliştirilen politikalarda öncelik düzeyinin artması okulu daha görünür hale getirmiştir. Aynı dönemde okul karşıtlığı ve okul eleştirisi tartışmalarının da arttığı ve görünürlük kazandığı gözlenmektedir. Neoliberalizm ve takip eden bilgi toplumu tartışmaları da okulu değişim ve süreklilik serüveninde temelden sorgulayan gelişmeler olmuştur. 2019'da başlayan ve etkileri halen devam eden iki yıllık küresel salgınla okulun varlığı, misyonu, işlevi, yapılanması ve örgütlenmesi gündemin en üst sırasına çıkmış görünmektedir.

Ne var ki okul, sürekli tartışılan bir kurum olmasına rağmen şaşırtıcı bir şekilde geçen zaman içinde özgün formunu önemli ölçüde korumuş ve sürekliliğini sağlamıştır. Bununla beraber okulun üstlendiği ve başarabildiği misyonu ile sürdürülebilirliği de başta hükümetler olmak üzere iş dünyası, sivil toplum, veliler ve her geçen yıl demografik yapısı değişen öğrenciler için cevabı aranan bir soru olarak ortada durmaktadır.

Okul Yönetimi Dergisi, okulun sosyokültürel, politik ve ekonomik bağlamını anlamaya odaklanan bilimsel çalışmaları teşvik etmek ve yaygınlaştırmak amacıyla yayın hayatına başladı. Bu bağlam içinde araştırmacıların ve uygulamacıların okulun misyonunu yeniden düşünmek, yeni misyonu için okulun yapılanması, örgütlenmesi, finansmanı, yönetimi ve denetiminin işlevsel ve sürdürülebilir yollarını bulmaya yönelik çalışmaları için bir paylaşım ve etkileşim ortamı olacaktır.

Okulun bağlamı, misyonu ve örgütlenmesini yeniden düşünmek disiplinler arası ve çoklu bakış açısı gerektirmektedir. Okul Yönetimi Dergisi, bu bakışla, okulu *eğitim bilimleri* alanı ile *insan ve toplum bilimleri*, *doğa bilimleri*, *güzel sanatlar*, *mantık* gibi tüm alanlarda disiplinler ya da disiplinler arası çalışmalara açık olacaktır. Diğer taraftan okulun başta *eğitim öğretim süreçleri* olmak üzere, *rehberlik*, *insan kaynakları*, *finansman*, *mimari*, *tasarım*, *teknoloji*, *çevre ilişkileri*, *profesyonel gelişme*, *yenilikçilik*, *ar-ge süreçleri* gibi okulun etkililiği ve verimliliğinin her alanda tartışılmasını ve bilimsel bilgi üretilmesini teşvik edecek bir yaygın politikası izleyecektir.

Okul Yönetimi Dergisi, yaygın türü bakımından da geniş bir yelpazede makale kabul edecektir. *Araştırma makaleleri yanında*, *derleme*, *eleştiri*, *tanıtım*, *değerlendirme*, *monografi*, *durum çalışması* gibi üretilen bilimsel bilgi ve etkinlik ile kurumların yeniden tartışılmasını da teşvik edecektir.

Okul Yönetimi Dergisi, yükseköğretimi ve hayat boyu öğrenmeyi de okul kapsamında değerlendirmektedir. Bu çerçevede *K-12 ile yükseköğretim, hayat boyu öğrenme, kurumsal eğitimler, mesleki gelişme çalışmaları ve kendi kendine gelişme alanlarını* da kapsayacak biçimde yayın yapacaktır.

Okul ve eğitim, kuram ve uygulamanın birlikte yürüdüğü, kuramdan çok uygulamanın belirleyici olduğu bir alandır. Okul Yönetimi Dergisi üretilen bilimsel bilginin uygulamadaki gerçek yansımalarının yayımlanan çalışmalarda görünür olmasını temel bir yayın politikası olarak benimsemiştir. Bu bakışla Okul Yönetimi Dergisi, *yayın kurulunda, danışma kurulunda ve hakemlik sürecinde akademisyenlerle birlikte sahada eğitimci, öğretmen, yönetici, girişimci, yatırımcı, denetmen, uzman, danışman, paydaş, tedarikçi* olarak çalışmakta olan uygulamacılara da yer vermeyi öncelleyecektir.

Derginin ilk sayısına çalışma göndererek, derginin misyonunu ve hedeflerini gerçekleştirmesinde ilk adımı atmasına destek olan yazarlara, makaleleri değerlendirmek için zaman ayıran değerli hakemlere, derginin yayın sürecini takip eden değerli yayın kurulu üyelerine ve derginin yayınlanmasında emeği geçen teknik destek sağlayan arkadaşlara teşekkür ederim.

Öncü Okul Yöneticileri Derneği'nin vizyonu, misyonu ve değerleri ile derneğin önceliklerinin bir tamamlayıcısı olarak yayın hayatına başlayan Okul Yönetimi Dergisi'nin Türkiye'de ve dünyada eğitimin niteliğinin artmasına katkı sağlaması en büyük motivasyon kaynağımızdır. Bu uzun soluklu yolculukta bize yoldaş olanlara ve olacıklara minnet duyguları ile ilk sayıyı siz değerli okurlarımıza arz ederim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Aralık 2021

Aralık 2021 sayısında ne var?

Okul Yönetimi Dergisinin Güz 2021 sayısında beş makale yayımlanmıştır.

İlk makale *İbrahim Hakan Karataş*'ın Öncü Okul Yöneticileri Derneği tarafından 2019'da yayımlanan Türkiye Okul Yöneticileri Raporunun giriş kısmından kısaltılarak alıntılanan "*Türkiye'de okul yöneticiliğinin açmazları*" adlı eleştirel incelemedir. Karataş makalede Türkiye'de okul yöneticiliğinin durumunu, sorunlarını ve engellerini, güç mesafesi, aşırı merkezîyetçilik, politik etkileşim, mesleki yetersizlik, özlük haklarından yoksunluk olmak üzere altı boyutta tartışmıştır.

İkinci makale *Ferit Güzel* ve *Hülya Güzel Evcece*'ne ait "*Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi*" adlı saha araştırmadır. Çalışmada pandemi sürecinde idarecilerin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisini incelememişlerdir.

Üçüncü makale *Bülent Gelibolulu* ve *Dilek Sarıkaya* ait tarafından yazılan "*Okul yöneticilerine göre başarılı okul standartları*" adlı araştırmadır. Yazarlar, makalede okul yöneticilerinin görüşlerine göre başarılı okul standartlarını belirlemeyi amaçlamışlardır.

Dördüncü makale *Saffet Karayaman*, *İbrahim Hakan Karataş*, *Mevlüt Kara*, *Babri Aydın* tarafından hazırlanan *Okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamları* adlı betimleş nicel araştırmadır. Araştırmada Türkiye'de okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamları, Türkiye genelinde okul yöneticilerinden toplanan verilerle çeşitli boyutlarda betimlenmekte ve analiz edilmektedir.

Sayının beşinci ve son makalesi *Başak Kök*, *Meltem Baltalar*, *Derya Gençer Erdoğan*, *Samet Cebeci* ve *Ezgi Babur*'a ait olan "*Bilim ve teknoloji şenliklerinin öğrenciye katkısı: Kartal Bilim ve Teknoloji Şenliği örneği*" üzerine adlı araştırmadır. Makalede bilim fuarlarının genel amacı olarak bilimi ve bilimsel düşünmeyi yaygınlaştırmak, buluş yapmayı teşvik etmek ve bunları popülerleştirmek tezinden yola çıkarak TÜBİTAK tarafından desteklenen 4007 Kartal Bilim ve Teknoloji Şenliği'nin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve öğrencilere katkı düzeylerini betimlemeyi ve böylece bilim fuarlarının etkililiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Türkiye’de okul yöneticiliğinin açmazları

9

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Özet: Okul yöneticiliği mesleğinin mevzuatta bir uzmanlık alanı olarak tanımlanması girişimin kısa vadede bir sonuca ulaşabilmesi sosyal algıda ve yönetim kültürümüzde bir değişim ve dönüşüm gerektirmektedir. Bu çerçevede Türkiye’de okul yöneticiliğinin durumunu, sorunları, sıkıntıları, güç mesafesi, aşırı merkezîyetçilik, politik etkileşim, mesleki yetersizlik, özlük haklarından yoksunluk olmak üzere altı boyutta tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticiliği, uzmanlık, meslekleşme, güç mesafesi, merkezîyetçilik.

Basvuru/Submitted
5 Nis/Nis 2022

Kabul/Accepted
11 Nis/Nis 2022

Yayın/Published
5 Mayıs/May 2022

The deadlocks of school management in Turkey

Abstract: Defining the profession of school administration as an area of expertise in the legislation requires a change and transformation in social perception and management culture for the initiative to reach a conclusion in the short term. In this context, the situation of school administration in Turkey is discussed in six dimensions: its problems, difficulties, power distance, extreme centralism, political interaction, professional inadequacy, and deprivation of personal rights.

Keywords: School management, specialization, professionalization, power distance, centralism.

Makale Türü
Eleştirel Makale/
Critical Review

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2021, 1/1

Karataş, İ.H. (2022),
Türkiye’de okul
yöneticiliğinin
açmazları. *Okul
Yönetimi*, 1(1), 9-18.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Bu makale, Öncü Okul Yöneticileri Derneği tarafından 2019’da yayımlanan Türkiye Okul Yöneticileri Raporunun giriş kısmından kısaltılarak alıntılanmıştır.
Karataş, İ. H., Radmard, S., Öksüz Gül, F., Varol, N., & Dağ, S. (2019). Türkiye okul yöneticileri raporu 2019. İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları. https://www.uncuyoneticiler.org.tr/wp-content/uploads/2022/03/Rapor_1_TurkiyeOkulYoneticileriRaporu_2019_Kucuk.pdf
Doç. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi,ihkaratas@gmail.com, ORCID:0000-0001-5569-014X

SAJ

Giriş

Okul yöneticiliği mesleğinin mevzuatta bir uzmanlık alanı olarak tanımlanması elbette önemli bir adım olacaktır. Ancak bu girişimin kısa vadede etkili bir sonuca dönüşebilmesi için sosyal algıda ve yönetim kültürümüzde bir değişim ve dönüşüm gerektiği açıktır. Zira ortaya konulan onca değerli görüşe, sayısız teşebbüse ve mevzuat düzenlemesine rağmen okul yöneticiliği konusunda tatmin edici bir ilerleme kaydedilememesinin sebepleri araştırılmalıdır.

Okul yöneticiliği alanında toplumsal kesimler, bürokrasi ve politikadaki gerginliğin birkaç sebebi olduğu görüşündeyiz. Güç mesafesi bu gerginliğin temel sebeplerinden biridir. Sadece siyasette ya da bürokraside değil, özel sektörde ve hatta STK'larda bile karşı karşıya kaldığımız güç mesafesini belirleyen temel unsur sosyal gücün kaynağıdır. Sosyal gücün kaynağı makam ve yasalar olduğunda yukarıdan aşağıya doğru bir iletişim söz konusu demektir. Okul yöneticileri ise içinde buldukları sistemin en alt kademesindeki yöneticiler olduklarından güç mesafesinin ortaya çıkardığı sorunları en fazla hisseden kişiler olmaktadır. Güç mesafesinin bu denli etkin olması, okul yöneticilerini, öğrenci, öğretmen ve veli taleplerinden çok üst sıralı amirlerinin ve kendisi üzerinde bir şekilde nüfuzu olan kişilerin taleplerini karşılamaya zorlamaktadır. Bu da çoğunlukla öğretmen, veli ve öğrenci ile çatışma yaşamasına sebep olmaktadır.

Gerginliğin diğer bir sebebi aşırı merkeziyetçi yapıdır. Merkeziyetçilik, aynı zamanda okul yöneticiliğinin etkililiğinin önündeki bir engeldir. İnsan kaynağı, olmayan bütçe, müfredat ve diğer süreçlerin neredeyse tamamının merkezden ve 60 bini aşkın okul için belirlendiği bir yapıda okul yöneticilerinin karar alma imkânı neredeyse bulunmamaktadır. İnisiyatif ve karar alsa dahi büyük bir risk alarak bunu yapmaktadır. Bu durum, okul yöneticisine eğitim liderliği yapacağı hiçbir alan bırakmayan ve onu sadece okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermekle sınırlandıran bir yapı olarak tezahür etmektedir. Böyle bir merkeziyetçi yapıda okul türünün, bölgesel farklılıkların, okulun kendi dinamiklerinin neredeyse hiçbir önemi ya da anlamı da kalmamaktadır.

Güç mesafesi bu gerginliğin temel sebeplerinden biridir. Sadece siyasette ya da bürokraside değil, özel sektörde ve hatta STK'larda bile karşı karşıya kaldığımız güç mesafesini belirleyen temel unsur sosyal gücün kaynağıdır. Sosyal gücün kaynağı makam ve yasalar olduğunda yukarıdan aşağıya doğru bir iletişim söz konusu demektir. Okul yöneticileri ise içinde buldukları sistemin en alt kademesindeki yöneticiler olduklarından güç mesafesinin ortaya çıkardığı sorunları en fazla hisseden kişiler olmaktadır.

Okul yöneticiliği maalesef son zamanlarda ivme kazanan aşırı politize olma durumu ile karşı karşıyadır. Politik etkileşim olarak da ifade edilebilecek bir durum, okul yöneticilerinin kendilerini doğrudan ilgilendiren bir konu olmaktan çok sistemin işleyişi ile ilgili bir durumdur. Gezi olaylarının ardından dershane tartışmasıyla patlak veren FETÖ/PDY sorunuyla, 2014'ten itibaren gündelik hayatın bir parçası haline gelen bu politize olma durumu, maalesef büyük bir heyecan ve iştiaqla okul yöneticiliği yapmak isteyen okul yöneticilerini de töhmet altında bırakmaktadır. Diğer taraftan, politik etkileşim, kaypak bir zemin oluşturduğundan durumdan vazife çıkaranlar, menfaat elde etmeye

çalışanlar ve bozucu müdahale yapmak isteyenler için de bir alan açmaktadır.

Okul yöneticileri, yetkisiz amirlerdir. Okul yöneticileri, bütün süreçlerin merkezden karara bağlandığı bir yapıda yöneticilik yaparlarken, inisiyatif kullanabilecekleri bazı alanlar da doldurulmaya çalışılmaktadır. Mesela zümre toplantıları gündemi ve toplantı tutanaklarının emüfredat adlı bir modülle (şu an için resmen kaldırılmamakla birlikte takipsiz durumda olsa da), geri kalan öğrencilerin telafileri başka bir modülle, öğretmenlerin mesleki gelişimleri başka bir modülle takip edilmekte, hatta öğretmenlerin görevlendirilmeleri ve hatta kendi mesleki gelişim ve hayat boyu öğrenme ihtiyaçları bile kendileri dışında tasarlanmakta ve yürütülmektedir. Böyle yetkisiz bir işleyişte okul yöneticilerinin okul toplumuna liderlik imkânı kalmamaktadır.

Okul yöneticiliği ile ilgili gerginlik alanlarından bir diğeri de okul yöneticilerinin mesleki yetersizlikleridir. Öğretmenlikten ve bir okul dışındaki bir kurumu yönetmekten farklı yönetsel yeterlikler gerektiren okul yöneticiliği, bu konularda hiçbir uzmanlık eğitimi almayan, çoğunlukla sadece müdür yardımcılığı tecrübesiyle bu görevi üstlenmektedirler. Okul yöneticilerinin yetersiz olma durumları, okul yöneticiliği alanındaki manipülasyon alanını da genişletmektedir. Güç mesafesi, aşırı merkezîyetçilik, politik etkileşim ve yetkisizlik bu yetersizlikten doğrudan ya da dolaylı yansımalarıdır.

Okul yöneticileri görevlerinin gerektirdiği özlük haklarından yoksundur. Neredeyse görevlerine ilişkin hiçbir özlük hakkı olmayan okul yöneticileri, aylık maaşı yani öğretmen maaşı, girmedikleri halde ek ders ücreti ile telafi edilen, yaz tatili izni kullandığında ek ders ücreti de kesilen, ama okulda çalışan hizmetlinin sigortası ödenmediğinde icra takibine uğrayan, okulun iş sağlığı ve güvenliğinden sorumlu bir işveren konumundayken kendi güvenliğinden emin olmayan bir sosyal statüde, dört yıl sonra ise eskilerin ifadesiyle “ken lem yekün” yani sanki bunca yıl hiç okul yöneticisi olmamışlar gibi tekrar öğretmenliğe döndürülebilecekleri bir görevdir.

Okul yöneticileri görevlerinin gerektirdiği özlük haklarından yoksundur. Neredeyse görevlerine ilişkin hiçbir özlük hakkı olmayan okul yöneticileri, aylık maaşı yani öğretmen maaşı, girmedikleri halde ek ders ücreti ile telafi edilen, yaz tatili izni kullandığında ek ders ücreti de kesilen, ama okulda çalışan hizmetlinin sigortası ödenmediğinde icra takibine uğrayan, okulun iş sağlığı ve güvenliğinden sorumlu bir işveren konumundayken kendi güvenliğinden emin olmayan bir sosyal statüde, dört yıl sonra ise eskilerin ifadesiyle “ken lem yekün” yani sanki bunca yıl hiç okul yöneticisi olmamışlar gibi tekrar öğretmenliğe döndürülebilecekleri bir görevdir. Böyle bir durumda okul yöneticileri kendilerini bir sosyal grup olarak görmekte zorlanmaktadır.

Türkiye’de Okul Yöneticiliğinin Karşı Karşıya Kaldığı Sorunlar ve Meydan Okumalar

Türkiye’de okul yöneticiliğinin durumu yukarıda açıklanan çerçevede beş başlık altında değerlendirilebilir.

İlk Düğmeyi Doğru İliklemek: Seçme Yerleştirme

Türkiye’de de, dünyada olduğu gibi okul yöneticiliği meşakkatli, yüksek riskli, oldukça dinamik ve hassas bir kamusal görevdir. Nispeten düşük geliri ve uzun ve zor mesaisiyle okul yöneticiliği, hızlı düşünen, doğru karar verebilen,

sorun çözebilen, etkili iletişim yeteneği olan, politik ve sembolik liderlik becerileri kadar dönüştürücü bir öğretim liderliğini üstlenebilecek adayları beklemektedir. Bu nitelikleri haiz okul yöneticisi adaylarının sayısı, gelişmiş ülkelerle karşılaştığımızda Türkiye’de daha fazla olmakla birlikte her geçen yıl düşme eğilimindedir. Bu eğilim, artarak da devam edecek gibidir. Doğru adayı cezbedemeyen ve doğru adayların sürece dâhil olmasını güçleştiren faktörlerle okul yöneticiliği görevinin başka birtakım söylem, düzenleme ve önlemlerle gücünün artırılması pek mümkün olmayacaktır. Nitekim bu zorlu görevin altından kalkamayan bazı adayların görevi bırakma isteğinde olması da, büyük oranda ilk düşmenin doğru iliklenmemesinden kaynaklanmaktadır.

Buna ek olarak Türkiye’de, profesyonel okul yöneticisi yetiştirme programı da yok denecek düzeydedir. Üniversitelerdeki ilgili programlar büyük oranda teorik ve sahadan kopuk iken MEB’in düzenlediği eğitimler de çoğunlukla mevzuat sınırları içinde kalmaktadır. Maalesef okul yöneticileri aday havuzunu besleyecek bir sivil girişim de bulunmamaktadır. Zaman zaman sendikalar ve bazı sivil toplum kuruluşları el yordamıyla inisiyatif olsa da bu girişimlerin bütüncül bir okul yöneticisi yetiştirme süreci olarak tanımlanması zor olacaktır.

Türkiye’de okul yöneticiliği görevine seçme ve atama süreçleri de bu sorunu pekiştirmektedir. Gerek mevzuat bakımından gerekse inanç ve teamüller bakımından okul yöneticiliği seçme süreci, okul yöneticiliğinin gerektirdiği nitelikleri öne çıkaran bir yapıda değildir. Aday okul yöneticilerinden beklenen nitelikler, geleneksel bürokratik devlet yapısı içinde alt düzey bir idari personel yeterliği düzeyindedir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin atama/görevlendirme süreci de göreve yüklenen anlamdan daha çok bazı toplumsal kesim, sivil kurum ve siyasi partilerin devletle ilişkilerini güçlendirmek ve/veya devlete sirayet etme emeli üzerinden eskiden beri aşırı politik bir alan olmuştur. Gezi ve FETÖ olaylarından sonra okul yöneticilerinin atanma/görevlendirmelerinde bu politik etki artmıştır. Görevde kalma ilgili nispeten istikrarlı süre sınırlandırılmış ve bu da mesleğe intisap edecek olanlar için bir belirsizlik oluşturmuştur.

Bütün bu gerekçeler, okul yöneticiliğine talip olan nitelikli aday sayısını her geçen gün düşürmektedir.

Müdür Olmanın Dayanılmaz Ağırlığı: Kamu Yöneticiliği

Okul yöneticiliği, bağımsız bir kurumun özerk liderliği midir, yoksa bir devlet dairesinin taşra teşkilatının idaresi midir? Okul yöneticiliği, yeni nesil öğrenci ve veli için ilk kategoride bir görevken, Bakanlık, il ve ilçe teşkilatları ve öğretmenlerin çoğunluğu bakımından ikinci kategoride bir görevdir. Bu gerginlik okul yöneticisinin giyim kuşamından konuşmasına ve kendini ifade etmesine, olaylara yaklaşımından problem çözme stratejilerine kadar kararlarından bu kararları uygulama motivasyonuna kadar gözlemlenebilen bir durumdur. Türkiye eğitim sistemi aşırı merkezizeştir. Güç mesafesi oldukça fazladır. Özerklik ve inisiyatif alanları oldukça sınırlıdır.

Özerklik eksikliği, bütçe kullanımından öğretimsel kararlara, insan kaynağının yönetiminden çevre ve toplum ile ilişkilere kadar her alanda kendini hissettirmektedir. Okul yöneticileri bir taraftan kendi inisiyatifleri ile özerklik arzusunda ve bu arzuyu eyleme dönüştürme çabasında bir taraftan da

bu riskin başlarına açacaklarını hesaplamak durumunda kalmaktadırlar. Bu gerginlik okul yöneticilerinin kendiyile ruhsal olduğu kadar eylemsel bakımdan da güvensizlik içinde hissettirmektedir.

Türkiye'de de dünyada olduğu gibi okul yöneticiliği meşakkatli, yüksek riskli, oldukça dinamik ve hassas bir kamusal görevdir. Nispeten düşük geliri ve uzun ve zor mesaisiyle okul yöneticiliği, hızlı düşünen, doğru karar verebilen, sorun çözebilen, etkili iletişim yeteneği olan, politik ve sembolik liderlik becerileri kadar dönüştürücü bir öğretim liderliğini üstlenebilecek adayları beklemektedir.

Bu gerginliğe, aşırı merkeziyetçi bürokratik yapının getirdiği angaryalar ve hantallıklar eklenmektedir. Okul yöneticilerinin sağ kolu durumundaki müdür yardımcıları ve okulun akışında birinci derecede sorumlu olan öğretmenler düzeyinde olduğu kadar okulun yönetilmesini kolaylaştırıcı konumdaki ilçe ve il düzeyinde de açıkça görülen inisiyatif ve özerklik eksikliği okul yöneticilerini kararlarında ve eylemlerinde yalnızlığa itmektir.

Bunlara ek olarak işlevsiz ve iyi organize edilmemiş toplantılar, ilgili ilgisiz genel yazı ve direktifler, ilçe, il ya da ülke düzeyinde organize edilen ve okula empoze edilen projeler ve uygulamalar okul yöneticilerini bir memura dönüştürmektedir. Okuldaki mevzuatla çizilmiş belirli görevleri yanında il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince çeşitli kurul ve komisyon görevleri, proje toplantıları, yasal toplantılar, özel öğretim kurum rutin ve kaçak takip denetimleri, çeşitli sınavlardan önce evrak kontrolleri ve sınav görevleri, özel belirli gün hafta kutlamalarına katılım, muhakkiklik görevleri gibi işlerle okul içindeki asli işlerini tali konuma düşürebilmektedir.

Yalnız Kahraman: Süregelen Sorunlar

Okul yöneticileri, neoliberal politikalar ve serbest piyasanın belirlediği koşullar altında evrilen okulların sorumluluğunu üstlenmiş durumdadırlar. Bu yeni türden sorumluluklar, kısmen mevzuatla (de jure) tanımlanırken çoğunlukla uygulamada (de facto) karşılırlarına çıkmaktadır. Okulun bütçe sorununu çözmek bunların başında gelmektedir. Mali kaynak oluşturma, yönetme ve sürdürme konularında hiçbir eğitim ve tecrübesi olması beklenmeyen okul yöneticilerinden hesap verebilirliğin bu denli revaçta olduğu bir çağda bu sorumluluğu üstlenmeleri beklenmektedir.

Okuldaki öğretmen eksikliği ya da temizlik, güvenlik gibi yardımcı hizmetler için ihtiyaç duydukları personel eksikliğini gidermek de okul yöneticilerine yüklenmiş bir sorumluluktur. Okulun güvenliğinden akademik başarısına, personel devamından özlük haklarına kadar geniş bir yelpazede çeşitlenen sorumluluklar okul yöneticilerini olağan üstü güçleri olan bir kahraman olmaya zorlamaktadır. Bütün bu sorumluluklar, başta soruşturmacılık –ki başlı başına bir uzmanlık gerektiren ve derin ve yaygın etkileri olan bir görevdir-, sınav bina yöneticiliği, ilçe ve ildeki çeşitli komisyonlardaki görevlerle daha da artmaktadır.

Bu gerginliğe, aşırı merkeziyetçi bürokratik yapının getirdiği angaryalar ve hantallıklar eklenmektedir. Okul yöneticilerinin sağ kolu durumundaki müdür yardımcıları ve okulun akışında birinci derecede sorumlu olan öğretmenler düzeyinde olduğu kadar okulun yönetilmesini kolaylaştırıcı

konumdaki ilçe ve il düzeyinde de açıkça görülen inisiyatif ve özerklik eksikliği okul yöneticilerini kararlarında ve eylemlerinde yalnızlığa itmektedir.

Diğer taraftan klasik bürokratik yapı ve anlayış doğrultusunda okul yöneticileri sorumlulukları nispetinde yetki ve haklara haiz de değildir. Bu durum en açık biçimde özlük haklarında görülmektedir. Hiçbir yöneticilik ücreti tahakkuk etmediği gibi yasal yıllık izni bile tartışmalı olan bir görev olarak okul yöneticiliği, bu görevi yerine getiren taliplileri oldukça yormaktadır.

Köprünün Altından Akan Sular: Değişim Yönetimi

Okul ve eğitim, baş döndürücü bir değişimin odağındadır. Değişimin son birkaç on yıl gibi kısa bir süre içinde ivmesinin artmış olması etkilerini artırmaktadır. Başlıklar halinde belirtmek gerekirse iletişim teknolojilerinde, üretim biçimlerinde, yaşam tercihlerinde, devlet, toplum ve birey ilişkilerinde yaşanan değişimler eğitim sistemine ve okula güçlü bir biçimde yansımaktadır. Bu değişim ve dönüşüm sürecinin yansımaları birçok alanda görülebilmektedir. Okulun geleneksel konumu ve işlevi kadar veli ve öğrenci beklentileri değişmiştir. Eğitimin ve okulun milli kimlikleri küreselleşme ile aşınmıştır. Öğretmen ve diğer çalışanların iç ve dış motivasyon kaynakları, değişen yaşam biçimleri ve beklentileri ile değişmeye başlamıştır. Öğrenme içerikleri kadar öğrenme biçimleri de değişmiştir.

Demokratikleşme ve hesapverebilirlik, etkisi her geçen gün daha fazla hissedilen bir zorlayıcı unsura dönüşmüştür. Aşırı merkezîyetçi ulus devletlerin, neoliberal politikalarla gücünün zayıflaması ideolojik gücünü ve eğitime yüklediği misyonu da tartışmaya açmıştır. Diğer taraftan toplumsal kesimlerin taleplerinin görünürlüğünün artması eğitim sistemlerini kabuk değiştirmeye zorlamaktadır. Çok kültürlülük, farklılık, kapsayıcılık gibi kavramlar etrafında okul ve eğitim kendine yeniden yol çizmeye çalışmaktadır. Yeni kamu yönetimi ya da yeni kamu işletmeciliği kavramları etrafında tartışılan kamu kurumlarının yönetim anlayışındaki değişimler görece tutucu bir yapı arz eden eğitim sistemleri ve okulda da sarsıcı etkiler yapmıştır. Bütün bu değişim ve dönüşümler kaçınılmaz olarak önceliklerde, ilkelere, politikalarda ve sonuçta mevzuatta değişiklikler gerektirmiştir. Türkiye gibi büyük ve aşırı merkezîyetçi ülkelerde bu değişim ve dönüşümün ruhunun ve uygulama ilkelerinin sahaya etkili bir biçimde aktarılabilmesi, ortaya çıkan neredeyse bütün sorunlara okul yöneticilerini muhatap etmiştir. Okul yöneticileri ise ya değişimi anlayamamış ve geleneksel yapıyı koruyucu bir tutum takınmış, ya da değişimin ruhunu anlasa da çoğunlukla baş etme imkânlarından yoksun olduğunu görmüştür. Bu yoksunluk yasal ve sosyal hak ve yetkiler kadar yetkinlik ve hazırbulunuşluk bakımından da geçerlidir.

Demokratikleşme ve hesapverebilirlik, etkisi her geçen gün daha fazla hissedilen bir zorlayıcı unsura dönüşmüştür. Aşırı merkezîyetçi ulus devletlerin, neoliberal politikalarla gücünün zayıflaması ideolojik gücünü ve eğitime yüklediği misyonu da tartışmaya açmıştır. Diğer taraftan toplumsal kesimlerin taleplerinin görünürlüğünün artması eğitim sistemlerini kabuk değiştirmeye zorlamaktadır. Çok kültürlülük, farklılık, kapsayıcılık gibi kavramlar etrafında okul ve eğitim kendine yeniden yol çizmeye çalışmaktadır. Yeni kamu yönetimi ya da yeni kamu işletmeciliği kavramları etrafında tartışılan kamu kurumlarının

yönetim anlayışındaki değişimler görece tutucu bir yapı arz eden eğitim sistemleri ve okulda da sarsıcı etkiler yapmıştır.

İçine Düşmek: Krizin Yönetimi

Türkiye’de okul yöneticileri Türkiye’ye özgü değişim ve sorunlarla da mücadele etmektedirler. 21. Yüzyıla davranışçılıktan yapılandırmacılığa köklü bir felsefe değişikliği ile başlayan Türkiye, hızlı kalkınma ve büyüme için yetmişmiş insan kaynağını artırmak amacıyla mesleki eğitimi geliştirmek ve eğitimde her kademe ve türde niteliği artırmak niyetindeydi. 1997’deki derin krizden sonra 8 yıla çıkan zorunlu eğitimi 2012’de 12 yıla çıkarmış, kademeleri 4+4+4 olarak yeniden belirlemiş, meslek liseleri ve imam hatip liselerine üniversite yerleştirmede uygulanan farklı katsayı uygulamasını kaldırmış ve imam hatip liselerine görece daha geniş bir alan açmıştır. Bu sırada eğitim sisteminin fiziksel koşullarını iyileştirmek amacıyla başta derslik ve öğretmen sayısını artırmak ve böylece derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını düşürmek, okulların eğitim ortamlarının niteliği artırmak, okulları teknoloji ile buluşturmak için FATİH Projesini başlatmak gibi bir dizi güçlü değişim hamleleri yapmıştır.

Son yıllarda bütün dünyada eğitimin en önemli gündemlerinden biri olan çeşitlilik, çok kültürlülük ve kapsayıcılık olguları Arap Baharı ve Suriye Krizi ile Türkiye için 6 milyonu aşkın göçmenin ağırlanması olgusuna dönüşmüştür. Bölgesindeki ülkelerle kıyaslandığında gerek demokrasisi gerekse de ekonomisi ile öne çıkan Türkiye, Azerbaycan, Irak, İran, Afganistan gibi birçok çevre ülkeden de gelenlere bir metropol olmuştur.

Son yıllarda bütün dünyada eğitimin en önemli gündemlerinden biri olan çeşitlilik, çok kültürlülük ve kapsayıcılık olguları Arap Baharı ve Suriye Krizi ile Türkiye için 6 milyonu aşkın göçmenin ağırlanması olgusuna dönüşmüştür.

Son birkaç on yılda üniversite sayısı ve üniversite mezunu sayısının da artmasıyla veli profili değişmiş ve okuldan beklentiler de artmıştır. Dershanelerin kapatılması ile, kronik bir sorun olan ulusal sınavlara hazırlanma konusu okulların sorumluluğuna verilmiştir.

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla %60’lardan %90’lara çıkan ortaöğretim okullaşma oranı okul nüfusunu aniden önemli ölçüde artırmış ve diğer gelişmelerle birleşen bir güvenlik zaafı ortaya çıkmıştır. Okullarda hiç olmadığı kadar yönetici ve öğretmenlere yönelik sözlü ve fiziksel şiddet gündeme gelmiştir. Okul yöneticileri ve diğer eğitim çalışanları, maruz kaldıkları bu şiddet olaylarında hızlı ve etkin bir hak arama sürecinden de mahrumdurlar.

Bütün bunlara ek olarak okuldaki niteliğin artırılmasından birinci derecede sorumlu kişiler olarak okul yöneticilerinin ve onların takım arkadaşları olan öğretmenlerin niteliğini ve motivasyonunu artırmakta güçlük çeken üst ve merkezi yönetim, tepeden inme ve ulusal ya da bölgesel projelere okulları angaje olmaya zorlayarak, okul yöneticilerinin inisiyatif alanlarını iyice daraltmıştır.

MEB 2023 Eğitim Vizyonunda Okul Yöneticiliği

Başkanlık sisteminin ilk Milli Eğitim Bakanı olan Prof. Dr. Ziya Selçuk’un göreve gelmesiyle güçlü bir beklenti oluşmuştur. Bakan, bu beklentiyi, 23 Ekim 2018’de Cumhurbaşkanı Erdoğan ile birlikte kamuoyuna açıkladığı 2023

Eğitim Vizyonu ile pekiştirmiştir.

Son zamanlarda okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi için sivil bir hareketlenme ve istek olmakla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nın Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu belgesi de bu hareketliliğe katkıda bulunmuştur. Bu belgenin gündeminde olan pek çok konu doğrudan okul yönetimi ile ilişkili olduğundan okul yöneticilerinin sorumluluklarına ve yetiştirilmesine dair hedef ve beklentileri görmek mümkündür. Vizyon belgesinde, veriye dayalı yerinden yönetim, insan kaynaklarının geliştirilmesi, okulların finansmanı ve kurumsal teftiş hizmetleri gibi konular yasallaştırıldığı takdirde okul yönetiminin güçlendirilmesi ve yöneticilerin yetiştirilmesi konusunda somut adımlar atılabilir. Veriye dayalı yönetim bölümünde okul bazında veriye dayalı planlama ve yönetim sistemine geçilmesi ve bununla öğretmenler ve okul yöneticileri üzerindeki bürokratik iş gücünün azaltılması hedeflenmektedir. Okul yöneticilerinin vaktinin önemli bir kısmını alan bürokratik işlerin azalması, yöneticilerin profesyonel gelişme alanlarında daha aktif olmasına katkı sağlayabilir. Okul yöneticilerini ilgilendiren diğer bir husus atamalarda yeterliliklere dayanan yazılı sınav uygulaması ve bu sınavın yanında başka nesnel ölçütlerin kullanılmasıdır. Burada yöneticilerin atanmasında hâlihazırda var olan görevlendirme işlemlerinden farklı bir yöntem izleneceği belirtilmiş ve bunun ilk adımı olarak 12.01.2019'da yapılan değişiklikte yazılı sınav yapılacağı ve bu sınavda yönetsel becerilerin ağırlık olacağı hükmü bağlanmış, atama adımları belirlenmiş ve görece nesnel ölçütler netleştirilmiştir.

İnsan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetilmesi bölümünde okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine değinilmiştir. Bunun sağlanması için lisansüstü öğrenim ile desteklenen bir mesleki gelişim anlayışı, sistemi ve modelinin oluşturulacağı belirtilmiştir. Lisansüstü eğitim derecesine dayanan bir atama sistemi için yükseköğretim kurumları ile iş birliği yapılması vurgulanmıştır. Bunun için yükseköğretim kurumlarının gerekli altyapı ve insan gücü olanağına kavuşturulması önceliği ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticiliğinin, pek çok farklı ülkede olduğu gibi yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacağı belirtilmiştir. Bu bölümün belki de en çarpıcı hedeflerinden biri öğretmenler ve yöneticiler için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları oluşturulmasıdır. Lisansüstü seviyedeki öğretim programları kariyer basamakları için bir araç olarak kabul edilmiş ancak bu programların asıl amacının yöneticilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik olacağı vurgulanmıştır. Okul yöneticilerinin profesyonel gelişimine dair yapılan araştırmalar ve uygulamalar, gelişimin sürekli olabilmesi için farklı besleyici kanalların kullanımını vurgular. Vizyon belgesinde bu çerçevede üniversitelerin yanı sıra STK'lar ile iş birliği kurulacağı belirtilmiştir.

Belgenin genel olarak insana, eğitime, okula ve sisteme bakış açısı; sorunları tanımlama biçimi, çözüm için bütüncül yaklaşımı, belli bir takvime bağlı olan sistematik bir uygulama vadedmesi beklentilerin bir karşılığı olacağı inancını güçlendirmiştir. Eğitimin veriye dayalı yönetimi konusunun merkez teşkilatından okul düzeyine kadar her kademedede uygulamak üzere önlemler alınması ve sistemler geliştirilmesi de bilimsel, etkili ve tarafsız bir kamu yönetimine zemin hazırlayacak uygulamalar olmuştur. Diğer taraftan Bakan'ın okul yöneticileri ve öğretmenlerle bizzat buluşması, yapıp ettiklerini kamuoyu ile açık seçik paylaşması ve sosyal psikoloji ve siyasal iletişimin gereklerine uygun stratejiler geliştirmesi değişime olan inancı güçlendirmiştir.

Belgenin genel olarak insana, eğitime, okula ve sisteme bakış açısı; sorunları tanımlama biçimi, çözüm için bütüncül yaklaşımı, belli bir takvime bağlı olan sistematik bir uygulama vadedmesi beklentilerin bir karşılığı olacağı inancını güçlendirmiştir. Eğitimin veriye dayalı yönetimi konusunun merkez teşkilatından okul düzeyine kadar her kademedede uygulamak üzere önlemler alınması ve sistemler geliştirilmesi de bilimsel, etkili ve tarafsız bir kamu yönetimine zemin hazırlayacak uygulamalar olmuştur.

Vizyon Belgesi okul yöneticileri konusunu da bu anlayışla ele almıştır. Okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık olduğunu tespit etmesi, yetiştirilmeleri ve seçimlerine yönelik bilimsel ve objektif yöntemler geliştirmesi, okul yöneticilerinin özlük haklarının iyileştirilmesinin takvime bağlanması ve en önemlisi okul yöneticiliğini de kapsayan bir öğretmen meslek kanununun hazırlanacağını vadedmesi okul yöneticiliğine yönelik sağlıklı ve doğru bir bakış açısını ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda okul yöneticilerinin seçimi, ÖSYM tarafından gerçekleştirilen, yönetsel becerileri öne çıkaran bir yazılı sınava bağlanmıştır. Görevlendirilecek okul yöneticileri için bir temel eğitim planlanmış ve bu yaz ilk uygulamasının gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Okul yöneticilerinin liyakat ve ehliyet ilkelerine göre seçiminin sağlanması amacıyla, yasal ve bilimsel olmasa da Bakan tarafından mülakatta yazılı sınav puanından düşük bir puan verilmeyeceği söylenmiştir.

Diğer taraftan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde uygulamaların sahadaki etkisini ve öğrenci, öğretmen ve velinin inancını artırmada okul yöneticileri kritik konumdadırlar. Okul yöneticilerinin bu kritik konumları ve rolleri, bu son hamlenin oluşturduğu tedirginliklerin ve belirsizliklerin aşılmasında hayati önemdedir.

Bütün bu değişim gerginliğinin odağındaki okul yöneticileri kendilerini yetkin, hazır ve mücadele edebilir hale getirecek arayışlarını artırmaktadırlar. Akademide ya da akademi dışında kendisine yararlı olabileceğini düşündüğü eğitimlere, bilimsel toplantılara, paylaşımlara katılmakta, sanal platformlarda meslektaş dayanışmasıyla ve akran öğrenmesiyle kendini geliştirmek için gayret göstermekte ve anlamlı yararlı bulduğu sivil girişimlere dahil olmaktadır. Okul yöneticilerinin Öncü Okul Yöneticileri Derneği gibi mesleği önceleyen sivil oluşumlara tevccühünü de bu çerçevede değerlendirmek gerekir. Bu yönleriyle okul yöneticileri, diğer ülkelerdeki meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında mesleğe ve okula daha istekli, gelişmeye açık, kamusal sorumluluk almaya daha yatkın ve daha fedakâr bir görev anlayışına sahip olduklarını söylemek abartılı olmayacaktır.

Diğer taraftan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde uygulamaların sahadaki etkisini ve öğrenci, öğretmen ve velinin inancını artırmada okul yöneticileri kritik konumdadırlar. Okul yöneticilerinin bu kritik konumları ve rolleri, bu son hamlenin oluşturduğu tedirginliklerin ve belirsizliklerin aşılmasında hayati önemdedir.

Sonuç Olarak

Okul yöneticiliğinin bir profesyonel uzmanlık alanı olarak tanımlanması ve bunun gerektirdiği adımların atılması merkezi hükümet kadar okul yöneticiliği mesleğini icra eden kişilerin de sorumluluğundadır. Okul yöneticileri, icra ettikleri görevin bir uzmanlık alanı olduğunun farkında olmak, bu uzmanlık alanının standart ve yetkinliklerini tanımlamak, mesleğin uygulanmasında bağlı kalınacak etik ilkeleri belirlemek için girişimlerde bulunmalıdırlar. Okul yöneticiliği mesleğine ön hazırlık, mesleğe seçilme ve giriş kriterleri, profesyonel mesleki gelişimin esaslarının ve içeriklerinin oluşturulması, meslek onurunun korunması, mesleki dayanışmanın sağlanması, özlük hakları, çalışma koşulları, yetki, hak ve sorumlulukların sınırlarının belirlenmesi konusunda okul yöneticilerinin inisiyatif alabildiği bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Öncü Okul Yöneticileri Derneği gibi bu inisiyatifle okul yöneticileri ve okul yöneticisi adayları tarafından kurulan sivil oluşumlar da bu amaçla çalışmalarını sürdürmektedir. Bu tür mesleki örgütlenmelerin sayısının artması, Türkiye’de okul yöneticiliği mesleğinin kamuoyundaki görünürlüğünü artıracığı gibi mesleğe ilişkin sorunların uygulama odaklı çözümünde de hızlı ve doğru yol almayı kolaylaştıracaktır. Bu teşebbüsleri, okul yöneticiliği görevinin üzerindeki sosyal, siyasi ve bürokratik baskıyı azaltacaktır. Mesleğin kendi dinamizmi içinde süregelen bir yapıya kavuşması mesleğin rolleri, sorumlulukları, gerektirdiği yetkinlikler ve haklar konusunda bir fikir birliğini kolaylaştıracaktır. Mesleğin, sosyal kesimlerin manipülasyon alanı olmaktan çıkmasını kolaylaştıracaktır. Mesleği yürütenlerin karşı karşıya kaldığı küresel, bölgesel, ulusal ve okul düzeyindeki sorunların doğru tanımlanmasına ve dayanışma içinde doğru ve ortak çözümler bulunmasına yardımcı olacaktır. Okul yöneticiliği amorf olmaktan da ancak böyle kurtulabilir.

Mesleğin kendi dinamizmi içinde süregelen bir yapıya kavuşması mesleğin rolleri, sorumlulukları, gerektirdiği yetkinlikler ve haklar konusunda bir fikir birliğini kolaylaştıracaktır. Mesleğin, sosyal kesimlerin manipülasyon alanı olmaktan çıkmasını kolaylaştıracaktır. Mesleği yürütenlerin karşı karşıya kaldığı küresel, bölgesel, ulusal ve okul düzeyindeki sorunların doğru tanımlanmasına ve dayanışma içinde doğru ve ortak çözümler bulunmasına yardımcı olacaktır. Okul yöneticiliği amorf olmaktan da ancak böyle kurtulabilir.

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi

19

Ferit Güzel & Hülya Güzel Evecen

Özet: Salgın sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ve Covid-19 kısıtlamaları sebebiyle yaygınlaşan yeni ağlar ve uygulamaların ortaya çıkmasıyla okul idarecileri farklı platformlar aracılığıyla liderlik etme deneyimi yaşadılar. Bu durum liderliğin dağıtımçı ve işbirlikçi özelliklerini ön plana çıkarmaktadır. Geleneksel liderlik rolleriyle tek kişi tarafından yönetilen eğitim kurumlarının, beklentileri bütünüyle karşılayabilmesinin mümkün olmadığı bu noktada gündeme gelen konulardan biri dağıtımçı liderliktir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları sorunları ele almak ve öğretmenlerin, idarecilerin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin motivasyonlarını incelemektir. Araştırma nitel desenlenmiştir. Araştırma sonucunda ana tema olarak idare kaynaklı ve kişisel durumlar olmak üzere iki ana tema bulunmuştur. İdarecilerin kriz durumuna uygun davranmaması, aşırı sorumluluk, kurumda adalet, verimlilik ve karşılıklı sorumluluk durumları alt temalar olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre idarenin dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenler için motivasyon kaynağı olarak bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Covid-19, pandemi, dağıtımçı liderlik, öğretmen, okul yöneticisi.

Basvuru/Submitted
4 Eki/Oct 2021

Kabul/Accepted
22 Eki/Oct 2021

Yayın/Published
31 Ara/Dec 2021

Makale Türü
Araştırma /
Research

Impacts of school administrators' distributed leadership behaviors on teachers' motivations during the pandemic

Abstract: With the distance education during the pandemic and the emergence of new networks and practices that have become widespread due to Covid-19, school administrators are affecting society in a way by showing their leadership through social media platforms. This highlights the distribution and collaborative characteristics of leadership. One of the issues raised at this point is distributed leadership, where it is not possible for educational institutions, which are managed by a single person with traditional leadership roles, to fully meet expectations. The aim of this study is to address the problems experienced by teachers during the pandemic process and to examine the motivations of teachers and school administrators regarding distributed leadership behaviors. The research is qualitatively patterned. The working group of the study consists of 5 teachers working in schools affiliated with MEB in Tuzla district of Istanbul province. Semi-structured interview technique was used as a data collection method. As a result of the research, administrative and personal situations were found as the main theme. Accordingly, the failure of the administrators to act in accordance with the crisis situation, excessive responsibility, justice in the institution, efficiency and mutual responsibility situations are determined as sub-themes. As a result of the research, according to the perceptions of the teachers, the distribution leadership behaviors of the administration were found to be a source of motivation for the teachers.

Keyword: Covid-19, pandemic, distributed leadership, teacher, school administrators.

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2021, 1/1, 19-32
DOI

Güzel, F. & Güzel-
Evecen H. (2022).
Pandemi sürecinde okul
yöneticilerinin
dağıtımçı liderlik
davranışlarının
öğretmenlerin
motivasyonlarına etkisi.
Okul Yönetimi 1(1),
19-32,

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Öğretmen, MEB, feritzgl@gmail.com ORCID:000-0001-6661-3422

Öğretmen, MEB, hulyaguzel85@gmail.com ORCID: 0000-0002-1389-6518

SAJ

Giriş

İlk kez Çin'in Wuhan kentinde tanımlanan yeni korona virüsün neden olduğu hastalığa "COVID-19" adı verilmiştir (UNICEF, 2020). Nitekim Dünya Sağlık Örgütü'nün 2020 Ocak ayında pandemi ilan etmesiyle beraber tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsü, ülkelere en derin krizlerinden birini yaşatmaktadır. Kriz; bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem, bunalım, buhrandır (TDK, 2020). Kriz durumlarında örgütlerin de zarar görme riski vardır (Demirtaş, 2000) ve her örgüt kriz durumu ile karşı karşıya kalabilir. Günümüzde teknoloji sayesinde gittikçe küçülen dünyada, krizlerin etkisi toplum ve örgütlere çok hızlı yayılmakta ve bu durum tüm dünyayı etkisi altına alabilmektedir (Alağaçalı, 2006).

Mutasyona uğradığı belirtilen bu sinsi virüsün tüm dünya ülkelerini olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz olmuş ve ülkeler salgından; ekonomik gücü, kalkınmışlık düzeyi, aldıkları önlemlerin isabeti, sağlık sistemi kalitesi vb. etmenlere göre farklı seviyelerde etkilenmiştir. Uzun yıllar tesiri devam edecek pandeminin eğitime etkilerinin de değişik boyutlarda (metodolojik, sosyolojik, psikolojik, teknolojik vb.) olabileceği kabul edilmesi gereken bir durumdur. Bu gerçeği düşündüğümüzde, sadece ülkelerin siyasi liderlerinin değil tüm yönetici ve liderlerin sorumluluğu bu şartlarda daha da artmıştır. Özellikle kriz dönemlerinin doğru yönetilmesi, akılcı ve bilimsel kararlar alınması ülkeler ve liderlerine güvenen toplumlar için hayati önem taşır. MEB 2019-2020 istatistiklerine göre, Türkiye'de toplam 18 milyon 241 bin 881 öğrenci eğitim alıyor. Yine MEB 2019-2020 istatistiklerine göre Türkiye'de 1 Milyon 177 Bin 686 öğretmen örgün eğitim kurumlarında görev yapıyor (MEB, 2020). Formal eğitim alan veya veren ve denli ciddi bir kitle varken Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı idarecilerin benimseyecekleri liderlik davranışları salgınla mücadelede ülke nüfusunun çoğunluğu için etkileri uzun yıllar sürecek tecrübe yaşatacaktır.

Önceki salgın dönemlerinden farklı olarak eğitim sistemlerinin karşılaştığı ve hazırlıksız olduğu bu süreçte birçok ülkede eğitim ile ilgili kayıpları asgari düzeye çekebilmek için geniş çaplı önlemler alındı. Uzaktan eğitim, bu tedbirlerden biri olarak hayata geçirildi. Pek çok öğretmen geçmişte uzaktan eğitim uygulamaları ve materyallerini kullanmamış, bu konuyla ilgili eğitimler almamıştı. Öğretmenler bir taraftan eğitim kurumlarında alıştıkları yüz yüze iletişim haricinde farklı materyal ve yöntemlerle öğrencilerin konuları öğrenmesini ve sorunlar karşısında iyimserliği sağlamak, velilerin taleplerine cevap verebilmek, diğer taraftan pandeminin kendi hayatlarında yarattığı psikolojik, sosyal ve fiziksel zorluklarla başa çıkmak durumunda kalmıştır.

COVID-19 pandemisinden önce de ülkeler çeşitli salgınlara şahit olmuştur fakat etkileri aynı olmamıştır. Dolayısıyla bu salgının önceki durumlar ile bir tutulmaması, kendi özellikleri içerisinde yorumlanması ve liderler tarafından bu gibi kriz durumlarında verilecek tepkilerin veya kararların da Covid-19 pandemi süreci özelinde olması beklenmektedir.

Nitel desenlenen çalışmada, pandemi sürecinde idareci tutumunun öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin olup olmadığı, oluyorsa da öğretmenlerin motivasyonunu hangi boyutlarda ve nasıl etkilediğini değerlendirmek amaçlanmıştır. İş birliği kurumlar için büyük öneme sahiptir. Tüm paydaşları

yönetim sürecine aktif olarak katmak kişi veya kurumlardan istenen verimi artıracaktır. Bu düşünceyi destekleyen uygulamalar vardır. Dağıtımçı liderlik anlayışının öğrenci ve öğretmenleri başarı ve iyimserlik durumlarını pozitif etkilediği kanıtlanmış ve bu doğrultuda ek çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Leithwood vd., 2008). Eğitim alanını etkileyebilecek pandemi sürecinde idarecilerin dağıtımçı liderlik davranışları ve bu davranışların öğretmenlere etkilerinin ne boyutlarda olduğunun belirlenmesi önemlidir.

Covid-19 Pandemisi ve Dağıtımçı Liderlik

Değişen ve gelişen şartlar okul müdürlerini çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim lideri olmaları yönünde zorlamaktadır (Aras, 2013). Covid-19 pandemisi nedeniyle okullar kapatılmış, uzaktan eğitim yöntemlerine geçilmiştir. Uzaktan eğitim yöntemlerine geçiş ile eğitim liderleri yeni oluşan şartlara uyum sağlama ve bu durumu yönetme sorumluluğunu yüklenmek zorunda kalmışlardır. Yönettikleri örgüt olan okulları da bu uyum sürecine hazır hale getirmeleri gerekmektedir.

“Günümüzde bilgi çağı örgütlerinin, teknoloji ve insanı bir araya getirerek bilgiyi kullanması ve yönetmesi örgütün doğal faaliyetleri arasında yer almaktadır. Bu kapsamda özellikle bilginin öncelikli kabul edildiği kurumlarda görev yapanlar, öğrenme ve gelişimlerini sağlamak için teşvik edilmekte ve kurumda öğrenmeyi sürekli hale getirecek ortamlar yaratılmaktadır” (Atak & Atik, 2007, s. 64).

Öğrencilerde istendik davranışlar geliştirip topluma hazırlama ve bu sayede çevre ile uyumlu, sorumlu vatandaşlar yetiştirme görevi okullardadır. Diğer taraftan toplumun güncel dünyaya uyumu noktasında göstermiş olduğu değişimler okulların kayıtsız kalmamaya, çalışanlar olarak herkesi davranış ve düşünüş biçiminde değişikliğe gitmeye zorlamaktadır (Gökkyer & Namlı, 2015). “Okul yöneticisi ve personelleri bu gelişmelerin öncüsü ve gerekli kıldığı yeniliklerin uygulayıcısı olmak durumundadır” (Taymaz, 2019, s. 4).

Yaşadığımız devrim içerisindeki dünyada eğitim liderlerinin, bu özellikleri yanı sıra değişen dünyaya açık ve bu değişime ilgili olmaları beklenmektedir (Fullan, 2002). Thompson’a (1994) göre okul müdürlerinin değişim sürecini başarıyla sürdürmeleri, karşılaşılabilecekleri engelleri öngörebilmeleri, hazırlıklı olup çalışanları da sürece her yönden hazırlayabilmeleri beklenmektedir (Çelikten, 2006). Bu sürecin liderlik bakımından yönetilme şekli çalışanlara hem yol gösterme hem de cesaretlendirme açısından önemlidir (Demir, 2019). Öğretmenlerin sahip olduğu motivasyon idarecilerin tutumlarıyla büyük oranda ilişkilidir. İdarecinin tutumu aynı zamanda veliler ve diğer sürecin içindekiler tarafından dikkate alınmaktadır (Okumuş, 2017).

Liderliğin toplumlar açısından ne derece önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Alınacak her karar kişi ve örgütlerin geleceğinde iz bırakacaktır. Topluluklar lidere her zaman ihtiyaç duymuştur fakat kavram veya tutum olarak liderlik durumdan duruma veya zamandan zamana değişmiş, çağa uygun sorunların çözümünde kullanılmak üzere güncellenmiştir.

Tüm dünyayı etkisi altına alan olağanüstü durumlardan birine örnek olarak günümüzde Covid-19 pandemi süreci yaşanırken, nüfusun önemli bir kısmını oluşturan, eğitim faaliyetlerinin içerisinde yer alan insanların durumları ve gelecekleri liderlerin alacakları karar ve önlemlere göre değişecektir. Yüz yüze

eğitime verilen ara, uzaktan eğitim ile telafi edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler bu duruma adapte olmaya çalışmış, süreci evden yönetmek durumunda kalmışlardır. Bu bağlamda öğretmenler özerklik durumu yaşamış, idarecilerin de süreci yönetmesi merkezilikten uzaklaşmıştır. Covid-19 şartlarında çözüm olarak kullanılan yeni ağlar ve uygulamaların ortaya çıkmasıyla okul idarecileri de sosyal ağlar ve farklı platformlar aracılığıyla liderliklerini sürdürmüşlerdir. Böylelikle liderlerin dağıtımçı ve işbirlikçi özellikleri ön plana çıkmıştır.

Liderliğin paylaşımı düşüncesi eski liderlik anlayışlarından farklı olarak bugünün ihtiyaçlarını karşılamak ve özellikle Covid-19 pandemi sürecinin yönetimi için daha elverişli bir kuram olarak algılanmaktadır. Liderliğin paylaşımı konusunda karşımıza çıkan başlıca kuramlardan biri “dağıtımçı liderlik”tir. Yönetimin dağıtımçı liderlik tutumu, örgütün tüm çalışanlarını alınan kararlarda söz ve görev sahibi yapar (Baloğlu, 2011).

Yeni bir kavram gibi düşünülse de dağıtımçı liderlik (distributed leadership) kavramının temelleri 20.yy. ortalarına dayanmaktadır. Dağıtımçı liderlik, paylaşılan veya demokratik liderlik olarak da ifade edilmektedir. Dağıtımçı liderlik kavramının ilk kullanılma amacı günümüzden farklıdır. Avusturyalı psikolog Gibb’in (1954) formal ve informal gruplar arasındaki etkileşimi belirtmek amacıyla ilk defa kullandığı dağıtımçı liderlik kavramı günümüzde liderliğin paylaşılması, işin veya görevin birlikte yapılması, o işe ait her çalışanın söz ve görev sahibi olması süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu şekilde her çalışanın farklı liderlik özelliklerinden en yüksek verimin alınması hedeflenmektedir (Harris vd., 2007).

Eski görüşlerde liderlik tek bir kişinin, onu takip edenlerin üzerindeki etkisi olarak tanımlanırken dağıtımçı liderlik tek adam liderliğine karşı alternatif bir süreçtir. Dağıtımçı liderlik kavramı için farklı açıklamalar olsa da buldukları ortak nokta tek adam liderliğine karşı çıkmaları ve tüm paydaşların liderlik potansiyellerinden yararlanmayı amaçlamasıdır (Baloğlu, 2011). Dağıtımçı liderlikte öğretmenler sorumluluğun paylaşılacağı kişiler olarak akla ilk gelen paydaşlardır. Öğretmenlerin liderlik vasıflarını sergilemelerine olanak sağlayan bazı resmi görevleri şunlardır: Zümre başkanlığı, öğretmenler kurulu, disiplin kurulu üyeliği ve stajyer öğretmenlere rehberlik (Kurt, 2016). Dağıtımçı liderlik anlayışında sorumluluk sadece öğretmenlerle paylaşılmaz. Okulun tüm paydaşlarının sürece dahil edilmesi gerekmektedir (Spillane, 2006).

Okuldaki tüm paydaşları potansiyel bir liderlik kaynağı olarak gören dağıtımçı liderlik, farklı düzeylerden yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli liderliği üzerinde durmayı da gündeme getirmektedir (Baloğlu, 2011). Özellikle uzaktan eğitimin devam ettiği günümüzde yönetici dışındaki paydaşları da liderlik sürecine katmak bir gereksinim olmuştur. Aynı şekilde okul liderliğinin güçlendirilmesi için eğitimin tüm paydaşlarının iş birliği ile liderlik alanlarının geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur.

Covid-19 Pandemisi ve Öğretmen

Öğretmenler eğitim sistemi içindeki rolleri kritik öneme sahiptir. Eğitimin niteliği ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında öğretmenlerin söz sahibi olmaları gerekmektedir (Aydın, Şahin & Topal, 2008). Öğretmenlerin kriz dönemlerinde de söz sahibi olması ve dinamik şekilde sürece katılması

da doğrudan okulun niteliğini belirlemektedir (Seferoğlu, 2004). Eğitim kurumunun başarısı, öğretmenin işine olan tutumu (Turhan, Demirli & Nazik, 2012) ve yaptığı işten tatmin olmasıyla sağlanacaktır.

Covid-19 pandemisi dünya çapında birçok okulun kapanmasına neden olmuştur. Eğitimin tamamen aksamaması için uzaktan eğitim seçeneklerine adım atılmıştır. Uzaktan eğitim süreci internet, televizyon, mobil ve çevrimiçi uygulamalar ile sürdürülmektedir. Okulların kapatılmasının ardından Türkiye dâhil pek çok ülke hızlı bir şekilde uzaktan eğitime başlamıştır. Bu süreçte eğitimin temel taşı olan öğretmenler de uzaktan eğitim sürecinde yer almıştır. Fakat birçok ülkede öğretmenlere uzaktan eğitim ile ilgili eğitim sağlanmadan öğrencileriyle iletişime geçmesi istenmiştir. Dünyada pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin görev tanımları ile ilgili henüz net bir çerçeve çizilmemiştir. Bu durum, sorumlulukların paylaşılmadığı eğitim kurumları ve zümrelerde stres ve kaygıyı artırmaktadır.

Okulların kapatılmasıyla beraber velilerin çocuklarının eğitim süreci ile ilgili endişelerinin artması, sürecin planlanmasına dahil edilmemesi, öğretmenlerden daha fazla alaka bekleme ve öğretmenlerin zamanının çoğunu, kendi çocukları için ayırmasının istenmesine sebep olmuştur. Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenler bir taraftan yaşadıkları stresle mücadele etmeye çalışırken bir taraftan da kaygı ve korku içindeki öğrencilerine yardım etmeye çalışmaktadır. Görev tanımları değişen öğretmenler için öğrencilerine ve velilerine yönelik iyi olma halini destekleme konusunda yoğun bir meşguliyet yaratılmıştır. Yoğun stres altında kalan öğrencileriyle uzaktan eğitim sürecini devam ettirmeye çalışırken onları desteklemeye ve motive etmeye çalışmak öğretmenlerin karşısına çıkan esas güçlükler olmuştur. Görev tanımı süreç içinde sıklıkla değişen öğretmenler, velilerin aralıksız destek ihtiyacı, bütün öğrencilerine ulaşma ve eğitimden uzak tutmama kaygısı, uzaktan eğitim planlamalarının güçlükleri gibi sebeplerden de olumsuz etkilenmiştir.

Bağlı oldukları eğitim kurumlarına, okulların tamamen kapalı olduğu dönemlerde fiziksel olarak çağrılan öğretmenler olmuştur. Pandemi sürecinde kontrol amaçlı uygulanan bu ve buna benzer uygulamalar mevcuttur. Bağlı oldukları ilçede, bazen fiyasyon ekibinde, 112 acil servis aramalarında bazen 65 yaş üstü vatandaşların market, maaş çekme gibi ihtiyaçlarının karşılanmasında görevlendirilen öğretmenler bir yandan asıl işleri olan uzaktan eğitim ile ders anlatmaya devam etmişlerdir.

Farklı bölgelerde öğretmenler ile ilgili farklı uygulamaların yapıldığı gündeme gelmiştir. Bazı idareciler sürecin başından itibaren öğretmenlerin görev tanımlarını yapıp, yeni gelişmelerin netleşmesini beklerken bazı idareciler, her gün değişen uygulamaları hayata geçirebilmek için sorumluluk almadan, inisiyatif kullanmadan, iş birliği ve liderlik paylaşımı yapmadan kısmen de keyfi görev tanımları yapmışlardır. İdarecilerin bu gibi süreçlerde gösterdikleri liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde belirgin etkileri olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile oluşturulmuş ve yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır ve algılar ile olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Tuzla ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya beş öğretmen katılmıştır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin üçü kadın, ikisi erkektir. Başlangıçta 15 öğretmen belirlenmiş ancak 5 öğretmen görüşmeyi kabul etmiştir. Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak öğretmenlerden çalışma grubu seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, “içinde çeşitlilik barındıran durumlarda ortak ya da paylaşılan fenomenlerin ve ayrılıkların olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problem durumun farklı kapsamalarını ortaya koymaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2000).

Tablo 1. Katılımcıların demografik dağılımı

Cinsiyet	Erkek	2
	Kadın	3
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	3
	11-20 yıl	1
	21+ yıl	1
Branş	İngilizce	1
	Fizik	1
	Meslek öğretmeni	2
	Matematik	1

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. “Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır” (Karasar, 1995, s. 165). Görüşme sırasında öğretmenlere gerektiğinde ek sorular iletilmiştir. Görüşme soruları literatür taramasından sonra uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Uzman seçiminde bu alanda çalışmalar yapmış olma kriteri benimsenmiştir. Görüşme formunda yer alan toplam altı soru uzman düzeltmeleri sonucu dörde indirilmiştir.

1. İdarecilerin dağıtımcı liderlik davranışları sizin için ne ifade ediyor?
2. Okul bir grup tarafından mı yönetilmeli yoksa sadece bir kişi tarafından mı yönetilmeli? Neden?
3. Okullarda idarecilerin dağıtımcı liderlik davranışlarını benimsemesinin öğretmenlerin motivasyonlarına nasıl etki yaptığını düşünüyorsunuz?
4. Okulla ilgili sorumluluk alma hususunda öğretmenler ne kadar isteklidir?

Görüşmeler araştırmaya katılan öğretmenler ile çevrimiçi olarak yapılmıştır.

Toplanan verilerin araştırmadan başka bir amaçla kullanılmayacağı öğretmenlere belirtilerek soruları güven içinde yanıtlayabilmeleri sağlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere sorular aynı sıra ile sorulmuş ve görüşme sorularına verdikleri cevaplarda bir sınırlama yapılmamıştır. Bu görüşmeler ortalama 10–20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel desenle tasarlanan bu çalışmada veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmacılara iletilen sorulara verdikleri cevaplar önce bilgisayar üzerinden yazıya aktarılmış sonrasında verilen cevaplar benzerliklerine göre gruplandırılarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde birer kod numarası (Ö1, Ö2...) verilerek açıklama yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Koronavirüs pandemisi sürecinde öğretmenlerin idarecilerde dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kendileriyle yapılan görüşmelerin temel alındığı bu çalışmada öncelikle genel düşünceler ortaya konmuş, daha sonra da farklı ifadeler yorumlanmıştır. Bulgular 2 tema ve 5 alt tema olarak incelenmiştir. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan temalar ve alt temalar

Temalar	Alt Temalar
İdare Kaynaklı Durumlar	İdarecilerin kriz durumuna uygun davranması Aşırı sorumluluk Kurumda adalet
Kişisel Durumlar	Verimlilik Karşılıklı Sorumluluk

Katılımcıların Kurumlarındaki Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki motivasyonlarına ilişkin idarecilerin dağıtımçı liderlik davranışları ile ilgili olarak idare kaynaklı durumlar ve kişisel durumların etkili olduğu saptanmış ve sonuçlar da bu ana temalar etrafında oluşturulmuştur. Bu temalar altında 5 alt tema ortaya çıkmıştır.

İdarecilerin Kriz Durumuna Uygun Davranması

Tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi sürecinde her kurum, kişi, zümre vb. kendilerine göre zorluklar yaşadı. Ancak bu süreçte beklenen ortak tutum iş birliğidir. Liderliğin ve sürecin her paydaşa dağıtılması ve sürecin birlikte yürütülmesini savunan dağıtımçı liderlik davranışlarını gösteremeyen birçok kişi, kurum, zümre vb. olmuştur. Bu durum çalışanlar için motivasyon kırıcı, verimi düşüren davranışlar olarak gözlemlenmiştir. Ö4 ve Ö1’in bu konuyla ilgili düşünceleri dikkat çekicidir:

... Bu süreçte ortada bir lider yoktu, o yüzden paylaşılmadı da tabii. Veleve ki lider olarak kabul edelim, bu zamanda kolaylaştırmak yerine hep zorlaştırmayı tercih ettiler, mesela ek ders puantaj tablosu; epostayla her şeyi paylaşmasına rağmen o paylaşılmadı, illa okula geleceksiniz dendi, böylesine bulaş olan ortamda evde ders

yaparken zaten yoğunken böylesine isteklerle zorlaştırmayı tercih ettiler. Tüm bu durumlar motivasyonumu kötü etkiledi. (Ö4)

...Bizler bu süreçte birçok görevi birden üstlendik ve üstesinden gelmeye çalıştık. Kriz dönemlerinde yönetimlerin verdiği kararlar kurumlardaki gidişatı direkt etkiler. Nitekim biz de bu dönemde kendi halimize bırakıldık ve bu da eğitim-öğretim açısından birçok soruna sebep oldu. (Ö1)

Aşırı Sorumluluk

26

Değişen ve gelişen dünyada ihtiyaçlar da farklılaşmış ve toplumun gelişimi ve yönlendirilmesi noktasında en önemli yeri alan kurumlardan biri olan okullarda öğretmenler de bu ihtiyaçlara cevap verme konusunda sorunlar yaşamıştır. Sık değişen müfredat, yönetmelik vs. eğitim camiası için hızına yetişmekte zorlanılan gelişmeler olarak karşımıza çıkmıştır. Bir de bunlara velilerin beklentileri eklenince, zaman içerisinde yetkileri elinden alınan öğretmenler için süreci yönetmede zorluklar yaşanmasına sebep olmuştur. Özellikle pandemi sürecinde öğretmenlik görevlerinin dışında sorumluluklarla karşılaşan bazı öğretmenler okul idarelerinden daha sık iş birliği ve destek görmek istemiştir. Bu konuyla ilgili olarak Ö2 ve Ö4'ün görüşleri şu şekildedir:

Bu süreçte sadece fiziksel olarak değil psikolojik olarak da çok zorlandık. Herkes için farklı bir hayat yaşandı uzun süre ve buna alışmak kolay olmadı. Uzaktan eğitim süreci beni çok zorladı. Öğrencilere destek olma noktasında da çok zorlandım. Bir de velilerin çocuklar yeterince eğitim alamıyormuş gibi hisleri bizi çok yıprattı. Genellikle okul idaresi, idare eden olmayken biz velilerle ve süreçle baş başa kaldık. (Ö2)

...İş yükünü fazlalaştırarak kendi yapmaları gerekenleri de öğretmenlerden istediler. Velilerle gece yarısına kadar telefon görüşmeleri oldu. Sistemsel basit çözümleri olan işleri zorlaştırıp bizden hızla cevap beklendi vs. (Ö4)

Kurumda Adalet

Aynı meslek grubundaki insanların yaptıkları işlerde verim, süreç yönetiminin başarısına göre değişmektedir. Yetki kullanımı ve yetkinin paylaşılması istenene ulaşmak için büyük öneme sahiptir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerimizden de gözlemlediğimiz üzere kriz zamanlarında iş birliği yapılmaması, yetkinin veya liderliğin paylaşılmaması eğitim-öğretim sürecini zedelemiştir. Bu konuda öğretmenlerimizin ortak sıkıntıları göze çarpmış ancak bir öğretmenin fikirleri çarpıcı bulunmuştur. Konuyla ilgili olarak Ö5 ve Ö4'ün görüşleri şu şekildedir:

... Ancak çoğunlukla gücü elinde bulunduranların altındakini ezmeye çalıştığı bir coğrafyada yaşadığımız için bu sıkıntılı süreçte çözüm üretmek yerine daba da sıkıntıya sokacak problemler üretildi. Bunun dışında hakkımızı savunmak durumunda kalınca da ağır ithamlarda bulunup ötekileştirme yoluna gittiler ki bu da zaten izole olan kişilerde yalnızlık duygusuna, anlaşılama korkusuna neden oldu. Tabi ki bazı konular yüz yüze konuşmalarda çok daba rahat halledilebilirdi ama sosyal medya üzerinden sanal iletişimlerin durumu daha da kötüye götürdüğünü düşünüyorum. (Ö5)

.... Ben bir liderlik, empati hiç göremedim, kişiye özel yaklaşımlar, eşit olmayan tutumlar hakimdi. Lider olan kişinin iletişiminin de iyi olması gerekir, ben kendi adıma bu zamanda sorularına cevap verecek bir muhatap bile bulamadım çoğu

zaman, mesela özelden bir şey sordum cevapsız bıraktı. (Ö4)

Verimlilik

Başarının temel unsurlarından biri de iş birliğidir. Sorumlulukların ve işlerin paylaşılması, iş birliğinin bir yoludur. Ancak geleneksel liderlik rollerinden uzaklaşmak pek kolay olmamıştır. Paylaşılan liderlik bize herhangi bir görevde daha başarılı olunmasının yolunu açtığını göstermektedir. Çalışanlar da motivasyonları yüksek olduğunda daha verimli olabilmektedir. Nitekim bu konuda da Ö3 ve Ö2'nin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

İdarecinin liderliği paylaşması sorumluluk alma motivasyonumu olumlu etkiler. Buna bağlı olarak daha verimli çalışmak ve faydalı olmak adına elimden gelenin daha fazlasını yapmama yardımcı olur. Bu süreçte de kendi içinde bulunduğum duruma uygun olarak daha esnek çalışarak verimli olabileceğim yolları keşfettim. Ve bu da öğrenciler için de benim için de motivasyon kaynağı olarak görevlerimizi daha iyi yapmamızı sağladı. (Ö3)

Bu süreçte okul idareleri daha şeffaf ve daha emin kararlar alarak bize destek olabilirdi. Süreç planlaması iyi yapılan okullarda öğretmen arkadaşlarımızın daha verimli çalıştıklarına şahit oldum. Onlarda sık sık kısa toplantılar yapıyor ve süreç paylaşılıyordu. İdarenin kendilerine bu gidişatin aktörü sizsiniz söylem ve davranışlarıyla öğretmenlerle iş birliği yaparak bu zorlu durumun üstesinden gelmeye çağırıyordu. (Ö2)

Karşılıklı Sorumluluk

İş hayatında çalışanların artan sorumlulukları, iş birliğini ön plana çıkarmış ve yapılan işin paylaşılması gündeme daha çok gelmiştir. Öğretmenlere yöneltilen bu sorulardan çıkan genel bir cevaba göre dağıtımçı liderlik paylaşmayı, bu sayede de işin veriminin artması anlamına gelmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden Ö1 ve Ö5'in konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Bazen okul idaresiyle sorunlar yaşadık ancak süreç onları da sorumluluğu paylaşmaya yöneltti. Okul idareleri inisiyatif almak durumunda kaldı ve bu baskı onları görev ve sorumluluğu paylaşmaya itti. Biz de bu süreçte kendi denetim mekanizmamızı oluşturup daha verimli olmak için elimizden geleni yaptık. Tüm bu süreçte kazan kazan durumu gerçekleşmiş oldu. (Ö1)

Lider dediğin zaman yaşanan sıkıntılı durumların en az hasarla atlatılması için paydaşlarla ortak çalışan, gerektiğinde motive eden, moral yükselten ve çözüm odaklı kişiler akla gelir. Fakat yaşadığımız süreç zor şartları beraberinde getirdi. Bir de buna idarenin sorumluluk üstlenmeyip süreci yönetmek ve idare etmek öğretmenin göreviymiş gibi davranması her şeyi daha da zorlaştırdı. Ülkemize ve insanlarımıza karşı aynı sorumlulukları taşıyoruz. Çünkü biz nesil yetiştirme gayretindeyiz. Yaşadıklarımızı öğrencilerimize hissettirmeden yola devam etmek durumundayız. Maalesef idare bu süreçte motivasyonumuzu artırmak bir kenara dursun olumsuz hislere kapılmamıza sebep oldu. (Ö5)

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları sorunları ele almak ve öğretmenlerin motivasyonlarında, idarecilerin dağıtımçı liderlik davranışlarının etkisini incelemektir. Bu kapsamda iki ana tema ve beş alt temaya ulaşılmıştır. Eğitim kurumlarında uygulanan dağıtımçı liderlik

Güzel,
Güzel Evecen
Pandemi sürecinde
okul yöneticilerinin
dağıtımçı liderlik
davranışlarının
öğretmenlerin
motivasyonlarına etkisi

davranışları ile ilgili olarak ilk temada idare kaynaklı durumlar bulunmuştur. Bu temaya bağlı ilk alt tema idarecilerin kriz durumlarında nasıl davranması gerektiği ile ilgili görüşleri barındırmaktadır. Görüleceği üzere birinci alt tema kapsamında öğretmenler, idarecilerin diğer paydaşlardan farklı olarak çok yönlü düşünebilmesi, hızlı karar verebilmesi ve farklı bakış açısına sahip olabilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde de bahsi geçen farklı düşünme ve davranma ile ilgili olarak liderlerin sahip olması gereken özelliklere yeterince vurgu yapıldığı görülmektedir (Can, 2004; Şahin & Sarıdemir, 2017; Şişman, 2009).

İnsan ve örgütlerin varlıklarını tehlikeye atan Covid-19 pandemi süreci tüm ülkeler için yeterince ciddiye alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle eğitim kurumlarının da yaşamaya devam etmesi için kriz yönetim süreçlerini etkin şekilde kullanmaları gerekmektedir. Etkili bir süreç yönetimi ile hayatta kalmaları daha mümkün olacaktır. Karşılaşılabilecek kriz durumlarını tanımak, onlarla baş etmek için çok önemlidir. Herhangi bir anda krizle karşılaşabiliriz. Küresel iklim değişimi, ekonomik krizler, yoksulluk yanında küresel salgın kriziyle karşı karşıyayız (Shrivastava & Statler, 2012, aktaran Shrivastava, Mitroff & Alpaslan, 2013).

Eğitim kurumlarında idarecilerin öğretmenlere verdiği sorumlulukların dengeli ve bilinçli dağıtılmamasına vurgu yapan hususlara ilişkin ikinci alt tema aşırı sorumluluk algısıdır. Literatür incelendiğinde, dağıtımçı liderliğin okullarda uygulanması gerekliliğini savunan uzmanlardan biri de Elmore (2000)'dir. Bazı öğretmen ve yöneticilerin bazı konularda birbirlerinden farklı olarak daha iyi, yeterli ve verimli olduklarını, bu özellikleri bilinçli ve dengeli şekilde bütünleştirmenin kurum ve kişilerin becerilerininin tamamlayıcısı olacağı şeklinde ifade etmektedir.

İdarecilerin insan kaynaklarını verimli ve doğru yönetebilmesi için idareciler güçlü ve katılımcı bir kurum kültürü oluşturmalı, tüm paydaşları sürece aktif bir şekilde dahil etmeli ve paydaşların görüşlerini almalı, rol tanımlarını adaletli ve esnek şekilde belirlemelidirler (Argon & Demirer, 2015; Çalık & Şehitoğlu, 2006; Gümüşeli, 2001). Eğitim örgütlerinde alınan kararların etkili bir şekilde uygulanması için yöneticinin ve öğretmenin kararlara birlikte katılması gerekmektedir. Alınan kararların planlandığı gibi uygulanması idareciler ve öğretmenlerin birlikteliği ile sağlanır (Celep, 1990).

Eğitim kurumlarında sorumlulukların dengeli ve adil dağıtılması dağıtımçı liderlik uygulamalarının önemli bir parçasıdır. Dağıtılan sorumluluklarla ilgili adil davranmamanın doğurabileceği sorunlara vurgu yapan üçüncü alt tema kurumda adalet algısıdır.

Liderler karar alma şekillerine göre otokratik veya demokratik olarak ayrılmaktadır. Otokratik lider karar alma konusunda sadece kendini yetkin gören liderdir (Kantar, vd. 2018); demokratik lider ise herkesi eşit konumda görerek fikirlerine danışıp, gerekirse bu fikirleri oylamaya sunup çoğunluğun desteklediği kararı veren liderdir (Kantar, vd. 2018). Dağıtımçı liderlik vurgusu yapan demokratik liderlik tutumları kurumlar ve kişiler için büyük öneme sahiptir. Süreçte görev tanımı değişen ve inisiyatif ile sürdürülen yönetimde öğretmenlerin de sürece dahil edilmesi, liderlik paylaşımı yapılması ve fikir alışverişlerinde bulunulması sürecin etkin yönetilmesi adına isabetli olacaktır.

Katılımcıların, eğitim kurumlarında sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarına göre kişisel durumlarından kaynaklanan algı ve beklentilerini ifade eden ikinci tema, verimlilik ve karşılıklı sorumluluk olarak iki alt temadan oluşmaktadır. Verimlilik alt temasına ilişkin olarak, katılımcılar süreç planlamasının başarılı şekilde yapıldığı ve uygulandığı eğitim kurumlarında öğretmenlerin motivasyonlarının yükseldiği, dolayısıyla verimin de arttığını ifade etmişlerdir. Süreç planlamasında başarısız olan eğitim kurumlarında ise sıklıkla problemler yaşandığı belirtilmiştir. Yaşanan zorlu süreçte öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları, eğitim öğretimin istenen ve beklenen şekilde devamı hususunda büyük önem arz etmektedir.

Covid-19 salgın döneminde öğretmenler sadece psikolojik olarak değil, fiziksel olarak da yıpranmışlardır. Sürecin getirdiği stresle mücadele eden öğretmenlerin yalnız bırakılması durumunda tehlikeli sonuçlarla karşılaşılabilir. Bu nedenle öğretmenlerin fiziksel ve ruhsal sağlığının takip edilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Stres altındaki öğretmenler için süreç boyunca destek mekanizmalarının oluşturulması, öğretmenlere süreçten olumsuz etkilenen öğrencileri belirleyebilmesi için destek sağlanması ve bu krizin psikososyal etkileriyle ilgili eğitim verilmesi gibi uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir (UNESCO, 2020).

Telli, Ünsar ve Oğuzhan (2012) yaptıkları araştırmaya göre geleneksel liderlik davranışlarına maruz kalan çalışanların motivasyonları olumsuz yönde etkilenmiş ve işten ayrılma eğilimleri artmıştır. Yapılan benzer araştırmalarda günümüzün değişen koşullarına ayak uydurulabilmesi açısından tek adam liderlik odaklından işbirlikçi, insanı merkeze alan, demokratik yönetim tarzına geçilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Böylece çalışanların, kurumlarına aidiyetlerini kaybederek işten ayrılma eğilimleri azalmış ve motivasyonunun yükseldiği, kurum için verim ve hedef odaklı bir eğilimde oldukları belirtilmiştir (Şafaklı, 2005; Tengilimoğlu, 2005; Van Vugt, Jepson, Hart & De Cremer, 2004).

Araştırmanın bulgularından elde edilen son alt tema, eğitim öğretim sürecinin istenen şekilde devamı noktasında tüm eğitim paydaşlarının sorumluluk hissetmesi gerekliliğine vurgu yapan karşılıklı sorumluluk algısıdır. Bir bütün olan eğitim öğretim sürecinde eğitim kurumlarında tüm paydaşların topluma karşı sorumlu olduğu belirtilmiştir. Karar alma süreçlerine öğretmenlerin ve diğer paydaşların dahil edilmesinin, onların motivasyonları ile kurumlarına olan aidiyet duygularının da artmasını sağlayacağı ifade edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, dağıtımçı liderlik ile ilgili çalışmaları olan Spillane vd. (2004) tarafından da dağıtımçı liderliğin lider-paydaş ve paydaşlar arası etkileşim ve karşılıklı sorumluluğun sonucu olduğu belirtilmiştir. Paydaşlar arasındaki iletişim ve etkileşimin yüksek olması da bu kişilerin iş birliğine açık, empati kurabilme ve farklı fikirlere saygılı olmalarıyla mümkündür.

Eğitimin temel ögesi olan öğretmenlerin özellikle bu gibi kriz durumlarında korunması ve desteklenmesi için hükümetlere, idarecilere ve liderlere bazı görevler düşmektedir. Öğretmenlere sosyo-duygusal destek vermek, COVID-19 döneminde eğitim için plan geliştirmeye öğretmenleri de dahil etmek, kurumdaki paydaşların aidiyet hissini bozacak adaletsiz tutumlardan kaçınmak ve insandan oluşan kaynağı verimli yönetebilmek bu görevlere örnek oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları kapsamında, idarecilerin dağıtımçı liderlik davranışlarının

öğretmenlerin verimliliğini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Özellikle Covid-19 gibi her gün farklı eğitim uygulamalarının yapıldığı ve inisiyatif kullanılan süreçte idarecilerin liderlik tutumları kurumlardaki verim ve devamlılık için büyük öneme sahiptir. Bu nedenle idarecilerin öğretmenlerin yönetsel uygulamalarda söz sahibi olmalarını sağlaması gerekmektedir. Bu şekilde eğitim sürecinde öğretmenlerin motivasyonu ve kuruma aidiyet hisleri artacak, eğitim faaliyetleri sürdürülebilir kılınacaktır.

Kaynakça

- Alağaçalı, S. (2006). *Kriz ve afet yönetimi: Türkiye örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Aras, N. (2013). *Okul müdürlerinin sahip olduğu okul liderliği standartlarına ilişkin öğretmen algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Argon, T. & Demirel, S. (2015). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ve insan kaynaklarını yönetimi yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (3), 221-264. DOI: <http://dx.doi.org/10.11616/AbantSbe>
- Atak, M. & Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Journal of Aeronautics and Space Technologies*, 3(1), 63-70.
- Aydın, R., Şahin, H. & Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *TSA*, 12(2), 119-142.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Celep, C. (1990). Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Karara Katılması. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 34-42.
- Çalık, C. & Şehitoğlu, E. (2006). Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170)
- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(140), 56-61.
- Demir, D. H. (2019). Okul müdürleri liderlik stillerinin örgüt iklimi ve öğretmenlerin kolektif yeterlilik algısı üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 353 – 373
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396052090.pdf>
- Gibb, C. (1954). *Leadership*. Handbook of Social Psychology, Cambridge, Mass, Addison- Wesley 877-914.
- Gökkyer, N. & Namlı, A. (2015). Yöneticilerin maarif müfettişlerince yapılan kurum denetimine yönelik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 707-724. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8516>
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28 (28), 531-548.
- Güner, R., Hasanoglu, İ. & Aktas, F. (2020). COVID-19: Prevention and control measures in community. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50(), 571-577.

- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed Leadership and Organizational Change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Kantar, G., Gülay, İ., & Kılıcı, H. (2018). Siyasal krizler karşısında liderlerin davranışları ve ekonomiye etkileri, *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 5-19.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28.
- Leithwood, K., Straus, T., Mascal, B., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational*, 46(2), 214-228.
- MEB (2020). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020 http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396
- Okumuş, A. (2017). *Kamu özel ve ortaöğretim kurum müdürlerinin yönetsel davranışlarının incelenmesi: İstanbul Bakırköy örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shrivastava, P., Mitroff, I., & Alpaslan, C. M. (2013). Imagining an education in crisis management. *Journal of Management Education*, 37(1) 6-20.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Toward a theory of school leadership practice: Implications of a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Şafaklı, O. V. (2005). KKTC'deki Kamu Bankalarında Liderlik Stilleri Üzerine Bir Çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(1), 132-143.
- Şahin, F. Y. & Sarıdemir, T. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stillerine göre öğretmenlerin yaşam doyumlarının ve evlilik doyumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 391-425
- Şişman, M. (2009). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitimciler Birliği Sendikası Eğitime Bakış Dergisi*, 8, 3-14.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Telli, E., Ünsar, A. S. & Oğuzhan, A. (2012). Liderlik Davranış Tarzlarının Çalışanların Örgütsel Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Eğilimleri Üzerine Etkisi: Konuyla İlgili Bir Uygulama. *EJOVOC: Electronic Journal Of Vocational Colleges*, 2(2), 135-150.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14), 1-16.
- Turhan, M., Demirli, C. & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıklarına etki eden faktörler: Elâzığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Türk dil kurumu sözlükleri. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/>
- UNESCO (2020). Provide continuous support to teachers, learners, and their families. <http://www.iiiep.unesco.org/en/provide-continuous-support-teachers-learners-and-their-families-13375>

- UNICEF (2020). What is a 'novel' coronavirus? <https://www.unicef.org/stories/novelcoronavirus-outbreak-what-parents-should-know#how-can-avoid-risk-infection>
- Van Vugt, M., Jepson, S. F., Hart, C. M., & De Cremer, D. (2004). Autocratic Leadership İn Social Dilemmas: A Threat To Group Stability. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 40(1), 1- 13.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., Çetinkaya, M., Leventoğlu, S. & Şenköylü, A. (2020). Recommendations for Surgical Interventions during COVID-19 Pandemic, *GMJ*, 31, 283-286.

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Okul yöneticilerine göre başarılı okul standartları

33

Bülent Gelibolulu & Dilek Sarıkaya

Özet: Bu çalışmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre başarılı okul standartları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin görüşlerine göre başarılı okulun unsurları, müfredattan ziyade öğrencilerin yetenek, beceri ve meraklarını tatmin edecek şekilde dizayn edilmesi yönünde olmuştur. Yönetimsel olarak, iş birliğine açık, çözüm odaklı ve farklı programları eş zamanlı yönetebilecek derecede öğretim liderliği yapabilme kabiliyetine sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenin ise sadece alan bilgisiyle değil, mesleki becerilerinin de ön planda olması istenmektedir. Öğretmenlerin iletişime açık, öğrenmeyi öğrenen, öğrenmenin aktif ayrıca tutum ve değerleri ile öğrencilerine örnek kişiler olması beklenmektedir. Öğrencilerin, disiplinli ve hedef odaklı olduğu kadar, kendi yeteneklerinin ve becerilerinin keşfedilmesini talep eden kişiler olmalıdır.

Anahtar kelimeler: Okul, başarılı okul, okul standartları.

Succesful school standards according to school managers

Abstract: In this study, successful school standards were determined according to the opinions of school administrators. As a result of the research, according to the opinions of the school principals, the elements of the successful school were designed to satisfy the talents, skills and curiosity of the students rather than the curriculum. Administratively, it has been stated that he should be open to cooperation, solution-oriented, and have the ability to lead teaching at a level that can simultaneously manage different programs. The teacher, on the other hand, is required to be at the forefront not only of his field knowledge but also of his professional skills. Teachers are expected to be open to communication, teaching learning, active partners of learning, and role models for their students with their attitudes and values. Students should be disciplined and goal-oriented, as well as demanding the discovery of their own talents and abilities..

Keywords: School, successful school, school standards.

Başvuru/Submitted
15 Eki/Oct 2021

Kabul/Accepted
22 Eki/Oct 2021

Yayın/Published
31 Ara/Dec 2021

Makale Türü
Araştırma /
Research

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2021, 1/1, 33-55
DOI

Gelibolulu, B. &
Sarıkaya, D. (2022).
Okul yöneticilerine göre
başarılı okul standartları.
Okul Yönetimi 1(1),
35-55.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Eğitimin tanımı ve amacının çağın gereklerine uygun olarak değişimiyle birlikte okulun da tanımı değişmiştir... Teknolojideki eğilimler, hız ve verinin işlenmesindeki beklentiler, belirsizliğin artmasına neden olurken küresel anlamda yaşanan gelişmeler insana dair bildiğimiz tüm gerçeklerin de sorgulanmasını beraberinde getirmektedir. Teknolojinin insanı yeniden tanımladığı bu çağda (Walker, Walker, & Carruthes, 2019) insan aklı bütün insanlığı muazzam bir geleceğe hızla sürüklemekte bununla birlikte toplumsal kargaşalar, siyasi çatışmalar ve felsefi bulamaçlar yaşanması beklenmektedir. Bu çağta küresel bir değişime uyum sağlamak için, dünyanın muhtemelen çok yetenekli, son derece bilgili ve bağımsız, ancak etkileşimli düşünen insanlara ihtiyaç duyacağı tahmin edebilir. Kendini 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlayan bu beceriler bireylerin karar verebilen, yeni işlere ya da yeni tekniklere uyum sağlayabilen, girişimci insanlar olmaları beklenir. Bu noktada bir sonraki aşama, bu değişimi sürdürebilecek insanların eğitilmesini sağlamak için okulların nasıl yeniden yapılandırılabileceğini düşünmek, tartışmak ve bir model ortaya koyabilmektir.

Genel olarak okullar geleneksel yapılarını ve anlayışlarını muhafaza etmekte direndiklerinden bu direnmenin kaybedeninin şimdiden okullar ve eğitim politikaları olacağı (Dalka, 2011) okulların yapılandırılma ve işletilme biçiminde, önceki yüz elli yıl içinde gerçekleşenlerden daha fazla değişikliğin gelecek yirmi yılda olacağı varsayımıyla, büyük değişikliklere gidileceği öngörülmektedir. Ancak, daha fazla değişikliğin yolda olduğu kesinken gelecekteki okul geliştirme faaliyetlerinin gelişmelerin ışığında daha geniş çerçevede ele alınması gerektiği düşünülmektedir (Kızıldenez, 2017). Başarılı okul tarifi ise kanaatimizce tam da bu noktada kendini tanımlama ihtiyacını yeniden gündeme getirmiştir. Okulun kalitesi, başarısı ve sürekli gelişimi Türk eğitiminin kalitesinin temel sorunsalı haline gelmiştir.

Okul yöneticilerinin yeni oluşan bu değişime uyum gösterecek bir şekilde tasarlanan okullarda eğitim liderliği yapması gerektiğinden kişisel vizyonlarını da değiştirmek ve geliştirmek zorunda kalacakları bir gerçektir. Mevcut durumlarıyla okul yöneticileri sadece rutin yönetsel ve idari işleri yapmak ve takip etmekten sorumluken, yeni yapıda yöneticilerin “karar alma konusunda” yetkili eğitim liderlerine evrimleşmesi beklenmektedir (Şahin & Turan, 2017). Zira etkili liderlik, her başarılı organizasyonun çekirdeğidir. Bu amaçla da araştırmamız okul yöneticilerinin bakış açılarına göre başarılı okulun standartlarının belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

Başarılı Okul Kavramı

Başarılı bir okul, tüm öğrencilerin akademik olarak başarılı oldukları okuldur. Sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri, ırksal/kültürel geçmişleri ne olursa olsun, tüm öğrenciler bir sonraki okulda başarılı olmak için bilgi, beceri ve tutumlarla donatılırlar (Raihani, 2006).

Başarılı bir okul, öğrencileri toplum yaşamına katılmaya, başkalarıyla başarılı bir şekilde çalışmaya ve yarının ebeveynleri olmaya hazırlar. Öğrenciler, yaşamın her alanında başarı için gerekli olan iş birliği, problem çözme ve başkalarına saygı gibi beceri ve tutumları sergilerler. Başarılı okulda eşitlik üzerinde güçlü bir vurgu vardır. Sadece elit bir azınlık değil, tüm öğrenciler başarılı ve tüm öğrenciler başkalarıyla çalışma, yaşama ve oyun oynama becerilerini geliştirir (Pinquart & Juang, 2003). Başarılı bir okul, şiddet, zorbalık ve gözdağı olmayan güvenli bir okuldur. Öğrenciler

kendilerini güvende hissederler. Başarılı bir okulda sevinç ve mizah önemsenir (DiMino, 2013).

Başarılı bir okulda;

- Tüm öğrenciler akademik başarıya ulaşır,
- Tüm öğrenciler başkalarıyla başarılı bir şekilde çalışmak, yaşamak ve oynamak için gerekli becerilere hâkim olur ve
- Tüm öğrenciler kendilerini güvende ve emniyette hissederler (NCSL, 2006).

Başarılı okulları diğer okullardan ayıran vizyoner bakışın sonucunda fark oluşturdukları söylenebilir. Okulların başarılı olmaları temelde öğrencilerin yaşamlarında fark yaratabilmeleri ve akranları arasında fark oluşturabilmeleridir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının ve ailelerinin özgeçmişleri, eğitimdeki başarılarını etkilediği iyi bilinir ancak bu meselenin tamamı değildir. 1960'lı yıllara dayanan geniş bir araştırma grubu (Rutter ve ark., 1979), geçmişleri ne olursa olsun, tüm çocukların öğrenebileceğini ve öğrenmeye katkıda bulunan birçok faktörün okulun kontrolünde olduğunu göstermiştir (Akt: Successful Schools: Guidelines for Boards of Education, 2010).

Örneğin, benzer sosyoekonomik koşullara sahip iki okuldaki öğrenciler önemli ölçüde farklı öğrenme seviyeleri gösterebilirler. Bu farklılıklar okula atfedilebilir. Araştırmalar, başarıdaki farklılıkların yüzde on dört ila elli üçünün herhangi bir aşamada okulun yaptıklarının sonucu olduğunu göstermektedir (Barker, ve ark., 1999). Başarılı olarak algılanan okulların çoğunda, etkili bir lider mevcuttur. Okul müdürünün okula liderlik etmesi okulun başarısı için esastır. Okulların şartlarının ve imkanlarının müdürlerin liderliğinde çok büyük etkisi olduğu da unutulmamalıdır. De Bevoise (1984)'e göre profesyonel liderler, okul müdürlüğünü okul içinde ve okul dışında, insanlarla paylaşılan bir sorumluluk olarak görmekteyler (De Bevoise, 1984, aktaran Çayak, 2017). Başarılı okulların yöneticilerinin de profesyonel liderlik vasıfları taşımaları yeterli olmayıp, bu yeterliliklerini kullanabilecekleri yapı ve şartların da okul sistemi içerisinde oluşması gerekmektedir.

Townsend, Clark & Ainscow (1999), okulların hızla dönüştüğünü ve yirmi birinci yüzyılda kurumsal eğitimin ve okulların dönüştürülmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Yeni yüzyılın okullarının bireysel alanlarını karakterize eden ve yeni kuşağın ölçütleri olarak tanımlanan kriter grupları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Okulların karakteristik alanlarını belirleyen kriterler

Yirminci Yüzyıl Okullarının (İkinci Nesil) Kriterleri	Yirmi birinci Yüzyıl Okullarının (Üçüncü Nesil) Kriterleri
Okul kontrolü Okul özerkliği öğrencilerin akademik sonuçlarını iyileştirir	Okul yönetimi Takımlarda karar verme
Liderlik Müdür kilit kişidir	Takım lideri Okul müdürü, okulun ortak vizyonunun geliştirilmesi konusunda ekiplerle iş birliği yapar
Fakülte Düşük dalgalanmaların bakımı	Öğretmen seçimi Müfredatın ihtiyaçları temelinde öğretmen seçimi İş birliği ve ekip çalışmasına vurgu
Müfredat ve öğretim Açıkça tanımlanmış hedefler Konu bilgisi ve temel becerilere vurgu Öğrencilerin öğrenme stilleri Öğretmenlerin yönettiği dersler	Öğretim ve değerlendirme Eleştirel düşünmeye önem veren sürekli müfredat Çoklu Zekâ Blok programı Öğrenci önderliğindeki dersler
Öğretmenlerin sürekli eğitimi Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına göre	Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme Okulun ihtiyaçlarına göre Takım iş birliğine vurgu
Maksimum öğretim süresi Konulardaki amaçlara göre zaman Bireysel konularda artan ders sayısı	Esnek zamanlama Öğrenmeye yönelik zaman değişebilir Yaratıcı öğretim yolunun süresini uzatmak ICT Kullanımı
Planlama Kurumsal öğretmenler ve yöneticiler Hedeflerin planlanmasına vurgu	Katılımcı planlama Öğretmenler farklı lider roller üstlenirler Her öğretmenin öncü rolü vardır Öğretmenler vizyonu paylaşıyor Öğretmenler, esas olarak ebeveynler ile toplum planlıyor ve iş birliği yapıyor
Topluluğu anlama Okul topluluk yaratır ve izolasyonu azaltır	Öğrenme topluluğu Öğretmenler profesyonel Okul, öğrenciyi ve yetişkin öğrenimini en üst düzeye çıkaran bir öğrenme topluluğudur Güven ve iletişime dayalı aile ile iş birliği
Hedefler ve beklentiler Hedefler bireysel konularda bilgiye odaklanır	Net hedefler ve yüksek beklentiler Hızla değişen işgücü piyasası ile ilgili çoklu hedefler Yüksek beklentiler, öğrenciler iyi sonuçlara ulaşabilir
Kural ve disiplin Disipline vurgu İyi davranış için tanımlanmış gereksinimler	Öğrenme için güvenli ortam Tüm katılımcılar güvenli okuldan sorumludur Karşılıklı hoşgörü, müzakere becerileri

Kaynak: Nezlaova, 2006

Sosyal, ekonomik, kültürel, hukuksal, teknolojik siyasal değişimlerin ve dönüşümlerin etkilerini hızlı bir şekilde okullara yansıdığını hem içeriksel hem de yapısal olarak okullarda uygulandığına şahit oluyoruz. Birçok okul, yeni yüzyılın ihtiyacı olan becerilere göre öğrencilerine eğitim vermektedir. Okullar kendi hatalarından öğrenerek, yeniden yapılanmaktadır. Okulların sürekli gelişebilmesinin tek yolu budur. Ademi merkeziyetin artırılmasının neticesinde okullar arasında “başarılı” ve “başarısız” olarak nitelendirilmesini de yaratmaktadır. Bu nedenle, sunulan eğitimin kalitesinin denetlenmesi ve veriye dayalı bir şekilde izlenmesi gerekir (MEB Vizyon 2023, 2018). Okulun kalitesi, başarısı ve sürekli iyileştirilmesi, geniş kitlelerin Türk Eğitim Sisteminden beklediği temel zorunluluktur.

Bütün bu gelişme ve değişime rağmen okullar hâlâ anıtsal değişimin ön ucundadır ve bunun yirmi yıl sonra okulların yapılandırılma ve yönetilme biçiminde, geçmiş yüz elli yıllık okul tecrübesinden hareketle daha fazla değişiklik göstereceği görülmektedir. Ancak, yaşadığımız olağanüstü dönemlerden sonra, öğrenmenin, okulun ve öğretmenin fonksiyonu üzerine yapılan öngörüler, okulların yeniden yapılanmasının hızlı olacağına yöneliktir (Anchor, 2020). Dijital çağın gerekli kıldığı değişimin odağında okulların da dijital ortamlarla entegre edilerek yeniden yapılanması üzerine odaklanılmıştır.

Başarılı Okulların Oluşturulması

Vizyon oluşturma: Bir okulun vizyonu, başarı yaratmanın ilk adımıdır. Vizyon, okul yöneticisinden gelmeli ve vizyonu öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personele teklif etmeli ve tüm okul paydaşlarını vizyona odaklayabilmelidir. Okul vizyonu, okulun geleceğine yönelik bir ifadedir ve her öğretmen vizyona inanmış olmalıdır (Saavedra, 2012). Vizyon, liderin örgütün temel değerlerinin ve temel görevlerinin ne olduğunu ve örgütün neyi başarması gerektiğini bildiğini ima eder. Vizyon, öğretmenlere (astları olarak) olağanüstü iyi performans göstermeleri için ilham verebilir (Kurland, 2010).

Misyon: Okulun misyonu, öğretmen ve öğrencilerin yıl içinde başaracakları şeydir. Misyon, vizyon göz önünde bulundurularak yapılandırılır ve nihai hedefe ulaşmak için bir basamaktır. Dönüşümcü liderler, misyonu ve vizyonu tüm personele detaylı bir şekilde iletebilir ve misyon ve vizyonun tercümanı olarak hareket edebilir. İnsanlar, motivasyonu yüksek, net bir vizyona sahip ve misyonu başkalarına açıkça ifade eden bir lideri takip etmek isterler (Sisco ve ark., 2006).

Ne yazık ki, birçok eğitimci, kararları bilgilendirmek için verileri sistematik olarak kullanma konusunda çok az veya hiç deneyime sahip değildir. Muhtemelen, yıllık hedefler geliştirirler, ancak bu hedefler okulun ve çevrenin öğrenci ihtiyacına dikkat edilerek hazırlanır (LPA, 2004). Bununla birlikte bir lider, okulunu başarıya dönüştürmek ve götürmek için işbaşına geçtiğinde, kinestetik bir anlayışla, okul ilerledikçe okul kültürünü ve okulun misyonunun da değiştirmesi gerektiğini bilmek zorundadır.

Pozitif bir okul kültürü yaratmak: Nüfus büyüklüğüne veya konumuna bakılmaksızın, insanların birlikte önemli miktarda zaman geçirdiği her yerde, karşılıklı bir amaç duygusu yaratabilen bir dizi görüş, inanç, değer ve normlar gelişir ki bu da bir kültür ortaya çıkarır. Her okulun, paydaşları tarafından kabul edilse de edilmese de bir kültüre sahip olduğu söylenebilir (Bulach, ve ark.,

2008).

Görev yaptığı okulda, başarı odaklı, pozitif bir okul kültürü oluşturmaya niyetli yöneticinin ilk odaklanması gereken nokta, mevcut okul kültürünün olup olmadığını ve mevcut kültürün kabullenip kabullenilmediğine bakmaktır. Belirli bir okul kültürün başlatılmasına yönelik bir plan, okulun tüm paydaşları ile vizyon ve misyon göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır (Lumenburg, 2010).

Okulun yerleşik yapısına bağlı olarak birçok karar alınması gerekecektir. Okul kargaşa içindeyse ve karar vermede hızlı bir dönüşümcü lidere ihtiyaç duyuyorsa, misyon, vizyon ve okul kültürü okulun ilk gününden önce tasarlanabilir. Lider, öğretmenlere planı teslim etmeli ve hepsini aynı gemide olmaya ikna edebilmelidir. Okul kültürünü geliştirmeden önce okul müdürünün kendine sorması gereken bir dizi sorusu olabilir (DuFour, ve ark, 2010).

Bu soruların temeli aşağıdaki sorular olabilir:

- Okul kültürü öğretim yılı boyunca geliştirilebilir mi?
- Okul ne olmaya çalışıyor?
- Yaratmaya çalıştığımız okul hakkındaki vizyonumuz nedir?
- Vizyonumuzun gerçekleştirilmesi için hangi tutum, davranış ve taahhütleri göstermeliyiz?
- İstedığımız okula yaklaşmak için hangi hedefleri belirlemeliyiz?
- Nelerin gerçekleştirileceği ve çabalarımızı değerlendirirken kullanacağımız kriterler konusunda net miyiz?
- Okulumuzun mevcut politikaları, programları, prosedürü ve uygulamaları, belirtilen vizyon ve değerlerimize uygun mu?

Okulda ihtiyaç duyulan dönüşüm türüne bağlı olarak, liderin tüm bu soruları kendi başına cevaplaması veya cevaplarını rahatlıkla bulabileceği bir okulda görev yapıyor olması gerekir.

Williams (2002), okul liderlerinin, kaynaklar, planlama süresi, mesleki gelişim ve öğretmen mentor programları göz önüne alındığında, yüksek beklentilere sahip profesyonel öğrenme toplulukları geliştirerek öğretmenlerin olumlu bir okul ortamı geliştirmelerine izin vermeleri gerektiğini belirtmektedir (Williams, 2002, aktaran Cisneros, 2015)

Okul yönetiminin öğretmenlerinin kim olduğunu, nereden geldiklerini, ihtiyaçlarının neler olduğunu ve bir personeli nasıl motive edeceğini anlaması önemlidir. Williams (2002) ayrıca okuldaki tüm paydaşlar ile iş birliği içinde okulda bakımın gerekli olduğunu, bu zihniyet daha sonra hızla sınıf içindeki öğrencilere geçeceğine vurgu yapmaktadır (Williams, 2002, aktaran Cisneros, 2015). Okul müdürleri, öğretmenlerden başlayarak okul binası içinde keyifli bir ortam yaratma fikrini geliştirmelidir. Çalıştığı kuruma ve yöneticisine güvenen öğretmenlerin verimliliği artmaktadır. Daha az tükenmişlik daha çok kendini geliştirmek için yüksek motivasyon demektir. Mesleğinde ve kişisel hayatında entelektüel gelişimini gerçekleştiren öğretmenler, bina içinde sürekli temas halinde olduğu öğrencilerine ve onların velilerine karşı daha hoşgörülü olacaktır.

Başarılı Okul ve Öğretmen

Başarılı okullarda öğretmenler, bütün öğrencilerin başarabileceği öğretimsel stratejileri araştırır. Bu öğretmenler, öğrencilerin başarısızlığını kabul etmezler. Onlara göre, öğrenci başarısızlığı, öğretmenlerin gerçekte öğrencilerin öğrenebileceğine inanmadıklarının bir işaretidir. Yetkin öğretmenler, kendilerini de hesaba katarlar ve öğrenciler için yüksek beklentilere sahiptirler (Çobanoğlu & Badavan, 2017).

Yapılan araştırmalar, öğretmen beklentilerinin, öğrencilerin daha ne kadar iyi öğrenebileceğine karar vermede önemli bir rol oynadığını açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentileri ister yüksek isterse düşük olsun gerçekleşebilir. Genellikle öğrenciler az ya da çok öğretmenlerinin onlardan bekledikleri kadarını verirler. Yetkin öğretmenler bütün öğrenciler için eşit düzeyde beklentiye sahiptirler ve öğrencilerin cinsiyeti, ırkı ya da etnik kökeni beklentilerini değiştirmez (Dodson, 2005).

McDonald ve Elias (1976) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmen beklentileri ile başarı testlerinde artan öğrenci performansları arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerine yönelik düşük beklentilere sahip çoğu öğretmen, öğrencilerini etiketlemek için ilk izlenimlerine, test puanlarına ve diğer öğretmenlerden aldıkları görüşlere güvenirlir (McDonald & Elias, 1976, aktaran Çobanoğlu & Badavan, 2017)

Hopkins (1999), okul başarısını tanımlarken, öğretmenlerin sergilediği davranışların öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik olduğunu belirtmiştir (Hopkins, 1999, aktaran Nezvalova, 2009). Bu davranışlar, öğrenme için yetenekli oldukları konusunda bütün öğrencileri pekiştirmeyi, düşük ve yüksek akademik başarıya sahip olan öğrencilere eşit düzeyde cevaplama fırsatı sağlamayı, bireysel çalışmalar sırasında öğrencilere yardım sağlamayı, sınıfta yüksek standartları sürdürmeyi ve bütün öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmeleri için yardım etmeyi içerir. Bütün öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olan ve bunu ileten öğretmenler, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsünü, cinsiyetini, etnik kökenini veya diğer farklılaşan özelliklerini dikkate almaksızın, bütün öğrencilerin akademik başarıya ulaşacakları öğrenme ortamlarını hazırlar (NCSL, 2006).

Kullanılan stratejilere göre değişmekle birlikte, okul başarısının artırılmasında insan ilişkileri yaklaşımı tercih edildiğinde, öğretmenlerin mesleki tatminlerini arttırmaya odaklanılır; personel uyumunun ve moralinin okul başarısının anahtarı olduğu varsayılır.

Okul başarısında insan ilişkileri yaklaşımı aşağıdaki alanlarda değişimi vurgular:

- Okul ve okul bölümü yöneticileri, ebeveynler ve genel olarak toplum gibi ilgili yetişkinlere saygı,
- Öğretmenlerin çalışmaları üzerindeki etki ve kontrol duygularını geliştiren karar alma süreçlerine katılım,
- Okul içindeki öğretmenler arasında sık ve teşvik edici mesleki etkileşim,
- Öğretmenlere performansları ve performanslarının öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri hakkında geri bildirim sağlayan süreçler,

- Öğretmenlere mevcut beceri ve bilgileri tam olarak kullanma ve yeni beceri ve bilgi edinme fırsatları,
- İşi yapmak için yeterli kaynaklar ve hoş, düzenli bir fiziksel çevre ve
- Öğretmenlerin kişisel hedefleri ile okulun hedefleri arasındaki uyum.

Başarılı Okul ve Öğrenci

40

Başarılı okulun öğrenciyi merkeze alarak tanımlandığında, genellikle standart testlerden alınan skorlar ile başka okulların öğrencilerinin skorları arasında yapılan sıralamadaki yeri olarak görülmektedir. Her ne kadar uzun yıllarca standart testlerle yapılan sınavlardan alınan puanlarla, okulun mezunlarının yüzbinlerce mezunlar arasından başarı göstererek, rakiplerini eleme yöntemiyle hedefledikleri nitelikli okullara yerleşebilmeleri kriter olmuşsa da günümüzde birçok okul, öğrencilerinin sportif, kültürel ve bilimsel başarılarını ön plana çıkararak marka değerlerini artırmaktadır. Bu durum akademik başarının hala göz önünde tutulmakla birlikte, öğrencilerin sosyal anlamda da geliştirilmesi okullardan beklenmektedir ve bazen bu özelliğin daha da önemsendiği görülmektedir (Şahin & Turan, 2017).

Standart Testler: Öğrenci başarısındaki değişikliklerin ölçülmesi mutlaka standart testlerin kullanılması anlamına gelmez. Standart testler çok dar bir bilgi ve beceri yelpazesini ölçer. Dahası, genellikle çoktan seçmeli olduklarından, bir öğrencinin bir görevi gerçekten yerine getirme yeteneğini ölçmezler. Örneğin, çoktan seçmeli testler, bir öğrencinin başka biri tarafından yazılmış bir makaleyi eleştirme yeteneğini ölçebilir, ancak bir öğrencinin orijinal bir makaleyi araştırma, yazma ve düzenleme yeteneğini ölçemez. Standart testler, çok çeşitli beceriler hakkında değerli bilgiler sağlayabilir, ancak asla kullanılan tek veri toplama aracı olmamalıdır (Toker, 2017).

Kıyaslama: Kıyaslama süreci alternatif bir yaklaşımdır. Kıyaslama öğretmenlerin uzmanlığına dayanır, teşhis amaçlı da değerlendirme amaçlı da kullanılabilir (Keskin, 2017).

Portföyle raporları: Bu işlemin kullanıldığı ilk yıl, gelecekteki yılların performansının karşılaştırılabileceği temel veriler sağlar. Öğrencilerin çalışmaları genellikle öğretmenlerine iade edilir. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme listelerinin ve örneklerin yanında göstermek, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bireysel bir öğrencinin güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olur (Peker & Güllü, 2011).

Okul başarısını elde etmek için hedef kitle stratejisi uygulandığında, bu stratejiyle başarmak istenilen amaçlar doğrultusunda kullanılacak bazı süreçleri açıklanmaktadır. Hedefe odaklı yaklaşımda istenilen öğrenci çıktılarının tanımlanmasına ve sonuçlara odaklanır, sonuçlara güçlü bir vurgu yapmanın başarı için bir yol haritası sağlayacağını varsayar (Yazar, 2012).

Başarılı Okul ve Ebeveynler

Araştırmacılar, akademisyenler aracılığıyla okuldan eve iletişim kurmanın, ev için ebeveynlik tavsiyesinin verilmesinin, okul içinde ebeveyn gönüllülüğünün, ebeveynlere çocuklarına ev ödevlerinde nasıl yardım edeceklerini öğretmenin, okul kararlarında anne ve toplum ortaklıkları oluşturmanın başarılı özellikler olduğuna inanmaktadırlar (Sheldon & Epstein, 2002).

Ebeveynler ve çocuğun eğitimindeki diğer paydaşlar, çocuğun başarısının anahtarıdır. Green (2015) bulgularında okul başarısını artırmak ve sürekliliğini sağlamak için okul yöneticileri ve çocukları eğiten öğretmenlerin programı nasıl uygulayabileceklerini düşünmeleri, yapılacak çalışmaların verimliliğini artırdığını ortaya koymuştur. Bu, çevreyle, özellikle ebeveynlerle değerli bağlantılar kurmakla ilgilidir. Bir okul ebeveynlerin desteğine sahip olduğunda, çocuk başarılı olur ve sınıf öğretmeni öğrenci zihninde devrim yapmakta özgürdür (Pena, 2000).

Okul, aile ve çevre arasında iş birliğini teşvik etmek için ebeveynler ve okul arasında bağlantılar oluşturmak gerekir. Bu birliktelik okul disiplini azaltmanın ve öğrenci davranışını iyileştirmenin bir yolu olabilir (Sheldon & Epstein, 2002). Jesse, Davis ve Pokorny'e (2009) göre, bir okulda olumlu bir değişim yaratmayı içeren araştırmaların neredeyse tümü, karizmatik niteliklere sahip güçlü liderlerce gerçekleştirilmektedir.

Okullar ve ebeveynler birlikte çalıştıklarında okullar istenen başarıyı en kısa zamanda en iyi şekilde elde ederler. Bu iş birliği, tüm öğrencilerin başarıya ulaşma potansiyelini artırır. Okul ve aile iş birliği, öğrencilerin sosyoekonomik statüleri gibi okulların çok az kontrole sahip olduğu bazı faktörlerin azaltılmasına yardımcı olabilir. Örneğin, aç öğrenciler öğrenemezler. Okul-aile iş birliği, bu sorunu okul kahvaltısı ve öğle yemeği programları ile ve uzun vadede gıda güvenliği projeleri aracılığıyla ele alabilirler. Ev yaşamları şiddet, içki veya ailelerinin baş edememesi nedeniyle kaotik olan öğrenciler genellikle öğrenemeyecek kadar yorgun veya streslidir. Okul- aile iş birliği, ailelerin hayatlarına yapı ve düzen getirmek için ihtiyaç duydukları desteği almalarını kolaylaştırabilir (Akbaşlı & Tura, 2019).

Yeni yüzyıl teknolojinin ve küreselleşmenin de etkisiyle kendine has karakteristik özelliklere sahiptir. Tam bu noktada araştırmamızın problemini de "günümüz okullarında yetişmekte olan çocuklarımızı ve gençlerimizi çağın ihtiyaç duyduğu beceri ve yeterliliklerle yetiştirecek başarılı okulların standardı nedir?" şeklinde ifade edebiliriz. Okulun temel unsuru olan yönetici, öğretmen ve öğrenci bağlamında başarılı okul kavramı ele alınmış; bu unsurların tutum ve davranışları ile görev ve sorumlulukları üzerine odaklanılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Geçmiş bilgi birikim ve tecrübelerimiz ışığında gelinecek noktada, okul yöneticilerinin (müdür, müdür yardımcısı) birer eğitim lideri olarak okulları yeniden tasarlamada en etkili kişiler olduğu anlaşılmıştır (SREB, 2015). Hallinger ve Heck'e (1998) göre okul yöneticileri birer eğitim lideri olarak okulun amaçlarını ve hedeflerini, yapısını, sosyal ağları, akademik ve yardımcı personeli ve örgüt kültürünü yeniden dönüştürebilirler (Hallinger & Heck 1998, aktaran Şişman, 2002). Okul yöneticilerinin birikimleri ışığında başarılı okulun tarifinin yapılması ve oluşturulacak standardizasyon çalışmalarına veri oluşturabilmesi açısından bu araştırma önemlidir.

Yöntem Araştırma Deseni

Okul yöneticilerinin algılarına göre “Başarılı Okul” tanımına ve niteliklerine dair görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada, durum çalışması yöntemi araştırma deseni kullanılmıştır. Patton’a göre (2014) araştırmaya katılanların bireysel deneyim ve algılarını ilk elden öğrenmek, yaşanan sorunu anlamak ve açıklamak, yaşanan sorunun muhataplarının bakış açılarını belirlemek için nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması yöntemi araştırma deseni tasarlanmalıdır. Araştırılması gereken problemi yaşayan katılımcıların deneyimlerine, algılarına, bakış açılarına yer verilen bu çalışma durum çalışması yöntemi araştırma deseni olarak kabul edilebilir.

Nitel araştırmacılar, insanların olgulara getirdiği anlamları yorumlamaya ve kavramaya çalışarak konuları doğal ortamlarında inceler (Mertens, 2010). Durum çalışmalarında, araştırmacıların odaklandığı temel nokta, bir olgu ile ilgili katılımcı bireylerin belli bir kavram ya da olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerini, görüşlerini, yaşadıkları sorunların belirlenmesidir (Yin, 1994). Yıldırım ve Şimşek’in de (2011) vurguladığı gibi nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu İstanbul ili Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinden 31 okul müdürüdür. Bu gruptan derinlemesine analizler yapabilmek için örneklem grubuyla görüşme yapmak uygun bulunmuştur. Araştırmamızda görüşlerini bildiren okul yöneticilerinin eğitim yönetimi ekonomisi ve denetimi hakkında genel kavram ve kuramları bildikleri varsayılmıştır. Makalede elde edilen veriler kısıtlı bir örneklem üzerinden elde edilmiş ve görüşlerini bildiren okul müdürlerinin görev yaptıkları okul türleri dikkate alınmamıştır.

Araştırmaya İstanbul ili, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri katılmıştır. Yöneticilere araştırma ile ilgili kısa bilgi gönderilmiş ve gönüllü olarak araştırmada görüş ve düşüncelerini paylaşmak isteyen 31 okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların kişisel ve demografik bilgileri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya katılanlara dair demografik değişkenler

Değişkenler	Boyutlar	F	%
Cinsiyet	Kadın	5	16,2
	Erkek	26	83,8
Yaş	30-35 yaş arası	5	16,1
	35-40 yaş arası	9	25,8
	40 yaş üstü	17	42
Mesleki Durum	Evli	28	90,3
	Bekar	3	9,7
Eğitim Durumu	Önlisans	1	3,2
	Lisans	10	32,3
	Yüksek Lisans	19	61,3
	Doktora	1	3,2
Mesleki Kıdem	5-10 yıl arası	2	6,5
	10-15 yıl arası	5	16,2
	15-20 yıl arası	10	32,3
	20 yıl ve üstü	4	45,2
Görev Yaptığı Okul Sayısı	2	1	3,2
	3	1	3,2
	4	7	22,6
	5	5	16,2
	6 ve üstü	17	54,8

Çalışmaya katılanların demografik özelliklerine bakıldığında, katılımcıların 5 (%16,2) kadın, 26 (%83,8) erkek; 30 – 35 yaş arasında 5 (%16,1), 35 – 40 yaş arasında 9 (%25,8), 40 yaş ve üstü 17 (%42); 28 (%90,3) evli, 3 (%9,7) bekar; ön lisans mezunu 1 (%3,2), lisans 10 (%32,3), yüksek lisans 19 (%61,3), doktora 1 (%3,2); 5 – 10 yıl arası mesleki kıdem sahibi olan 2 (%6,5), 10 – 15 yıl arası mesleki kıdem sahibi olan 5 (%16,2), 15 – 20 yıl mesleki kıdem arası kıdem sahibi olan 10 (%32,3), 20 yıl ve üstü mesleki kıdem sahibi olan 14 (%45,2); görevleri süresince tayin oldukları okul sayısı değişiklikleri ise 1 katılımcı 2 okul, 1 katılımcı 3 okul, 7 katılımcı 4, 5 katılımcı 5 okul, 17 katılımcı 6 ve üstü okulda çalışma fırsatı bulmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda yöneticilere ilişkin demografik bilgiler, araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu sayesinde elde edilmiştir. Bu formda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, yöneticilikte geçen süre, meslek hayatı boyunca tayin olduğu okul sayısı, eğitim durumu bilgilerine de yer verilmiştir.

Veri toplama aracının ikinci kısmında yer alan görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir.

1. Sizce başarılı okul nedir?
2. Sizce başarılı okulun standartları nedir?
3. Başarılı okul tanımlamasında öğrenci başarısını nasıl tanımlarsınız?

4. Başarılı okul tanımlamasında öğretmen ve yöneticilere düşen görevler nelerdir?

5. Başarılı okul tanımlamasında velilere ve öğrencilere düşen görevler nelerdir?

Görüşmeler internet ortamında Zoom programı üzerinden yapılmıştır. Her bir yönetici ile görüşme öncesi araştırmaya yönelik bilgi verilmiş; araştırmaya kendi rızalarıyla gönüllü olarak katıldıklarını onaylamıştır. Görüşmeler ortalama yarım saat (30 dakika) sürmüştür; yöneticilerle alınan ortak kararlar görüşme saatleri katılımcının kendilerine uygun bir zaman dilimine denk getirilmiştir. Görüşmeler kaydedilerek, dijital ortamda muhafaza edilmiştir. Görüşme ses kayıtları Google Keyboard uygulaması sayesinde yazıya dönüştürülmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Yazıya dönüştürülen görüşme metinleri, daha sonra Microsoft Office Excel programıyla kelime tablolarına dönüştürülmüş ve veri filtreleme fonksiyonu kullanılarak analiz edilmiştir.

Nitel sorulara verilen cevaplar, temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Her bir alt tema katılımcı görüşü ile eşleştirilmiştir. Verilerin analizinde Wolcott'un (1996) önerdiği gibi özgün formuna olabildiğince bağlı kalınmış ve araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşleri ve eleştirileri olduğu gibi aktarılmıştır. İkinci aşamada ise; araştırmacının yorumları dâhil edilerek ifadeler özünü kaybetmeden daha anlaşılır bir ifade ile düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Böylece okul yöneticilerinin ifade ve görüşleri sayısal bir veri haline getirilerek tablolaştırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) vurguladığı gibi betimsel analizde amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde ortaya konulmasıdır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Kodlama: Verilerin içerik analizine tabi tutulması, yani veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmada yapılan görüşmelerde, yöneticilerin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Kodların birbirleriyle nasıl ilişkide olduğu not edilerek (Creswell, 2013) katılımcıların olguya yönelik deneyimleri bir bütünlük içinde ele alınmıştır. Veriler birbiriyle uyumlu olacak şekilde sınıflandırılarak, alt temalar belirlenmiştir. İlk taslak bittikten sonra analiz tekrar gözden geçirilerek, tekrarlayan veya birbiriyle uyumlu olmayan temalar yeniden sınıflandırılmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticileri tarafından dile getirilen görüş ve ifadelerin hangi yöneticiye ait olduğunu belirtmek için doğrudan alıntılarının sonlarına (K1, K2... vb.) biçiminde kodlar eklenmiştir. Analiz esnasında belirlenen kodlamalar (etiketler) ve segmentler (kategoriler) alanyazınla eşleştirilerek olgunun doğal sınırlarının dışına çıkılmamasına özen gösterilmiştir. Bu anlamda geçerlilikten ziyade güven duyulabilirliği (Lincoln & Guba, 1986) üzerine odaklanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada geliştirilen veri toplama aracında bulunan sorulara verilen görüşler ve düşünceler aşağıda yer almaktadır.

“Sizce Başarılı Okul Nedir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan yöneticilerin başarılı okulun tanımına dair görüşleri Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Yöneticilerin “başarılı okul” kavramına ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	(f)	Katılımcılar
Başarılı Okul	Mezuan	Vizyon- Misyon	10	K5_Misyonunu ve vizyonunu tamamlamış okul.
		Üretken – Öğrenen Okul	3	K2_Aktif, planlı, çalışan, sonuca ulaştığında dönüt veren. K10_İşleri zamanında ve tam yapan okul.
		Huzurlu	3	K26_ Bir arada huzurlu sevgi saygı başarının olduğu okul.
		Ekip Ruhu	4	K1_Başarılı okul tüm paydaşları ile ahenk içinde işleyen bir bütünü oluşturur. K9_Takım olmuş öğretmen ve yönetici kadrosuyla.
		21. YY Becerileri	1	K22_ Akademik başarısı yüksek, öğrencileri okulda olmaktan mutlu sosyal ve sportif etkinliklere yeterince önem veren iletişime açık farklılıklara açık ve vizyoner öğrencileri olan okul
	Okul İklimi	Okul Bağlılığı	2	K23_Mezunlarının gurur duyacağı bir okul
		Yeteneklerinin Farkında	2	K12_Kurum kültürünü oluşturmuş ve kendi ayakları üzerinde durabilen özgüveni yüksek bireyler yetiştiren kurumdur okul başansı.
		Akademik Başarı	4	K9_Öğrencilerinin müfredattaki kazanımlara sahip olmalarını sağlayan, aynı zaman onları sosyal ve kültürel olarak da geliştirmelerini sağlayan okuldur.
		İyi Vatandaş İyi İnsan	2	K16_Başarılı okul çıktılarını çevreye göre uyarlamış, iyi iletişim kurabilen ve iyi vatandaş yetiştirebilen okullardır.

Görüşlere bakıldığında başarılı okula dair ağırlıklı olarak, öğrencilerin başarılı ve mutlu olduğu, okul kültürünün olduğu, öğretmenlerin takım ruhu ile çalıştığı gibi hem okul içinde hem de okulun mezunlarıyla ölçülebilecek somut kavramlar ve boyutlar üzerinde durulmuştur.

“Başarılı Okul Standartları” Sorusuna İlişkin Bulgular

“Sizce başarılı okulun standardı nedir?” sorusuna yönelik katılımcıların görüşleri Tablo 4.’de verilmiştir.

Tablo 4. Yöneticilerin “başarılı okul” standartlarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	(f)	Katılımcılar
Başarılı Okul Standartları	İnsan Kaynakları	Yönetici	3	K8 Açık ve şeffaf yönetim anlayışı
		Öğretmen	3	K7 Kendini sürekli geliştiren ve yenileyen mutlu bir öğretmen kadrosu
	Fiziki Şartlar	Spor Alanları	3	K4 Her öğrencinin katılım sağlayabileceği spor faaliyetleri
		Sosyal Alanlar	4	K2 Öğretirken öğrenen dinamik çevresinin sosyal kültürel bir merkez olarak tanımladığı bir okuldur.
	Eğitim – Öğretim	Müfredat	4	K26 Hedefine yakın Eğitim ve Öğretim Etkinliğinde bulunmak. K4 Aile ortamını yakalama
		Sınıf İklimi	3	K5 Demokratik ve katılımcı olan kurumlardır.
	Okul Kültürü	Mezunlar	4	K3 Bir üst okula iyi öğrenci hazırlamak.
		Ritüeller	4	K23 Kurum kültürü benimsenmiş ve uygulanan K30 Başarılı ahlaki ve yetenekleri yönünde bireyler yetiştirmek
		Değer ve İnançlar	3	K20 Çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirebilen, paydaşlarına eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında çeşitli sosyal faaliyetleri sağlayabilen, çevresinin beklentilerini karşılayabilen, K22 Öğrenci odaklı. K28 Sevgi saygı sağlıklı iletişim öğrenci merkezli. K17 Güvenli okul. K5 Hijyenik okul.

Başarılı okulun standartlarını oluşturan unsurlar, temelde akademik başarı olarak görülmele birlikte, güçlü ve sürekli kendini geliştiren eğitim kadrosunun olduğu (3/31), sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerine önem veren (7/31), gerek eğitim öğretim faaliyetleri, gerekse mezunlarının kaliteli okullarda eğitimlerine devam ediyor olmaları, demokratik ve katılımlı sınıf iklimi olan (11/31), inanç, değer ve ritüelleriyle okul kültürü oluşmuş (7/31) okulun başarılı okulun standartları olarak görülmüştür.

“Başarılı Okul Tanımlamasında Öğrenci Başarısını Nasıl Tanımlarsınız?” Sorusuna Verilen Görüşlerle İlgili Bulgular

“Başarılı okul tanımlamasında öğrenci başarısını nasıl tanımlarsınız?” sorusuna yönelik katılımcıların görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Yöneticilerin “başarılı okul” tanımlamasında öğrenci başarısına yönelik görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)	Katılımcı Görüşleri
Öğrenci Başarısı	Temel Beceriler	Müfredat kazanımları	4	K5 Hem müfredat kapsamındaki kazanımları kazanmış hem de sosyal ve kültürel olarak kendini yetiştirmiş bir öğrenci olmalıdır.
		Ders başarıları	9	K4 30 kişilik sınıfta 5 kişi pekiyi diğerleri zayıf öğrenci olacağına hepsi iyi olsun daha iyidir.
	Sosyal Beceriler	İletişim	5	K24 Okuma alışkanlığı kazanmış kendini ifade edebilen kendi kararlarını verebilen özgüven sahibi öğrenciler
		Kişilerarası beceriler	3	K11 Sadece ders başarısı değil, yaşadığı toplumla da saygılı biri olmalı.
		Ekip çalışması	2	K28 İş hayatına hazırlamalı öncelikle ekibin bir parçası olmayı öğrenebilmeli.
	Düşünme becerileri	Bilgi okuryazarlığı	3	K1 Bilimsel verileri araştırıp sorgulaya bilen, araştırmacı bir yapıya ulaşmış öğrenci ile okul başarısı
		Yenilikçi düşünme	3	K20 Herkesten farklı bakış açısına sahip olabilmeli.
	Kişisel beceri ve nitelikler	Yaratıcı düşünme	3	K17 Yaşamı boyunca sorunlara çözüm bulacak kadar yaratıcı biridir.
		Sorumluluk	6	K3 Öğrencinin kendisin, hayata en iyi şekilde hazırladığı okul başarılıdır.
		Beceriklilik	3	K30 Kendi ayakları üzerinde duran bireyler yetiştiren okul başarılı okuldur.

Başarılı okulun tanımlanmasında öğrenci başarısı temel alındığında, temel beceriler, sosyal beceriler, düşünme becerileri, kişisel beceri ve nitelikleri alt temalar altında toplanılmıştır. Bu beceriler aynı zamanda eğitimin jenerik becerileri olarak da bilinmektedir. Bu alt temaları karşılayan katılımcı görüşleri ise temel beceriler için müfredat kazanımları (4/31), ders başarıları (9/31); temel beceriler için müfredat kazanımları (4/31), ders başarıları (9/31); sosyal beceriler için iletişim (5/31), kişilerarası beceriler (3/31); düşünme becerileri için bilgi okuryazarlığı (3/31), yenilikçi düşünme (3/31), yaratıcı düşünme (3/31); kişisel beceri ve nitelikler için sorumluluk (6/31), beceriklilik (3/31) öğrencinin başarısının çıktıkları olarak görülmüştür.

Gelibolu,
Sarıkaya,
Okul yöneticilerine
göre başarılı okul
standartları

“Başarılı Okul Tanımlamasında Öğretmen ve Yöneticilere Düşen Görevler Sizce Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

“Başarılı okul tanımlamasında öğretmen ve yöneticilere düşün görevlerle” ilgili yönelik katılımcıların görüşleri Tablo 6.’de verilmiştir.

Tablo 6. Yöneticilerin “başarılı okul” tanımlamasında öğretmen ve yöneticilere düşen görevlere yönelik görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)	Katılımcı Görüşleri
Okul Akademik Personeli	Yöneticiler	Bilgilendirme rol	2	K31 Toplumsal, bilimsel, pedagojik değişimleri duyumsayabilen.
		Kişiler arası rol	9	K30 Okul kültürünü, başarı ile taşıyabilen, uygulayabilen, öğretmenlerine, öğrencilerine değer veren saygı duyan, yöneticiler başarıya uzak değildir.
		Karar verme rolü	7	K2 Yönetici planlamada, ortam hazırlamada iş bölümünde ve arşivlemede etkinlik.
	Öğretmenler	Mesleki Bilgisi	3	K28 Temel müfredatı takip ederken okul ve çağın şartlarını da yürütebilmek becerisi esastır.
		Mesleki Beceri	8	K1 Bence tamamen öğrenciyi güdüleme ve ona eksik noktalarında destek olabilme seni sağlaması lazım
		Tutum ve Değerler	9	K8 Öğrencilerin korkmadan cesurca düşündüğünü ifade edebilecek ortam yaratacak, fikrini savunacak ve pısrık olmaktan uzak düşünen birey yetiştirmeye gayret gösterecek.

Başarılı okulun tanımlanmasında öğretmen ve yöneticilere düşen roller, yeterlilik ve gereklilikleri literatürde yapılan sınıflamaya uygun olarak analiz edilmiştir. Literatürde yöneticilerin yeterliliklerini, bilgilendirme rolü, kişiler arası rol ve karar verme rolü olarak üç boyutta incelenmiştir. Öğretmen yeterlilikleri konusunda MEB’in (2017) hazırladığı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekleme 3 boyutla ele alınmıştır. Bunlar, mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olarak ele alınmıştır. Buna göre yönetici alt teması altında yöneticilerin bilgilendirme rolüne atf yapılan görüşler (2/31), kişilerarası rolüne dair görüşler (9/31) ve karar verme rolü (7//31) arasında yöneticilere atfedilen rol kişilerarası rol olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul başarısı üzerindeki sorumluluğuna dair mesleki bilgilerinin yeterli olmasına dair görüşler (3/31), mesleki becerilerinin önemli olduğuna dair görüşler (8/31) ve tutum ve değerlerin önemli olduğuna dair görüşler (9/31) olarak belirlenmiştir. Burada dikkat çeken boyut başarılı okul için öğretmenin tutum ve değerlerinin olması görülmüştür.

Başarılı Okul Tanımlamasında Veliler ve Öğrencilere Düşen Görevlere Yönelik Yönetici Görüşleri

Gelibolu,
Sarıkaya,
Okul yöneticilerine
göre başarılı okul
standartları

Tablo 7. Yöneticilerin “başarılı okul” tanımlamasında veliler ve öğrencilere yönelik görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	(f)	Katılımcı Görüşleri
Okul Aile İş birliği	Veliler	Okul – Aile İş birliği	14	K30 Veliler, okul aile birliği vb. gruplarla, okulun kurumsal vizyonunu destekleyebilir. Bu sayede, kurumun önündeki idari, toplumsal krizleri, okuyabilen veli kitlesi geliştirilebilir
		Teşvik edici	10	K28 Veliler okulu ve öğrencilere destek vermemelidir.
	Öğrenciler	Aktif öğrenme	4	K11 Öğrenci öğretmenini iyi dinleyip derse katılıp araştırmaya ağırlık verip değişik kaynaklardan beslenip ve düşünme alışkanlığı geliştirecek. Projelere ve araştırmalara bolca kafa yoracak ve öğretmenin yönlendirmesi ile istenilenlere kafa yoracak, bol bol kitap okuyup bol bol düşünecek, korkusuz ve özgüveni yüksek olacak ve bu doğrultuda kendini geliştirecek.
		Başarı Odaklı	3	K17 Disiplinli bir çalışma.
		Fiziki İmkânlar	2	K5 Öğrenci başarısı için uygun çalışma ortamı oluşturulmalıdır.

Başarılı bir okulun oluşmasında öğrenci ve velilere düşen görevlere dair sorulan soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde ikisi velilere ait, üçü öğrencilere ait olmak üzere beş görüşte birleşmiştir. Velilere ait olan okul-aile iş birliğine atıf yapılan (14/31) görüş ve velilerin hem öğrencisini hem de okul yönetimini ve öğretmenleri teşvik edici, destekleyici (10/31) görüşlere yer verilmiştir. Öğrencilere yönelik görüşler ise aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek, sınıf içinde derse katılımı üst düzeyde tutacak, not alma, not tutma gibi becerileri aktif kullanabilmesi (4/31), hedeflerinin olması ve hedeflerine ulaşmak için disiplinli çalışmayı gerçekleştiren, motivasyonunu düşürmemeyi aksine artırabilen, gerek okulda gerekse sınıfta öğrencinin başarısı için uygun fiziki şartların oluşturulması (2/31) başarılı okul için öğrenci ayağında olması gereken unsurlar olarak görüş bildirilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmada bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Başarılı okul ağırlıklı olarak okul kültür ile ilişkilendirilmiş, başarılı okulun tanımlanmış vizyon ve misyona sahip olması beklentisinde bulunduğu görülmüştür. Çobanoğlu ve Badan'a (2016) göre de güvenli ve düzenli okul çevresinin en önemli özelliği, öğrenmeye olanak sağlayan okul iklimidir. Olumlu bir okul iklimi ve onun getireceği olumlu hava okul ikliminden kaynaklıdır ve bu durum da okulun başarısını artırıcı faktördür (Ada & Akan, 2007). Bunun için okulun ikliminden okul yöneticileri sorumludur (Balci, 2002). Uğurlu ve Demir (2016) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin okul iklimini olumlu hale getirmekte birinci sorumlu olduğu sonuca varmışlardır. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013) araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşmışlar ve okul

müdüründe olması gereken bir özellik olarak okul kültürünü oluşturması olarak görmüşlerdir (Gürbüz, ve ark., 2013).

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan biri de okul yöneticilerinin başarılı okulu tanımlarken, “mezunlarının bir üst kademedeki okullara geçişte (sınavlar, burslar, kabuller..) başarı gösterebilmeleri” ifadesine atıf yapmalarıdır. Gerçekten de okulun genel amaçlarından biri de mezun ettiği öğrencilerinin, seçkin ve öğrencilerinin akademik başarılarıyla genel sınavlarda üst sıralarda yer alan okullarda eğitimlerine devam edebilmeleridir. Asiedu-Kumi (2003) yenilikçi stratejilerle öğrenci başarısı için bir örgüt kültürü oluşturmuş okulların çevresinde başarılı okul olarak tanındığını belirtmektedir. Okul yöneticilerinin okullarını tanımlarken veya başarılı okullar arasına girmesi için çabalarken öğrenci başarısını da artırıcı çalışmalara önem vermeleri gerektiğinin farkında olmaları önemlidir. Okul yöneticileri öğrencilere doğrudan bilgi aktaran, derslerine girecek birebir ilgilenen kişiler değilse de (Duran & Cemaloğlu, 2020) öğretimsel liderlik özelliklerini geliştirerek veya ön plana çıkararak okulun kültürünü, öğretmenlerinin motivasyonunu ve velilerin desteğini bu yönde harekete geçirebilirler.

Başarılı okulu tanımlarken, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin üzerinde durduğu, vurgu yaptıkları yönetsel becerilerin ön planda tutulduğu okul olarak ifade etmişlerdir. Daha çok iş birliğine ve ekip ruhuna dayalı; huzurlu, üretken ve iletişim kanallarının açık olması önemsenmiştir. Turan’a (2006) göre, başarılı okullarda yöneticilerle öğretmenler arasında saygıya dayalı bir güven vardır. Yönetim ve öğretmeler, okulu bir aile olarak görür ve ona göre davranır. Öğretmenler, ekip halinde çalışırlar (Turan, 2006, aktaran Ada & Akan, 2007). Okul yönetiminin ve öğretmenlerin problemlere farklı çözüm yollarının olması doğaldır. Önemli olan bu farklı görüşlerin özgür bir ortamda ifade edilmesine fırsat verilmesi ve tartışmaya açılarak fikrin ve fikrin sahibinin önemsendiği duygusunun yaşatılmasıdır. Böylece kendini değerli hisseden personel okul içinde kendini güvende hissedeceği gibi, okulun bir unsuru olarak da görecektir. Negiş ve Gürsel’ e (2003) göre de okul kültüründe farklı görüşlere sahip personel ile olumlu ilişkilere sahip olmalarının, okul kültüründeki problemlerin çözümünde ortak tavır sergileyebilmelerinin ve okul yöneticisinin liderlik vasıflarına sahip olmasının okul başarısında büyük bir rolü bulunmaktadır (Özkan, 2014). Gürbüz, Erdem ve Yıldırım’ın (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okul müdürünün, okulun başarısı için çalışanlarının gönüllü olarak yer alacakları ve katkı sağlayacakları bir ortam oluşturması gerektiğini ve tüm yetkilerini tamamen hukuki olarak kullanmanın yerine bu yetkilerini çalışanlarıyla paylaşması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmektedirler.

Başarılı okulu, öğrencilerinin yeteneklerini fark ederek yeteneklerini geliştirebilecek imkânlar sağlayan, iyi insan, iyi vatandaş yetiştirebilen okul olarak tanımlanması değer odaklı ele alınmasına neden olmaktadır. Bu araştırmada da okul yöneticileri başarılı okulun tanımlanmasında öğrenci başarısını sadece akademik başarı olarak görmemişler, öğrencinin karakter, beceri ve tutumlarının da geliştirilmesine ağırlık verilen okulu başarılı olarak addedileceğini belirtmişlerdir. Her okulda değerler ve etik davranışlar örtük bir şekilde vardır. Bunların birçoğu da plansız ve spontane gerçekleşmektedir. Fakat değerlerin, tutum ve davranışların öğretim programı içinde entegre edilerek kazandırılmasında iki farklı yaklaşımın uygulamada yer aldığı görülmektedir. Birinci grup din ve inanç temelli, ikinci grup seküler ve felsefik yaklaşımını

benimsemektedir. Her iki yöntemin nihai amacı öğrencilerin okullarda değerler eğitimi kapsamında edinilen kazanımların ders dışı faaliyetlerle ve müfredatı destekleyici örtük programlarla uygulamaları içselleşmesini desteklemektir (Şanver, 2016). Değerler ve değerlerin içselleştirilmesi, aktarılması çok kıymetli olmakla birlikte, sınav odaklı bir eğitim sisteminde veliler başta olmak üzere, ilçe ve il yöneticilerinin önceliği sınavlarda gösterilen kümülatif başarıdır. Alanyazında da bu konuda bir çalışmaya rastlanılmamasının nedenini de başarılı okulu tanımlarken öğrencinin akademik başarısına endekslenmiş olmasına dayandırmak mümkündür. Dolayısıyla devlet okulları da dahil olmak üzere okulların başarıları mezunlarının sınavlardan aldıkları puanlar ve yerleşebildikleri okulların kalitesidir. Bunlarla birlikte başarılı okulun akademik ve davranışsal gelişim açısından ele alınması önerilmiştir (Kılıç, ve ark, 2021).

Başarılı okulun standartları olarak okul yöneticilerinin üzerinde durduğu, öğrenciye sunulan fiziki imkânların yeterliliği unsuru daha önce yapılan benzer araştırmalarda da üzerinde önemli durulduğu görülmektedir. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin başarılı okulların fiziki yeterlilikler bakımından sorunsuz olduğuna inandıkları ve okulda başarı görmek isteyen yöneticilerin fiziksel olanakları ve alt yapı eksikliklerini gidermesi gerektiğini belirttikleri bulgusuna ulaşmıştı. Uğurlu ve Demir'in (2016) araştırmaları da bu bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de ders başarılarıyla birlikte, sosyal anlamda iletişim kurabilen, kendini doğru ifade edebilen, kendi kendine öğrenme ilkelerini bilip günlük hayatında uygulayan, ekip çalışmasına yatkın ve istekli, yeniliklere açık, yaratıcı düşünen ve sorumluluk alabilen öğrencinin başarılı olarak görülmesi gerektiğine yapılan atıflardır. Okul nihayetinde öğrencilerini yetiştirmek ve geliştirmekle mükelleftir. Okulun başarısı da son tahlilde öğrencilerinin akademik başarılarına dayalı olarak ölçülmektedir. Araştırmanın bu sonucu Işık ve Gürsel'in (2013), okul başarısının en önemli belirleyicisinin öğrenciye dayalı özellikler olduğu ile ilgili görüşlerini de desteklemektedir. Uğurlu ve Demir (2016) yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Okul başarısında öğretmen ve yöneticilere düşen görevlerine yönelik görüşlerde yöneticilerin kişilerarası rolüne ağırlık verilmiş; öğretmenlerin de mesleki beceri ağırlıklı olarak vurgulanmıştır. Yöneticilerin kişilerarası rolü kapsamında, iletişim, temsil kabiliyeti ve liderlik vasfının ön planda olması gerektiği ifade edilirken; yöneticilerin karar verme rolü vurgulanmış, iş birliğine açık olma, istişareye önem verme, acil ve çözüm bekleyen sorunlarda inisiyatif alabilme, çözüm odaklı yaklaşma gibi kavramlar önemsenmiştir. Hiç şüphesiz ki okulda bu özelliklerin görülebilmesi yöneticinin liderlik ve yöneticilik vasfı ile yakından ilgilidir. Bu sonuçlardan okul yöneticisinin Paternalist ve Öğretimsel liderlik özellikleri taşımasının beklenildiği anlaşılmaktadır. Duran ve Cemaloğlu'nun (2020) araştırmasında da benzer beklentinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, derse hazırlıklı gelme, öğrenciyi motive etme, iletişim becerisi ve mizah dilini kullanabilme gibi becerileri ve yeterlilikleri ile birlikte; öğrenciye ve eğitime verdiği değer vermesi, okulunu sevmesi, mesleğinin gerektirdiği sosyal becerileri göstermesi gibi ifadeler de başarılı okulun standartları olarak görülmüştür. Bununla birlikte alan bilgisi daha az ifade edilmiştir. Okul yöneticilerine göre, öğretmenlerin alan bilgisi, mesleki beceri, tutum ve değerlerinden çok sonra irdelenmesi gerekir. Uğurlu ve Demir'in (2016) yaptığı

çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Akbal (2008) yöneticinin iletişim becerisi ile etkili okul arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Gürbüz ve arkadaşlarının (2013) araştırmasında da mizahın, okuldaki tüm insan unsurlarının motivasyonunu artırdığı ve bununla birlikte de başarıyı olumlu yönde desteklediği vurgulanmaktadır.

Başarılı okulun oluşturulmasında, okul veli ilişkisinin oluşturulması ile mümkün olabileceği vurgulanmıştır. Ailelerin okulun birçok ihtiyacını karşılayabilmesi ile, okul yönetiminin eğitim öğretime daha çok zaman ayıracağı dile getirilmiştir. Velilerin okulu, öğretmenleri ve öğrencilerini başarı için teşvik etmesi iş birliği kadar önemsenmiştir. Öğrencinin ev ortamı okulda yapılanları desteklemezse okul etkililiğinin düşmesi kaçınılmaz olacaktır (Uğurlu & Demir, 2016). Önder ve Güçlü (2014) başarılı ve etkili okulların veli desteğinin yüksek olduğuna dair bulgusu da bu sonucu desteklemektedir.

Okul yöneticilerine göre başarılı okulda, öğrencilerin aktif öğrenme ilkelerini uygulamaları, merak ederek derinlemesine öğrenme çabası içine girmeleri, oluşturulan okul ve sınıf iklimine destek vermeleri, başarı odaklı çalışmaları okulun başarısını artıracak faktörlerdir. Öğrencilerin fiziki imkânlarının yokluğu veya var olmasının okul başarısına etkisinin pek ön planda tutulmadığı görülmüştür. Okulun en temel amacı öğrencinin beceri ve yeteneklerini geliştirmektir (Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi, 2010; Günay, 2012). Yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak tarif edilen karmaşık problemleri çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği yapabilme, bilişsel esneklik, hatalardan öğrenme gibi yetkinlere sahip birey yetiştirmek, günümüz okullarının en önemli amaçları arasında yer almaktadır (OECD, 2017). Bu yetkinlikler alınan dersler kapsamında öğrencilerin sergilemesi gereken özellikler olarak da açıklanabilir.

Kaynakça

- Ada, Ş. & Akan, D. (2010). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(16), 343-373. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2777/37246>
- Akbal, N. (2008). *Etkili okulun oluşmasında okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri: Büyükçekmece Örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul. Beykent Üniversitesi
- Akbaşlı, S. & Tura, B. (2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi? *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1747-1768.
- Anchor School Project (2020). *Schools to Change*. Newsletter.
- Arhipova, O., Kokina, I., & Rauckienė-Michaelsson, A. (2018). School Principal's Management Competences for Successful School Development. *Tiltai: Socialiniai Mokslai*, 1(79), 63-75.
- Asiedu-Kumi, A. O. (2013). *Model Leadership: Discovering Successful Principals' Skills, Strategies, And Approaches For Student Success* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Southern California.
- Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi. (2010). *Ders öğrenme çıktıları yazma. Ankara Üniversitesi eğitim programları geliştirme çalışması*. Ankara Üniversitesi. http://bologna.ankara.edu.tr/wpcontent/uploads/sites/273/2016/08/ogranme_kazanimi_yazma.pdf
- Balci, A. (2002). *Etkili Okul Geliştirme*. PegemA Yayıncılık.
- Barker, K., Wendel, T., & Richmond, M. (1999). *Linking the literature: School effectiveness and*

- virtual schools*. Vancouver, BC: FuturEd. Retrieved www.canlearn.ca/planning/pro/support/pdf/comparingVirtual.Conventional.pdf
- Bulach, C., Lunenburg, F. C., & Potter, L. (2008). *Creating a Culture for High-Performing Schools: A Comprehensive Approach to School Reform*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Çayak, S. (2017). *Öğretimsel Liderlik. Münevver Ölçüm Çetin (Ed.). Güncel Liderlik Kavramları*. Nobel Yayınları.
- Çobanoğlu, F. & Badavan, Y. (2016). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-137.
- Dimino, M. (2013). *Best Practices for Successful in School Suspension Programs*. Education Masters. https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/259
- DuFour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2010). *Raising the Bar and Closing the Gap Whatever It Takes*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Duran, A. & Cemaloğlu, N. (2020). Başarılı okul müdürü kimliği üzerine fenomenolojik bir analiz: alandan sesler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1),12-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/neueefd/issue/52094/731243>
- Fred C. Lunenburg. (2010). The Principal As Instructional Leader. *National Forum of Educational and Supervision Journal*. 27(4). 1-7.
- Green, B. N. (2015). Interprofessional Collaboration in Research, Education, and Clinical Practice: Working Together For A Better Future. *J Chiropr Educ*. 29(1), 1-10.
- Günay, D. (2012). Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi. B. S. Gür ve M. Özer (Eds.), *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi içinde* (ss. 13-20). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. http://file.setav.org/Files/Pdf/20121217125617_zonguldak-web2.pdf
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20),167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606579>
- Gürsel, M., Negiş, A. (2003). *Liderlik ve Roller, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi (Ed. Hüseyin İzgar)*. Eğitim Kitabevi.
- İşık, N. A. & Gürsel, M. (2013). Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: etnografik bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 201-228.
- Keskin, U. (2017). Eğitim sektöründe kıyaslama uygulamaları: ilköğretim kurumlarında kıyaslama yönteminin kullanılmasına ilişkin nitel bir çözümleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 736-768.
- Kılıç, M. Y., Yavuz, M. & Gülmez, D. (2021). Okul değerlendirme ölçeği: ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 37-67. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maueefd/issue/61832/644586>
- Kızıldeniz, M. (2017). *Başarılı Okul Müdürlerinin Yönetim Uygulamalarının Değerlendirmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kurland, H. (2010). Leadership Style and Organizational Learning: The Mediate Effect of School Vision. *Journal of Educational Administration*. 48(1), 7-30.
- Learning Point Association (2004). *The Effects of Distance Education on K-12 Student Outcomes: A Meta-Analysis*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489533.pdf>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. MEB.

- Morris, R.C. & Howard, A. C. (2003). Designing an affective in-school suspension program, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(3), 156-159.
- Mortimore, P. (1998). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310. (www.academia.edu)
- NCSL (2006). Successful School. Research Report. (www.ncsl.org)
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1608220151&id=id&accname=guest&checksum=A3FE409E24846DE421D4F3A19D69A2F5>
- Önder, E. & Güçlü, N. (2015). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 109-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/389/2708>
- Hidroğlu, Y. Ö. & Hidroğlu, Ç. N. (2014). Başarılı bir ortaokulda okul müdürünün çok faktörlü liderlik vasıflarının araştırılması (Şanlıurfa/Siverek Örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 1-15. DOI: 10.30803/adusobed.188821
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54, DOI:10.1080/00220670009598741
- Pinquart, M., Juang, L.P., & Silbereisen, R.K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A Longitudinal Study. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 329-346.
- Raihani, R. (2017). Successful school leadership in Indonesia: perspectives of the principals. *Al-Fikra: Jurnal Ilmiah Keislaman*, 5(2), 248-269.
- Saavedra, A.R. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *PDK International Journal*, 94(2), 8-13.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Sisco, L. A., & Reinhard, K. (2006). Learning to see what's invisible: the value of international faculty exchange. *Business Communication Quarterly*, 70(3), 356-363.
- Successful Schools: Guidelines for boards of education module 9. https://saskschoolboards.ca/wpcontent/uploads/2015/08/Module_9_Successful_Schools.pdf
- Şahin, İ. & Turan, H. (2017). Okul başarısı ile öğretmenlerin okul memnuniyeti arasındaki ilişki. *KOSBED*, (33), 185 – 195.
- Şanver, M. (2016). Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre uluslararası bakalorya Okullarında Değerler Eğitimi Açısından Okul Ortamı. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(2), 81-96.
- Şen, S. & Toker, T. (2021). An application of multilevel mixture item response theory model. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 12(3), 226-238.
- Şişman, M. (1996). Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar. PegemA Yayıncılık.
- Turan, S. (2006). *Yarınlarmın Türkiye'si İçin Okulu Yeniden Tasarlamak ve Düşünmek. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Eğitim Birsen Yayınları.
- TÜSİAD (1998). *Türkiye Eğitim Sistemi*. TÜSİAD.
- Uğurlu, C. & Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17399/181878>
- Walker, A., Walker, K. & Carruthers, S. (2019). *Süper İnsan Teknoloji İnsanlığı Yeniden Tanımlıyor. (Çev: Su Evreni)*. (1. Baskı). Siyah Kitap.

- Yazar, T. (2012). Yetişkin Eğitiminde Hedef Kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 21-30.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Gelibolu,
Sarıkaya,
*Okul yöneticilerine
göre başarılı okul
standartları*

OKUL YÖNETİMİ

School Administration Journal

Okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamları¹

57

Saffet Karayaman, İbrahim Hakan Karataş,
Mevlüt Kara & Bahri Aydın

Özet: Bu araştırma Türkiye’de okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamlarını betimlemeyi amaçlamaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir anket aracılığıyla Türkiye genelinde 21 farklı şehirden 324 okul yöneticisinden toplanmıştır. Anket; ilk kısımda 5, ikinci kısım ise 32 olmak üzere toplam 37 sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın birinci kısmı, katılımcıların coğrafi ve kurumsal dağılımlarını betimlerken ikinci kısım kişisel ve mesleki profil, aile ve özel hayat, günlük aktiviteler, sağlık, ekonomi ve beslenme durumlarını betimlemektedir. Ulaşılan bulgulara göre; okul yöneticilerinin, diğer çalışanlara göre ve meslekleri gereği iş yerinde daha fazla vakit geçirdikleri, bu nedenle de özel yaşamlarından fedakarlıkta buldukları; gelirlerinin genel kabul görmüş standartların altında olduğu; işlerinden kaynaklı sorunlar nedeniyle düzenli beslenemedikleri bulunmuştur. Sigara kullanım oranının genel ortalamanın üzerinde olduğu ancak kronik rahatsızlık ve düzenli ilaç kullanma oranlarının ise genel ortalamaların altında olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticisi, müdür, müdür yardımcısı, özel hayat, aile hayatı, günlük yaşam, yaşam kalitesi.

Başvuru/Submitted
25 Şub/Feb 2022

Kabul/Accepted
4 Mar/Mar 2022

Yayın/Published
4 Nis/Apr 2022

Makale Türü
Araştırma /
Research

Private and daily lives of school administrators

Abstract: This research aims to describe the private and daily lives of school administrators in Turkey. Data were collected from 324 school administrators from 21 different cities across Turkey through a questionnaire developed by the researchers. The questionnaire consists of 37 questions, 5 in the first part and 32 in the second part. While the first part of the study describes the geographical and institutional distribution of the participants, the second part describes the personal and occupational profile, family and private life, daily activities, health, economy and nutritional status. According to the findings; It has been found that school administrators spend more time at work than other employees and due to their profession, therefore they sacrifice from their private lives; Their income is below the generally accepted standards, and they cannot eat regularly due to work-related problems. It was found that the rate of smoking was above the general average, but the general rates of chronic illness and regular drug use were below the general average.

Keywords: School administrator, principal, assistant principal, private life, family life, daily life, quality of life.

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2021, 1/1, 57-77
DOI

Karayaman, S.,
Karataş, İ.H., Kara, M.
& Aydın, A. (2022).
Okul yöneticilerinin
özel ve günlük
yaşamları. *Okul
Yönetimi* 1(1), 57-77.

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

1 Bu araştırma, Öncü Okul Yöneticileri Derneği adına Karataş, Aydın ve Kara tarafından hazırlanan Türkiye Okul Yöneticileri Raporu'nun (2020) veri setinden hazırlanan bir dizi makalenin üçüncüsüdür.

Dr. Öğretim Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, saffetkarayaman@gmail.com ORCID:0000-0001-5624-4678

Doç. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, ihkaratas@gmail.com, ORCID:0000-0001-5569-014X

Dr. Öğretim Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, mevlutkara85@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6381-5288

Prof. Dr. Bahri Aydın, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, bahriaydin@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1720-6334

Giriş

Okullar oldukça karmaşık yapılar olup toplumun istisnasız her birimiyle ilişki içerisinde dirler. Bu durum, okulun paydaş çeşitliğini de arttırmaktadır. En yakın ve en uzak paydaşlar arasında odaktaki kişinin okul yöneticisi olduğu söylenebilir. Bu karmaşık yapı içerisinde bazen okul imgesi yöneticinin kişiliğinde şekil bulur. Okul yöneticisi okul içinde yaşanan sayısız olayın tamamının sorumluluğunu taşır. Bu sorumluluk, okul yöneticilerinin zihnini mesai dışında da aile ve özel yaşamında da meşgul etmektedir.

Okul yöneticilerinin özel hayatları, sağlık durumları, mali koşulları gibi bireysel iyi olma hallerinin çalışma hayatlarına ve iş performanslarına doğrudan etki ettiğine dair araştırmalar yapılmaktadır. OECD tarafından, dünyanın farklı ülkelerinde okullardaki çalışma koşulları ve öğrenme ortamlarının ne derece etkili olduğunu ölçmek amacıyla uygulanan Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi (The OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS) ülkeler bazında okul yöneticisi profillerini de incelenmektedir. TALIS öğretmen ve yönetici anketleri olmak üzere iki veri kaynağına sahiptir. Ankette, öğretmenlerin ve yöneticilerin *yaş, cinsiyet, tecrübe, eğitim düzeyi* gibi demografik bilgileri ile birlikte *hizmet içi eğitimlere katılım, iş doyumu, liderlik, öz-yeterlik, iş birliği* gibi etkili okullar açısından önem arz eden faktörleri içermektedir. TALIS dışında, okul yöneticilerinin iyi olma halleri, çalışma hayatı ile özel hayat dengesini inceleyen çalışmalar, okul yöneticisinin günlük hayatının akışını inceleyen bazı araştırmalar da yapılmıştır. Okul yöneticilerinin iş yükü, artan sorumlulukları, onları her geçen gün daha fazla zorlayan bir baskıya dönüşmektedir. Bu araştırma, Türkiye’de okul yöneticilerinin günlük yaşam profillerini; özel yaşamları, ekonomik durumları, günlük yaşam aktiviteleri, sağlık durumları, beslenme düzenleri ve alışkanlıkları boyutlarında ele almayı ve ne düzeyde iyi olduklarını araştırmayı amaçlamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatında “Okul Yöneticisi” başlığı altında bir tanımın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, “okulu yönetenleri” ifade eden hükümler genel yasalarda ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatında yer almaktadır: 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu 88. Maddesinin son fıkrası (Resmî Gazete, 23 Temmuz 1965 Sayı:12056); “*Öğretmenlere; okul ve enstitü müdürlüğü, başyardımcılığı ve yardımcılığı görevleri, ikinci görev olarak yaptırılabilir*” şeklinde düzenlenmiştir. Yine Millî Eğitim Temel Kanunu 50 maddesinde, okul müdür ve müdür yardımcılılarıyla ilgili şöyle bir ibare geçmektedir (Resmî Gazete, 24 Haziran 1973, Sayı:14574); “*Kendilerine ikinci görev olarak okul/kurum yöneticiliği verilenler ve yüz yüze eğitim yapılmayan eğitim kurumlarında görevli öğretmenler ile Bakanlık merkez teşkilatı ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görevlendirilen (yöneticilik dahil) öğretmenler yıllık izinlerini 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 102’nci maddesi ve 103’üncü maddesinin birinci fıkrası hükümlerine göre kullanır. Okul müdürleriyle müdür yardımcıları tatil aylarında okul işlerini ayarlamak ve düzenlemek şartı ile, sıra ile izinlerini kullanırlar*”. Bunlarla birlikte MEB’e Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (Resmî Gazete, 5 Şubat 2021, Sayı:31386) tanımlar kısmında;

“Müdür: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri,

Müdür başyardımcısı: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür başyardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri,

Müdür yardımcısı: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür yardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri, açıklamalarına yer verilmiştir.

Tüm bu mevzuat hükümleri ve mevcut uygulamalar ışığında okul yöneticisi tanımını şu şekilde yapmak mümkündür: Öğretmenler tarafından, ders okutmanın yanında ikinci görev kapsamında, okulu sevk ve idare faaliyetlerini yürüten müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılara okul yöneticisi denilmektedir. Bu çalışmada da okul yöneticisi kavramı içerisinde "Okul Müdürü, Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcısı" birlikte ele alınmıştır.

Okul Yöneticilerinin Kişisel Profili

Okul yöneticisi profili kavramının kapsamı; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kıdemi yanında boy, kilo gibi fiziksel durumlarını içermektedir. Literatürde söz konusu değişkenlerin önemi kabul edilmekle birlikte, bu değişkenlerin dağılımı, oranlaması hakkında kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Liderlikte genel profilin, demografik ve fiziksel özelliklerin önemi bilimsel olarak kabul edilmiş bir durumdur (Koçel, 2013, s.578). Bazı mesleklere girişte yapılan mülakatlarda temel amaç; temsil kabiliyeti, dış görünüş gibi unsurlardır. Bu unsurlar kişinin genel profili ile ilgili bilgileri kapsamaktadır. Öte yandan bazı iş kollarında kadınlar daha verimli olurken bazı mesleklerde ise erkekler daha başarılı olabilmektedirler. Bazı meslek gruplarına giriş için alt veya üst yaş sınırlaması da bulunmaktadır: Örneğin "Kamu Personeli A Sınıfı Kadrolarına" atanmada özel şartlar istenmekte (KPSS Kılavuzu, 2021, s.1) ve bu şartlardan biri de yaş (maksimum) sınırı şartıdır. Yine MEB Eğitim Müfettişleri alımında üst sınır olarak 35 yaş şartı konulmuştur (T.C. Resmî Gazete, 2022, 1 Mart, Sayı: 31765). Anayasa mahkemesi üyeliği için ise en az 45 yaş sınırı bulunmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Md. 46). Bu örnekler arttırılabilir. Üst yaş sınırının daha çok önemli kararların verilmesini gerektiren, sorumluluk taşıyan ve kariyer görevlerinde olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra; yönetim ve denetim görevi üstlenenler için fiziksel özelliklerin önemi de yok sayılamaz. Yapılan çalışmalarda ve ilgili yasal mevzuatta, okulun lideri konumundaki okul yöneticilerinin yaş, engellilik veya temsil yetisiyle ilişkili temel fiziksel profillerine yönelik bir kriter üzerinde durulmadığını da belirtmek gerekir.

Okul Yöneticilerinin Özel Yaşamı

Bireylerin iş ve aile yaşamlarına ilişkin rol ve görevleri hayatlarının en önemli iki parçasını oluşturmaktadır (Uzlu, 2018, s.11). Birbirini etkileyen bu roller ve bu rollerin gereği olan beklentiler arasında denge kurmaya çalışan fakat bu konuda zorluk yaşayan kişi, çoğu zaman iş-aile yaşam çatışması yaşayabilmektedir (Balaban & Özdemir, 2013). Okul yöneticisi olmanın pratikte aile ve özel yaşamdan ciddi taviz vermeyi, iş hayatını öncelemeyi gerektirdiği söylenebilir. Okul yöneticileri, artan iş yükü ve sorumlulukları gereği, mesai düzenlemesine bakılmaksızın gerek hafta sonları gerekse günün geç saatlerine kadar çalışmaya devam etmek durumundadırlar. Bunun yanında iş yüklerini eve de götürmektedirler (Demirtaş & Özer, 2014, s.1-24). Bu durum, okul yöneticilerinin iş ve aile yaşamları arasında dengesizlik oluşmasına

ve bunun sonucunda fiziksel ve duygusal açıdan tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır (Özer & Kış, 2015, s.105). İş ve aile rolleri arasında dengenin sağlanamaması performans azalışına ve iş tatmininde düşüşe neden olmakta; bu durum nedeniyle de kişinin örgütsel bağlılığı azalmaktadır. Bu durum aşırı seviyelere ulaştığında ise örgütten ayrılmalarla sonuçlanabilmektedir (Karatepe & Kılıç, 2007, s.28).

Okul Yöneticilerinin Ekonomik Durumları

Bireyin iş yaşamında verimli olmasında, temel ihtiyaçlarını karşılmasına ilişkin kaygılarının ve uğraşlarının önemi görmezden gelinemez. Bununla birlikte okul yöneticiliği; temel ihtiyaçlardan öte, sürekli yenilenmeyi, araştırmayı, incelemeyi, sosyal faaliyetlere azami katılımı ve toplumla iç içe olmayı gerektiren bir iştir. Bireyin ekonomik gücü, sosyal etkinliklere, kişisel ve mesleki gelişimlerini artırıcı faaliyetlerde bulunmasında önemli bir değişkendir. Ekonomik gücü zayıf olan, temel ihtiyaçlarını karşılamada zorlanan okul yöneticisinin kişisel ve mesleki gelişimine, sosyal, kültürel etkinliklere, tatil ve seyahat gibi etkinliklere vakit ayırması mümkün olmayabilir. Bu durumun okul yöneticilerinin yaşam kalitelerine ve buna bağlı olarak kişisel gelişimlerine ve sosyal aktivitelerine yansımaları olacağı açıktır. Diğer taraftan, bir mesleğin gelir düzeyi, o mesleğin statüsü bakımından da önemli bir değişken olarak algılanmaktadır. TÜRK-İŞ araştırmasına göre (2021), 2021 Aralık ayında; dört kişilik bir ailenin sağlıklı, dengeli ve yeterli beslenebilmesi için gerekli aylık gıda harcaması (açlık sınırı) 4.013,26 TL olarak bulunmuştur. Gıda harcaması ile birlikte giyim, konut (kira, elektrik, su, yakıt), ulaşım, eğitim, sağlık ve benzeri ihtiyaçlar için yapılması zorunlu diğer aylık harcamalarının toplam tutarı ise (yoksulluk sınırı) 13.072,51 TL olarak tespit edilmiştir. Bekâr bir çalışanın 'yaşama maliyeti' ise aylık 4.926,94 TL olmuştur. 2021 Aralık ayı için bir okul müdürünün derece kademe gibi teferruat bilgilerine bakılmaksızın, ek ders ödemeleri dahil ortalama devletten aldığı ödeme miktarı 7.197 TL civarındadır (Web Maaş Hesap Prg.). Sözü edilen verilere bakıldığında okul yöneticilerinin/öğretmenlerin¹ kazançlarının yoksulluk sınırının da altında olduğu görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Günlük Yaşam Aktiviteleri

Sağlıklı ve iyi olma durumu, günlük yaşam aktivitelerine ayrılan süre ve bu aktivitelerinin niteliği ile de ilişkilidir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 99. Maddesinde, memurların mesai saatleri *günlük 8 saat* olacak şekilde, *haftalık 40 saat* olarak ifade edilmiş ve cumartesi ve pazar günleri de tatil günü olarak belirlenmiştir. Hayatımızın en temel ve vazgeçilemez dinlenme kısmı ise uyku süresidir. Türk Toraks Derneğinin (2019), verdiği bilgiye göre yetişkinler için normal uyku süresi ortalama 6-8 saattir. Günlük yaşamımızda aile hayatımız ve özel yaşamımıza ayırdığımız zaman, yaşam kalitemiz, ruh sağlığımız, huzur ve mutluluğumuz açısından son derece önem arz etmektedir. Gün içerisinde rutin aktivitelerimize ayırdığımız zamanın, uygun ve dengeli olması yaşam kalitemizi doğrudan etkiler.

Hayatımızın niteliğini belirleyen unsurların başında günlük ulaşım süresi ve trafikte geçirilen süre gelmektedir. Ev ve işyeri arası ulaşım konusu kimileri için tamamen önem arz etmeyen bir durum iken, bazılarının hayatlarındaki

¹ Okul yöneticiliği işi, öğretmenlerce yürütülen ikinci görev olduğundan, maaşları da değişmektedir.

en önemli sorunlardan biri olabilmektedir. İşyeri ve ev arası mesafe ve işe ulaşım sorunu büyükşehirlerdeki trafik problemiyle sıra dışı bir sorun haline alabilmektedir. Bu durumda bireylerin ikametleri ile iş yerleri çok farklılık arz edebilmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin performanslarını da etkileyen bir husustur. Çalışma süresinin uzunluğu, belirsizliği ya da değişkenliği gibi unsurlar okul yöneticilerinin kendilerine ayırdıkları özel zamanı ve uyku sürelerini etkileyebilmektedir. Buna bağlı olarak özel hayata ayrılan süre de etkilenmektedir.

Okul Yöneticilerinin Sağlık Durumları

Çalışanların sağlık durumları işteki performanslarını etkileyen bir husustur. Akademik alanda yapılan çalışmaların, normal şartlar altında, sağlıklı olarak kabul edilen bireyler üzerinde uygulandığı söylenebilir. Sağlık problemi, aslında birey yaşamında normal dışı bir durumdur ve araştırmaya katılan bireylerin normal şartlarda, sağlıklı birey oldukları hesaba katılır. Bu bakımdan, çalışanların detaylı sağlık durumlarının da hesaba katıldığı özel çalışmalar gerektirdiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin sağlık durumları ile iş hayatları arasındaki ilişki konusunun disiplinler arası bir alan olması, bu konu üzerinde çalışma yapılmasını kısıtlayan ya da zorlaştıran bir durum olabilir.

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü'nün (2011) raporuna göre; genel olarak toplumun %47,6 sının sağlık sorunu olduğu belirtilmektedir. Çalışanların kronik rahatsızlıkları günlük yaşam akışlarını ve çalışma yaşamlarını etkilemektedir. Buna bağlı olarak düzenli ilaç kullanımı, sigara kullanımı gibi durumlar günlük iş akışı içinde kesintilere, dikkat dağınıklıklarına, stres ve endişeye yol açabilir. Bu durumlar okul yöneticilerinin odaklanma, karar alma ve izleme konularında sorunlar yaşamalarına yol açabilmektedir.

Okul Yöneticilerinin Beslenme Alışkanlıkları

Beslenme; yaşamsal fonksiyonları sürdürülebilir, büyüme, gelişme, üreme ve fiziksel aktiviteleri yapabilmenin yanında, sağlıklı kalabilme ve sağlığını koruyabilme; özetle hayatı devam ettirilebilir amaçla dışarıdan besin alınarak tüketilmesi faaliyetidir (Güneş, 2003). Türkiye Diyetisyenler Derneğinin verdiği bilgilere göre (2021), kişilerin; yaşlarına, cinsiyetlerine, çalışmalarına ve özel durumlarına göre ihtiyaç duydukları enerjiyi ve çeşitli besin öğelerini yeteri kadar almaları gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için; maliyetlerin yüksek olmaması, kişilerin alışkanlıklarıyla ters düşülmemesi, besinlerin değerlerinin yitirilmeden, sağlık açısından zararlı hale gelmeden hazırlanarak pişirilmesi, vücut açısından en verimli biçimde kullanılabilmesi amacıyla 3-5 öğün halinde ve dengeli bir şekilde tüketilmesi gerekmektedir. Besin öğelerinin vücut için gerekli olan miktarda alınmaması durumu yetersiz beslenmeye neden olmaktadır. Vücutun gereken enerjiyi sağlaması için; bütün besin öğelerinden gereksinim duyulduğu kadarının alınması gerekmektedir (Vural, 2018, s.19).

Vücutun yeterli besin alamaması stres hormonlarının düzeyini yükseltmekte ve kanda ihtiyaç duyulan glikozun devamlılığını sağlama refleksiyle bir alarm durumu yaşanmaktadır. Açlık, organizmadaki birçok sistemi etkileyerek sistemlerde kalıcı izler bırakabilen bir olgudur. Açlık nedeniyle hareket geçen hormonlar karaciğerdeki glikojenden başlayarak yağ dokusunu ve sonrasında kas dokusunu tahrip eder. Bu durumda açlık, biyolojik/hormonal bir şiddet

durumu olarak ifade edilebilir (Özenoğlu & Ünal, 2015, s.120). Saldırgan, şiddete meyilli ve kendine/ başkasına zarar verici davranışlar gösteren bireylerde, vücutta birtakım besinlerin eksikliğinin olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Özenoğlu, 2018, s. 362).

Okul yöneticileri toplum hayatında önemli bir yere sahip kişilerdir. Onların aile ve günlük yaşamlarını genel olarak ele almanın, incelemenin yararlı ve gerekli olduğu değerlendirilmektedir (Gümüş & Bellibaş, 2015, s.165). Okul yöneticilerinin psikolojik, fiziksel ve sosyal alanlar gibi farklı boyutlarda yaşam kalitelerinin araştırılmasının önemli bir ihtiyaç olduğu ancak mevcut literatürde okul yöneticilerinin yaşam kalitelerini inceleyen bir çalışmanın bulunmadığı belirtilmiştir (Ekinci vd., 2017). Öncü Okul Yöneticileri Derneğinin yayınladığı raporlarda (2018, 2019) okul yöneticilerinin günlük yaşamlarına ilişkin veriler sunmaktadır. MEB tarafından her yıl yayımlanan istatistiksel raporlarda da birtakım veriler bulunmakta ancak okul yöneticilerine yönelik ayrı bir kategoriye yer verilmemekte, sistem ve yasalar onları öğretmen olarak tanımladığı için öğretmen grubunun içinde yer almaktadırlar. Dolayısıyla okul yöneticilerinin günlük yaşamlarına ilişkin sağlıklı verilere ulaşmanın oldukça güç olduğu söylenebilir.

Önem ve Amaç

Bu çalışma ile okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamlarının betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki profilleri ile özel ve aile yaşantıları, ekonomik ve sağlık durumları, günlük aktiviteleri ve beslenme durumlarının incelenmesi ve genel bir verinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Okul yöneticileri, okullarda en çok izlenen ve tüm paydaşların odağında yer alan kilit bir pozisyonadırlar. Bu nedenle onların tutumları, kültür ve inançları (Ekinci, vd., 2013; Lambert vd., 1995, s.32; Praisner, 2003) ile günlük yaşamları, alışkanlıkları ve hatta sağlık durumlarının diğer paydaşları etkilediği söylenebilir. Okul başarısının yapısal değişkenlerin yanında, birtakım kişisel sebeplere de bağlı olabileceği (Aydoğdu, 2013; Bektaş, 2013) belirtilmektedir. Okul çalışanlarının ruhsal ve bedensel iyilik durumu (well-being) üzerine yapılan bu tür araştırmalar (Ekinci vd., 2017, s.412) okul yöneticilerinin içinde bulunduğu koşulların anlaşılması, bu doğrultuda okul yöneticiliğini tercih edenlerin mesleki yıpranmalarının önüne geçecek politikaların geliştirilmesi ve böylece meslekte kalıcılıklarının artırılması bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışmaya benzer olarak OECD ülkeleri üzerinde yürütülen TALIS çalışmalarının verileri, her ülkeden o ülkenin genelini temsil edecek şekilde gelişigüzel seçilen 200 okulu/okul yöneticisini kapsamaktadır. Ülkemizden 2017 TALIS uygulamasına ülke genelinde ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere 815 okul müdüründen veri toplanmıştır (TEDMEM, 2019). Yine 2013 TALIS'e katılım için ABD adına 122 okul seçilmiş ancak bu okullardan sadece 101'inden veri toplanmıştır. Kanada'daki örneklem ise 175 okul yöneticisinden oluşmaktadır (Gümüş & Bellibaş, 2015, s.258-179). Bu çalışmada Türkiye genelinde 21 farklı şehirden 324 okul müdürü ve müdür yardımcısından veri toplanmıştır. Yukarıda sayılan çalışmalar ile kıyaslandığında, eldeki bu çalışmanın iyi bir sayıya ulaşıldığı görülmektedir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Okul yöneticilerinin kişisel (cinsiyet, yaş, boy, kilo) ve mesleki (eğitim durumu, yöneticilik eğitimi durumu, yabancı dil bilme durumu, kıdem, yöneticilik kıdemi ve branş) bakımdan genel profili nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin özel (ev, araç sahibi olma ve ikamet türü) ve aile (medeni durum, çocuk sahibi olma, eş çalışma durumu) yaşamları nasıldır?
3. Okul yöneticilerinin ekonomik (gelir ve borç) durumları nasıldır?
4. Okul yöneticilerinin günlük yaşam aktiviteleri (ulaşım, çalışma, uyku, özel hayat) nasıldır?
5. Okul yöneticilerinin sağlık durumları (ilaç, kronik hastalık, sigara kullanma) nasıldır?
6. Okul yöneticilerinin beslenme düzenleri ve alışkanlıkları (kahvaltı, öğle ve akşam yemeği) nasıldır?

Bu araştırmada; okul yöneticilerinin günlük yaşamlarına dair belirtilen değişkenlere ilişkin durumlarının kendi beyanları ile belirlenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma; okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşam durumunu betimlemek amacıyla hazırlanmıştır. Türkiye’de okul yöneticilerinin durumunu okul yöneticilerinin perspektifinden ele almayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar genellikle evren içinden seçilen bir örnek veya örneklem kullanılarak bu evren içindeki üyeler ile ilgili genel bir kanaate varmak amacıyla kullanılır (Karasar, 2003, s.79). Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmalarda herhangi bir müdahale olmamakla beraber, hakkında bilgi toplanmak istenen kişiler ve olaylar doğal seyri içinde değerlendirilir. Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir anket aracılığıyla, 2019 yılında, Türkiye genelinde 21 farklı şehirden 324 okul yöneticisinden (okul müdürü ve müdür yardımcısı) bilgisayar ortamında oluşturulan form üzerinden toplanmıştır. Basit ve tesadüfî örneklem yöntemiyle Öncü Okul Yöneticileri Derneği’nin üye havuzu üzerinden yararlanılmış ve interaktif medya kanallarından ülke geneline duyurularak gönüllü katılım imkânı sunulmuştur. Basit tesadüfî örnekleme yönteminde, evreni oluşturan her bireyin çalışmaya katılma şansı aynıdır. Dolayısıyla her bireye verilen istatistiksel değer eşittir (Arıkan, 2004, s.141). Bu örnekleme yönteminin kullanılabilmesi için evreni oluşturan birimlerin benzeşik olması gerekir (İslamoğlu, 2003, s.147). Mevcut çalışmada evrende yer alan tüm okulların görev tanımları, temel standartları, yönetici seçim süreçleri aynı olduğundan, basit tesadüfî örnekleme yönteminin en uygun yöntem olduğu söylenebilir. Anket ilk kısım 5, ikinci kısım ise 32 soru olmak üzere toplamda 37 sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın “Demografik Bilgiler” başlıklı birinci kısmında görev yeri, görev, kurum düzeyi, kurum mülkiyeti, kurum türü olmak üzere beş demografik değişken sorulmuştur. İkinci kısım ise katılımcıların genel profili, özel-ailevi, ekonomik, sağlık, mülkiyet ve beslenme durumlarına ilişkin 6 alt başlık ve 32 sorudan oluşmaktadır.

Elde edilen kişisel, mesleki, ailevi ve günlük yaşama ilişkin veri setlerinden oluşan değişken grubu başkaca bir değişkenle ilişkilendirilmemiş, farklı değişkenlerle olan ilişkisine, etkileyip etkilememesine ya da yordama durumuna bakılmamıştır. Elde edilen veriler temel istatistiksel yöntemlerle (frekans ve

yüzde) değerlendirilip yorumlanmış, özel bir istatistik programı kullanılmasına gerek duyulmamıştır. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin kişisel, mesleki, ailevi, ekonomik ve sağlık durumlarının oldukça detaylı olarak incelenmesi ve genel bir veri ortaya konulması amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Türkiye’de okul yöneticilerinin (okul müdürü ve müdür yardımcıları) özel ve günlük yaşamlarını betimlemeyi amaçlayan bu araştırmanın evrenini Türkiye’deki okul yöneticileri oluşturmaktadır.

Türkiye’de okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin bütüncül gerçek bilgi resmi kaynaklarda yer almaktadır. MEB bu bilgilerden bazılarını çeşitli rapor, sunum ve belgeler yoluyla kamuoyu ile paylaşmaktadır. Ancak düzenli, sistematik ve bütüncül bir veri sunumu yapılmamaktadır (Karataş vd., 2019). Bu durum okul yöneticilerinin durumuna ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapmayı zorlaştırmaktadır.

Türkiye’de 2019-2020 öğretim yılında 80.150 resmi ve özel okulda 150 bini aşkın² okul yöneticisi görev yapmaktadır (MEB İstatistikleri, 2020). Okul yöneticilerinin cinsiyete, eğitim durumuna, yaş ve kıdemlerine göre dağılımına ilişkin resmi bir veri yayınlanmamaktadır. Araştırmacılar tarafından MEB’den bu veriler talep edilmiş ancak elde edilememiştir. Bu araştırmanın katılımcıları, Türkiye’nin her bölgesinden ve 21 farklı şehirden katılan 324 okul yöneticisi ve yönetici yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmaya tüm coğrafi bölgelerinden katılımın olması çalışmanın geçerliliğini ve genellenebilirliğini arttıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan Türkiye’deki okul yöneticilerinin maaş hesaplama değişkenlerinin standart olması, genel bütçeden ödenmesi nedeniyle tüm ülke genelinde aynıdır. Bu durum kazanç konusunda genellenebilirliği arttırmaktadır.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin demografik durumları iki başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklardan ilki okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgilerdir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin yaşadığı şehir, cinsiyet, yaş, boy, kilo, eğitim durumu, yabancı dil bilme durumu bilgileri yer almaktadır. İkinci grup veri ise okul yöneticilerinin mesleki durumlarına ilişkin demografik özelliklerini kapsamaktadır. Bu kapsamda, branş, görev, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, kurumun düzeyi ve türü ile okul yöneticiliği eğitimi alma durumlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bölgesel ve kurumsal dağılımı

		%	F
Görev Bölgesi	İstanbul	29,70	98
	Trakya	25,15	83
	Güney Marmara	19,39	64
	Ege	3,94	13
	İç Anadolu	4,55	15
	Karadeniz	3,03	10
	Akdeniz	5,15	17
	Doğu Anadolu	5,45	18
	Güneydoğu Anadolu	3,64	12
Görev	Müdür	44,07	149
	Müdür Yardımcısı	44,24	145
	Müdür Yetkili Öğretmen	5,76	19
	Diğer	5,70	11
Kademesi	Okulöncesi	40	13
	İlkokul	19,8	64
	Ortaokul	20,4	66
	Lise	47,5	154
	Diğer	8,3	27
Kurum Mülkiyeti	Resmi	93,2	302
	Özel	6,8	22
Kurum Türü	Okulöncesi	3,7	12
	İlkokul	20,1	65
	Ortaokul	17,9	58
	Anadolu Lisesi	5,6	18
	İmam Hatip Lisesi	8,3	27
	Meslek Lisesi	32,7	106
	Sosyal Bilimler-Fen Lisesi	1,9	6
	Çok Programlı, Görsel San.- Spor Liseleri	1,9	6
	Özel Öğretim Okulu	2,5	8
	Diğer	5,6	18

Katılımcıların ülkeye dağılımları, görevleri, cinsiyetleri, çalıştıkları kurum düzeyleri, kurumlarının mülkiyetleri, kurum türleri ve eğitim durumları Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmaya katılanların %29,7'si İstanbul'da görev yapmaktadır. Okul türleri bakımından katılımcıların çalıştıkları okulların mülkiyetlerine bakıldığında, %93,2'si devlet okulu iken %6,8'i özel okuldur. Katılımcıların kurum türleri açısından tüm kurum türlerini kapsayıcı şekilde dağılım gösterdikleri, yoğun olarak meslek lisesi, ilkokul ve ortaokul olarak dağılım gösterdikleri görülmektedir. Tüm okul türlerinden katılımcı bulunmaktadır.

Bulgular

Bu araştırmada; Türkiye'deki okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamlarına dair elde edilen veriler altı grupta toplanmış ve analiz edilmiştir. İlk grupta okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki profillerine ilişkin verilere yer verilmiştir. Sonra sırasıyla ev/aile yaşamları, gelir ve borç durumları, sağlık durumları, günlük yaşamları ve beslenme durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlardan oluşmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Profillerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki profillerine ilişkin buğular aşağıda sunulmuştur. Kişisel profile ilişkin veriler cinsiyet, yaş, boy, kilo, yabancı/ikinci dil ve eğitim durumuna ilişkin verilerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin kişisel profilleri

		%	F
Cinsiyet	Kadın	83	25,6
	Erkek	241	74,4
Yaş	30 yaş ve altı	23	7,1
	31-35 yaş	37	11,4
	36-40 yaş	65	20,1
	41-50 yaş	132	40,7
	51 yaş ve üstü	67	20,7
Boy	160 cm ve altı	31	9,6
	161 cm- 170 cm arası	122	37,7
	171 cm- 180 cm arası	132	40,7
	181 cm ve üstü	39	12,0
Kilo	60 kg ve altı	32	9,9
	61- 70 kg arası	47	14,5
	71- 80 kg arası	92	28,4
	81-90 kg arası	91	28,1
	91- 100 kg arası	39	12,0
	101 kg ve üstü	23	7,1
Yabancı Dil Bilgisi	Yabancı/ikinci dil	51	15,45
	İngilizce*	195	60,2
	Arapça*	26	8,8
	Almanca*	50	15,4
	Fransızca*	53	16,4
Eğitim Durumu	Lisans	207	63,9
	Yüksek Lisans	117	36,1

* Yabancı/İkinci dil bildiğini belirten katılımcıların bildikleri yabancı/ikinci dil durumuna göre dağılımları.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %40,7'sinin 41-50 yaş grubunda olduğu, boylarının 161 ile 180 aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. %36,5'inin 61 ile 80 kg aralığında yoğunlaştığı görülmekle birlikte, fazla kilolu katılımcıların da olduğu görülmektedir. Katılımcıların %74'ü erkek olup %63,9'u lisans, %36'sı yüksek lisans mezunudur. Yabancı dil bilme konusunda ise; okul yöneticilerinin %15,4'i yabancı dil bildiğini belirtmiş, bu dillerin sırası ile İngilizce, Arapça, Almanca ve Fransızca olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki profillerine ilişkin bulgular cinsiyet, yaş, boy, kilo, eslekteki kıdem, yöneticilik süresi, branş ve yöneticilik eğitimi alma durumuna ilişkin verilerden oluşmaktadır.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin mesleki profilleri

		%	F
Meslektek Kıdem	0-5 yıl	23	7,1
	6-10 yıl	39	12,0
	11-15 yıl	49	15,1
	16-20 yıl	60	18,5
	21-25 yıl	84	25,9
	26 yıl ve üstü	69	21,3
Yöneticilik Süresi	0-5 yıl	123	38,0
	6-10 yıl	81	25,0
	11-15 yıl	56	17,3
	16-20 yıl	43	13,3
	21-25 yıl	12	3,7
	26 yıl ve üstü	9	2,8
Branş	Okul Öncesi	6,2	20
	Sınıf Öğretmeni	18,5	61
	Türkçe -Türk Dili ve Edebiyatı	7,7	25
	Yabancı Dil	3,1	10
	Matematik	4,3	14
	Fen Bilgisi / Fizik / Kimya / Biyoloji / Sağlık Bilgisi Grubu	6,5	21
	Sosyal Bilgiler / Tarih / Coğrafya / Sosyal Bilgiler Grubu	9,0	29
	Felsefe / Sosyoloji / Mantık / Psikoloji Grubu	2,5	8
	Müzik- Beden - Görsel Sanatlar	7,4	23
	DKAB ve İHL Meslek Dersleri Grubu	9,0	29
	Meslek Lisesi Meslek Dersleri Grubu	21,3	69
Özel Eğitim ve Rehber Öğretmen	3,33	11	
Yöneticilik Eğitimi	Eğitim almadım	174	53,7
	Tezli Yüksek Lisans	16	4,9
	Tezsiz Yüksek Lisans	52	16,0
	Sertifika Programı (31 saat üstü)	32	9,9
	Sertifika Programı (30 saat ve altı)	50	15,4

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %23'ü meslek dersleri grubu, %18'ü sınıf öğretmenidir; %49'u lise, %34'ü meslek lisesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %93'ü resmi okullarda yöneticidir; %47'si 21 ve üzeri yıl çalışmaktadır, %38'i 0-5 yıl, %24'ü 6-10 yıl yöneticilik görevini yürütmektedir, %55'i yöneticilikle ilgili eğitim almamıştır.

Okul Yöneticilerinin Ev ve Aile Yaşamlarına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin ev ve aile yaşamları başlığı altında; katılımcıların medeni durum, çocuk sayısı, eşlerinin çalışma durumu, ev ve araç sahibi olma durumu ve ikamet türüne ilişkin veriler toplanmıştır.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin ev ve aile yaşamlarına ilişkin veriler

		%	F
Medeni durum	Evli	273	84,3
	Bekar	51	15,7
Çocuk sahibi olma durumu	Yok	65	20,1
	1 çocuk	69	21,3
	2 çocuk	123	38,0
	3 çocuk	44	13,6
	4 çocuk ve daha fazla	23	7,2
Eşin çalışma durumu	Eşim yok	50	15,4
	Çalışmıyor	115	35,5
	Kısmi zamanlı çalışıyor	17	5,2
	Tam zamanlı çalışıyor	142	43,8
Özel araca sahip olma durumu	Var	251	77,5
	Yok	73	22,5
Ev sahibi olma durumu	Var	217	67,0
	Yok	107	33,0
Oturlan ev durumu	Kendi evimde oturuyorum	184	56,8
	Kendime ait evim var ama kirada oturuyorum	33	10,2
	Kendi evimde oturmuyorum ve kira ödemiyorum	18	5,6
	Kirayım	89	27,5

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %84'ü evli, %38'i iki çocuk sahibi, %44'ünün eşi tam zamanlı çalışmaktadır. Katılımcıların %77,5'i araç sahibidir. Yine katılımcıların %67'sinin ev sahibi oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %27,5'i ise kiracı durumundadır.

Okul Yöneticilerinin Ekonomik Durumlarına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin ekonomik durumlarına ilişkin bulgular altında gelir ve borç bilgilerine ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin gelir ve borç durumları

		%	F
Ailenin ortalama geliri	5000 TL ve altı	20	6,2
	5001- 7500 TL arası	169	52,2
	7501- 15000 TL arası	128	39,5
	15001 TL ve üstü	7	2,2
Yıllık ek gelir	Ek gelirim yok	270	83,3
	5000 TL ve altı	27	8,3
	5001-10000 TL arası	13	4,0
	10001- 25000 TL arası	7	2,2
	25001 TL ve üstü	7	2,2
Borç durumu	Cevap vermek istemiyorum	38	11,7
	Borcum yok	47	14,5
	Tek kredi kartı	31	9,6
	İki Kredi Kartı	121	37,7
	Üç veya daha fazla	28	8,6
	Elden	4	1,2
Gelecek 5 yıl içerisinde ödemeniz gereken toplam borç	Cevap vermek istemiyorum	31	9,6
	Borcum yok.	75	23,1
	10000 TL 'den az	34	10,5
	10001- 50000 TL arası	90	27,8
	50001 TL ve üstü	94	29,0

Katılımcıların %52'sinin kredi kartı borcu, %29'nun da 5000 TL ve üstü borcu vardır. Katılımcıların %67'sinin kendine ait evi vardır. Okul yöneticilerinin %57'si kendi evinde oturduğunu belirtmiştir, %78'inin kendine ait aracı vardır. Katılımcıların %52'sinin 5000-7500 TL arasında geliri vardır. Bununla birlikte %85'inin ek geliri yoktur. Okul yöneticilerinden %29'u, gelecek beş yıl için ödemek zorunda olduğu 50001 TL üzeri borcunun olduğunu belirtmiştir.

Okul Yöneticilerinin Günlük Yaşam Aktivitelerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin iş yerlerine nasıl ulaştıklarına, iş yerlerine ulaşım sürelerine, günlük uyku sürelerine ve özel hayatlarına ayırdıkları vakit sürelerine ilişkin verilere ait bilgiler toplanmış ve aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. Burada okul yöneticilerinin zamanı kullanmalarına ilişkin veriler elde edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin günlük yaşam aktivitelerine ilişkin veriler

		%	F
İşyerine ulaşım	Kendi aracımlla	216	66,7
	Servisle	9	2,8
	Toplu ulaşımlla	58	17,8
	Yürüyerek	41	12,7
Günlük çalışma süresi	6 saatten az	9	2,8
	7-8 saat	93	28,2
	9-10 saat	192	58,2
	10 saatten fazla	30	10,8
Günlük uyku süresi	5 saatten az	22	6,8
	6 saat	124	38,3
	7 saat	152	46,9
	8 saat ve daha fazla	26	8,0
Gün içinde özel hayata vakit ayırma	1 saatten az	52	16,0
	1-2 saat	153	47,2
	3-4 saat	106	32,7
	5 saatten fazla	13	4,0

Katılımcıların, %66'sı iş yerine kendi aracıyla ulaşım sağlamakta, %58'i günde 9-10 saat çalışmaktadır. %47'si günde 7 saat uyumakta, %47'si günde ortalama 1-2 saat özel hayatına zaman ayırmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Sağlık Durumlarına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin sağlık durumlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur. Sağlık durumlarına ilişkin bulgular zorunlu ilaç kullanımı, kronik hastalık ve sigara kullanım durumuna ilişkin verilerden oluşmaktadır.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin sağlık durumuna ilişkin veriler

		%	F
Zorunlu ilaç kullanma	Evet	75	23,1
	Hayır	249	76,9
Kronik hastalık	Evet	67	20,7
	Hayır	257	79,3
Sigara kullanımı	Kullanıyorum	97	29,9
	Hiç kullanmadım	154	47,5
	Bıraktım	73	22,5

Katılımcıların %77'i düzenli ilaç kullanmamaktadır. %79'inin kronik sağlık sorunu yoktur. %48'i hiç sigara kullanmamış, %22'si daha önce kullanmış ancak bırakmıştır.

Okul Yöneticilerinin Beslenme Düzenlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin beslenme durumlarına ilişkin bulgular; kahvaltı, öğle ve akşam yemeği düzenlerinin olup olmadığına ilişkin verilerden oluşmaktadır.

Tablo 8. Okul yöneticilerinin beslenme düzenlerine ilişkin veriler

		%	F
Kahvaltı yapma durumu	Hiçbir sabah kahvaltı yapmıyorum	32	10,00
	Haftada 1-2 kez	92	28,79
	Haftada 3-4 kez	58	17,88
	Haftada 5-7 kez	142	43,33
Öğle yemeği yeme durumu	Hiçbir gün	32	9,9
	Haftada 1-2 kez	90	27,8
	Haftada 3-4 kez	95	29,3
	Haftada 5-7 kez	107	33,0
Akşam yemeği yeme durumu	Hiçbir gün	12	3,7
	Haftada 1-2 kez	7	2,2
	Haftada 3-4 kez	33	10,2
	Haftada 5-7 kez	272	84,0

Katılımcıların %43'ü haftada 5-7 kez kahvaltı yapmakta, %33'ü haftada 5-7 kez öğle yemeği, %83'ü haftada 5-7'si kez akşam yemeği yemektedir. Düzenli kahvaltı yapmayanların oranı %10 dur.

Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinden mükemmel okul yöneticiliği ve liderliği beklenmekte ancak bu beklentileri yerine getirebilmelerine imkân verecek olan yaşam kalitesi düzeyleri ne yazık ki görmezden gelinmektedir (Ekinci vd., 2013, s.411). Özel hayatlarında etkili olan ve mesleki deneyimlerine yansıyan birtakım etmenler, zaten doğası gereği zor olan (Louis, 1998) okul yöneticiliği işini daha da zorlaştırmakta, okul yöneticilerinden bekleneni yerine getirememelerine sebep olabilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin psikolojik, fiziksel, sosyal ve çevresel alanlar gibi farklı boyutlarda yaşam kalitelerinin araştırılmasının önemli bir ihtiyaç olduğu daha iyi anlaşılmaktadır (Ekinci vd., 2013, s.412). Bu araştırma ile okul yöneticilerinin genel profilleri, ev/aile hayatları, ekonomik durumları, gündelik aktiviteleri ile beslenme, sağlık durumlarına ilişkin bulgular aşağıda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Kişisel ve Mesleki Profil

Katılımcıların yarısı lise yöneticilerinden oluşmaktadır. Bunun devamında araştırmaya katılanların önemli bir kısmını sınıf öğretmenliği branşı oluşturmaktadır. Çalışmaya az da olsa özel okul yöneticileri de katılmış olup %93'ü resmi okullarda yöneticidir. Katılımcıların yarıya yakını 21 ve üzeri yıl çalışmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlasının yöneticilik görevini üstlenmeden önce bunun için bir hazırlık eğitimi, hizmet içi eğitim ya da eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almamıştır.

Okul yöneticilerinin genel profilleri başlığı altında coğrafi dağılımları, görevleri, cinsiyetleri çalıştıkları kurum düzeyleri, kurumlarının resmi/özel olma durumu, kurumlarının türü ve eğitim durumları incelenmiştir. Okul yöneticilerinin eğitim durumları önemli bir değişken olarak ele alınmalıdır. Katılımcıların lisansüstü eğitim alanlarının sayısının, lisans mezunlarına göre düşük sayıda

olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin lisansüstü düzeyde eğitim almaları önemsenmesi gereken bir husustur (Karataş ve Karayaman, 2020). 2018 TALIS raporuna göre OECD okul müdürleri yaş ortalaması 52.2 iken Türkiye okul müdürleri yaş ortalaması 43,1 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada, Türkiye okul yöneticileri yaş ortalamasının 41-50 yaş arası kapsadığı görülmüştür. Bu bakımdan elde edilen sonucun TALİS (2018) verileri ile örtüştüğü görülmektedir. Bu yaş aralığının verimli ve sağlıklı bir yaşam düzeyini ifade ettiği ve bu bakımdan olumlu bir sonuç olarak yorumlanabileceği düşünülebilir. Yine okul yöneticilerinin yabancı dil bilme oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir (%15). Bilinen yabancı diller sırası ile İngilizce, Arapça, Almanca ve Fransızca olarak sıralanmıştır. Okul yöneticiliğinin bir meslek grubu olarak tanımlanıp, profesyonelleştirilip, seçim ve atanmasında eğitim; deneyim, beceri ve yabancı dil gibi önemli kriterlerin getirilmesi kaliteyi arttırabilir.

Ev/Aile Hayatı

Okul yöneticilerinin medeni durum, çocuk bilgisi ve eşinin çalışma durumuna ilişkin veriler toplanmıştır. Buna göre; katılımcıların büyük bir kısmının evli oldukları, önemli bir kısmının iki çocuk sahibi olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısının eşleri de tam zamanlı çalışmaktadırlar.

Her geçen gün toplumsal hayattaki değişimler, iş yaşamındaki bireylere ilişkin demografik özelliklerin de değişmesine neden olmuştur. Kadınların çalışma hayatında daha fazla yer almaları, boşanmış çalışan sayısının artması veya eşlerin her ikisinin de çalışıyor olması iş ve aile yaşamının niteliğini de önemli ölçüde değiştirmiştir (Adams & Jex, 1999, s.72-77). Modern dünyanın getirdiği maddi kaygılar, kadının geleneksel rollerinin değişmesi gibi nedenlerle kadınların iş yaşamında daha fazla yer almaya başladığı görülmektedir. Her iki eşin de iş hayatında aktif çalışan olmasının aile yaşamı ve çocuklara vakit ayırma gibi alanlarda dezavantaj oluşturduğu söylenebilir. Öte yandan günümüz dünyasında daha da önemli hale gelen ekonomik kaygılar, okul yöneticileri için görmezden gelinemez. Okul yöneticilerinin, diğer çalışanlara göre ve meslekleri gereği iş yerinde daha fazla vakit geçirdikleri, aynı zamanda eşlerinin de çalışıyor olması birlikte değerlendirildiğinde onların ev/aile hayatlarına yeterince zaman ayıramayacakları söylenebilir.

Ekonomik Durum

Okul yöneticilerinin aylık gelirleri öğretmenlerle aynıdır. Okul yöneticiliği öğretmene verilen ek görev kapsamında olduğundan, profesyonel bir meslek grubu olarak görülmemekte ve özlük hakları da öğretmen özlük hakkı şeklinde yürütülmektedir. Bu durum ekonomik olarak da sorunlu bir durumdur. Bu nedenle okul yöneticisi geliri kavramı boşa durduğundan, buna karşılık gelen öğretmen geliri kavramının kullanılması zorunlu olmaktadır. Öğretmenlerin gelirleri, Türkiye'deki diğer meslek gruplarına bakıldığında orta gelir grubundadır.

Katılımcıların önemli bir kısmının aracının olduğu ancak aracı olmayanların da (%22) yoğun olduğu görülmektedir. Borcu olmayan okul yöneticilerinin çok az oranda olduğu (%5), tamamına yakınının borcu olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yarısından fazlasının (%52) kredi kartı borcunun olması önemli bulunmuştur. Aynı şekilde diğer borç, ev sahipliği ve gelir durumlarına bakıldığında okul yöneticilerinin ekonomik anlamda zor durumda oldukları

görülmektedir. Yine borçluluk durumlarının 5 yıl ve üzerini de aştığı katılımcıların olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin ek gelire ihtiyaç duydukları söylenebilir. Katılımcıların az bir kısmının ek gelire sahip olduğu da bulgular arasındadır. Yeterli gelirin olmayışı, onların kendilerini geliştirme, hobi edinme, sosyal faaliyetlere katılım gibi temel entelektüel faaliyetlere katılımı da olumsuz etkilediği ortadadır. OECD ülkeleri üzerinde rutin olarak uygulanan TALIS araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'deki okul yöneticisi maaşlarının OECD ülkeleri okul yöneticileri maaş ortalamasının yarısından daha az olduğu görülmektedir (Karataş, Aydın & Kara, 2020). Bireylerin ekonomik durumları ile onların yaşam kaliteleri arasında paralel bir ilişkinin varlığı araştırmacıların uzlaştıkları bir konudur (Aydoğan, 2013, s.332). Yine çalışanın hak ettiği düzeyde bir ücret almaması onun işe bağlılığını ve verimini azaltacaktır (Gürbüz & Togrın, 2003, s.119-130). Okul yöneticilerinin ekonomik durumlarının dolayısıyla yaşam kalitelerinin arttırılması, mesleki motivasyonu ve performanslarının artmasında etkili olabilir.

Gündelik Aktiviteler

Katılımcıların, büyük bir çoğunluğu iş yerine kendi aracıyla ulaşım sağlamaktadırlar. Araştırma verilerine göre okul yöneticilerinin yarısından fazlasının günde 9-10 saat çalıştıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin klasik memur mesai saatlerinden daha fazla süre çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenler 6 ders saati süresince okulda bulunmaktadır. Ders saatleri bittiğinde okuldan ayrılmaktadırlar. Okulda bulunma ve çalışma süreleri bakımından okul yöneticileri ile öğretmenler kıyaslandığında arada ciddi bir farkın olduğu görülmektedir. Bu durum, özel hayata zaman ayırma boyutuna da yansımaktadır. Araştırma verilerine göre okul yöneticilerinin önemli bir kısmının günde ortalama 1-2 saat veya daha az özel hayatına zaman ayırabildikleri bulunmuştur. Standart olarak kabul edilen ve devlet memurları kanununda da yerini alan haftalık çalışma süresi 40 saat olarak yerleşmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında; okul yöneticilerinin günlük sekiz saat olan standart çalışma süresini aştıkları, zamanlarının büyük bir kısmını işyerinde geçirdikleri, bu nedenle de özel yaşamlarından fedakarlıkta buldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin günlük vakitlerinin çoğunu iş hayatına ayırmak zorunda oldukları gerçeği literatürle örtüşen (Balıkcı & Aypay, 2018, s.807; Karataş vd., 2019) bir bulgu olmuştur.

Beslenme

Katılımcıların yarısının düzenli kahvaltı yapamadıkları bulunmuştur. Okul yöneticilerinin okulun sorumluluğunu taşımaları nedeniyle erken saatlerde işe koyulmaları, özellikle giriş ve ders başlama süreçlerinde, çıkışlarda yoğun olarak alanda bulunmak zorunda olduklarından kahvaltı yapamadıkları düşünülmektedir. Kahvaltı saatleri, okul yöneticilerinin aktif iş alanında oldukları saate denk gelmektedir. Öğle ve akşam yemeği düzenlerinin de istikrarsızlık gösterdiği bulunmuştur. Okullar her an olağan dışı vakaların görüldüğü alanlardır (Karayaman, 2021, s.246-249). Katılımcıların yarısından fazlasının haftada düzenli kahvaltı yapamadıkları görülmektedir. Öğle yemeğinde ise durum daha da kötü görülmektedir. Öğle yemeğinin ara öğün olarak da kabul edilebildiği gerçeğinden hareketle bu durumun çok üzerinde durulmasına gerek olmayabilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin düzenli bir beslenme alışkanlığına sahip olmadıkları ya da işlerinden kaynaklı birtakım

sorunlar ve engellemeler nedeniyle düzenli beslenemedikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin beslenme alışkanlıkları üzerine Türkiye ölçeğinde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yakın çalışan grubu olarak fen bilgisi öğretmenlerinin beslenme alışkanlıkları üzerine yapılan çalışmada (Görgülü & Aslan, 2020, s.408) öğretmenlerin sağlıklı beslenmeye karşı bilinç düzeylerinin yüksek olmasına rağmen uygulamadaki alışkanlıklarında sorunlar olduğu görülmüştür (Sezek vd., 2008, s.129).

Sağlık

Okul yöneticilerinin sağlık durumları başlığı altında herhangi bir sağlık sorunu olup olmadıkları, kronik bir rahatsızlıklarının olup olmadığı, sigara kullanıp kullanmadıkları araştırılmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı düzenli ilaç kullanmamaktadır. Yine tamamına yakınının kronik sağlık sorunu yoktur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin üçte birinin (%29,9) sigara kullanma alışkanlıklarının olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmenler üzerinde yapılan başka bir çalışma ile (Görgülü & Aslan, 2020, s.407) örtüşmektedir. Ülkelerin resmi tütün ürünü kullanım sıklığı, Küresel Yetişkin Tütün Araştırması (GATS) ile ölçülmektedir. Ülkemizde bu ölçümler DSÖ, CDC, TÜİK ve Bakanlığımız iş birliğinde 4 yıllık periyodlarla tekrarlanmaktadır. Sağlık Bakanlığının yayınladığı bir rapora göre (Sağlık Bakanlığı Raporu, 2018, s.20) Türkiye’de 15 yaş üstü bireyler tütün kullanım oranı, 2016 yılı için %30,6 oranında gösterilmektedir. Dünya sağlık örgütünün yayınladığı 2018 yılı tütün/sigara kullanım oranına bakıldığında; Türkiye’de 15 yaş üstü sigara kullanım oranının %27,6 olduğu, dünya genelinde bu oranın %21,9 olduğu belirtilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü/WHO, 2018). Dünya ve ülke genelindeki sigara kullanım oranlarına bakıldığında, okul yöneticilerindeki sigara kullanım oranının güncel dünya ve Türkiye ortalamasının az da olsa üzerinde olduğu görülmektedir. Örnek teşkil eden bir meslek olması bakımından bu oranın arzu edilmeyen bir durum olduğu söylenebilir. Tespitin Kronik rahatsızlık ve düzenli ilaç kullanımı oranlarının da düşük olduğu, bunun da sağlık açısından olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin yaşam kalitelerinin iyi olmasının, okullara da olumlu yönden katkılar sunmaktadır (Ekinci vd., 2017). Toplumda ve özellikle okullarda tüm paydaşlar tarafından izlenen bireyler olan okul yöneticilerinin topluma ve okul paydaşlarına örnek olmaları beklenmektedir. Bu açıdan da tütün kullanımı konusunda daha belirgin bir duyarlılık beklenmelidir. İşyerlerinde, okullarda ve kapalı mekanlarda tütün yasağı olmasına rağmen okul yöneticilerinin %30’lük bir kısmının sigara alışkanlığının olması azımsanmayacak bir durumdur. Okul ortamlarında sigara kullanımının en düşük oranı bile sorun olarak görülebilir. Okul yöneticisinin kurumdaki tütün kullanımı yasağını denetleyici rolünde olması da göz önünde bulundurulduğunda, belki de okul yöneticiliği için tütün kullanımı konusunda radikal düzenlemeler de getirilebilir.

Okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim alma oranlarının düşük olduğu, önemli bir kısmının yöneticilik öncesinde bir eğitim almadıkları, yabancı dil bilenlerin oranlarının düşük olduğu, aile ve özel yaşamlarına zaman ayırmakta zorlandıkları, gelirlerinin dünya ölçeğine bakıldığında oldukça düşük olduğu, profesyonel bir meslek olarak tanımlanmaması nedeniyle öğretmen maaşı aldıkları, ekonomik açıdan zorlandıkları, özel yaşamlarına, kendilerine geliştirici sanatsal, kültürel vs. faaliyetlere yeterince katılma güçlerinin olmadığı, düzenli beslenme yapamadıkları görülmüştür. Özellikle düzenli kahvaltı yapamadıkları,

bunun çalışma yoğunluk saati nedeniyle mümkün de olmadığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin üzerindeki sorumluluk paralelinde yetki verilmesi, okulun maddi ihtiyaçlarının devletçe karşılanarak okul yöneticilerinin en başta okul müdürlerinin bu yükün altından kurtarılması, okul yöneticiliğinin ya da yalnızca okul müdürlüğünün genel idari hizmetler sınıfına alınması (Karataş ve Karayaman, 2020), gelirlerinin dünya standartları düzeyine çekilmesi, mutlaka bir yazı işleri/sekreteryası işlerini yürütücü bir norm kadronun oluşturulup bu kadronun öncelikli olarak doldurulması önerilebilir. Okul yöneticiliğinin bir meslek grubu olarak tanımlanıp, profesyonelleştirilip, seçim ve atanmasında eğitim, deneyim beceri ve yabancı dil gibi önemli kriterlerin getirilmesi kaliteyi arttırabilir.

Kaynakça

- Adams, G. A., & Jex, S. M. (1999). Relationships between time management, control, work-family conflict, and strain. *Journal of Occupational Health Psychology, 4*(1), 72-77.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Asil Yayın.
- Aydoğan, İ. (2013). Evaluation of school administrator's life quality in terms of some. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 327-335.
- Balıkçı, A. & Aypay, A. (2018). Okul müdürlerinin bürokrasi, gündelik hayat etkileşimi. *Turkish Studies, Social science, 13*(10), 787-811, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13396>
- Balaban, Ö. & Özdemir, Y. (2013). *Kadın girişimcilerin iş-yaşam dengesi algısının belirlenmesine yönelik bir araştırma: Sakarya örneği. Farklı Boyutlarıyla Kadın Girişimcilik (Editörler: Erdoğan Kaygın ve Bülent Güven) içinde*. Veritas Akademi.
- Bektaş, F. (2013). *Okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşamı kalitesi ve öğretmen performansının öğrenci açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açısıyla okul yöneticiliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 1-24.
- Ekinci, A., Sakız, H. & Bindak, R. (2017). Okul yöneticilerinde algılanan yaşam kalitesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 16*(2), 410-424. <https://doi.org/10.21547/jss.281655>
- Görgülü Arı, A. & Arslan, K. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin genel beslenme alışkanlıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (47)*, 393-415.
- Gümüş, E., & Bellibaş, M. Ş. (2015). Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da okul yöneticilerinin genel profili ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(32), 158-179.
- Gürbüz, F. G. & Togran, E. (2003). A study on job stres and work-family conflict. *Öneri Dergisi, 5*(20), 119-130.
- İslamoğlu, H. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Beta Basım.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karataş, İ. H., Aydın, B. & Kara, M. (2020). *Türkiye okul yöneticileri raporu 2020- TOYR2020*. Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.
- Karataş, İ. H. & Karayaman, S. (2020). *Okul yöneticisi yetiştirme programı (OYYP): bir yöntem ve içerik önerisi*. Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.
- Karataş, İ. H., Radmard, S., Öksüz Gül, F., Varol, N. & Dağ, Ş. (2019). *Türkiye okul yöneticileri raporu 2019*. Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.

- Karatepe, O. M. & Kılıç, H. (2007). Relationships of supervisor support and conflicts in the work-family interface with the selected job outcomes of frontline employees, *Tourism Management*, 28(1), 238-252.
- Karayaman, S. (2021). Okul yöneticilerini etik ikileme iten baskı ve güç kaynaklarının okul kademelerine göre incelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 235-253. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.797652>
- Koçel, T. (2013), *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayıncılık.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D., Gardner, M. E., ve Slack, P. J. F. (1995). *The constructivist leader*. Teachers College Press.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2019/2020*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Öncü Okul Yöneticileri Derneği (2018). *Okul yöneticiliği meslek olsun kampanya çalışmaları dökümü*. <http://www.oncuyoneticiler.com/okul-yoneticiligi-meslek-olsun/>.
- Öncü Okul Yöneticileri Derneği (2018). *Türkiye Okul Yöneticileri Raporu*. https://www.oncuyoneticiler.org.tr/wpcontent/uploads/2022/03/Rapor_1_TurkiyeOkulYoneticileriRaporu_2019_Kucuk.pdf.
- Öncü Okul Yöneticileri Derneği (2018). *Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi çalıştay sonuç raporu (Politika Notları-9)*. Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları. <http://www.oncuyoneticiler.com/politika-notlari/okul-yoneticiliginin-mesleklesmesi-calistayi-sonuc-raporu-politika-notlari-6/>
- Özenoğlu, A. (2018). Duygu durumu, besin ve beslenme ilişkisi. Beslenme ve Diyetetik / Nutrition and Dietetics, *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(4), 357-365. <https://doi.org/10.31067/0.2018.56>
- Özenoğlu, A. & Ünal, G. (2015). Açlık ve şiddet. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 5(2), 115-122.
- Özer, N. & Kış, A. (2015). Okul yöneticilerinin zaman yönetimi becerileri ile yaşadıkları iş aile çatışması arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6(11), 103-122.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Council for Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Resmî Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 5 Şubat 2021, Sayı:31386.
- Resmî Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 1 Mart 2022, Sayı:31765.
- Resmî Gazete, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, 23 Temmuz 1965 Sayı:12056.
- Resmî Gazete, Millî Eğitim Temel Kanunu, 24 Haziran 1973, Sayı:14574.
- Sağlık Bakanlığı, (2011). Türkiye Kronik Hastalıklar ve Risk Faktörlerinin Sıklığı Çalışması, Tüm Bulgular, https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/kronik-hastaliklar-engelli-db/hastaliklar/kronik_havayolu/raporlar/KRONIK_ARASTIRMA_TEMEL_BULGULAR.pdf.
- Sezek, F., Kaya, E. & Doğan, S. (2008). Üniversite öğrencilerinin genel beslenme alışkanlıkları, katkılı besinler hakkındaki bilgi, görüş ve tutumları. *Çankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(10), 117-134.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz*

Dizisi 6). Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Türkiye Diyetisyenler Derneği, *Yeterli ve Dengeli Beslenme*. <http://www.tdd.org.tr/index.php/halk-i-cin/yeterli-ve-dengeli-beslenme>.

Türk-İş, (2021). *Açlık ve Yoksulluk sınırı*. <https://www.turkis.org.tr/aralik-2021-aclik-ve-yoksulluk-siniri/#:~:text=D%C3%B6rt%20ki%C5%9Filik%20bir%20ailenin%20sa%C4%9Fl%C4%B1kl%C4%B1,%204.013%2C26%20TL%20dir>.

Türk Toraks Derneği, Uyku Bozuklukları Çalışma Grubu, (2019). *Normal Uyku Nasıl Olmalıdır?*. <https://toraks.org.tr/site/news/2777#:~:text=Yeni%20do%C4%9Fanlar%20g%C3%BCnde%20ortalama%2016,erken%20yat%C4%B1p%20erken%20kalkma%20e%C4%9Filimindedirler>.

Uzlu, T. (2018). *Okul yöneticilerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vural, B., S. (2018). *Futbolcuların beslenme alışkanlıkları ile performansları üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), (2018). World Health Statistics data visualizations dashboard, Tobacco Smoking, <https://apps.who.int/gho/data/node.sdg.3-a-viz?lang=en>.

2018-2023 Tütün Kontrolü ve Strateji Belgesi Eylem Planı, Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/tutun-mucadele-bagimlilik-db/haberler/tutun_eylem_plani/Tutun_Kontrolu_Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Plani.pdf.

<https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResultviewListArticle.jsp>.

<https://data.oecd.org/teachers/teachers-salaries.htm>

<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/kilavuz28052021.pdf>.

<http://www.ozkansoft.com/eduhep.php>.

Bilim ve teknoloji şenliklerinin öğrenciye katkısı: Kartal Bilim ve Teknoloji Şenliği örneği üzerine bir araştırma

79

Başak Kök, Meltem Baltalar, Derya Gençer Erdoğan,
Samet Cebeci, Ezgi Babur

Başvuru/Submitted
15 Şub/Feb 2022

Kabul/Accepted
9 Mar/Mar 2022

Yayın/Published
8 May/May 2022

Makale Türü
Araştırma /
Research

Özet: Toplumların gelişimi açısından bilim insanlarının halkla bütünleşebilmesi, onlarla etkileşimde olması önemlidir. TÜBİTAK bu kapsamda Bilim ve Toplum Destek programları geliştirmektedir. Bilim fuarlarının genel amacı, bilimi ve bilimsel düşünmeyi yaygınlaştırmak, buluş yapmayı teşvik etmek ve bunları popülerleştirmektir. Çalışmanın örneklemini, şenlik katılımcısı olan ilkokul ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Keçeci, Kırbağ Zengin ve Alan (2017) tarafından geliştirilen Bilim Şenliği Tutum Ölçeği (BŞTÖ) kullanılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin bilim şenliklerine yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlayan ölçek, 5'li Likert tipindedir. Araştırma, şenliğe katılan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin üzerinde “bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı”, “bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi”, “bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” etkisinde pozitif yönde anlamlı bir değişiklik olduğunu ortaya çıkarmıştır. TÜBİTAK tarafından desteklenen 4007 Kartal Bilim ve Teknoloji Şenliği'nin bu değerlendirme sonucunda, katılımcılar açısından faydalı olduğu ve hedeflenen amaca ulaştığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Bilim şenliği, informal öğrenme, informal öğrenme ortamı, STEM, bilim insanı.

Contribution of science and technology festivals to students: A research on the example of Kartal Science and Technology Festival

Okul Yönetimi
School
Administration
Journal
2021, 1/1

Kök, B., Baltalar M.,
Erdoğan D. G., Cebeci
S. & Babur E. (2022).
Bilim ve teknoloji
şenliklerinin öğrenciye
katkısı: Kartal Bilim ve
Teknoloji Şenliği örneği
üzerine bir araştırma.
Okul Yönetimi 1(1),
79-91.

Abstract: In terms of the development of societies, it is important for scientists to integrate with the public and interact with them. TÜBİTAK develops Science and Society Support Programs in this context. The general purpose of science fairs organized in this context is to disseminate science and scientific ideas, to encourage invention and to popularize them. The sample of the study was primary and secondary school students who participated in the festival. In this research the Science Festival Attitude Scale (BŞTÖ) developed by Keçeci, Kırbağ Zengin, and Alan (2017) was used as a data collection tool. The scale, which aims to determine the attitudes of primary and secondary school students towards science festivals, is in 5-point Likert type. The research revealed that there was a positive significant change in the effect of “contribution of science festivals to personal development”, “effect of science festivals on social life” and “belief that science festivals are interesting” on primary and secondary school students who participated in the festival. As a result of this evaluation, it can be said that the 4007 Kartal Science and Technology Festival, supported by TÜBİTAK, was beneficial for the participants and the targeted goal was achieved.

Keywords: School Science fair, informal learning, informal learning environment, STEM, scientist.

Dr., MEB, kokbasak@yahoo.com ORCID: 0000-0002-0326-9465
Öğretmen, MEB, meltemogten@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6684-7560
Öğretmen, MEB, erdoganderya06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7451-5520
Öğretmen, MEB, smtcbe@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9511-7583
Öğretmen, MEB, eporgali1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6194-3430

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

SAJ

Giriş

Dijital teknolojiler, günlük hayatımıza girmekle kalmayıp eğitim ekolünün değişiminde de etkili olmaya başlamıştır. Bu değişimler 18. yüzyılda birinci endüstri devrimi (endüstri 1.0) ile başlamış, ardından ikinci (endüstri 2.0), üçüncü (endüstri 3.0) ve dördüncü endüstri (endüstri 4.0) devrimi ile sürekli gelişmeye uğramıştır. 19. yüzyıl başlarında Sanayi Devrimiyle bilgi ve yoğun teknoloji çağı başlamış ve bugüne değin gelişerek devam etmektedir (Frolova vd., 2020). Yaşadığımız bu yüzyılda ise değişen ve de gelişen teknoloji ile bilginin hayatın merkezinde olduğu bir toplum şekline dönüşmüştür (Karabulut, 2015).

Yapay zekâ, artırılmış gerçeklik, 3D yazıcılar, web 2.0 vb. teknolojilerinin toplumda oluşturduğu etki değişen ve gelişmeye devam eden sürecin habercisi olmuştur (TÜBİTAK Bilgem, 2019). Dijital dönüşüm de bu gelişmelerin ışığında istikrarlı bir şekilde yaygınlaşmaya devam etmektedir. Günlük hayatı etkileyen teknolojik gelişmeler, global dönüşümleri de beraberinde getirmekle kalmayıp birçok alanda köklü değişimlere neden olmaktadır. Böylesine değişimin ve gelişmenin hız kesmeden devam ettiği bir süreçte bilişim teknolojilerinin sunduğu imkanları göz önünde bulundurarak, eğitim başta olmak üzere sağlık, sanayi gibi alanlarda daha aktif ve çözüm odaklı sonuçlar sunabilmek adına gerçekleşen bütüncül dönüşüm, dijital dönüşüm olarak adlandırılmaktadır (Karabacak & Sezgin, 2019; TÜBİTAK Bilgem, 2019). Dijital dönüşüm sadece formal eğitim olarak değil okul dışı eğitim veya eğitsel etkinliklerin tamamlayıcısı olarak da kullanılmaktadır (Okur Berberoğlu & Uygun, 2013). TÜBİTAK da bu dönüşümün bir parçası olmaktadır.

TÜBİTAK, global değişimi takip eden birçok program geliştirmekte ve yeni buluşlar üretmede teşvik edici Bilim ve Toplum Destek Programları açmaktadır. Bu kapsamda düzenlenen bilim fuarlarının genel amacı, bilimin ve bilimsel düşünceleri yaygınlaştırmak, buluş yapmayı teşvik etmek ve de bunları popülerleştirmektir (TÜBİTAK, Bilim Fuarları Kılavuzu, 2018). Bu amaçların dışında belli başlı kazandırılması hedeflenen beceriler de vardır: *Grupla çalışma ve çalıştığı grupla olumlu bağ kurup sosyalleşme, problem çözme becerilerini geliştirme, analitik-eleştirel düşünme, deney yapma disiplini kazanma* gibi beceriler bunlardan bazılarıdır (Özel & Akyol, 2016). Öğrencilerin bu becerileri kazanma noktasında bilim şenlikleri büyük bir fırsattır (Bellipanni, 1994; Sülün, Ekiz & Sülün, 2009). Öğrencilerin yakaladıkları fırsatlardan biri de derslerde öğrendikleri teorik bilgileri bilim şenliklerinde deneyimlemesidir (Şahin, 2012). Böylece öğrenciye hazır bilgiyi sunmak yerine bu bilgiye erişiminin çeşitli yollarını öğretmek ve beceri kazandırmak ön plana çıkmıştır.

TÜBİTAK tarafından açılan ve desteklenen 4007 kodlu program kapsamında belirli periyotlar halinde bilim şenliği düzenlenerek yerel halk bilimle buluşturulmaktadır. Bilim şenlikleri aracılığıyla hedef kitleye, bilim ve bilimsel kültürden bahsedilmektedir. Sadece hedef kitle ile kalmayıp, etkinliklerin görünürlüğünü artırarak daha geniş kitleler bu sürece dahil edilmekte, katılımcıların bu bilgilere kolayca ulaşması sağlanmaktadır. Katılımcılar ayrıca bilim-teknoloji arasındaki etkileşimi farklı birçok aktivitelerle deneyimleme fırsatını bulmaktadır (TÜBİTAK, 2021). Bahsi geçen aktivitelerin uygulanacağı eğitim ortamlarının veriminin artırılmasına yönelik 21. yüzyıl öğretim hedeflerine paralel bir şekilde birçok eğitim yaklaşımı kullanılmaktadır. STEM, robotik kodlama, 3D yazıcılar, sanat atölye eğitimleri bu yaklaşımlardan

bazıdır (Çorlu & Aydın, 2016). Böylece belirlenen hedefler ışığında bilim şenliklerinin hayata geçirildiği alanlarda tekdüze olmayan etkinlik planları uygulanmaktadır (Yayla & Uzun, 2008). Öğrencilerin sorgulama yetisini ve özgüvenini ortaya çıkarabilecek, öz benlik algısını fark ettirecek ve başlı başına aktif öğrenmelerle örülü eğitim ortamları dizayn edilmektedir (Çorlu, Capraro & Capraro, 2014).

Bilim fuarları sadece öğrencilerin yararlanabileceği bir etkinlik değildir. Yerel halk da bilim fuarları aracılığıyla bilimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmaktadır (Park, Kim & Jeong, 2019). Bilim fuarlarının ya da bilim şenliklerinin yalnız yükseköğretim kurumlarında yürütülen etkinliklerden ibaret olmadığı, farklı birçok kurumda da hayata geçirilebilen faaliyetler olduğu, bilim şenlikleri aracılığıyla gösterilmiş olmaktadır. Bu yüzden düzenlenen buluş şenliklerinde öğrencilere ve katılımı beklenen kitleye verilmesi hedeflenen bilim kültürüne karşı müspet bir bakış açısı kazandırabildiği söylenebilir (Büyüктаşkapu vd. 2012) TÜBİTAK Öğretmenler için Bilim Fuarı Kılavuzu'nda da belirttiği gibi (2018) ortaöğretimde bilim ve teknolojinin gelişmesini yakından takip edebilmek için MEB'e bağlı devlet okullarında, mesleki eğitim merkezlerinde ve BİLSEM'lerde TÜBİTAK protokolünden geçen projelerin sergilendiği etkinlikler olan bilim fuarları veya buluş şenlikleri düzenlenmektedir.

Araştırmamıza konu olan Bilim Toplum Destek Programları kapsamında desteklenmiş olan "Kartal Bilim ve Teknoloji Şenliği" bu protokol kapsamında Kartal Bilim ve Sanat Merkezi'nde düzenlenmiştir. 24 atölye liderinin planladığı 27 farklı içerikli toplam 210 atölyenin ve 4 farklı konuşmacıya ait 4 seminerle yaklaşık 3000 katılımcıya ulaşan projede; atölyeler, dijital teknolojileri kullanarak katılımcıların temel bilimsel bilgileri fark etmeleri, bilimsel çalışma metodları üzerine temel oluşturulmaları, gelişen ve dönüşen bilimsel teknolojilerden haberdar olmaları, merak uyandırma ve sorgulama becerilerinin harekete geçirilmesiyle, bilime olan ilgilerinin artırılması gibi amaçlarla tasarlanmıştır.

Hedeflenen amaçlara ulaşmak kaydıyla atölyeler STEM, sanat, robotik-kodlama, zekâ oyunları, fen bilimleri, sosyal bilimler ve teknoloji gibi belirli temalar altında toplanmıştır. Bu temalar aracılığıyla katılımcılar için bilimi ve bilim insanını sevmeleri; bilime ve bilim insanına yönelik endişe, kaygı ve önyargıları ortadan kaldırmaları; bilim, teknoloji, toplum, çevre ve birey arasındaki etkileşimi kurmaları beklenmiştir.

Bilim şenliğiyle ilgili katılımcıların görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki dört alt soruya cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin bilim şenliklerine ilişkin tutum ön test ve son test puan ortalamaları nedir?
2. Öğrencilerin bilim şenliklerine ilişkin tutumlarının ön test ve son test alt boyut puan ortalamaları arasında (kişisel gelişime katkı, sosyal yaşama etki, ilgi çekicilik) anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin bilim şenliklerine ilişkin tutumlarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin bilim şenliklerine ilişkin tutumları cinsiyet ve okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Kök, Baltalar,
Erdoğan, Cebeci,
Babur

*Bilim ve teknoloji
şenliklerinin öğrenciye
katkısı: Kartal Bilim
ve Teknoloji Şenliği
örneği üzerine bir
araştırma*

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumu olduğu şekliyle betimlemek amacıyla kullanılır. Genel tarama modelinde evren hakkında bir yargıya varmak için örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki değişimin birlikte olup olmadığını inceleyen yaklaşımdır (Karasar, 2011). Veri toplama aracı, TÜBİTAK tarafından desteklenen bilim şenliğine katılan öğrencilere, ön-test ve son-test olarak iki kez uygulanmıştır. Araştırma için 06.09.2021 tarihli 2021/09-02 sayılı etik kurul onayı İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, 4-5-6 Kasım 2021 tarihlerinde, İstanbul ili, Kartal ilçesinde düzenlenen TÜBİTAK tarafından desteklenen Kartal Bilim ve Teknoloji Şenliği'ne katılan ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma grubunun demografik yapısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubunun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde değerleri

Değişken	Düzyey	f	%
Cinsiyet	Erkek	121	58,2
	Kadın	87	41,8
Yaş	7-10 yaş	126	60,6
	11-14 yaş	82	39,4
Okul Kademesi	İlkokul	105	50,5
	Ortaokul	103	49,5
Toplam		208	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların yaklaşık %58,2'sini kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Yaş değişkeni açısından %60,6'sının 7-10 yaş arasında, okul kademesi değişkeni açısından % 50,5'inin ilkokul öğrencisi, olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Keçeci, Kırbag Zengin ve Alan (2017) tarafından geliştirilen Bilim Şenliği Tutum Ölçeği (BŞTÖ) kullanılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin bilim şenliklerine yönelik tutumlarını tespit etmeyi amaçlayan ölçme aracı 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin maddeleri "kesinlikle katılıyorum (5)", "katılıyorum (4)", "kararsızım (3)", "katılmıyorum (2)", "kesinlikle katılmıyorum (1)" olarak belirlenmiştir. Ölçek, bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşüncesi, bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna yönelik inanç, bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi olmak üzere üç alt boyutta ve 11 olumlu, 11 olumsuz, toplam 22 madde içermektedir. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar ve maddelerin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 2. Ölçeğin alt boyutları ve madde numaraları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 18
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama katkısı	2, 5, 8, 11, 14, 19, 20
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	12, 13, 15, 16, 17, 21, 22

Uygulama Süreci

Ölçekten elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri analizi gerçekleştirilmeden önce Bilim Şenliği Tutum Ölçeğinde bulunan ters maddeler (Madde 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 18, 19, 20, 21) düzeltilerek yeni değerler atanmıştır. Analiz için ilk olarak toplanan verilerin normallik varsayımı test edilmiştir. Normallik varsayımı için Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, ve basıklık-çarpıklık değer karşılaştırması kullanılmaktadır (Kalaycı, 2009, s. 212). Bunun yanında normallik dağılımını test etmek amacıyla verilerin basıklık ve çarpıklık değer aralığı da kullanılmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini kabul etmektedirler. Tablo 3'teki ölçeğe verilen puanların dağılımının çarpıklık ve basıklık değerleri, +1.5 ve -1.5 değerleri arasında olduğundan dağılım, normal dağılım göstermektedir.

Tablo 3. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerleri

	\bar{X}	ss	çarpıklık	basıklık
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı ön test ortalaması	4,088	,6100	-,627	,009
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı son test ortalaması	4,256	,5911	-,611	-,376
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi ön test	3,893	,6168	-,615	-,072
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi son test ortalaması	3,960	,6621	-,573	-,559
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç ön test	4,156	,5567	-,679	,396
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç son test	4,212	,5862	-,797	,390
Genel ön-test ortalaması	4,048	,4850	-,616	-,143
Genel son-test ortalaması	4,148	,5130	-,669	-,432

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, ölçeğin toplam puanları için \bar{X} (aritmetik ortalama) ve ss (standart sapma) değerleri saptanmıştır. Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı, sosyal yaşama etkisi ve ilgi çekici olduğuna inanç alt boyutlarında, öğrencilerin tutumlarında süreç sonunda bir değişiklik olup olmadığına karar vermek için bağımlı örneklem t-testi, kullanılmıştır. Öğrencilerinin bilim şenliklerine yönelik süreç öncesi ve sonrası tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek amacıyla Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi kullanılmıştır. Kartal Bilim ve Teknoloji Şenliği'ne katılan öğrencilerin, tutumlarına ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla; iki kategorili "cinsiyet" ve "okul kademesi" değişkenlerine

Kök, Baltalar,
Erdoğan, Cebeci,
Babur

*Bilim ve teknoloji
şenliklerinin öğrenciye
katkısı: Kartal Bilim
ve Teknoloji Şenliği
örneği üzerine bir
araştırma*

göre ortalamalar arasında anlamlı bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi, %95 güven aralığında uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

TÜBİTAK Bilim Şenliği'ne katılan öğrencilerin ön test ve son testte ölçülen maddelerine verdikleri puanların aritmetik ortalamaları ve değişim miktarı belirlenmiştir. İlgili veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçek maddelerinin ön test ve son test ortalamaları ve değişim miktarları

Alt Boyut	M. No	Madde	Ön Test Ortalama	Son Test Ortalama	Değişim Miktarı	
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	1	Bilim şenlikleri ufkumu genişletir.	4,201	4,500	,298	
	3	Bilim şenlikleri sahip olduğum bilgi düzeyimi artırmaz.	3,951	4,346	,394	
	4	Bilim şenliklerine katılmak okul derslerimde başarıyı artırır.	4,000	4,115	,115	
	6	Bilim şenliklerinde kazandığım bilgiler günlük hayattaki problemlere çözüm üretmemde fayda sağlar.	4,048	4,192	,144	
	7	Bilim şenliklerine katılmam bana bir fayda sağlamaz.	4,451	4,552	,101	
	9	Bilim şenlikleri bana fayda sağlayacağı için istekle katılırım.	4,355	4,375	,019	
	10	Bilim şenliklerinde problem çözme becerim gelişir.	4,038	4,245	,206	
	18	Bilim şenlikleri fen alanında bir meslek seçmemi etkilemez.	3,658	3,721	,062	
	Alt Boyut Ortalaması			4,088	4,256	,168
	Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi	2	Bilim insanı olmak istediğim için bilim şenliklerine katılmak isterim.	2,625	2,524	-,101
5		Öğretmenim istediği için bilim şenliklerine katılırım.	3,625	3,966	,341	
8		Bilim şenliklerine velimin isteği üzerine katılırım.	3,538	3,783	,245	
11		Bilim şenlikleri toplum içinde bana fayda sağlamayacağı için katılmaya gerek duymam.	4,379	4,437	,057	
14		Bilim şenliklerine kendi isteğim ile katılırım.	4,192	4,326	,134	
19		Bilim şenliklerine öğretmenlerimin gözüne girmek için katılırım.	4,418	4,336	-,081	
20		Arkadaşlarım arasında popülerliğim artsın diye bilim şenliklerine katılırım.	4,476	4,351	-,125	
Alt Boyut Ortalaması			3,893	3,960	,067	

Tablo 4'ün devamı

Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	12	Bilim şenlikleri sadece eğlenceli vakit geçirmemi sağlar.	3,490	3,466	-,024
	13	Bilim şenliklerine katılmak beni mutlu eder.	4,519	4,557	,038
	15	Bilim şenliklerinde yapılan deneyler ilgimi çeker.	4,538	4,581	,043
	16	Bilim şenlikleri meslek seçimimde yol göstericidir.	3,788	3,870	,081
	17	Bilim şenliklerinde öğrendiğim deneyleri arkadaşlarıma da öğretmek isterim.	4,081	4,211	,129
	21	Bilim şenlikleri bilime yönelik ilgi ve merakımı artırır.	4,269	4,351	,081
	22	Bilim şenliklerinde yapılan deneyleri tekrar denemek ve yapmak isterim.	4,408	4,451	,043
	Alt Boyut Ortalaması		4,156	4,212	,056
	Genel Ortalama		4,048	4,148	,100

Tablo 4' te görüldüğü gibi, 22 maddenin 4 tanesindeki değişim negatif, 18 tanesinde ise pozitif yöndedir. "Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı" alt boyutunda, 8 maddenin 8'i pozitif; "Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi" alt boyutunda 7 maddenin 4 tanesi pozitif, diğerleri negatif; "Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç" alt boyutunda 7 maddenin yalnızca 1 tanesi negatif, 6 tanesi ise pozitif yönde değişim göstermiştir.

Ölçekte yer alan maddelerdeki değişime tek tek bakmak yerine, her alt boyut için istatistiksel açıdan değişime bakılmıştır. Bunun üzerine, öğrencilerin ön teste ve son teste vermiş oldukları puanlarının alt boyutlar açısından anlamlı düzeyde bir değişim görülüp görülmediği incelenmiştir. Ön test ve son test karşılaştırmalarında kullanılan bağımlı örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi analizi sonuçları Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5. Bilim şenliği tutum ölçeği (bştö) bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Test	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	Ön Test	208	4,088	,610	207	-5,332	,000
	Son Test	208	4,256	,591			
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi	Ön Test	208	3,893	,612	207	-2,139	,034
	Son Test	208	3,960	,666			
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	Ön Test	208	4,156	,556	207	-1,876	0,62
	Son Test	208	4,212	,586			
Genel Ortalama	Ön Test	208	4,048	,485	207	-4,500	,000
	Son Test	208	4,148	,513			

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler, "Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı" [$t(207)=-5.332$; $p=0.000<0.05$],

Kök, Baltalar,
Erdoğan, Cebeci,
Babur

*Bilim ve teknoloji
şenliklerinin öğrenciye
katkısı: Kartal Bilim
ve Teknoloji Şenliği
örneği üzerine bir
araştırma*

“Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi” [$t(207)=-2.139$; $p=0.034<0.05$] alt boyutlarında ve genel ortalamada [$t(207)=-4.500$; $p=0.000<0.05$] istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

“Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” [$t(207)=-1.876$; $p=0.062>0.05$] alt boyutu haricinde, diğer alt boyutlarda bağımlı örneklem t-testine ilişkin bulgular, bilim şenliğine katılan öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişim oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Değişim için Cohen’s d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Cohen’ e göre (1988) etki değeri .2, .5 ve .8 olmak üzere üç değer halinde sırasıyla küçük, orta ve yüksek etki olarak sınıflandırılabilir. Bu araştırmada ise etki büyüklüğü için kullanılan Cohen d katsayısı; “Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı” alt boyutunda 0.369, “Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi” alt boyutunda 0,148 ve genel ortalama ise 0,312 bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulara göre öğrencilerin; “Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı” alt boyutu ile ölçeğin genel ortalamasına yönelik tutumları orta düzeyde ve “Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi” alt boyutunda küçük düzeydedir.

Öğrencilerin bilim şenliğine yönelik tutumlarındaki değişimin nasıl olduğunu incelemek amacıyla ön test ve son test puanları için Pearson Moment Çarpım Korelasyon Analizi yapılmıştır. Böylelikle her bir alt boyut için ön test ve son test puanları arasındaki değişimin ilişkili olup olmadığı incelenmiş, veriler Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının pearson moment çarpım korelasyon analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Test	N	\bar{X}	ss	r	p
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	Ön Test	208	4,088	,610	,715	,000
	Son Test	208	4,256	,591		
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi	Ön Test	208	3,893	,612	,751	,000
	Son Test	208	3,960	,666		
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	Ön Test	208	4,156	,556	,714	,000
	Son Test	208	4,212	,586		
Genel ortalama	Ön Test	208	4,048	,485	,794	,000
	Son Test	208	4,148	,513		

Tablo 6’ dan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin ön test ve son test puanlarının Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi sonucunda; “Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı” ($r=.715$; $p<.05$), “Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi” ($r=.751$; $p<.05$), “Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” ($r=.714$; $p<.05$) alt boyutlarında ve ön test ve son test genel puan ortalamalarında ($r=.794$; $p<.05$), istatistiksel açıdan pozitif yönde, yüksek düzeyde, doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Kısacası, öğrenciler için sürecin başında ve sonunda tutum ölçeği sonuçları anlamlı düzeyde ilişkilidir. Tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve genelinde görülen değişimler öğrenci puanlarına göre son test lehinedir.

Bu aşamadan sonra öğrencilerin ön teste ve son teste verdikleri puanların, tutum ölçeğinin alt boyutları açısından, cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir değişim gösterip göstermediği belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi

analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Test	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	(Sig) p
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	Ön Test	Kadın	121	4,032	,623	206	-1,576	,117
		Erkek	87	4,166	,586			
	Son Test	Kadın	121	4,213	,606	206	-1,215	,226
		Erkek	87	4,314	,566			
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi	Ön Test	Kadın	121	3,889	,635	206	-,125	,900
		Erkek	87	3,899	,583			
	Son Test	Kadın	121	3,992	,685	206	,818	,414
		Erkek	87	3,916	,640			
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	Ön Test	Kadın	121	4,103	,578	206	-1,616	,108
		Erkek	87	4,229	,519			
	Son Test	Kadın	121	4,184	,590	206	-,833	,406
		Erkek	87	4,252	,581			
Genel Ortalama	Ön Test	Kadın	121	4,009	,517	206	-1,359	,175
		Erkek	87	4,101	,433			
	Son Test	Kadın	121	4,134	,537	206	-,472	,637
		Erkek	87	4,168	,479			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin, “Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı”, “Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi”, “Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” ile genel ortalama ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Buradan hareketle bilim şenliğine katılan öğrencilerin cinsiyetinin, öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Kök, Baltalar,
Erdoğan, Cebeci,

Babur

Bilim ve teknoloji şenliklerinin öğrenciye katkısı: Kartal Bilim ve Teknoloji Şenliği örneği üzerine bir araştırma

Tablo 8. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının okul kademesi değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Test	Okul Kademesi	N	\bar{X}	ss	sd	t	(Sig) p
Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı	Ön Test	İlkokul	105	4,017	,670	206	-1,693	,092
		Ortaokul	103	4,160	,535			
	Son Test	İlkokul	105	4,203	,604	206	-1,294	,197
		Ortaokul	103	4,309	,575			
Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi	Ön Test	İlkokul	105	3,933	,616	206	,945	,346
		Ortaokul	103	3,853	,609			
	Son Test	İlkokul	105	4,000	,696	206	,855	,393
		Ortaokul	103	3,920	,635			
Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç	Ön Test	İlkokul	105	4,161	,588	206	,139	,890
		Ortaokul	103	4,151	,525			
	Son Test	İlkokul	105	4,204	,617	206	-,219	,827
		Ortaokul	103	4,221	,555			
Genel Ortalama	Ön Test	İlkokul	105	4,036	,517	206	-,338	,736
		Ortaokul	103	4,059	,452			
	Son Test	İlkokul	105	4,139	,530	206	-,267	,790
		Ortaokul	103	4,158	,496			

Tablo 8 incelendiğinde, okul kademesi değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin, “Bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı”, “Bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi”, “Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” ile genel ortalama ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Buna göre, bilim şenliğine katılan öğrencilerin tutumlarında, okul kademesi değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Mevcut çalışmanın amacı bilim şenliklerinin şenliği ziyaret eden yaklaşık 2000 kişi arasından belirlenmiş 208 kişilik araştırma grubu üzerinden “bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı”, “bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi”, “bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” yönünden incelenmesidir.

Araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen veriler “bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı” [$t(207)=-5.332$; $p=0.000<0.05$], “bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi” [$t(207)=-2.139$; $p=0.034<0.05$] alt boyutlarında ve genel ortalama [$t(207)=-4.500$; $p=0.000<0.05$] istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. “Bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” [$t(207)=-1.876$; $p=0.062>0.05$] alt boyutu haricinde, diğer alt boyutlarda bağımlı örneklem t-testine ilişkin bulgular, bilim şenliğine katılan öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişim oluşturduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucu ilgili alan yazın ile de benzerlik göstermekte ve birçok araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir. Camcı (2008) bilim şenliğine katılan ve katılmayan öğrencileri karşılaştırmış ve bilim şenliğine katılan öğrencilerin daha çok bilimin doğası ve bilimsel süreçle ilgilenirken, bilim şenliğine katılmayan öğrencilerin daha çok doğrudan günlük hayatta gözlemlenen özelliklerle ilgilendiğini belirlemişlerdir. Yavuz, Büyükekeşi ve Işık Büyükekeşi (2014) bilim şenliklerinin

öğrencilerin bilimsel inanışlarına olumlu katkı sağladığını; Doğanay (2018) ise bilim şenliklerinin öğrencilerin fen ve mühendislik alanına yönelik düşünce ve becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Yıldırım'ın (2018) çalışmasında bilim şenliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Şahin (2012) bilim şenlikleri ile işlenen kimya derslerinin öğrencilerin tutumlarına olumlu katkı sağladığını; Deniz Çeliker ve Erduran Avcı (2015) ilkököl öğrencileri için hazırladıkları birbirinden farklı bilimsel etkinliklerin, bilim insanının imajlarının öğrenci zihinlerindeki etkisini incelemişler ve çalışmalarında öğrencilerdeki bilim insanlarına yönelik cinsiyet, fiziksel görünüm ve mekan kullanımı açısından algısal değişimin varlığını ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucu şenliğe katılan araştırma grubundaki ziyaretçilerin tutum puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; ankette yer alan tüm bölümlerdeki ortalama tutum puanlarında cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık oluşmadığı ($p>0.05$) belirlenmiştir. Altınok (2004b)'un ilköğretim 5. sınıfa devam eden 1042 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışma sonucunda da; öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğunu, erkek ve kız öğrenciler arasında tutum açısından önemli fark olmadığı görülmüştür. Azizoglu ve Çetin (2009), tarafından yapılan araştırmalarda da benzer şekilde, bilimsel deney ve atölye çalışmalarının olduğu disiplinlere yönelik tutum puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmektedir. Ancak ilgili literatüre bakıldığında; bilimsel deney ve atölye çalışmalarının olduğu disiplinlere yönelik tutum ile cinsiyet arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Simpson ve Oliver, 1990). Araştırma “bilim şenliklerinin kişisel gelişime katkısı”, bilim şenliklerinin sosyal yaşama etkisi”, “bilim şenliklerinin ilgi çekici olduğuna inanç” etkisinin ise katılımcılar üzerinde pozitif yönde anlamlı bir değişiklik olduğunu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Bilim şenliğinde farklı disiplin alanlarında ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik birçok etkinlik yer almıştır. Ortaokul ve lise öğrencileri bu etkinliklere katılmıştır. Yapılan analizler şenliğe katılmış olmanın öğrencilerin bilim şenliklerine yönelik tutumlarında olumlu etkiler bıraktığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bilim öğrenmeye yönelik motivasyonlarında da şenlik öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık oluştuğu görülmüştür. Bu durumun alan yazında okul dışı ya da informal ortamların bireylerin fen ile ilgili gelişimlerine olumlu etkiler sağladığı iddiasını desteklemektedir (Schmidt ve Kelter, 2017). Benzer bulguların diğer bilim toplum programları ve bilim şenliği projeleri kapsamında da geçerli olduğu görülmektedir (Çelik, 2019; Gülgün, Yılmaz, Avan, Akyol ve Doğanay, 2019; Keçeci, Kırbag Zengin ve Alan, 2018). Keçeci (2017) bilim şenliklerine katılan öğrencilerle yaptığı çalışmasında öğrencilerin; bilim şenliğinin kapsamı hakkında bilgi edinmenin yanı sıra, teknolojik gelişmelere ilgi duyma, bilimsel bilgilere ve bilimin doğasına yönelik ilgi duyma ve merakın artması gibi kazanımlara ulaşıldığını belirlemiştir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin bilimsel okur-yazarlık seviyelerinin artmasına katkıda bulunmaktadır. Bu gelişme öğrencilerin bilimsel çalışmalarını insanlara sergileme fırsatı verilmemesin neden olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin fenle alakalı uygulamalar yapması desteklenip, uygulamalarını sergileme fırsatı verildiğinde öğrenciler bilimin etkisini daha iyi kavrayacaklardır. Öğrencilerin inanışlarını değiştirmek meşakkatli ve zaman alan bir yapıda olmasına karşın,

Kök, Baltalar,
Erdoğan, Cebeci,
Babur

*Bilim ve teknoloji
şenliklerinin öğrenciye
katkısı: Kartal Bilim
ve Teknoloji Şenliği
örneği üzerine bir
araştırma*

bilim şenliklerindeki etkinliklerle şenlik sonunda öğrenci inanışlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etki göz önüne alınarak, yapılandırmacı post-modern bakış açısını geliştirmek için, eğitim programlarında bilim şenliği ve proje tabanlı öğrenme gibi öğrencileri sorgulamaya ve aktif öğrenmeye iten yöntem ve metotlara yer verilmesi önerilebilir. Bilim şenliklerinin farkındalık yaratmayı, yeni fikirler ile bilgi ve deneyim alanlarının birlikte yer aldığı bir hedef doğrultusunda ilerlemeyi amaçladığı bilinmektedir. Birçok açıdan faydaları olduğu bilinen bilim şenliklerinin yapılan çalışma sonucu ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmesi yapılan böylesi çalışmalara güveni artıracığı gibi sürdürülebilirliği noktasında da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Altınok, H. (2004). Cinsiyet ve başarı durumlarına göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (17), 81-91.
- Azizoğlu, N. & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Bellipanni, L. J. (1994). The science fair experience: profile of science fair winners. Education Resources Information Center. *International Journal of Science Education*, 33(23), 182-196.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N., Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim öğretim programının 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 274- 291.
- Camcı, S. (2008). *Bilim şenliğine katılan ve katılmayan öğrencilerin bilim ve bilim insanlarına yönelik ilgi ve imajlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Taylor & Francis Group, Routledge.
- Çelik, A. (2019). *Bilim şenliklerinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi, motivasyon, fen bilimleri dersi ve bilime yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Çorlu, M., & Aydın, E. (2016). Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20- 29.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-96.
- Deniş Çeliker, H., & Erduran Avcı, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin bilim insanı algıları: Öğrencilerin bilimsel faaliyetlere katılması bilim insanı algılarını nasıl etkiler? *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 90-104.
- Doğanay, K. (2018). *Probleme dayalı STEM etkinlikleriyle gerçekleştirilen bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve fen tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Frolova, E. V., Rogach, O. V., & Ryabova, T. M. (2020). Digitalization of education in modern scientific discourse: *New trends and risks analysis*, *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 314.
- Gülgün, C., Yılmaz, A., Avan, Ç., Akyol, B. E., & Doğanay, K. (2019). TÜBİTAK tarafından desteklenen bilim şenliklerine (4007) yönelik ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin ve atölye liderlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of STEAM Education*, 2(1), 52-67.
- Karabacak, Z., & Sezgin, A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, (488), 319-342.

- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 11-23.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Keçeci, G., Kırbag Zengin, F., & Alan, B. (2018). Comparing the science festival attitudes of students participating as observers in school science fairs. *Acta Didactica Napocensia*, 11, (3-4), 175-183.
- Keçeci, G. (2017). The aims and learning attainments of secondary and high school students attending science festivals: *A Case Study*. *Educational Research and Reviews*, 12(23), 1146-1153.
- Okur Berberoğlu, E., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(2), 32-42.
- Özel, M. & Akyol, C., (2016). Bu benim eserim projeleri hazırlamada karşılaşılan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 141-173.
- Park, H., Kim, Y., & Jeong, S. (2019). The effect of a science festival for special education students on communicating science. *Asia-Pacific Science Education*, 5(1), 1-21.
- Schmidt, K. M., & Kelter, P. (2017). Science fairs: A qualitative study of their impact on student science inquiry learning and attitudes toward STEM. *Science Educator*, 25(2), 126-132.
- Simpson, R. D. & Oliver, J. S. (1990). *A Summary of Major Influences on Attitude Toward and Achievement in Science Among Adolescent Students*. *Science Education*, 74, 1-18.
- Sülün, Y., Ekiz, S. O., & Sülün, A. (2009). Proje yarışmasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 75-94.
- Şahin, Ş. (2012). Bilim şenliklerinin 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarına olan etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 89-103.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (sixth ed.) Pearson.
- TÜBİTAK (2018). *Okul müdürleri için bilim fuarları klavuzu*. https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/tubitak_kilavuz_mudur_0.pdf
- TÜBİTAK (2021). *Ulusal destek programları*. <https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destek-programlari>
- TÜBİTAK Bilgem. (2019). *Dijital dönüşüm nedir?* <https://www.dijitalakademi.gov.tr>
- Yayla, Z., & Uzun, B., (2008). Fen ve teknoloji eğitiminde proje çalışmaları ve bilim şenlikleri. XVII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 1-3 Eylül 2008.
- Yavuz, S., Büyükekeşi, C., & Işık Büyükekeşi, S. (2014). Effect of science fair on epistemological beliefs. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, (2), 168-174.
- Yıldırım, H. (2018). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 390-409.

Kök, Baltalar,
Erdoğan, Cebeci,
Babur

*Bilim ve teknoloji
şenliklerinin öğrenciye
katkısı: Kartal Bilim
ve Teknoloji Şenliği
örneği üzerine bir
araştırma*