

Anadolu Eğitim

Liderliği ve Öğretim

Dergisi

Anatolian Journal of

Educational

Leadership and

Instruction

AJELI-11(2)

December/Aralık 2023

Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi 2023 – 11(II), I-II

ANADOLU EĞİTİM LİDERLİĞİ VE ÖĞRETİM DERGİSİ

ANATOLIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AND INSTRUCTION

Volume/Cilt:11, Issue/Sayı:2, December/Aralık 2023

Sahibi / Owner

Yeni Eğitim Yayıncılık/Press

Editör/Editor

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi

Contact/ İletişim

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
81620 Merkez DÜZCE

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

eajeli@gmail.com

Yayın ve Danışma Kurulu / Advisory Board

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

2023/2. Sayının Hakemleri / Reviewers

Osman AKTAN, Hilal ERKOL, Veysel OKÇU, Ejder GÜVEN,
Hüseyin ÇEVİK, Ömer Seyfettin SEVİNÇ, Mehmet ÖZDOĞRU,
Mahmut POLATCAN, Oğuzhan TEKİN, Muhammet İbrahim AKYÜREK,
Cemalettin İPEK, Damla AYDUĞ, Ümit DİLEKÇİ, Cemalettin İPEK,
Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Gürdal ÇETİNKAYA, Tamer ATMACA,
Ender KAZAK, Bekir BİLGE, Ömür ÇOBAN, Ahmet YAYLA, Sedat ALEV,
Fatih BOZBAYINDIR, Ahmet Akif ERBAŞ, Fatih BAŞ, Fatih BAŞ

e-ISSN:2148-2667

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

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Telefonsuz Kalma Korkusu Türkay Nuri TOK¹, Özgür ÖZGÜRAY² & Ayşegül ÖZGÜRAY³

Nomophobia of Teachers and School Administrators

Abstract

The aim of this study is to determine the levels of fear of being without a telephone (nomophobia) among teachers and school administrators. In this study, the relational survey model was used, which is one of the quantitative research methods. The population of the study comprised 678 administrators and 5800 teachers working in public schools in Denizli province. The sample was determined using the convenience sampling method. Convenience sampling offers a quick and practical approach to research. The sample consisted of 394 education professionals, including 308 teachers and 86 administrators. In the study, "The Nomophobia Questionnaire" developed by Yıldırım and Correia (2015) and adapted into Turkish by Yıldırım, Şumuer, Adnan and Yıldırım (2016) was used. The scale consists of 20 items. Prior to conducting the analyses, it was assessed whether the data exhibited a normal distribution. The data were determined to be normally distributed and parametric tests were used in the analyses. Upon analysis of teachers' and school administrators' fear levels regarding being without a telephone, it is evident that they experience "a moderate" level of fear. In the sub-dimensions of Not Being Able to Communicate, Not Being Able to Access Information, and Giving Up Convenience, it was determined that they also experienced nomophobia at "moderate" level. They only experience a "mild" level of fear in the dimension of Losing Connectedness. There is no significant difference in nomophobia levels between school administrators and teachers based on their duties. It found that those that were female, younger, less experienced and more familiar with social media are more likely to experience nomophobia. It has been observed that individuals who use their phones more frequently on a daily basis, as well as those with postgraduate degrees, experience this fear to a greater extent than others. To reduce or eliminate these fears, people can get away from their phone and do activities such as reading, sports, meditation, yoga, art or music. It is seen that the studies conducted in the literature are generally on young people and students. Therefore, research on different age and occupational groups can be a contribution to the field. Furthermore, it is possible to investigate the correlation between the levels of nomophobia among teachers and administrators and their work productivity, performance, general cynicism levels, and social well-being.

Keywords: Phone addiction, nomophobia, school principals, teachers

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen ve okul yöneticilerinin telefonsuz kalma korku (nomofobi) düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Denizli ilinde resmi okullarda görev yapan 678 yönetici ve 5800 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. 308 öğretmen ve 86 yönetici olmak üzere toplam 394 eğitim çalışanı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilen; Yıldırım, Şumuer, Adnan ve Yıldırım (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Nomofobi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Analizlere geçilmeden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin telefonsuz kalma korku düzeylerine genel anlamda bakıldığında "orta" seviyede

¹ Prof. Dr., İzmir Demokrasi University, Faculty of Education. Responsible Author: turkaytok@gmail.com, 0000-0002-2569-0576

² Sakarya Ortaokulu Okul Müdürü, ozgurozguray@gmail.com, 0000-0001-8772-7736

³ Azime Orhan Galip Demir Anaokulu öğretmeni, aysegulozguray20@gmail.com, 0000-0002-2117-1592

Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 03 March/Mart 2023

Revised Date / Hakem Atama: 29 April/Nisan 2023

Accepted Date/ Kabul Tarihi: 03 December/Aralık 2023

korkularının olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan İletişim Kuramama, Bilgiye Erişememe ve Rahatlıktan Feragat Etme boyutlarında da yine “orta” düzeyde nomofobi yaşadıkları belirlenmiştir. Sadece Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda “hafif” düzeyde korku yaşamaktadırlar. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin nomofobi düzeyleri, yaptıkları göreve göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Katılımcılardan kadınlar, gençler, meslekteki görev süresi az olanlar ve daha fazla sosyal ağ kullananlar daha fazla nomofobi yaşamaktadırlar. Ayrıca, telefonu günlük olarak daha çok kullananların ve lisansüstü mezunu olanların da yine bu korkuyu diğerlerine göre daha fazla yaşadıkları görülmektedir. Katılımcılar, bu korkularını azaltabilmek ya da tamamen ortadan kaldırabilmek için, telefonlardan uzak ortamlarda kitap okuma, spor, meditasyon, yoga, sanat, müzik ya da farklı ilgi alanlarına yönelebilirler. Alanyazında yapılan çalışmaların genellikle gençler ve öğrenciler üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı yaş ve meslek grupları üzerinde araştırmalar yapılması alana katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin nomofobi düzeyleri ile işteki verimi, çalışma performansları, genel sinizm düzeyleri ve sosyal iyilik hali ile arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Telefon bağımlılığı, telefonsuz kalma korkusu, okul yöneticileri, öğretmenler

Problem Statement

The fact that smart phones are multifunctional and catering to their intended use has caused unnecessary usage, deterioration of the daily life, a rise in social and psychological problems, and emergence as a type of addiction. Given that addiction is defined as "the inability to stop using or control a substance or a behavior", it can be stated that mobile phone addiction is a common type of addiction, it is becoming increasingly widespread and reaching a peak. This condition of addiction leads to the uncontrolled and unconscious use of mobile phones, which should be used as a tool in need, resulting in a way that effects the daily life and becoming a prisoner of the mobile phone. Due to the addiction to mobile phones, they have overtaken the center of life, their absence has become a cause of anxiety and has formed the basis of many social and psychological disorders. From this point forth, it has been revealed in researches that in addition to the benefits of mobile phones; excessive, unconscious and excursive usage affects the biological, physiological, psychological and social development of the user in a negative way.

It is seen that a large number of researches have been completed both in Turkey and abroad in recent years around the topic of nomophobia. The researches are mainly based on adolescent, high school and university students, where mobile phone usage is quite common. Although there have been many studies on this subject in recent years, very few studies have been found on education staff. Just like everyone else, cell phones are used very often both by teachers and school administrators. Therefore, it might be crucial to determine the level of their fear of being without a phone (nomophobia). Owing to the limited number of researches carried out on this subject, it is expected that this research done by us will contribute to the literature.

Aim of the research

The aim of the study is to reveal the fear of being without a phone in teachers and school administrators and to determine whether these fears differ depending on individual variables. In this context, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of school administrators and teachers' fear of being without a phone?
2. Do school administrators and teachers' fear levels of being without a phone differ depending on individual variables?

Method

In this study, the relational screening method, one of the quantitative research methods, was used. The screening model is the whole of the processes applied for describing a past or present situation as it exists, the realization of learning and the development of desired behaviors in the individual.

The universe of this research consists of 678 administrators and 5800 teachers working in official schools and institutions in Denizli province, Merkezefendi and Pamukkale districts. Convenience sampling method was chosen to determine the sample. Thanks to this sampling method, a total of 394 education employees, including 308 teachers and 86 administrators, were reached.

To collect data on the nomophobia levels of teachers and school administrators; The “Nomophobia Scale” which was developed by Yıldırım and Correia (2015) was used. This scale was adapted into Turkish by Yıldırım, Şumuer, Adnan, and Yıldırım in the year of 2016.

While determining the perception levels of school administrators and teachers regarding the fear of being without a phone, the arithmetic mean and standard deviations were examined. Independent samples t-test was used to examine the nomophobia levels of the participants depending on their gender and education level. Lastly, one-way analysis of variance (one-way ANOVA) method was used to examine according to their age, seniority, number of social networks used, time spent on the phone daily, and job description.

Results

It was found that the fear levels of teachers and school administrators of being without a phone are at the "moderate" level. The reason why nomophobia levels were not high in the study might be in accordance with the high level of education and awareness of school administrators and teachers and their high competencies of self-conscious usage.

Although it was observed that school administrators and teachers' fear levels of being without a phone did not differ depending on their job description, it was found that in some sub-dimension and “general” perceptions of nomophobia were higher in women according to their genders.

Judging from the level of fear of being without a phone depending on the age of the participants, it was determined that in some dimensions and in the "general" perception of nomophobia, the younger ones had a higher level of fear of being without a phone compared to the others. Studies have shown that there is an inverse and significant relationship between age and nomophobia, to make it clear, the duration of phone use and the level of nomophobia in adults decrease compared to young people.

It is seen that school administrators and teachers with less years of service in the profession have more fear of being without a mobile phone than those with 26 years of service or more. In other words, younger participants are more dependent on mobile phones. The result shows that the findings of tenure and age are similar. As the age and tenure increase, the fear of being without a telephone also increases. Young participants perform many tasks such as internet shopping, banking, accessing news and information, using social media, playing online games, communication, paying bills, etc. Therefore, being without a phone can be seen as a much bigger problem for them.

School administrators and teachers' fear levels of being without a phone vary depending on the number of social networks they use, all dimensions and general nomophobia perceptions. The fear of being without a phone was higher for those with a large number of social networks than those with a small number of social networks. This situation shows that those with more social networks experience more fear of being without a phone than those with a small number of social networks.

School administrators and teachers' fear levels of being without a phone show differences in all dimensions and general nomophobia perceptions depending on the daily time they spend on the phone. Those who had a lot of daily time on the phone had higher fear levels of being without a phone than those who had less.

School administrators and teachers' fear levels of being without a phone vary depending on their education level. Administrators and teachers who have graduate degrees in the dimension of “inability to access information” have more fear of being without a phone than who have masters degrees. This may rely on the fact that masters graduates are more prone to develop themselves than other participants, or they want to devote more time to research and examination in their fields of interest. The easiest and shortest way to meet these needs in any environment is the mobile phone, so staying away from the phone can lead to a trauma for them. All these reasons may have caused masters graduates to experience more fear in the dimension of "inability to access information".

In the study, it was concluded that the participants' fear of being without a phone was at the "moderate" level. In order to decrease or completely eliminate the fear of being without a phone, it can be suggested that the participants converge to reading books, sports, meditation, yoga, art, music or other interests away from phones.

Giriş

İletişim; insanların en temel gereksinimlerinden biri olmakla birlikte zaman ve süreç içinde güvencinler, mektuplar, mors alfabesi, telgraf, telefonlar derken teknolojik araçların gelişmesiyle kullanılan araçlar da değişiklik göstermiştir. Günümüzde bu araçların başında cep telefonu gelmektedir. İletişim teknolojilerinde gerçekleşen bu ilerlemelerle çeşitli sistemlerdeki bilgiye anlık erişim imkanı elde edilmiştir. Özellikle 21. yy'da yaşanan gelişmelerle kullanım olanağı elde edilen mobil iletişim araçlarının yaygınlaşması iletişimde köklü

değişiklikler yaratmıştır. İletişimde mobil telefonların gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla bunların kullanımının yaygınlaşmasına imkan veren alt yapı hizmetlerinin sunulması cep telefonlarının hem iletişim hem de çok fonksiyonlu kullanımını sağlamıştır (Kayabaş, 2013; Sarıbay ve Durgun, 2019). İletişimde GSM sisteminin ticari olarak yaygınlaşması cep telefonlarının hem fonksiyon hem boyut, hem de donanım olarak çeşitlenmesi ve gelişmesini sağlamıştır. Türkiye’de 1994 yılından beri hızla cep telefonu kullanımının arttığı görülmektedir. Cep telefonu kullanımının yaygınlaşmasının nedeni, sadece mobil iletişim sağlaması olarak görülemez. Cep telefonu kullanımının yaygınlaşmasında, bu telefonların çok fonksiyonlu olarak kullanılabilmesi, internet erişiminin olması, telefonda olan çeşitli uygulamalarla hayatı kolaylaştırması, sosyal medya kullanımı, alışveriş yapabileceği gibi pek çok imkanın sunulması önemli etken olmuştur. Cep telefonu olarak akıllı telefonların çıkması, kullanımının kolay olması, uygulamalarla kişiselleştirilebilmesi, kamera ve diğer donanım özelliklerinin çok iyi derecede olması hem kullanımının yaygınlaşmasına hem de çok fonksiyonlu kullanılmasını sağlamıştır.

Cep telefonu kullanımının aşırı boyutlara gelmesi, bağımlılığın bir türü olması, telefonsuz kalma korkusu, günlük yaşam akışının sekteye uğraması, diğer iş ve işlemlerde sorunlar yaşanması gibi nedenler sıklıkla yaşanır hale gelmiş durumdadır (Günlü ve Uz, 2020; Hoşgör, 2020). Bu durumlarda aile içi sorunlardan iş ve çalışma yaşamında sorunlara, sosyal kişilik bozukluklarından psikolojik problemlere kadar birçok sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim çalışanlarının da bu sorunlardan uzak olduklarını söylemek oldukça güçtür. Okul whatsapp gruplarından, sosyal medya kullanımına, web ve internet içeriklerinin kullanımından derslerde teknolojinin kullanımına kadar özel ve çalışma yaşamında telefon kullanımlarının yaygın olduğu söylenebilir. Bu noktada telefonu kullanırken esiri olma ya da olmama konusu belirleyicidir. Bundan dolayı öğretmen ve okul yöneticilerinin telefonsuz kalma korkularının olup olmadığı, varsa hangi düzeylerde olduğu bu çalışmanın konusu olarak ele alınmıştır.

Telefonsuz Kalma Korkusu / Nomofobi

Akıllı telefonların çok fonksiyonlu olması ve kullanım amaçlarına hitap etmesi ihtiyaç dışı kullanıma, olağan hayatın seyrinin sekteye uğramasına, sosyal ve psikolojik sorunların artmasına ve bağımlılığın bir türü olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bağımlılığın “bir madde ya da davranışı kullanmayı bırakamama veya kontrol edememe” (Günüç ve Kayri, 2010) şeklinde tanımlandığı göz önüne alındığında cep telefonu bağımlılığının yaygın bir bağımlılık türü olduğu, giderek yaygınlaştığı ve tepe noktaya çıktığı söylenebilir (Çakır ve Kuzucu, 2019, s.184).

Bu bağımlılık durumu, araç olarak ihtiyaç kadar kullanılması gereken cep telefonlarının kontrolsüz ve bilinçsiz biçimde hayatın olağan seyrini bozacak şekilde ve cep telefonunun esiri olacak biçimde kullanılmasına neden olmaktadır. Cep telefonları bağımlılığıyla cep telefonu yaşamın tam merkezine yerleşmiş, yokluğu endişe-kaygı sebebi olmuş, pek çok sosyal ve psikolojik rahatsızlıkların temelini oluşturmuştur. Bu açıdan ele alındığında cep telefonlarının faydalarının yanında fazla, bilinçsiz ve düzensiz kullanılmasıyla kullanıcıyı biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan gelişmesine olumsuz etki ettiği araştırmalarda ortaya konulmuştur (Ulutaş, Çilli, Aydın, Muratdağı ve Ekerbiçer, 2020).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’nun “Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” sonuçları Türkiye’de internet kullanımının 16-74 yaş aralığında 2017’de % 66,8; 2018’de % 72,9 olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2018, www.tuik.gov.tr). 2019’da % 81,8 ve 2020’de % 79,0 olduğu görülmüştür (TÜİK, 2020, www.tuik.gov.tr). Yine 2021’de % 82,6 iken bu oran 2022’de % 85,0 olarak tespit edilmiştir (TÜİK, 2022, www.tuik.gov.tr). İnternet kullanımının yaygın olarak daha çok cep telefonu kullanımıyla olduğu bilinmektedir.

Digital in 2018 in Western Asia araştırmasında, Türkiye’de cep telefonu kullanım oranı % 98 iken, akıllı telefon kullanım oranı % 77’dir (www.slideshare.net, 2018). The Deloitte Times araştırmasında Türkiye’de akıllı telefon kullananların 1 günde telefonlarına bakma sayısının Avrupa ortalamasına göre 1,5 katından fazla olduğu belirtilmektedir (The Deloitte Times, 2018). Bu da oldukça yüksek bir orandır.

Akıllı telefon bağımlılığı, “akıllı telefonların aşırı ve kontrolsüz kullanılarak kullanıcıların sosyal ilişkilerine zarar veren bir bağımlılık türü” şeklinde ifade edilmektedir (Fidan, 2016; Çakır ve Kuzucu, 2019). Nomofobi kavramıyla açıklanan akıllı/mobil telefon bağımlılığı modern dünyanın fobisi olarak görülmektedir. Nomofobi; kişinin, akıllı ya da mobil cihaza erişemediğinde ya da cep telefonu kullanmadığı veya bunları kullanamayıp iletişim kuramaması neticesinde korku/endişe duymasıdır (King, Valença, Silva, Baczynski, Carvalho ve Nardi, 2013). İngilizce olarak “nomophobia” ve Türkçe olarak “nomofobi” kavramı kısaca “akıllı telefonsuz kalma korkusu”dur (Akman, 2019). Nomofobi maruzu kişiler telefona erişilemediğinde, kapsama alanından çıktığında, internet erişimi olmadığında ya da telefonunu unuttuğunda; endişe/kaygı, sınırlı olma gibi olumsuz psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar (Büyükçolpan, 2019; Akıllı ve Gezgın, 2016; Bragazzi ve Del Puente, 2014). Aşırı ve bilinçsiz akıllı telefon kullanımının endişe/kaygı gibi sosyo-psikolojik sorunları arttırdığı ve bu bağımlılığın artmasıyla bu ve benzer sorunların arttığı araştırmalarda görülmektedir (Akbal, 2018; Yılmaz, Şar ve Civan, 2015; Demirci, Akgönül ve Akpınar, 2015). Araştırmalarda bağımlılığın ilerleyen süreçlerinde kişinin

yanında telefon olmasına rağmen benzer korku ve endişeyi yaşamayı sürdürmesi şeklinde de kendini gösterebilmektedir (Gezgin, Hamutoğlu, Gültekin ve Yıldırım, 2019).

Nomofobi konusunda son yıllarda gerek yurtdışında gerekse Türkiye’de çok fazla sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar daha çok, cep telefonu kullanımının da yaygın olduğu ergenlik döneminde olanlar ile lise ve üniversite öğrencileri üzerinedir (Gezgin ve Çakır, 2016; Gezgin, Çakır ve Yıldırım, 2018; Eren, Kılıç, Günel, Kırçalı, Öznacar ve Topuzoğlu, 2020; Buctot, Kim ve Kim, 2020). Bu çalışmalardan Gezgin, Hatumoğlu, Sezen-Gültekin ve Ayaş (2018) ve Yıldız Durak (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ve nomofobi düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmalar sonucunda akıllı telefon bağımlılığıyla nomofobi arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Buctot, Kim ve Kim (2020) de ergenlerin nomofobi ve akıllı telefon bağımlılığıyla, yaşam tarzı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada nomofobi düzeyi yüksek olanların bağımlılık düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca nomofobi ve akıllı telefon bağımlılığı, ergenlerin yaşam tarzının önemli yordayıcıları olarak tespit edilmiştir. Yine ergenler üzerinde Yılmaz, Şar ve Civan, (2015) ve Louraglı ve diğerleri (2018) tarafından, mobil telefon bağımlılığı konusunda yapılan çalışmaların yanı sıra, X, Y ve Z kuşağında nomofobi konusunda yapılan çalışmalar (Bak, 2019) da bulunmaktadır. Önal’ın (2019) çalışmasında öğrencilerin geneli, akıllı telefonlarının kapanması, bataryalarının ya da internetlerinin bitmesi halinde tedirgin, gergin, stresli ve üzgün olduklarını; akıllı telefonlarının kendileri için hayati öneme sahip olduğunu ve telefonları olmadığında hayatın kaybı olduğunu veya olumsuz duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine Lin, Griffiths ve Pakpour (2018) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin orta seviyede nomofobiye sahip olduğu, cep telefonu kullanımının kaygı ile yüksek, stresle orta düzeyde ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Gezgin ve Çakır (2016) lise öğrencilerinin en fazla sosyal medya kullanımı, müzik dinleme ve iletişim kurma amaçlı telefon kullandıkları görülmüştür. Hoşgör, Taşkın Tandoğan, Gündüz Hoşgör’ün (2017) çalışmasında lise öğrencilerinin nomofobi düzeyinin günlük akıllı telefon kullanımı ve okul başarılarına etkileri araştırılmıştır. Gezgin, Çakır ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu, problemlerle internet kullanımıyla nomofobi arasında orta düzeyli pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin daha fazla nomofobik davranışlar sergiledikleri, akıllı telefon kullanma ve internet kullanım süresi arttıkça nomofobik davranış riskinin arttığı görülmüştür. Öğrencilerin telefonlarını genellikle “sosyal medya kullanımı, müzik dinleme, iletişim, fotoğraf paylaşma veya görüntüleme” amaçlarla kullandıkları tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin telefon bağımlılığı ile akademik başarı, sosyal fobi, yalnızlaşma, kaygı, anksiyete, depresyon, yaşam kalitesi gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin ele alındığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Demirci, Akgönül ve Akpınar, 2015; Akıllı ve Gezgin, 2016; Kaplan Akıllı ve Mertkan Gezgin, 2016; Yıldırım, Sumuer, Adnan ve Yıldırım, 2016; Türen, Erdem ve Kalkın, 2017; Konan, Durmuş, Ağiroğlu Bakır ve Türkoğlu, 2018; Konan, Durmuş, Türkoğlu ve Ağiroğlu Bakır, 2018; Yorulmaz, Kırac, Sabırlı, 2018; Yılmaz, Köse ve Doğru, 2018; Akman, 2019; Apak ve Yaman, 2019; Büyükçolpan, 2019; Çakır ve Kuzucu, 2019; Gezgin, Hamutoğlu, Gültekin ve Yıldırım, 2019; Konan ve Çelik, 2019a; Konan ve Çelik, 2019b; Atılgan, 2020; Gürol, Apay Özdemir, Güven, 2020; Ulutaş, Çilli, Muratdağı ve Ekerbiçer, 2020; Hoşgör, Özsvran, Ayyıldız, 2022). Bu çalışmaların birinde Özsvran ve Ayyıldız (2022), üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin %54.2’sinin orta, %19.8’inin aşırı düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında “cinsiyet, akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı, şarj aletini yanında bulundurma, uyanınca hemen akıllı telefonu kontrol etmeye göre nomofobi ve bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yorulmaz, Kırac ve Sabırlı (2018) üniversite öğrencilerinde uyku erteleme ve telefon bağımlılığı ilişkisinin güçlü olduğunu ve telefon bağımlılığının artmasının uyku ertelemeyi arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencileri ile ilgili bir diğer çalışmada (Kara, Baytemir ve İnceman-Kara, 2019) ergenlerin telefon kullanım sürelerinin artmasıyla kendilerini daha yalnız ve daha kaygılı hissettikleri bunun da nomofobi düzeylerini arttırdığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, işletme (Demirci, Kılıç ve Özhasar, 2021; Celep ve Çorumlu, 2022), sağlık (Hoşgör, Taşkın Tandoğan ve Gündüz Hoşgör, 2017; Demirel ve Sarıkoç, 2022) alanında, üniversite idari personellerinin nomofobi, yaşam doyumu ve iş performansları (Kıyak ve Orhan, 2022), sanal ortamlara bağımlılık, sosyal fobi (King, Valença, Silva, Baczynski, Carvalho ve Nardi, 2013), internet, akıllı telefon ve sosyal ağların yoksunluğu ya da bunlardan yoksun kalma düşüncesinin insanlarda ne tür korkular oluşturduğu (Sarıbay ve Durgun, 2020) gibi farklı sektör ve alanlarda yapılan çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür.

Yukarıda da belirtildiği gibi son yıllarda bu konuda çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen eğitim işgörenleriyle ilgili yapılan çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin nomofobi düzeyleri, demografik özelliklerine ve akıllı telefon kullanım alışkanlıklarına göre ele alınmıştır (Yıldız, Çengel ve Alkan, 2020). Ekşi (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin nomofobi ve örgütsel hafıza düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Arslan, Tozkoparan ve Kurt’un (2019) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada mobil telefon yoksunluğu korkuları ve gelişmeleri kaçırma korkuları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Gezgin, Hamutoğlu, Başarmak ve Dağlı’nın (2020) çalışmasında ise, akıllı telefon kullanım becerisi bağlamında okul

öncesi öğretmenlerinin nomofobi eğilimleri üzerinde durulmuştur. Ancak yapılan alanyazın taramasında nomofobi konusunda okul yöneticilerinin durumunu ortaya koyan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Çağın hızına ayak uydurabilmek, gelişmeleri yakından takip edebilmek, aynı zamanda iletişim konusunda en önemli araçlardan biri olan cep telefonlarının birçok yararının yanısıra birçok olumsuzlukları da bulunmaktadır. Cep telefonları herkes gibi gerek öğretmenler gerekse okul yöneticileri tarafından çok sıklıkla kullanılmaktadır. Dolayısıyla onların da nomofobi/telefonsuz kalma korkularının hangi düzeylerde olduğunu saptamak önemli olabilir. Bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle tarafımızdan yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın amacı öğretmen ve okul yöneticilerinin telefonsuz kalma korkusunun ortaya çıkarılması ve bu korkularının kişisel değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korkuları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku düzeyleri kişisel değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2011). Bu çalışmada da Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçesindeki resmi okul ve kurumlarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen verilerin analizi ile genel bir yargıya varmak amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Evren, Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçesinde resmi okul ve kurumlarda görev yapan 678 yönetici ve 5800 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Genellikle araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu örneklem seçme yöntemiyle 308 öğretmen ve 86 yönetici olmak üzere toplam 394 eğitim çalışanına ulaşılmıştır. Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmanın Katılımcılarının Kişisel Özellikleri

		<i>f</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	239	60,7
	Erkek	155	39,3
Yaş	26-35	61	15,5
	36-40	94	23,9
	41-45	99	25,1
	46-50	62	15,7
	51 ve üstü	78	19,8
Kıdem	1-10 yıl	53	13,5
	11-15 yıl	83	21,1
	16-20 yıl	90	22,8
	21-25 yıl	89	22,6
	26 yıl ve üzeri	79	20,1

Kullandığı Sosyal Ağ Sayısı	1	57	14,5
	2	115	29,2
	3	135	34,3
	4	51	12,9
	5 ve üzeri	36	9,1
Günlük Telefonda Geçirilen Süre	1 saat ve altı	80	20,3
	2 saat	134	34,0
	3 saat	72	18,3
	4 saat	46	11,7
	5 saat ve üstü	62	15,7
Görev	Okul Müdürü	45	11,4
	Müdür Yardımcısı	41	10,4
	Öğretmen	308	78,2
Öğrenim Düzeyi	Lisans	255	64,7
	Lisansüstü	139	35,3

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcı eğitim çalışanlarının büyük oranda kadınlardan oluştuğu (% 60,7), yaş aralıklarının % 25,1 oranla 41-45 ve % 23,9 oranla 36-40 aralığında olduğu ve orta yaş grubunun yoğun olduğu görülmektedir. Kıdem olarak % 22,8 oranla 16-20 yıl, % 22,6 oranla 21-25 yıl ve % 21,1 oranla 11-15 yıl aralığındakiler yoğundur. Eğitimcilerin % 34,3’ü 3 sosyal ağ kullanırken % 29,2’si 2 sosyal ağ ve % 9,1’i ise 5 ve üzerinde sosyal ağ kullanmaktadır. Telefonda günlük geçirilen süre dağılımının % 34,0 oranla 2 saat, % 20,3’ünün 1 saat ve altında, % 18,3’ünün 3 saat, % 15,7’sinin 5 saat ve üstünde ve 11,7’sinin ise 4 saat olduğu saptanmıştır. Katılımcıların % 78,2’si öğretmen, % 11,4’ü okul müdürü ve % 10,4’ü müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların öğrenim düzeyi dağılımının ise % 64,7’sinin lisans ve % 35,3’ünün lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden okullardaki öğretmenlere araştırmanın amacı, çalışmanın niteliği ve kullanılacak ölçme aracı ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve gönüllülük esasına bağlı kalınarak veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizlerinde sosyal bilimlerde kullanılan veri analiz programından yararlanılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin nomofobi düzeyleri ile ilgili verilerin toplanması için; Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilen; Yıldırım, Şumuer, Adnan ve Yıldırım (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Nomofobi Ölçeği” kullanılmıştır. 7’li likert tipinde 20 madde, 4 boyuttan (bilgiye erişememe boyutu, rahatlıktan feragat etme boyutu, iletişim kuramama boyutu, çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu) oluşan ve Türkçe’ye uyarlanmış halinin güvenilirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte alınabilecek puanlar 20-140 arasında değişim göstermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin nomofobi seviyelerinin tespitinde puan aralıkları şöyledir.

NMP-Q Puanı = 20 Yok (0-1,00);

21 ≤ NMP-Q Puanı < 60 Hafif (1,01-3,00);

60 ≤ NMP-Q Puanı < 100 Orta (3,01-5,00)ve

100 ≤ NMP-Q Puanı ≤ 140 Aşırı (5,01-7,00)

Verilerin Analizi

Analizlere geçilmeden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu amaçla basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinden yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterebilmeleri için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değişmesi gerektiği ifade edilmektedir (Huck, 2012). Verilerin normallik analizi Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi ile yapılarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Nomofobi Ölçeği ve Alt Boyutları Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Bilgiye erişememe boyutu	-1,150	-,263
Rahatlıktan feragat etme boyutu	-,990	,090
İletişim kuramama boyutu	-,981	-,410
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	-,343	,836
Nomofobi genel algı	-,834	,032

Tablo 2 incelendiğinde nomofobi ölçeği ve alt boyutlarının “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin -1,150 ile ,836 aralığında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Tabachnik ve Fidell’e (2013) göre skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -1,50 ile +1,50 arasında ise normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Bu çerçevede verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerine ilişkin algı düzeyleri saptanırken aritmetik ortalama, standart sapmalara bakılmış; katılımcıların nomofobi düzeylerinin cinsiyetlerine ve öğrenim düzeylerine göre incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi; yaş, kıdem, kullandığı sosyal ağ sayısı, günlük telefonda geçirilen süre ve görev durumuna göre incelenmesi için ise tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmanın ilk alt probleminde yanıt aranan, okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Telefonsuz Kalma Korku Seviyelerine İlişkin Görüşleri

Maddeler	n	\bar{X}	s	Düzeyi
1. Akıllı telefonumdan sürekli olarak bilgiye erişemediğimde kendimi rahatsız hissedirim.	394	4,26	,82	Orta
2. Akıllı telefonumdan istediğim her an bilgiye bakamadığımda canım sıkılır.	394	4,09	,87	Orta
3. Haberlere (örneğin neler olup bittiğine, hava durumuna ve diğer haberlere) akıllı telefonumdan ulaşamamak beni huzursuz yapar.	394	3,97	,92	Orta
4. Akıllı telefonumu ve telefonumun özelliklerini istediğim her an kullanamadığımda rahatsız olurum.	394	3,98	,86	Orta
5. Akıllı telefonumun şarjının bitmesinden korkarım.	394	4,27	,90	Orta
6. Kontörüm (TL kredim) bittiğinde veya aylık kota sınırimi aştığımda paniğe kapılırım.	394	3,51	,91	Orta
7. Telefonum çekmediğinde veya kablosuz İnternet bağlantısına erişemediğimde sürekli olarak sinyal olup olmadığını veya kablosuz erişim bağlantısı bulup bulamayacağımı kontrol ederim.	394	3,63	,83	Orta
8. Akıllı telefonumu kullanamadığımda, bir yerlerde mahsur kalacağımdan korkarım.	394	2,95	,78	Hafif
9. Akıllı telefonuma bir süre bakamadıysam, bakmak için güçlü bir istek hissedirim.	394	3,70	,84	Orta
10. Ailemle ve/veya arkadaşlarımla hemen iletişim kuramayacağım için kaygı duyarım.	394	4,29	,88	Orta
11. Ailem ve/veya arkadaşlarımla bana ulaşamayacakları için endişelenirim.	394	4,62	,83	Orta
12. Gelen aramaları ve mesajları alamayacağım için kendimi huzursuz hissedirim.	394	4,32	,84	Orta
13. Ailemle ve/veya arkadaşlarımla iletişim halinde olamadığım için endişelenirim.	394	4,47	,78	Orta
14. Birinin bana ulaşmaya çalışıp çalışmadığını bilemediğim için gerilirim.	394	4,02	,87	Orta
15. Ailem ve arkadaşlarımla olan bağlantım kesileceği için kendimi huzursuz hissedirim.	394	4,35	,80	Orta
16. Çevrimiçi kimliğinden kopacağım için gergin olurum.	394	2,79	,68	Hafif
17. Sosyal medya ve diğer çevrimiçi ağlarda güncel kalamadığım için rahatsızlık duyarım.	394	2,66	,67	Hafif
18. Bağlantılarımdan ve çevrimiçi ağlardan gelen güncelleme bildirimlerini takip edemediğim için kendimi tuhaf hissedirim.	394	2,59	,64	Hafif

19. Elektronik postalarımı kontrol edemediğim için kendimi huzursuz hissedirim.	394	2,76	,75	Hafif
20. Ne yapacağımı bilemiyor olacağımdan kendimi tuhaf hissedirim.	394	2,71	,62	Hafif
TOPLAM	394	3,68	0,36	Orta

Tablo 3’te öğretmen ve okul yöneticilerinin telefonsuz kalma korku düzeylerinin “Orta” seviyede ($\bar{X}=3,68$) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama “Ailem ve/veya arkadaşlarım bana ulaşamayacakları için endişelenirim.” maddesine ($\bar{X}=4,62$) ortalamayla “Orta” ve “Ailemle ve/veya arkadaşlarımla iletişim halinde olmadığım için endişelenirim.” ($\bar{X}=4,47$) ortalamayla “Orta” seviyelerinde iken en düşük ortalama ise “Bağlantılarımdan ve çevrimiçi ağlardan gelen güncelleme bildirimlerini takip edemediğim için kendimi tuhaf hissedirim.” maddesine ve ($\bar{X}=2,59$) ortalamayla “Hafif” düzeyindedir. Diğer maddelere katılım ise “Ailem ve arkadaşlarımla olan bağlantım kesileceği için kendimi huzursuz hissedirim.” maddesine ($\bar{X}=4,35$), “Gelen aramaları ve mesajları alamayacağım için kendimi huzursuz hissedirim.” maddesine ($\bar{X}=4,32$), “Ailemle ve/veya arkadaşlarımla hemen iletişim kuramayacağım için kaygı duyarım.” maddesine ($\bar{X}=4,29$), “Akıllı telefonumun şarjının bitmesinden korkarım.” maddesine ($\bar{X}=4,27$), “Akıllı telefonumdan sürekli olarak bilgiye erişemediğimde kendimi rahatsız hissedirim.” maddesine ($\bar{X}=4,26$), “Akıllı telefonumdan istediğim her an bilgiye bakamadığımda canım sıkılır.” maddesine ($\bar{X}=4,09$), “Birinin bana ulaşmaya çalışıp çalışmadığını bilemediğim için gerilirim.” maddesine ($\bar{X}=4,02$), “Akıllı telefonumu ve telefonumun özelliklerini istediğim her an kullanamadığımda rahatsız olurum.” maddesine ($\bar{X}=3,98$), “Haberlere (örneğin neler olup bittiğine, hava durumuna ve diğer haberlere) akıllı telefonumdan ulaşamamak beni huzursuz yapar.” maddesine ($\bar{X}=3,97$), “Akıllı telefona bir süre bakamadıysam, bakmak için güçlü bir istek hissedirim.” maddesine ($\bar{X}=3,70$), “Telefonum çekmediğinde veya kablosuz İnternet bağlantısına erişemediğimde sürekli olarak sinyal olup olmadığını veya kablosuz erişim bağlantısı bulup bulamayacağımı kontrol ederim.” maddesine ($\bar{X}=3,63$) ve “Kontörüm (TL kredim) bittiğinde veya aylık kota sınırimi aştığımda paniğe kapılırım.” maddesine ($\bar{X}=3,51$) Ortalamalarla “Orta” seviyelerinde telefonsuz kalma korkusu yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte “Akıllı telefonumu kullanamadığımda, bir yerlerde mahsur kalacağımdan korkarım.” maddesine ($\bar{X}=2,95$), “Çevrimiçi kimliğinden kopacağım için gergin olurum.” maddesine ($\bar{X}=2,79$), “Elektronik postalarımı kontrol edemediğim için kendimi huzursuz hissedirim.” maddesine ($\bar{X}=2,76$), “Ne yapacağımı bilemiyor olacağımdan kendimi tuhaf hissedirim.” maddesine ($\bar{X}=2,71$) ve “Sosyal medya ve diğer çevrimiçi ağlarda güncel kalamadığım için rahatsızlık duyarım.” maddesine ($\bar{X}=2,66$) ortalamalarla “Hafif” düzeyde telefonsuz kalma korkuları yaşamaktadırlar.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin alt boyutlara ve genel olarak durumuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Telefonsuz Kalma Korku Seviyeleri Alt Boyutlar ve Genel Algıları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
Bilgiye erişememe boyutu	394	4,07	,67	Orta
Rahatlıktan feragat etme boyutu	394	3,61	,48	Orta
İletişim kuramama boyutu	394	4,34	,66	Orta
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	394	2,70	,50	Hafif
Nomofobi Genel	394	3,68	,36	Orta

Tablo 4’te öğretmen ve okul yöneticilerinin telefonsuz kalma korku düzeylerinin alt boyutlarda ve genel olarak hangi seviyelerde olduğuna yer verilmiştir. En yüksek ortalamanın “iletişim kuramama” boyutunda ($\bar{X}=4,34$) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “Bilgiye erişememe” ($\bar{X}=4,07$), “Rahatlıktan feragat etme” ($\bar{X}=3,61$) boyutları izlemektedir. Bu boyutlarda “orta” düzeyde bir nomofobi yaşadıkları anlaşılmaktadır. En düşük ortalamanın ($\bar{X}=2,70$) “Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme” boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutta “hafif” düzeyde telefonsuz kalma korkusu yaşanmaktadır. Genel olarak telefonsuz kalma korkusunun ise “orta” seviyede ($\bar{X}=3,68$) olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre telefonsuz kalma korku düzeyleri

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin cinsiyetlerine göre analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Telefonsuz Kalma Korku Seviyelerinin Cinsiyetlerine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bilgiye erişememe boyutu	Kadın	239	4,11	,64	392	,56	,57
	Erkek	155	4,01	,73			
Rahatlıktan feragat etme boyutu	Kadın	239	3,77	,46	392	2,81	,00*
	Erkek	155	3,35	,49			
İletişim kuramama boyutu	Kadın	239	4,61	,60	392	4,10	,00*
	Erkek	155	3,92	,68			
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	Kadın	239	2,79	,48	392	1,60	,11
	Erkek	155	2,55	,52			
Nomofobi genel algı	Kadın	239	3,85	,31	392	2,83	,00*
	Erkek	155	3,45	,41			

* $p < 0,05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin cinsiyetlerine göre analizi sonucunda Bilgiye Erişememe boyutunda ($t_{(392)} = ,56; p > 0,05$) ve Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda ($t_{(392)} = 1,60; p > 0,05$) anlamlı farklılık göstermediği ancak Rahatlıktan Feragat Etme boyutunda ($t_{(392)} = 2,81; p < 0,05$), İletişim Kuramama boyutunda ($t_{(392)} = 4,10; p < 0,05$) ve Nomofobi genel algılarının ($t_{(392)} = 2,83; p < 0,05$) ise anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde kadınların ortalamalarının daha yüksek olduğu ve telefonsuz kalma korkusunu erkeklere göre rahatlıktan feragat etme, iletişim kuramama ve genel olarak daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin yaşlarına göre analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Telefonsuz Kalma Korku Seviyelerinin Yaşlarına Göre Analiz Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgiye erişememe boyutu	26-35	61	4,43	,56	Gruplararası	43,39	4	10,848	3,96	,00*	1-5;
	36-40	94	4,34	,59	Grupiçi	1064,42	389	2,736			
	41-45	99	4,18	,65	Toplam	1107,81	393				
	46-50	62	3,81	,71							
	51>	78	3,53	,73							
Rahatlıktan feragat etme boyutu	26-35	61	3,86	,43	Gruplararası	36,59	4	9,148	4,26	,00*	1-5;
	36-40	94	3,84	,49	Grupiçi	835,40	389	2,148			
	41-45	99	3,75	,52	Toplam	871,99	393				
	46-50	62	3,45	,39							
	51>	78	3,05	,42							
İletişim kuramama boyutu	26-35	61	4,59	,55	Gruplararası	50,35	4	12,587	4,70	,00*	1-5;
	36-40	94	4,39	,63	Grupiçi	1041,55	389	2,678			
	41-45	99	4,73	,60	Toplam	1091,90	393				
	46-50	62	4,17	,75							
	51>	78	3,73	,63							
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	26-35	61	2,71	,32	Gruplararası	13,16	4	3,291	1,46	,21	Yok
	36-40	94	2,88	,67	Grupiçi	871,65	389	2,241			
	41-45	99	2,84	,54	Toplam	884,82	393				
	46-50	62	2,53	,45							
	51>	78	2,41	,35							
Nomofobi genel algı	26-35	61	3,91	,17	Gruplararası	31,88	4	7,970	4,42	,00*	1-5;
	36-40	94	3,87	,39	Grupiçi	700,30	389	1,800			
	41-45	99	3,90	,37	Toplam	732,18	393				
	46-50	62	3,51	,38							
	51>	78	3,19	,31							

* $p < 0,05$

1.26-35 2.36-40 3.41-45 4.46-50 5. 51>

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların telefonsuz kalma korku seviyelerinin yaşlarına göre analizi sonucunda Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutunda ($F_{(4-389)} = 1,46; p > 0,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak Bilgiye erişememe boyutunda ($F_{(4-389)} = 3,96; p < 0,05$), Rahatlıktan feragat etme boyutunda ($F_{(4-389)} = 4,26; p < 0,05$), İletişim kuramama boyutunda ($F_{(4-389)} = 4,70; p < 0,05$) ve Nomofobi genel algıları ($F_{(4-389)} = 4,42; p < 0,05$) ise anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık gösteren grupların tespiti için yapılan Post Hoc

TUKEY analizi sonucunda Bilgiye erişememe boyutunda yaşları 26-35 olanlarla ($\bar{X}_{26-35 \text{ yaş}}=4,43$) yaşları 51> ($\bar{X}_{51> \text{ yaş}}=3,53$) olanlar arasında ve yaşları 36-40 olanlarla ($\bar{X}_{36-40 \text{ yaş}}=4,34$) yaşları 51> ($\bar{X}_{51> \text{ yaş}}=3,53$) olanlar arasında ve 51 > yaş olanlar aleyhine düşük nomofobi algısına sahip oldukları saptanmıştır. Rahatlıktan feragat etme boyutunda yaşları 26-35 olanlarla ($\bar{X}_{26-35 \text{ yaş}}=3,86$) yaşları 51> ($\bar{X}_{51> \text{ yaş}}=3,05$) olanlar arasında, yaşları 36-40 olanlarla ($\bar{X}_{36-40 \text{ yaş}}=3,84$) yaşları 51> ($\bar{X}_{51> \text{ yaş}}=3,05$) olanlar arasında ve yaşları 41-45 olanlarla ($\bar{X}_{41-45 \text{ yaş}}=3,75$) yaşları 51> ($\bar{X}_{51> \text{ yaş}}=3,05$) olanlar arasında ve 51> yaşlardakiler aleyhine düşük nomofobi algısına sahip oldukları saptanmıştır. İletişim kuramama boyutunda yaşları 26-35 olanlarla ($\bar{X}_{26-35 \text{ yaş}}=4,59$) yaşları 51> ($\bar{X}_{51> \text{ yaş}}=3,73$) olanlar arasında ve yaşları 41-45 olanlarla ($\bar{X}_{41-45 \text{ yaş}}=4,73$) yaşları 51> ($\bar{X}_{51> \text{ yaş}}=3,73$) olanlar arasında ve 51> yaşlardakiler aleyhine düşük nomofobi algısına sahip oldukları saptanmıştır. Nomofobi genel algılarının yaşları 26-35 olanlarla ($\bar{X}_{26-35 \text{ yaş}}=3,91$) yaşları 51> ($\bar{X}_{51> \text{ yaş}}=3,19$) olanlar arasında, yaşları 36-40 olanlarla ($\bar{X}_{36-40 \text{ yaş}}=3,87$) yaşları 51> ($\bar{X}_{51> \text{ yaş}}=3,19$) olanlar arasında ve yaşları 41-45 olanlarla ($\bar{X}_{41-45 \text{ yaş}}=3,90$) yaşları 51> ($\bar{X}_{51> \text{ yaş}}=3,19$) olanlar arasında ve 51> yaşlardakiler aleyhine düşük nomofobi algısına sahip oldukları saptanmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre telefonsuz kalma korku seviyeleri Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda anlamlı bir fark göstermemektedir. Bilgiye Erişememe, Rahatlıktan Feragat Etme, İletişim Kuramama boyutlarıyla Nomofobi genel algılarının yaşları genç olanlarla yaşlı olanlar arasında genç olanlar lehine yüksek düzeyde telefonsuz kalma korkusu taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu durum, telefonsuz kalma korkusunu gençlerin daha yüksek yaşadıklarını göstermektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin kıdemlerine göre analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Telefonsuz Kalma Korku Seviyelerinin Kıdemlerine Göre Analiz Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
Bilgiye erişememe boyutu	1-10	53	4,40	,59	Gruplararası	57,52	4	14,38	5,32	,00*	1-5;	
	11-15	83	4,56	,53	Grupiçi	1050,28	389	2,70				2-5
	16-20	90	4,09	,67	Toplam	1107,81	393					
	21-25	89	3,95	,73								
	26>	79	3,45	,64								
Rahatlıktan feragat etme boyutu	1-10	53	3,72	,43	Gruplararası	42,04	4	10,51	4,92	,00*	1-5;	
	11-15	83	3,97	,46	Grupiçi	829,95	389	2,13				2-5;
	16-20	90	3,74	,60	Toplam	871,99	393					3-5
	21-25	89	3,59	,41								
	26>	79	3,01	,34								
İletişim kuramama boyutu	1-10	53	4,51	,55	Gruplararası	52,51	4	13,12	4,91	,00*	1-5;	
	11-15	83	4,63	,53	Grupiçi	1039,39	389	2,67				2-5;
	16-20	90	4,42	,69	Toplam	1091,90	393					3-5;
	21-25	89	4,54	,74								4-5
	26>	79	3,63	,59								
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	1-10	53	2,67	,35	Gruplararası	32,69	4	8,17	3,73	,00*	2-5;	
	11-15	83	2,94	,58	Grupiçi	852,12	389	2,19				3-5
	16-20	90	2,98	,67	Toplam	884,82	393					
	21-25	89	2,65	,45								
	26>	79	2,19	,21								
Nomofobi genel algı	1-10	53	3,83	,26	Gruplararası	41,98	4	10,49	5,91	,00*	1-5;	
	11-15	83	4,03	,26	Grupiçi	690,19	389	1,77				2-5;
	16-20	90	3,82	,47	Toplam	732,18	393					3-5;
	21-25	89	3,71	,36								4-5
	26>	79	3,08	,22								
*p<0,05	1.1-10 yıl		2.11-15 yıl		3.16-20 yıl		4.21-25 yıl		5. 26>			

Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcıların kıdemlerine göre telefonsuz kalma korku seviyelerinin analizi sonucunda Bilgiye Erişememe boyutunda ($F_{(4-389)}= 5,32$; $p<0,05$), Rahatlıktan Feragat Etme boyutunda ($F_{(4-389)}= 4,92$; $p<0,05$), İletişim Kuramama boyutunda ($F_{(4-389)}= 4,91$; $p<0,05$), Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda ($F_{(4-389)}= 3,73$; $p<0,05$) ve Nomofobi genel algıları ($F_{(4-389)}= 5,91$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık gösteren grupların tespiti amacıyla Post Hoc TUKEY analizi yapılarak Bilgiye Erişememe boyutunda kıdemleri 1-10 yıl olanlarla ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=4,40$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26> \text{ yıl}}=3,45$) arasında ve kıdemleri 11-15 yıl

olanlarla ($\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=4,56$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,45$) arasında ve kıdemi 1-10 ve 11-15 yıl olanlar lehine yüksektir.

Rahatlıktan Feragat Etme boyutunda kıdemleri 1-10 yıl olanlarla ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,72$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,01$) arasında, kıdemleri 11-15 yıl olanlarla ($\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=3,97$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,01$) arasında, kıdemleri 16-20 yıl olanlarla ($\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}}=3,74$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,01$) arasında ve kıdemi az olanlar lehine yüksektir. İletişim Kuramama boyutunda kıdemleri 1-10 yıl olanlarla ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=4,51$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,63$) arasında, kıdemleri 11-15 yıl olanlarla ($\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=4,63$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,63$) arasında, kıdemleri 16-20 yıl olanlarla ($\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}}=4,42$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,63$) arasında kıdemleri 21-25 yıl olanlarla ($\bar{X}_{21-25 \text{ yıl}}=4,54$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,63$) arasında ve kıdemi az olanlar lehine yüksektir. Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda kıdemleri 11-15 yıl olanlarla ($\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=2,94$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=2,19$) arasında, kıdemleri 16-20 yıl olanlarla ($\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}}=2,98$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=2,19$) arasında ve kıdemi az olanlar lehine yüksektir. Nomofobi genel algılarının kıdemleri 1-10 yıl olanlarla ($\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,83$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,08$) arasında, kıdemleri 11-15 yıl olanlarla ($\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=4,03$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,08$) arasında, kıdemleri 16-20 yıl olanlarla ($\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}}=3,82$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,08$) arasında kıdemleri 21-25 yıl olanlarla ($\bar{X}_{21-25 \text{ yıl}}=3,71$) 26> fazla kıdemliler ($\bar{X}_{26 > \text{ yıl}}=3,08$) arasında ve kıdemi az olanlar lehine yüksektir. Meslekteki görev süreleri daha az olan katılımcıların telefonsuz kalma korkularının, 26 yıl ve üzeri görev yapanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, genç öğretmenlerin telefona olan bağımlılığı daha fazladır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin kullandıkları sosyal ağ sayısına göre analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Telefonsuz Kalma Korku Seviyelerinin Kullandıkları Sosyal Ağ Sayısına Göre Analiz Sonuçları

	Sosyal Ağ Sayısı	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgiye erişememe boyutu	1	57	3,42	,51	Gruplararası	92,65	4	23,163	8,87	,00*	1-3; 1-4; 1-5; 2-3; 2-4; 2-5
	2	115	3,60	,71	Grupiçi	1015,16	389	2,610			
	3	135	4,41	,52	Toplam	1107,81	393				
	4	51	4,40	,70							
	5>	36	4,86	,62							
Rahatlıktan feragat etme boyutu	1	57	3,15	,36	Gruplararası	43,92	4	10,981	5,15	,00*	1-3; 1-4; 1-5; 2-3; 2-5
	2	115	3,29	,58	Grupiçi	828,06	389	2,129			
	3	135	3,81	,36	Toplam	871,99	393				
	4	51	3,95	,30							
	5>	36	4,10	,69							
İletişim kuramama boyutu	1	57	3,88	,60	Gruplararası	63,20	4	15,800	5,97	,00*	1-3; 1-4; 1-5; 2-3; 2-4; 2-5
	2	115	3,91	,80	Grupiçi	1028,70	389	2,644			
	3	135	4,61	,55	Toplam	1091,90	393				
	4	51	4,75	,36							
	5>	36	4,88	,67							
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	1	57	2,30	,24	Gruplararası	30,86	4	7,716	3,51	,00*	1-4; 1-5; 2-4; 2-5
	2	115	2,42	,50	Grupiçi	853,95	389	2,195			
	3	135	2,92	,49	Toplam	884,82	393				
	4	51	2,98	,48							
	5>	36	2,97	,66							
Nomofobi genel algı	1	57	3,21	,21	Gruplararası	53,50	4	13,376	7,66	,00*	1-3; 1-4; 1-5; 2-3; 2-4; 2-5
	2	115	3,32	,46	Grupiçi	678,67	389	1,745			
	3	135	3,95	,23	Toplam	732,18	393				
	4	51	4,04	,20							
	5>	36	4,20	,46							

*p<0,05 1.1 2.2 3.3 4.4 5. 5>

Tablo 8'de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin kullandıkları sosyal ağ sayısına göre analizi sonucunda Bilgiye Erişememe boyutunda ($F_{(4-389)}= 8,87$; $p<0,05$), Rahatlıktan Feragat Etme boyutunda ($F_{(4-389)}= 5,15$; $p<0,05$), İletişim Kuramama boyutunda ($F_{(4-389)}= 5,97$;

$p<0,05$), Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda ($F_{(4,389)}= 3,51$; $p<0,05$) ve Nomofobi genel algıları ($F_{(4,389)}= 7,66$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık gösteren grupların tespiti amacıyla Post Hoc TUKEY analizi yapılarak Bilgiye Erişememe boyutunda kullandıkları sosyal ağ sayısı 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,42$) 3 olanlar ($\bar{X}_3=4,41$) arasında, 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,42$) 4 olanlar ($\bar{X}_4=4,40$) arasında, 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,42$) 5 olanlar ($\bar{X}_5=4,86$) arasında, 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,60$) 3 olanlar ($\bar{X}_3=4,41$) arasında, 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,60$) 4 olanlar ($\bar{X}_4=4,40$) arasında ve 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,60$) 5 olanlar ($\bar{X}_5=4,86$) arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık sosyal ağ sayısı fazla olanlar lehinedir.

Rahatlıktan Feragat Etme boyutunda kullandıkları sosyal ağ sayısı 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,15$) 3 olanlar ($\bar{X}_3=3,81$) arasında, 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,15$) 4 olanlar ($\bar{X}_4=3,95$) arasında, 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,15$) 5 olanlar ($\bar{X}_5=4,10$) arasında, 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,29$) 3 olanlar ($\bar{X}_3=3,81$) arasında, 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,29$) 5 olanlar ($\bar{X}_5=4,10$) arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık sosyal ağ sayısı fazla olanlar lehinedir.

İletişim Kuramama boyutunda kullandıkları sosyal ağ sayısı 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,88$) 3 olanlar ($\bar{X}_3=3,81$) arasında, 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,88$) 4 olanlar ($\bar{X}_4=4,75$) arasında, 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,88$) 5 olanlar ($\bar{X}_5=4,88$) arasında, 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,91$) 3 olanlar ($\bar{X}_3=4,61$) arasında, 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,91$) 4 olanlar ($\bar{X}_4=4,75$) arasında ve 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,91$) 5 olanlar ($\bar{X}_5=4,88$) arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık sosyal ağ sayısı fazla olanlar lehinedir.

Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda kullandıkları sosyal ağ sayısı 1 olanlarla ($\bar{X}_1=2,30$) 4 olanlar ($\bar{X}_4=2,98$) arasında, 1 olanlarla ($\bar{X}_1=2,30$) 5 olanlar ($\bar{X}_5=2,97$) arasında, 2 olanlarla ($\bar{X}_2=2,42$) 4 olanlar ($\bar{X}_4=2,98$) arasında ve 2 olanlarla ($\bar{X}_2=2,42$) 5 olanlar ($\bar{X}_5=2,97$) arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık sosyal ağ sayısı fazla olanlar lehinedir.

Nomofobi genel algıları kullandıkları sosyal ağ sayısı 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,21$) 3 olanlar ($\bar{X}_3=3,95$) arasında, 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,21$) 4 olanlar ($\bar{X}_4=4,04$) arasında, 1 olanlarla ($\bar{X}_1=3,21$) 5 olanlar ($\bar{X}_5=4,20$) arasında, 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,32$) 3 olanlar ($\bar{X}_3=3,95$) arasında, 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,32$) 4 olanlar ($\bar{X}_4=4,04$) arasında ve 2 olanlarla ($\bar{X}_2=3,32$) 5 olanlar ($\bar{X}_5=4,20$) arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık sosyal ağ sayısı fazla olanlar lehinedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin kullandıkları sosyal ağ sayısına göre bütün boyutlar ve genel nomofobi algılarının sosyal ağ sayısı çok olanların az olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Bu durum sosyal ağ sayısı fazla olanların az olanlara göre daha çok telefonsuz kalma korkusu yaşadıkları görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin telefonda geçirdikleri günlük süreye göre analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Telefonsuz Kalma Korku Seviyelerinin Telefonda Geçirdikleri Günlük Süreye Göre Analiz Sonuçları

	Süre	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
Bilgiye erişememe boyutu	1<	80	3,55	,74	Gruplararası	133,87	4	33,46	8,36	,00*	1-4;	
	2	134	3,64	,68	Grupiçi	973,94	389	2,50				1-5;
	3	72	4,13	,51	Toplam	1107,81	393					2-4;
	4	46	4,71	,32								3-5
	5>	62	5,12	,38								
Rahatlıktan feragat etme boyutu	1<	80	3,21	,46	Gruplararası	70,37	4	17,59	8,53	,00*	1-4;	
	2	134	3,38	,47	Grupiçi	801,61	389	2,06				1-5;
	3	72	3,49	,44	Toplam	871,99	393					2-5;
	4	46	3,99	,40								3-5
	5>	62	4,44	,31								
İletişim kuramama boyutu	1<	80	4,02	,70	Gruplararası	56,27	4	14,06	5,28	,00*	1-5;	
	2	134	4,12	,71	Grupiçi	1035,62	389	2,66				2-5;
	3	72	4,26	,61	Toplam	1091,90	393					3-5
	4	46	4,67	,65								
	5>	62	5,10	,34								

Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	1<	80	2,45	,43	Gruplararası	53,01	4	13,25	6,19	,00*	1-5;
	2	134	2,54	,40	Grupiçi	831,80	389	2,13			2-5;
	3	72	2,49	,34	Toplam	884,82	393				3-5
	4	46	2,79	,39							
	5>	62	3,51	,76							
Nomofobi genel algı	1<	80	3,33	,38	Gruplararası	69,71	4	17,42	7,23	,00*	1-4;
	2	134	3,45	,37	Grupiçi	662,46	389	1,70			1-5;
	3	72	3,60	,22	Toplam	732,18	393				2-5;
	4	46	4,04	,22							3-5
	5>	62	4,54	,17							
*p<0,05	1.1<		2.2		3.3		4.4		5. 5>		

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin günlük telefon kullanım süresine göre bakıldığında Bilgiye Erişememe boyutunda ($F_{(4-389)}= 8,36$; $p<0,05$), Rahatlıktan Feragat Etme boyutunda ($F_{(4-389)}= 8,53$; $p<0,05$), İletişim kuramama boyutunda ($F_{(4-389)}= 5,28$; $p<0,05$), Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda ($F_{(4-389)}= 6,19$; $p<0,05$) ve Nomofobi genel algıları ($F_{(4-389)}= 7,23$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık gösteren grupların tespiti amacıyla Post Hoc TUKEY analizi yapılarak Bilgiye Erişememe boyutunda telefonda geçirdikleri günlük süre 1 saatten az olanlarla ($\bar{X}_{1<}=3,55$) 4 saat ($\bar{X}_4=4,71$) olanlar arasında, 1 saatten az olanlarla ($\bar{X}_{1<}=3,55$) 5 saat ve üzerinde ($\bar{X}_5=5,12$) olanlar arasında, 2 saat olanlarla ($\bar{X}_2=3,64$) 4 saat ($\bar{X}_4=4,71$) olanlar arasında ve 3 saat olanlarla ($\bar{X}_3=4,13$) 5 saat ve üstünde ($\bar{X}_5=5,12$) olanlar arasında ve günlük telefon kullanımı süresi fazla olanlar lehine yüksektir.

Rahatlıktan Feragat Etme boyutunda telefonda geçirdikleri günlük süre 1 saatten az olanlarla ($\bar{X}_{1<}=3,21$) 4 saat ($\bar{X}_4=3,99$) olanlar arasında, 1 saatten az olanlarla ($\bar{X}_{1<}=3,21$) 5 saat ve üzerinde ($\bar{X}_5=4,44$) olanlar arasında, 2 saat olanlarla ($\bar{X}_2=3,38$) 5 saat ve üstünde ($\bar{X}_5=4,44$) olanlar arasında, 3 saat olanlarla ($\bar{X}_3=3,49$) 5 saat ve üstünde ($\bar{X}_5=4,44$) olanlar arasında ve günlük telefon kullanımı süresi fazla olanlar lehine yüksektir.

İletişim Kuramama boyutunda telefonda geçirdikleri günlük süre 1 saatten az olanlarla ($\bar{X}_{1<}=4,02$) 5 saat ve üzerinde ($\bar{X}_5=5,10$) olanlar arasında, 2 saat olanlarla ($\bar{X}_2=4,12$) 5 saat ve üstünde ($\bar{X}_5=5,10$) olanlar arasında, 3 saat olanlarla ($\bar{X}_3=4,26$) 5 saat ve üstünde ($\bar{X}_5=5,10$) olanlar arasında ve günlük telefon kullanımı süresi fazla olanlar lehine yüksektir.

Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda telefonda geçirdikleri günlük süre 1 saatten az olanlarla ($\bar{X}_{1<}=2,45$) 5 saat ve üzerinde ($\bar{X}_5=3,51$) olanlar arasında, 2 saat olanlarla ($\bar{X}_2=2,54$) 5 saat ve üstünde ($\bar{X}_5=3,51$) olanlar arasında, 3 saat olanlarla ($\bar{X}_3=2,49$) 5 saat ve üstünde ($\bar{X}_5=3,51$) olanlar arasında ve günlük telefon kullanımı süresi fazla olanlar lehine yüksektir.

Nomofobi genel algıları telefonda geçirdikleri günlük süre 1 saatten az olanlarla ($\bar{X}_{1<}=3,33$) 4 saat ($\bar{X}_4=4,04$) olanlar arasında, 1 saatten az olanlarla ($\bar{X}_{1<}=3,33$) 5 saat ve üzerinde ($\bar{X}_5=4,54$) olanlar arasında, 2 saat olanlarla ($\bar{X}_2=3,45$) 5 saat ve üstünde ($\bar{X}_5=4,54$) olanlar arasında, 3 saat olanlarla ($\bar{X}_3=3,60$) 5 saat ve üstünde ($\bar{X}_5=4,54$) olanlar arasında ve günlük telefon kullanımı süresi fazla olanlar lehine yüksektir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin telefonda geçirdikleri günlük süreye göre bütün boyutlar ve genel Nomofobi algılarının telefonda geçirdikleri günlük süresi çok olanların az olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Bu durum sosyal ağ sayısı fazla olanların az olanlara göre daha çok telefonsuz kalma korkusu yaşadıkları görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin görevlerine göre analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.*Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Telefonsuz Kalma Korku Seviyelerinin Görevlerine Göre Analiz Sonuçları*

	Görev	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bilgiye erişememe boyutu	Müdür	45	4,45	,59	Gruplararası	11,02	2	5,514	1,96	,14	Yok
	M.Yard.	41	4,31	,67	Grupiçi	1096,78	391	2,805			
	Öğretmen	308	3,98	,68	Toplam	1107,81	393				
Rahatlıktan feragat etme boyutu	Müdür	45	3,78	,38	Gruplararası	3,66	2	1,831	,82	,43	Yok
	M.Yard.	41	3,80	,69	Grupiçi	868,33	391	2,221			
	Öğretmen	308	3,55	,47	Toplam	871,99	393				

İletişim kuramama boyutu	Müdür	45	4,44	,53	Gruplararası	8,30	2	4,150	1,49	,22	Yok
	M.Yard.	41	4,74	,69	Grupiçi	1083,60	391	2,771			
	Öğretmen	308	4,27	,67	Toplam	1091,90	393				
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	Müdür	45	2,76	,52	Gruplararası	1,63	2	,817	,36	,69	Yok
	M.Yard.	41	2,86	,75	Grupiçi	883,18	391	2,259			
	Öğretmen	308	2,66	,46	Toplam	884,82	393				
Nomofobi genel algı	Müdür	45	3,86	,24	Gruplararası	4,95	2	2,478	1,33	,26	Yok
	M.Yard.	41	3,95	,46	Grupiçi	727,22	391	1,860			
	Öğretmen	308	3,63	,36	Toplam	732,18	393				
*p<0,05	1. Müdür				2. Müdür Yardımcısı				3. Öğretmen		

Tablo 10’da görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin görev durumuna göre analizi sonucunda Bilgiye erişememe boyutunda ($F_{(2,391)}= 1,96$; $p>0,05$), Rahatlıktan feragat etme boyutunda ($F_{(2,391)}= ,82$; $p>0,05$), İletişim Kuramama boyutunda ($F_{(2,391)}= 1,49$; $p>0,05$), Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda ($F_{(2,391)}= ,36$; $p>0,05$) ve Nomofobi genel algıları ($F_{(2,391)}= 1,33$; $p>0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgular okul yöneticileri ve öğretmenlerin nomofobi algılarının yaptıkları göreve göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ve katılımcıların telefonsuz kalma korkularının benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin öğrenim düzeylerine göre analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Telefonsuz Kalma Korku Seviyelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Öğrenim düzeyi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bilgiye erişememe boyutu	Lisans	255	3,95	,71	392	-2,00	,04*
	Lisansüstü	139	4,30	,58			
Rahatlıktan feragat etme boyutu	Lisans	255	3,52	,47	392	-1,59	,11
	Lisansüstü	139	3,77	,49			
İletişim kuramama boyutu	Lisans	255	4,27	,63	392	-1,15	,25
	Lisansüstü	139	4,47	,71			
Çevrimiçi bağlantıyı kaybetme boyutu	Lisans	255	2,62	,45	392	-1,41	,15
	Lisansüstü	139	2,84	,57			
Nomofobi genel algı	Lisans	255	3,60	,34	392	-1,74	,08
	Lisansüstü	139	3,85	,39			

* $p<0,05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin öğrenim düzeylerine göre analizi sonucunda Bilgiye Erişememe boyutunda ($t_{(392)}= -2,00$; $p<0,05$) farklılık gösterirken Rahatlıktan Feragat Etme boyutunda ($t_{(392)}= -1,59$; $p>0,05$), İletişim Kuramama boyutunda ($t_{(392)}= -1,15$; $p>0,05$), Çevrimiçi Bağlantıyı Kaybetme boyutunda ($t_{(392)}= -1,41$; $p>0,05$) ve Nomofobi genel algılarının ($t_{(392)}= -1,74$; $p>0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bilgiye Erişememe boyutunda ortalamalar incelendiğinde lisansüstü mezunu olan katılımcıların lisans mezunlarından daha fazla telefonsuz kalma korkusu yaşadıkları görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, öğretmen ve okul yöneticilerinin telefonsuz kalma korkusunun ortaya çıkarılması ve bu korkularının kişisel değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar tartışılmış, elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin telefonsuz kalma korku düzeylerinin “orta” seviyede olduğu görülmektedir. Yıldız ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin orta düzeyde nomofobik oldukları görülmektedir. Dolayısıyla her iki çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin telefonsuz kalma korku düzeylerinin alt boyutlar olarak en yüksek düzeyden itibaren sırasıyla “iletişim kuramama”, “bilgiye erişememe” ve “rahatlıktan feragat etme” boyutlarıyla genel nomofobi seviyeleri “orta” düzeyde iken, en düşük ortalama “çevrimiçi bağlantıyı kaybetme” boyutunda “hafif” düzeydedir. Araştırmada nomofobi seviyelerinin yüksek çıkmamasının nedeni okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim ve farkındalıklarının yüksek olması ve bilinçli kullanım yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilgili olabilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin yaptıkları **göreve** göre farklılık göstermediği görülürken, **cinsiyetlerine** göre “rahatlıktan feragat etme”, “iletişim kuramama” boyutlarıyla nomofobi “genel” algılarının kadınlarda daha yüksek olduğu ve telefonsuz kalma korkusunu erkeklere göre “rahatlıktan feragat etme”, “iletişim kuramama” ve “genel” olarak daha fazla nomofobi yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularının benzeri, Buctot ve diğ. (2020), Gezgin ve Çakır (2016), Eren vd. (2020), Hoşgör, Tandoğan vd. (2017), Louragli vd. (2018) ve Yıldız Durak (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Bu çalışmalarda da kızların nomofobi seviyeleri erkeklerden yüksek olarak ölçülmüştür. Literatürde benzer bulguların olması ve araştırma sonuçlarını desteklemesi, kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde nomofobi yaşadıklarını teyit etmektedir. Friebel ve Seabright (2011) tarafından yapılan çalışmada kadınların erkeklere göre telefonla daha fazla vakit geçirdiği görülmektedir. Telefonla fazla vakit geçirilmiş olması, bir yandan telefon bağımlılığını artırırken, diğer taraftan nomofobi düzeylerini de artırıyor olabilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyelerinin **yaşlarına** göre “çevrimiçi bağlantıyı kaybetme” boyutunda farklılık görülmez iken, “bilgiye erişememe”, “rahatlıktan feragat etme”, “iletişim kuramama” boyutlarıyla nomofobi “genel” algılarının, yaşları genç olanlarla yaşlı olanlar arasında ve genç olanlar lehine yüksek düzeyde telefonsuz kalma korkusu taşıdıkları tespit edilmiştir. Bulgular, Akıllı ve Gezgin (2016), Yıldırım ve diğerleri (2016) ve Türen, Erdem ve Kalkın (2017) araştırmalarında elde ettiği gençlerin daha yüksek nomofobi düzeylerine sahip oldukları bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Yıldız ve diğerlerinin (2020), öğretmenlerin nomofobi düzeylerini saptamaya yönelik çalışmasında da 21-25 yaş arasındaki öğretmenlerin nomofobi düzeylerinin 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin nomofobi düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir. Arslan ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin yaşları arttıkça nomofobi düzeyleri azalmaktadır. Bir başka anlatımla genç öğretmenlerin nomofobi düzeyleri yaşlı öğretmenlere göre daha fazladır. Bragazzi ve Del Puente (2014) ve Yılmaz, Köse ve Doğru (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da yaş ile nomofobi arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, bir başka deyişle gençlere göre yetişkinlerde telefon kullanımının süresinin ve nomofobi düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Bunun nedeni, gençlerin teknolojiyi daha aktif kullanmaları ya da teknolojik aletleri kullanmaya daha yatkın olmaları, cep telefonlarının yaşamlarının merkezinde olması, daha sıklıkla ve daha etkin sosyal ağları kullanmaları, sonrasında bunun bir alışkanlığa ve bağımlılığa dönüşmesi olarak düşünülebilir. Bağımlılığa sahip olan birinin bağımlılığa neden olan unsurdan yoksun kalması, korkuyu da beraberinde getirecektir. Bütün bu nedenler, genç katılımcıların nomofobi düzeylerinin yüksek çıkmasına neden olabilir.

Meslekteki görev süreleri daha az olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korkularının, 26 yıl ve üzeri görev yapanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, genç öğretmenlerin telefona olan bağımlılığı daha fazladır. Ortaya çıkan sonuç, görev süresi ile yaş bulgularının da benzer olduğunu göstermektedir. Yaş ve görev süresi arttıkça telefonsuz kalma korkusu da artmaktadır. Araştırma bulgularının Gürbüz ve Özkan (2020) ve Çırak ve İslim (2020) çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Nomofobinin, kidedi az olan ve gençlerde daha yüksek olduğu bulgusuyla benzerdir. Tarafımızdan yapılan çalışmada ve diğer çalışmalarda kidedi az olanların nomofobik eğilimi, bağımlılık ve korkuları daha yüksektir. Genç katılımcılar, daha kidedi ve yaşları daha büyük olanlara oranla, internet alışverişi, bankacılık, haber ve bilgiye erişim, sosyal medya kullanımı, çevrim içi oyun oynama, iletişim, fatura ödeme gibi birçok işlerini akıllı telefonlarla gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla, telefonsuz kalmak, onlar için çok daha büyük sorun olarak görülebilmektedir. Bütün bu nedenlerden dolayı, genç eğitim çalışanlarının nomofobik eğilim, bağımlılık ve korkuları daha yüksek çıkmış olabilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyeleri, kullandıkları **sosyal ağ sayısına** göre bütün boyutlar ve genel nomofobi algılarına göre farklılıklar göstermektedir. Sosyal ağ sayısı çok olanların telefonsuz kalma korku seviyeleri, az olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Bu durum sosyal ağ sayısı fazla olanların az olanlara göre daha çok telefonsuz kalma korkusu yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularının, başka çalışmalardan (Eren vd., 2020; Torrejon vd., 2020) elde edilen sonuçlarla benzer olduğu, yani nomofobi düzeyleri yüksek olan kişilerin daha fazla sosyal ağ kullandıkları görülmektedir. Louragli, Ahami, Khadmaoui, Mammad ve Lamrani'nin (2018) çalışmasında da katılımcıların genellikle “Facebook, WhatsApp ve Instagram” uygulamalarını çok kullandıkları ve bu sıklık arttıkça nomofobi düzeylerinin de yükseldiği saptanmıştır. Akıllı telefon kullanımının çok olmasının nomofobiyi tetiklediği Daei, Ashrafi ve Soleymani'nin (2019) çalışmasında da elde edilen bulgular arasındadır. Dolayısıyla sosyal ağ sayısı daha çok olanların telefonu kullanma süreleri arttığı gibi, nomofobi düzeyleri de buna paralel olarak daha çok artacaktır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyeleri, onların **telefonda geçirdikleri günlük süreye** göre bütün boyutlar ve genel nomofobi algılarında farklılıklar göstermektedirler. Telefonda geçirdikleri günlük süresi çok olanların telefonsuz kalma korku seviyeleri, az olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Yıldız Durak'ın (2018) ve Arslan ve arkadaşlarının (2019) araştırmalarında da günlük telefon kullanım sıklığı arttıkça nomofobi seviyelerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Mir ve Akhtar (2020), Kaviani, Robards,

Young ve Koppel (2020) ile Sırakaya (2018), çalışmalarında nomofobiyle sorunlu cep telefonu kullanma ilişkisini anlamlı ve pozitif yönlü olarak saptamışlardır. Bu durum cep telefonu günlük kullanım süresi fazla olanların az olanlardan daha yüksek çıkmasını destekler niteliktedir. Yine telefonda geçirilen sürenin fazla olmasıyla birlikte nomofobi düzeyinin artmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin telefonsuz kalma korku seviyeleri, **öğrenim düzeylerine** göre değişmektedir. “Bilgiye erişememe” boyutunda lisansüstü mezunu olan yönetici ve öğretmenler, lisans mezunlarından daha fazla telefonsuz kalma korkusu yaşamaktadırlar. Bunun nedeni, lisansüstü mezunlarının diğer katılımcılara göre daha fazla kendini geliştirmeye yatkın olmalarından ya da ilgi duydukları alanlarda araştırma, incelemeye daha fazla zaman ayırma isteklerinden kaynaklı olabilir. Bu ihtiyaçlarını her ortamda karşılayabilecekleri en kolay ve en kestirme yol cep telefonu olmakta, dolayısıyla telefonda uzak kalmak onlar için bir travmaya dönmemektedir. Bütün bu nedenler, “bilgiye erişememe” boyutunda lisansüstü mezunlarının daha fazla korku yaşamasına neden olmuş olabilir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara yönelik öneriler:

1. Araştırmada katılımcıların telefonsuz kalma korku düzeylerinin “orta” seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Telefonsuz kalma korkusunun azaltılabilmesi ya da tamamen ortadan kaldırılabilmesi için katılımcıların, telefonlardan uzak ortamlarda kitap okuma, spor, meditasyon, yoga, sanat, müzik ya da farklı ilgi alanlarına yönelmesi önerilebilir.
2. Yaşı daha genç ve kıdemi daha az olan katılımcıların bu konudaki duyarlılıkları ve farkındalıklarını ortaya çıkarmaya ve bunun olası olumsuzluklarını yansıtmaya yönelik çeşitli etkinlikler yapılabilir.
3. Kullanılan sosyal ağ sayısı ve sosyal ağların aktif kullanma süresinin sınırlandırılmasına yönelik bilinçlendirmeler yapılabilir ve bu konuda yakın çevresinden destek alınabilir.
4. Küçük yaşlardan itibaren akıllı telefon ve buna benzer teknolojik gereçlerin kullanımına yönelik eğitimler verilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

5. Alanyazında yapılan çalışmaların genellikle gençler ve öğrenciler üzerinde olduğu görülmekte, dolayısıyla farklı yaş ve meslek grupları üzerinde araştırmalar yapılması alana katkı sağlayabilir.
6. Öğretmen ve yöneticilerin nomofobi düzeyleri ile işteki verimi, çalışma performansları, genel sinizm düzeyleri ve sosyal iyilik hali araştırılabilir.
7. Öğretmen ve okul yöneticilerinden kadınların nomofobi düzeylerinin erkeklerden daha yüksek çıkma nedenleri nitel çalışmalarla derinlemesine araştırılabilir.

Katkı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akbal, S. (2018). *Sosyal Anksiyete Bozukluğu ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Akıllı, G. & Gezgın, D. M. (2016). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile farklı davranış örüntülerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi Examination of the Relationship Between Nomophobia Levels and Different Behavior Patterns of University Students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/26849/282358>
- Akman, E. (2019). Akıllı telefonsuz kalma korkusunun (nomofobi) akademik başarıya etkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi öğrencileri üzerinden bir değerlendirme. *AVRASYA Uluslararası Araştırma Dergisi*, 7(16), 256–275. doi:10.33692/avrasyad.543756
- Apak, E. ve Yaman, Ö. M. (2019). Üniversite öğrencilerinde nomofobi yaygınlığı ve nomofobi ile sosyal fobi arasındaki ilişki: Bingöl Üniversitesi örnekleme. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 611–629. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0078>.

- Arslan, H., Tozkoparan, S. B. & Kurt, A. A. (2019). Öğretmenlerde mobil telefon yoksunluğu korkusunun ve gelişmeleri kaçırma korkusunun incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 237-256. DOI: 10.17556/erziefd.512074
- Atılğan, S. S. (2020). Akıllı telefon kullanan üniversite öğrencileri arasında nomofobi düzeyinin belirlenmesi. *Elektronik Cumhuriyet İletişim Dergisi*, 2 (2), 6-23. Retrieved from <http://ecider.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/59151/833641>.
- Bak, G. (2019). X, Y ve Z Kuşağında Nomofobi: Nitel Bir Araştırma. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(5): 288-302.
- Bragazzi, N. L., and Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management* (7), 155–160. doi:10.2147/PRBM.S41386
- Buctot, D. B., Kim, N., & Kim, S. H. (2020). The role of nomophobia and smartphone addiction in the lifestyle profiles of junior and senior high school students in the philippines. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3571366>
- Büyükçolpan, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde nomofobi, bağlanma biçimleri, depresyon ve algılanan sosyal destek* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Celep, E., & Çorumlu, B. (2022). Nomofobik eğilimler ve sosyal medya kullanım yoğunluğunun kompulsif çevrimiçi satın alma davranışı ile olan ilişkisinin belirlenmesi: Bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 1339–1359. Geliş tarihi gönderen <https://www.isarder.org/index.php/isarder/article/view/1710>.
- Cırak, S. N. ve İslim, O. F. (2021). Investigation into Nomophobia amongst Turkish pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1877-1895.
- Çakır, M. A. ve Kuzucu, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Researcher*, 7(1), ss. 181-199.
- Daei, A., Ashrafi-Rizi, H. ve Soleymani, M. R. (2019). Nomophobia and health hazards: Smartphone use and addiction among university students. *International Journal of Preventive Medicine*, 10(1), 1-5. DOI: 10.4103/ijpvm.IJPVM_184_19
- Demirci, B., Kılıç, Ö. ve Özhasar, Y. (2021). Yiyecek içecek işletmelerinde nomofobinin işgören verimliliğine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 13(4), 3514-3524.
- Demirci, K., Akgönül, M., ve Akpınar, A. (2015). Relationship of smartphone use severity with sleep quality, depression, and anxiety in university students. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 85–92. doi:10.1556/2006.4.2015.010
- Demirel, B. R. ve Sarıkoç, G. (2022). Hemşirelerde Nomofobi ile Sosyal İyilik Hâli Arasındaki İlişki: Tanımlayıcı Araştırma. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*. file:///C:/Users/User/Downloads/nurses.2022-89121.pdf
- Ekşi, N. N. (2020). *Öğretmenlerin Nomofobi ve Örgütsel Hafıza Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Eren, B., Kılıç, Z. N., Günal, S. E., Kırçalı, M. F., Öznacar, B. B., ve Topuzoğlu, A. (2020). Lise öğrencilerinde nomofobinin ve ilişkili etkenlerin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 133-140. <https://doi.org/10.5455/apd.56124>
- Fidan, H. (2016). Mobil Bağımlılık Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerliliği: Bileşenler modeli yaklaşımı. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions* (3), 433–469. doi:10.15805/addicta.2016.3.0118
- Friebel, G. ve Searbright, P. (2011). Do women have longer conversations telephone evidence of gendered communication strategies. *Journal of Economic Psychology*, 32(3), 348-356.
- Fu, S., Chen, X. ve Zheng, H. (2020). Exploring an adverse impact of smartphone overuse on academic performance via health issues: a stimulus-organism-response perspective. *Behaviour & Information Technology*, 40(7), 663-675.

- Gezgin, D. M., Hamutoğlu, N. B., Sezen Gültekin, G. & Yıldırım, S. (2019). Öğretmen adaylarının akıllı telefon, mobil telefonsuz kalma korkusu (nomofobi) ve gelişmeleri kaçırma korkusuna (fomo) ilişkin algılarının metafor kullanılarak belirlenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 733-783. DOI: 10.14686/buefad.516540
- Gezgin, D. M., & Çakır, Ö. (2016). Analysis of nomofobic behaviors of adolescents regarding various factors. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2504-2519. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3797>
- Gezgin, D. M., Çakır, Ö., & Yıldırım, S. (2018). The relationship between levels of nomophobia prevalence and internet addiction among high school students: The factors influencing Nomophobia. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 215-225. <https://doi.org/10.21890/ijres.383153>
- Gezgin, D., Hamutoğlu, N., Başarmak, U., ve Dağlı, E. (2020). Akıllı telefon kullanım becerisi bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin nomofobi eğilimlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 1-16. 10.29329/mjer.2020.258.1
- Günlü, A., ve Uz Baş, A. (2020). Genişletilmiş benlik kuramı bağlamında nomofobi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3853-3873. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/57287/778313>.
- Günüç, S. ve Kayri, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik-güvenirlilik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 220-232.
- Gürol, A., Ejder Apay, S., Özdemir, S., Uslu, S. ve Güven, R. (2020). Üniversite öğrencilerinde nomofobi ve sosyal anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4):701-705.
- Hoşgör, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyini etkileyen faktörler ve ders performansları üzerinde nomofobinin etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (25), 3169-3197.
- Hoşgör, H., Tandoğan, Ö., ve Gündüz-Hoşgör, D. (2017). Nomofobinin günlük akıllı telefon kullanım süresi ve okul başarısı üzerindeki etkisi: sağlık personeli adayları örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 573-595. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12266>
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed). Boston: Pearson.
- Kaplan Akıllı, G. ve Gezgin, D. M (2016). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile farklı davranış örüntülerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 51-69.
- Kara, M., Baytemir, K., & İnceman-Kara, F. (2019). Duration of daily smartphone usage as an antecedent of nomophobia: exploring multiple mediation of loneliness and anxiety. *Behaviour & Information Technology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1673485>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaviani, F., Robards, B., Young, K. L. ve Koppel, S. (2020). Nomophobia: Is the Fear of Being without a Smartphone Associated with Problematic Use?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6024.
- Kayabaş, B., (2013). *Mobil Yaşam* (Editör: T. Volkan Yüzer ve Mehmet Emin Mutlu), *Yeni İletişim Teknolojileri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kıyak, G. N., & Orhan, M. (2022). Çalışanların nomofobi, yaşam doyumu ve iş performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi*, 1(2). <http://www.sobinarder.com/index.php/sbd/article/view/17>.
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C. O., Baczynski, T., Carvalho, M. R., and Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140–144. doi:10.1016/j.chb.2012.07.025
- Konan, N. ve Çelik, O. T. (2019). The mediator role of interaction anxiety in the relationship between social support perception and smartphone addiction, *Journal of Education and Future*, 15, 63-75.
- Konan, N. ve Çelik, O.T. (2019, 21-24 Mart). Öğretmenlerde akıllı telefon bağımlılığı, III. *International Congress on Science and Education*, s. 807-901, Afyonkarahisar.

- Konan, N., Durmuş, E., Ağiroğlu Bakır, A. ve Türkoğlu, D. (2018). The relationship between smartphone addiction and perceived social support of university students', *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 244-256, DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.016>
- Konan, N., Durmuş, E., Türkoğlu, D. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2018). How is smartphone addiction related to interaction anxiety of prospective teachers?, *Education Sciences*, 8(186), 1-11. DOI:10.3390/educsci 8040186
- Lin, C. Y., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2018). Psychometric evaluation of Persian Nomophobia Questionnaire: Differential item functioning and measurement invariance across gender. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 100-108. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.11>
- Louragli, I., Ahami, A., Khadmaoui, A., Mammad, K., & Lamrani, A. C. (2018). Evaluation of the nomophobia's prevalence and its impact on school performance among adolescents in morocco. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 12(2), 84-94. <https://doi.org/10.33225/ppc/18.12.84>
- Mir, R. ve Akhtar, M. (2020). Effect of nomophobia on the anxiety levels of undergraduate students. *JPMA*, 70(9), 1492-1497.
- Önal, N. (2019). Metaphoric perceptions of high school students about nomophobia. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(2), 437-449. <https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/528>
- Özsavran M. ve Ayyıldız, T. (2022). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile okul başarısı arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*. 23(2): 130-138.
- Prasad, M., Patthi, B., Singla, A., Gupta, R., Saha, S., Kumar, J. K., ... ve Pandita, V. (2017). Nomophobia: A cross-sectional study to assess mobile phone usage among dental students. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 11(2), 34-39. DOI: 10.7860/JCDR/2017/20858.9341
- Sarıbay, B. & Durgun, G. (2020). Dokunmatik toplumların fobileri: Netlessfobi, Nomofobi ve Fomo kavramları üzerine bir içerik analizi çalışması. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, Special Issue on Business and Operations Research - March , 280-294 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jyasar/issue/53734/630583>
- Sırakaya, M. (2018). Ön lisans öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin akıllı telefon kullanım durumlarına göre incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*. 14(2), 714-727.
- Tabachnik, B. G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Boston, É.-U. U.: Pearson
- Torrejon, Molina ve Manchego (2020). Nomophobia in university students. international journal of early childhood special education, *INT. International Journal of Early Childhood*, 12(1), 488-495.
- Türen, U., Erdem, H. & Kalkın, G. (2017). Mobil telefon yoksunluğu korkusu (nomofobi) yayılımı: Türkiye'den üniversite öğrencileri ve kamu çalışanları örnekleme. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(1), 1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gazibtd/issue/27536/289670>.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2018). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2020). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2022). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK) (2016). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779>
- Ulutaş, E., Çilli, A. S., Aydın, A., Muratdağı, G., & Ekerbiçer, H. Ç. (2020). Sakarya Üniversitesi öğrencilerinin akıllı telefon kullanma düzeyleri ve yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Tıp Dergisi*, 10(Özel Sayı), 24-32. doi:10.31832/smj.739137
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

- Yıldırım, C. ve Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yıldırım, C., Sumner, E., Adnan, M., & Yıldırım, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322-1331. <https://doi.org/10.1177/0266666915599025>
- Yıldız, E. P., Çengel, M. ve Alkan, A. (2020). Öğretmenlerin nomofobi düzeylerinin demografik özelliklerine ve akıllı telefon kullanım alışkanlıklarına göre incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(10. Yıl Özel Sayısı), 5096-5120. DOI: 10.26466- /opus.676329
- Yıldız Durak, H. (2018). Investigation of nomophobia and smartphone addiction predictors among adolescents in Turkey: Demographic variables and academic performance. *The Social Science Journal*, 56(4), 492-517. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2018.09.003>
- Yılmaz, G., Şar, A. H., ve Civan, S. (2015). Ergenlerde mobil telefon bağımlılığı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 2(2), 20-37. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojtac/issue/28470/303439#article_cite adresinden alındı.
- Yılmaz, M., Köse, A. ve Doğru. Y. B., (2018). Akıllı telefondan yoksun kalmak: Nomofobi üzerine bir araştırma. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*. 9(35), 31-47.
- Yorulmaz, M, Kırac, R. ve Sabırlı, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde nomofobinin uyku ertelemeye etkisi, *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), pp:2988-2996.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki (*)

Şenol SEZER¹ ve Ahmet ÇEVİK²

The Relationship Between Pre-School Teachers' Professional Attitude and School Climate Perceptions (*)

Abstract

The purpose of this research is to determine the relationship between the preschool teachers' professional attitude and their perception on school climate. For this purpose, this study was carried out in a quantitative research design and relational survey model. The population of the research consists of 511 teachers working in pre-school education institutions in Sivas city centre and its districts. The population was taken as a sample, but the analyses were carried out on 291 data sets. 'Attitude towards Teaching Profession Scale' and 'School Climate Scale' was used as the data collection tools.

The results showed that the scores on attitude towards the teaching profession and school climate perception of pre-school teachers were high. A positive and moderate significant relationship was found between professional attitude and school climate perception of participants. In addition, a moderate positive relationship was found between the pre-school teachers' professional attitude and the school climate sub-dimensions. However, a low-level negative relationship was determined in conflict sub-dimension. School climate perception scores of pre-school teachers positively and significantly predict their attitude towards the teaching profession. In conclusion, it may be said that a positive school climate will increase teachers' commitment to the profession.

Keywords: Attitude, professional attitude, school climate, pre-school education.

Özet

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nicel araştırma deseninde ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evreni, Sivas il merkezi ve ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görevli 511 öğretmenden oluşmaktadır. Evren, örneklem olarak alınmış ancak analizler 291 veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum puanları ve okul iklimi algı puanlarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların mesleki tutumları ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okulöncesi öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi alt boyutlarında da pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur. Ancak çatışma alt boyutunda düşük düzeyde negatif bir ilişki belirlenmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin okul iklimi algıları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Sonuç olarak, olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin mesleğe olan bağlılıklarını artıracığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, mesleki tutum, okul iklimi, okulöncesi eğitim.

¹Assoc. Prof. Dr., Ordu University, Faculty of Education, Corresponding Author: senolsezer.28@gmail.com, 0000-0001-8800-6017

²School Principal, Ministry of National Education, Sivas, cevikahmet6658@hotmail.com, 0000-0003-2438-8911

(*) This research was produced from Ahmet Çevik's master's thesis of the same name.

Introduction

It can be said that the most important task of teachers in today's schools is to raise students in a safe, loving, and peaceful climate. Positive school climate contributes to teachers being more sensitive about focusing on the development of students by enabling them to have positive feelings towards the school. In this sense, it is predicted that a positive school climate will make teachers feel comfortable and safe in the school environment. On the other hand, it is assumed that teachers will exhibit positive professional attitude in a positive school climate, and this will reduce students' negative feelings such as teacher-induced fear, anxiety, and loneliness (Aydin, 2019). In this study, we focused on the relationship between the professional attitude and school climate perception of pre-school teachers.

The teaching profession has its own characteristics. These characteristics are generally expressed as self-sacrificing and hard work, following innovations, displaying patience and sensitivity, and being tolerant towards students, colleagues and parents (Richardson & Watt, 2005; Wagner & Imanuel, 2014). Moreover, the way to be successful in the teaching profession is to do this profession lovingly and willingly (Carless & Arnup, 2011; Yong, 1995). Teachers' commitment to their profession and their success in profession are closely related to their positive attitude towards the profession (Powell, 1997). Findings from numerous studies reveal that teachers who love the teaching profession are more devoted to the profession, more self-sacrificing, and idealistic (Miller, Brownell, & Smith, 1999; Tye & O'brein, 2002; Weiss, 1999).

The first definitions of the concept of 'attitude' are found in the literature, especially in social psychology studies based on Allport's (1961) theories. In most of these definitions, attitude is considered as an individual disposition that evaluates a social element (phenomenon, event, person) positively or negatively and therefore expresses a certain behavior towards it (Doron & Parot, 1999; Eagly & Chaiken, 1993; Katz, 1960). Similarly, Abric (2002) considers attitude as a mental and neurophysiological state that is determined by experience and creates a dynamic effect on individuals, preparing them to behave in a certain way. McGuire (1989) and Wood (2000) argue that the individual's attitude is formed in three basic dimensions as cognitive, affective, and behavioural; and are reflected in behavior. The cognitive dimension of attitude includes the individual's perceptions, beliefs and assumptions about events and phenomena. The emotional dimension describes emotional experiences and emotional responses to various events and phenomena. The behavioural dimension, on the other hand, shows intentions and predictions about how a person might act in the face of an event or phenomenon based on their assumptions and beliefs. It may be argued that teachers who have a positive attitude towards the profession will love the teaching profession and will try to do their job in the best way. In previous studies, it was determined that teachers who have a positive attitude towards the teaching profession increase the success of students (Altun, 2017; Buddin & Zamarro, 2009; Danna, 2002; OECD, 2009). Moreover, the results show that teachers who love their profession can bring positive attitude and behaviour to students (Askar & Erden, 1987; Sezer, 2018).

It is possible to express the school climate as the perceptions of the school community regarding the different aspects of the school atmosphere. School climate is understood as the working conditions in the school and the effect of these conditions on the employees (Şişman, 2018). Owens (1998) listed the factors affecting the school climate as culture, ecology, organization, and environment. *Culture* includes psychosocial characteristics, norms, belief systems, and values. *Ecology* is about physical factors, building size, building design, and technology used. *The organization* is explained by the structure of instruction, the curriculum, the decision-making process, and communication. *The environment*, on the other hand, defined the characteristics of individuals as

motivation, professional satisfaction, and morale. In the literature, it is stated that schools exhibit different climatic characteristics depending on their unique and environmental conditions. Hoy and Miskel (2001) mention different climate types in schools such as open climate, controlled climate, autonomous climate, paternal climate, family climate, and closed climate.

The most important factor in the development of a positive climate in schools is the attitudes of the stakeholders. When the literature is examined, the results of the studies show that there is a safer and more orderly working environment, teachers' job satisfaction increases, and their morale and motivation levels are high in schools where a positive and open climate is dominant (Bostancı & Kayaalp, 2011; Bozan, 2017). Arslan (2019) points out that the performances of teachers working in secondary schools increase depending on the positive school climate. In the research conducted by Aktan (2021), it is stated that negative school climate increases organizational silence, and it is emphasized that if the school climate is positive, organizational silence will decrease. Şahin (2005), determined a statistically significant relationship between the professional attitude of primary school teachers and their perceptions of school climate. In addition, it was concluded that the positive professional attitude of teachers affect their organizational climate perceptions positively. In Cardina and Fegley's (2016) study, the participants reported a positive attitude towards the teaching profession and a high level of satisfaction from the teaching profession. They also stated that the physical and social environment of the school was supportive. Moreover, a positive school climate is seen as a predictor of not only positive attitude of teachers towards teaching profession but also different types of learning outcomes at schools (Shochet et al., 2006; Way, Reddy, & Rhodes, 2007). It may be asserted that students learn more effectively in a positive and trust-based school climate. The results from a meta-analysis study conducted by Karadağ et al. (2016) reveal that positive school climate has a positive effect on students' academic achievement (Agnew, 1981; Bedford, 1987; Callison, 2002; Davis, 2010; Dimuzio, 1989; Farr, 1998; Hampton, 2008; Vasquez, 2011; Young, 1991).

When the literature is examined, it is seen that researchers mostly focus on the effect of school climate on organizational behaviors in school climate studies conducted in Turkey. These are the effect of school climate on job satisfaction (e.g., Çevik, 2010; Gündüz, 2008; Idi, 2017; Mert & Özdemir, 2019); organizational commitment (e.g., Kılıç, 2019; Korkmaz, 2011; Yüceler, 2009); organizational cynicism (e.g., Mumcu, 2018; Özden, 2013; Tatar & Ayık, 2020); organizational performance (e.g., Arslan & Yengin-Sarpkaya, 2020; Karadirek, 2022; Salan, 2017); organizational trust (e.g., Ayık, Savaş, & Çelikel, 2014; Gün & Söyük, 2017); organizational stress (e.g., Karadere, 2022; Kolaşınlı, 2019); self-efficacy (e.g., Dolapçı & Kavgacı, 2020; Gündoğan & Koçak, 2017); professional attitude (Şahin, 2005), and organizational justice (Kemer, 2021).

Preschool teaching requires more love, patience, and more dedication. First of all, teachers should be able to be role models to their students with their loving and sincere attitude (Powell, 1997). The fact that teachers do their jobs with love, establish good relations with their environment and exhibit positive attitude contributes to the formation of permanent learning (Carless & Arnup, 2011; Yong, 1995). In the literature, it is seen that the studies carried out in the context of school climate are generally based on the perceptions of teachers working in primary, secondary, and high schools. However, there was no study focusing on the relationship between the perceptions of school climate and professional attitudes of teachers working in pre-school education institutions. Determining the relationship between pre-school teachers' perception of school climate and their professional attitude is considered significant in terms of knowing how these attitudes are reflected on students. On the other hand, it is thought that determining the professional attitude and school climate perceptions of teachers working in pre-school education institutions will fill an important gap in the literature. Another dimension that makes this study important is that it serves as a reference for future studies in

this field. In this context, the main purpose of the research is to determine the relationship between the professional attitude of preschool teachers and their perceptions of school climate. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of pre-school teachers' attitude scores towards the profession?
2. What is the school climate perception score of preschool teachers?
3. What level of relationship is there between pre-school teachers' perceptions of their professional attitude and sub-dimensions and their perceptions of school climate and sub-dimensions?
4. Do preschool teachers' perceptions of school climate predict their professional attitude?

Method

The current study aims to describe the predictive relationships between professional attitude of preschool teachers and their perceptions of school climate. For this purpose, this research was carried out in a relational survey model (Karasar, 2022). Correlational research is concerned with the establishing relationships between two or more variables in the same population or between the same variables in two populations (Creswell, 2015; Leedy & Ormrod, 2010). In a correlational study the relation degree is described between two or more quantitative variables, and to do this it is used a correlation coefficient. Correlational research is also sometimes referred to as a form of descriptive research because it describes an existing relationship between variables (Freankel & Wallen, 2009).

Study Group

The population was 511 teachers working in pre-school education institutions in Sivas city centre and its districts in the 2021-2022 academic year. All population was selected as the sample group. However, no response was received from 201 pre-school teachers during the research period, and responses were received from 310 participants. Incomplete or incorrectly filled 19 forms were excluded from the data set. As a result, the data set was obtained from 291 participants. The demographic characteristics of participants were presented in Table 1.

Table 1.

Demographic Characteristics of Participants (N=291)

Variable	Characteristics	N	%
Gender	Female	258	88.7
	Male	33	11.3
Age	21-26 years	46	15.8
	27-32 years	115	39.5
	33-38 years	57	19.6
	39 years +	73	25.1
School type	Kindergarten	152	52.2
	Nursery	139	47.8
Settlement	District	73	25.1
	City centre	194	66.7
	Village-town	24	8.2

Table 1 shows that 258 (88.7%) participants are female, and 33 (11.3%) participants are male. The number of participants in age group of 21-26 is 46, in age group of 27-32 is 115, in age group of 33-38 is 57, and the number of 39 years old and over is 73. The number of participants working in kindergarten is 152, and working in nursery is 139. The number of participants in district schools is

73, the number of participants in the schools in city centre is 194, and the number of participants in the schools in villages or towns is 24.

Data Collection Tools

In this study, Personal Information Form, Attitude towards Teaching Profession Scale, and School Climate Scale were used as the data collection tools.

Personal Information Form: The personal information form was created by the researchers to determine the demographic characteristics (gender, age, school type of the participants, and the settlement where the school is located) of the participants.

Attitude Towards Teaching Profession Scale: The scale was developed by Demirel and Ünişen (2018) to determine teachers' attitude towards the teaching profession. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was determined as .94 by Demirel and Unisen (2018). The Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the scale, which consists of 28 items in total, were calculated for this study as .92 for the *Appreciating* sub-dimension, .80 for the *Occupational Burnout* sub-dimension, .81 for the *Indifference* sub-dimension, and .66 for the *Openness to Professional Development* sub-dimension. The general internal consistency coefficient of the scale was determined by the researcher of this study as .94. Participants expressed their opinions using a 5-point Likert-type rating scale. Views range from (1) to 'strongly disagree' and (5) to 'strongly agree'. The fact that the average score obtained from the scale approaches 5 points indicates that the attitude of the participants is high; a score close to 1 indicates that their attitude is low.

School Climate Scale: The scale was developed by Canlı, Demirtaş, and Özer (2018) to measure teachers' attitude towards school climate. Canlı, Demirtaş, and Özer (2018) calculated the Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the scale as .92 for the dimension of *Democracy and Dedication to School*; as .96 for *Leadership and Interaction* dimension; as .83 for the *Success Factors* dimension; as .91 for the *Sincerity* dimension, and as .95 for the *Conflict* dimension. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the scale were determined for this study as .91 for the *Democracy and School Dedication* sub-dimension, .90 for the *Leadership and Interaction* sub-dimension, .75 for the *Success Factors* sub-dimension, .85 for the *Sincerity* sub-dimension, and .73 for the *Conflict* sub-dimension. The general internal consistency coefficient of the scale was calculated by the researcher of this study as .92. In School Climate Scale, the participants expressed their views by using a 5-point Likert-type rating scale. The views can be expressed as (1) 'Never' (1), 'Rarely' (2), 'Sometimes' (3), 'Mostly' (4), and 'Always' (5). The fact that the average score obtained from the scale approaches 5 points indicates that the attitude scores of the participants are high; a score close to 1 indicates that the attitude scores are low.

Data Collection

The data collection tool was prepared electronically and delivered to all teachers in the population through communication networks accessible via smartphones and tablets. Except for the participants who were on administrative leave at the time of the research, the number of teachers to whom the data collection tool was transferred was 485. However, 310 forms returned. Incomplete or incorrectly filled 19 forms were excluded from the data set. As a result, 291 data set included in for analysis.

Data Analysis

The data were analysed through the IBM 25 SPSS program. Descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency, percentage) techniques were used in data analysis. In determining the relationship between teachers' professional attitude and school climate perceptions, correlation

(Pearson Correlation Coefficient) analysis was conducted. When the absolute value of the correlation coefficient is between .70-1.00, it is 'high', when it is between .30-.70, 'moderate', and when it is between .00-.30, a 'low' relationship can be mentioned (Büyüköztürk, 2019). Regression analysis was conducted to determine the predicting level of the teachers' professional attitude of their school climate perceptions. It was seen that the data analysis techniques used were sufficient to reveal the assumptions of the research.

Findings

In this part of the study, the findings were presented and interpreted in separate tables.

Attitude of the Participants towards the Profession

Table 2 shows the attitude scores of preschool teachers towards the profession.

Table 2.

Professional Attitude Scores (N=291)

Sub-Dimensions	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Appreciating	291	4.08	.855
Occupational Burnout	291	3.49	.824
Indifference	291	3.91	.571
Openness to Professional Development	291	3.84	.428
Professional Attitude (Total)	291	3.96	.643

In Table 2, the attitude of preschool teachers towards the teaching profession reflects the highest average in the sub-dimension of Appreciating ($M= 4.08$; $SD= .855$); on the other hand, it reflects the lowest mean value in the occupational burnout sub-dimension ($M= 3.49$; $SD= .824$). The results revealed that preschool teachers' attitude scores towards the profession were at a moderate level in the dimension of Appreciating. The high average scores in the sub-dimensions of Occupational Burnout and Indifference revealed that the participants were not satisfied with their profession. In addition, it is understood that the average scores in the dimension of Openness to Professional Development are relatively low. Based on these results, it may be said that preschool teachers adopt a positive and moderate attitude towards the teaching profession, but have high levels of professional burnout and indifference. In addition, considering the importance of teachers closely following current developments in the profession for the teaching profession, the low openness to professional development scores of the participants can be considered as an important finding that needs to be considered.

Findings on Perception of School Climate

In Table 3, preschool teachers' school climate perception scores were given.

Table 3.

School Climate Perception Scores (N=291)

Scale and Sub-Dimensions	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Democracy and School Dedication	291	4.23	.695
Leadership and Interaction	291	4.21	.794
Success Factors	291	4.15	.593
Sincerity	291	3.28	.508
Conflict	291	1.99	.846
School Climate (Total)	291	3.79	.461

In Table 3, it is seen that preschool teachers' perceptions of school climate are high in the sub-dimensions of Democracy and School Commitment ($M= 4.23$; $SD =.695$) and Leadership and Interaction ($M = 4.21$; $SD =.794$). Teachers' perceptions of school climate are moderate in the Success Factors ($M =4.15$; $SD = .593$) and Sincerity ($M = 3.28$; $SD = .508$) sub-dimensions. It is low in the conflict sub-dimension ($M = 1.99$; $SD= .846$). Based on these results, it may be said that preschool teachers have a relatively high level of positive perception for school climate. In particular, the high scores in the democracy and school commitment sub-dimensions of the school climate and the low scores in the conflict sub-dimension may be evaluated as the participants have positive perception related to their school climate.

The Relationship Between Teachers' Professional Attitude and Perceptions of School Climate

In Table 4, the results of the Pearson two-way correlation analysis performed to determine the relationship between preschool teachers' professional attitude and school climate perceptions were given.

Table 4.

The Relationship Between Professional Attitude and Perception of School Climate (N=291)

Scale	1	2
1. Attitude towards the Profession	1.00	.370**
2. School Climate	.370**	1.00

** $p \leq .01$

Table 4 showed that there was a positive, moderate and statistically significant relationship between preschool teachers' professional attitudes and school climate perceptions ($r= .370$, $p \leq .01$). Based on these results, it may be said that as preschool teachers' attitude scores towards the profession increase, their school climate perception scores will also increase.

The Relationship Between Teachers' Professional Attitude and Sub-Dimensions of School Climate

Table 5 shows the results of Pearson's two-way correlation analysis, which was conducted to determine the relationship between teachers' professional attitudes and school climate sub-dimensions.

Table 5.

The Relationship Between Professional Attitude and School Climate Sub-Dimensions (N=291)

Scale and Sub-Dimensions	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Professional Attitude	3.96	.643	-	.38**	.33**	.31**	.14*	-.17*
2. Democracy and School Dedication	4.23	.695		-	.74**	.73**	.36**	-.40**
3. Leadership and Interaction	4.21	.794			-	.62**	.20**	-.38**
4. Success Factors	4.15	.593				-	.50**	-.37**
5. Sincerity	3.28	.508					-	.11*
6. Conflict	1.99	.846						-

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

In Table 5, it is seen that there is a positive and moderate ($r=.38$; $p \leq .01$) statistically significant relationship between the professional attitude of preschool teachers and their perceptions of school climate in the sub-dimension of democracy and dedication to school. It is understood that there is a positive and moderate ($r=.33$; $p \leq .01$) statistically significant relationship in the leadership and interaction sub-dimension between teachers' professional attitude and school climate perceptions. In

addition, there is a positive and moderate ($r=.31$; $p\leq.01$) statistically significant relationship between preschool teachers' professional attitude and school climate perceptions in the sub-dimension of success factors. While it is seen that there is a positive and low-level ($r=.14$; $p\leq.05$) significant relationship between the professional attitude of preschool teachers and their perceptions of school climate, in the sub-dimension of sincerity; there is a low level of negative relationship ($r=-.17$; $p\leq.05$) in the conflict sub-dimension.

Based on these results, it may be said that there is a moderate relation between positive attitude of the participants towards the teaching profession and the sub-dimensions of the school climate. On the other hand, it can be stated that the effect of the attitude of the participants towards the teaching profession on the sincerity dimension, which is one of the sub-dimensions of the school climate, is low. The negative relationship between professional attitude and conflict sub-dimension can be considered as a felicitous result in terms of revealing that there is no place for conflict culture in a positive school climate.

The Relationship Between Teachers' Perceptions of School Climate and Sub-Dimensions of Professional Attitude

In Table 6, the results of the Pearson two-way correlation analysis performed to determine the relationship between preschool teachers' perceptions of school climate and the sub-dimensions of professional attitude were given.

Table 6.

The Relationship Between School Climate and Sub-Dimensions of Professional Attitude

Scale and Sub-Dimensions	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. School Climate	3.79	.461	1.00	.33**	.34**	.32**	.21**
2. Appreciating	4.08	.855		1.00	.65**	.67**	.55**
3. Occupational Burnout	3.50	.824			1.00	.71**	.50**
4. Indifference	3.91	.571				1.00	.41**
5. Openness to Professional Development	3.84	.428					1.00

** $p\leq .01$

In Table 6, it is seen that there is a positive moderate ($r=.33$; $p\leq.01$) statistically significant relationship between preschool teachers' perceptions of school climate and their professional attitude in the sub-dimension of appreciating. There is a statistically significant positive ($r=.34$; $p\leq.01$) correlation between teachers' school climate perceptions and their professional attitudes in the occupational burnout sub-dimension. In addition, there is a positive moderate ($r=.32$; $p\leq.01$) statistically significant relationship between teachers' school climate perceptions and their professional attitudes in the sub-dimension of indifference. However, it is seen that there is a low level of positive ($r=.21$; $p\leq.01$) statistically significant relationship between teachers' school climate perceptions and their professional attitude in the sub-dimension of openness to professional development. Based on these results, it may be said that if pre-school teachers' perceptions of school climate are positive, their professional attitude will be moderately affected. On the other hand, it may be thought that other factors may be effective in the low effect of positive school climate perception on openness to professional development.

The Prediction Level of Teachers' School Climate Perceptions on their Professional Attitude

Table 7 shows the results of simple linear regression analysis regarding the level of pre-school teachers' perceptions of school climate predicting their attitude towards the profession.

Table 7.

The Prediction Level of School Climate Perceptions on the Attitude towards the Profession

Variables	B	SE	β	t	p
Constant	2.741	.157	.370	17.425	.000*
Professional Attitude	.265	.039		6.766	.000*
R=.37 R ² =.137					
F=45.783 p= .000					

* $p \leq .01$

When Table 7 is examined, it is understood that the regression model is significant ($p < .01$). According to the results of the regression analysis, a significant positive correlation ($R = .370$, $R^2 = .137$, $F = 45,783$, $p < .01$) was found between preschool teachers' perceptions of school climate and their attitude towards the profession. It is seen that preschool teachers' perceptions of school climate predict their attitude towards the teaching profession ($\beta = .37$, $p < 0.01$) positively and significantly. Based on these results, it may be said that preschool teachers' perceptions of school climate (total score) affect their attitude towards the profession positively and moderately. When the independent t-test results regarding the regression coefficient significance are analysed, it can be said that preschool teachers' perceptions of school climate (total score) significantly predict their attitude towards the profession. The R^2 value was calculated as .137. This finding shows that preschool teachers' perceptions of school climate explain approximately 14% of their professional attitude.

Discussion and Conclusion

In this study, it was aimed to determine the relationship between the professional attitude of preschool teachers and their perceptions of school climate. The high average scores in the sub-dimensions of professional burnout and indifference revealed that the preschool teachers were not satisfied with their profession. The occupational burnout perceptions of the participants may be related to their age groups. In their study, Dolunay and Piyal (2011) determined that as teachers' ages and length of service increase, their professional burnout levels decrease. Therefore, as the age of the participants increases, professional depersonalization and professional exhaustion levels decrease. Similar results were also found in studies in the field of health. Ergin (1996) observed in his research that professional burnout is higher in young participants. In this sense, it is possible to make an inference that teachers feel more experienced and more successful as they get older, and that this situation motivates them. In addition, the average scores in the dimension of openness to professional development were relatively low. These results may be evaluated as the participants, who are teachers in kindergarten and nursery, are not willing to professional development. In literature, it is possible to find studies with similar or different results to the results of this study. In the study conducted by Kuyumcu (2019), it was concluded that teachers' professional attitude scores were high in the sub-dimensions of appreciating and openness to professional development, and low in the sub-dimensions of professional burnout and indifference. In a study conducted by Şahin-Sak, Sak and Tuncer (2019) with 417 pre-school teachers, it was found that the professional attitude scores of 6-year-old teachers were higher than those of 4-year-old and mixed age group teachers. Moreover, Özder, Konedralı, and Zeki (2010) found that prospective teachers' (pre-school, primary school) attitude towards the teaching profession were to be high. Similarly, Doğrul and Kılıç (2020), found that pre-school teacher candidates' attitude scores towards the teaching profession were high. Aslan and Akyol (2006)

concluded that teachers' positive attitude towards the profession are the most important factor in increasing their professional success and commitment.

The results showed that pre-school teachers' perceptions of school climate were high in the sub-dimensions of democracy and school dedication and leadership and interaction. It is possible to reach similar results in the literature. In a study conducted by Altay (2021), quite high average scores were found in the sub-dimension of leadership and school dedication. The mean scores on school climate were moderate level in success factors and sincerity sub-dimension. However, the mean scores were low in the conflict sub-dimension. In previous studies, there are results that teachers' motivation, job satisfaction, and organizational commitment are high when the school climate is positive. Selçuk (2016) found that school climate perceptions of primary and secondary school teachers were high level. Similarly, İdi (2017) determined that there is a positive relationship between teachers' perceived school climate and their job satisfaction. These results show that if a democratic school climate prevails in schools, a positive relationship and communication network develops between teachers. It may be said that in schools with a positive and democratic school climate, the personal preferences and differences of the employees will be respected, and tolerance and understanding will prevail.

In this study, a positive, moderate and statistically significant relationship was found between preschool teachers' professional attitude and school climate perceptions. These results may be evaluated as teachers who have a positive attitude towards the teaching profession are willing to make a positive contribution to the school climate and have the potential to exhibit a constructive attitude in adapting to the school climate. Although the results of this study are unique, there are studies with similar results in the literature. Güneş (2019) found a moderately positive and significant relationship between pre-service teachers' attitude scores towards the teaching profession and their perceptions of school climate. Gündoğan and Koçak (2017) found a moderate, positive and statistically significant relationship between pre-service teachers' perceptions of school climate and academic self-efficacy beliefs. Similarly, in study conducted by İhtiyaroğlu and Ottekin-Demirbolat (2016), a positive and significant relationship was determined between supportive teacher behaviours, achievement-oriented and safe learning environments, which were sub-dimensions of school climate, and teacher effectiveness and student school engagement.

The results revealed that there was a positive and moderately statistically significant relationship between the professional attitude of pre-school teachers and the sub-dimensions of democracy and dedication to school, leadership and interaction, and success factors of school climate. In addition, a positive and low-level significant relationship between professional attitude and sincerity sub-dimension. However, there was a negative and low-level statistically significant relationship between professional attitude and conflict sub-dimension. Based on these results, it may be said that teachers' positive attitude towards the profession will positively affect the school climate.

There was a positive, moderate and statistically significant relationship between preschool teachers' perceptions of school climate and their professional attitude in the sub-dimensions of appreciating, professional burnout, and indifference. However, a positive low-level statistically significant relationship was determined between teachers' school climate perceptions and their professional attitude in the sub-dimension of openness to professional development. According to these results, it may be said that teachers' professional attitude will increase depending on their positive school climate perceptions. The regression analysis results revealed a positive and significant relationship between preschool teachers' perceptions of school climate and their attitude towards the profession. Preschool teachers' perceptions of school climate significantly predict their attitude towards the teaching profession in a positive way. It is possible to reach similar results in the literature. In the study conducted by Güneş (2019), it was concluded that there was a moderately

positive and significant relationship between the attitude of pre-service teachers towards the teaching profession and their perceptions of the school climate. Similarly, in the study conducted by İhtiyaroğlu and Ottekin-Demirbolat (2016), the results of multiple regression analysis significantly predict the sub-dimensions of school climate, teacher effectiveness and student school engagement. In the study of Gündoğan and Koçak (2017), it was found that the school climate perceptions of teacher candidates positively and significantly predict their academic self-efficacy beliefs.

As a result, it is very thought-provoking that preschool teachers have high scores for valuing the profession, but high indifference to the profession and professional burnout perception scores. However, considering the high average scores obtained from the sub-dimensions of democracy and school dedication, leadership and interaction, and success factors of the school climate, the indifference and burnout of preschool teachers may be considered as a natural result of the fatigue caused by spending time with young and very active children all day long. In conclusion, preschool teachers' perception of school climate is a significant predictor of their attitude towards the teaching profession.

Suggestions

In line with the findings obtained as a result of the research, different suggestions can be offered to policy makers, school administrators, teachers and researchers in the next education. It can be said that teaching should be accepted as a professional profession in order to increase the attitude of preschool teachers towards the profession in a positive way. In order to reduce the professional burnout and indifference attitude of preschool teachers, personal rights need to be improved. In-service programs for the professional development of preschool teachers can be planned, implemented and teachers can be improved. It is possible to reduce the professional burnout of teachers and increase their motivation by working to improve the working conditions of teachers working in pre-school education institutions in villages and towns. Conflict management training can be given to teachers with little professional experience. In-service training can be given to school administrators to create a positive school climate in the educational institutions where they are assigned.

Based on the results it may be asserted that, the factors that negatively affect teachers' professional attitude should be reduced, and teachers should be encouraged to contribute creating a positive school climate. Researchers can conduct research to determine the effect of teacher attitude on student achievement. In addition, research can be planned to determine the effect of the principal's management style on the formation of a positive school climate. Moreover, Qualitative research can be conducted to determine the reasons for teachers' professional burnout and indifference to the profession. Research can be conducted to determine the relationship between school climate and teacher attitudes and internal communication.

Declarations

Ethical disclosure: It is frankly declared that the procedures used in this study comply with the principles of the Declaration of Helsinki. The ethics committee approval of the research was obtained with the decision of Yeditepe University Humanities and Social Sciences Ethics Committee, dated 04.11.2021 and numbered 22/2021. The data of the research were collected within the scope of the research approval dated 29.12.2021 and numbered 40112837 of the Sivas Provincial Directorate of National Education.

Informed consent statement: Informed individual consent form was prepared for all participants included in the study in different sample groups and their participation in the study was ensured on a voluntary basis.

Conflicts of interest/competing interests: There is no conflict of interest that would affect the publication of this article. This research did not receive any specific grants from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Author contribution: We would like to state that both authors take equal and joint responsibility in the preparation of the research for publication. However, we can state that the second author contributed to a great extent in collecting the data of the research and writing the introduction part. We can state that the first author contributed mostly to the method, data analysis, findings, and arrangement of the conclusion part of the study.

References

- Abriç, J.-C. (2002). *Psihologia comunicarii: Teorii si metode*. Iai: Polirom.
- Agnew, E. (1981). *The relationship between elementary school climate and student achievement*, (Unpublished PhD dissertation). The University of San Francisco, San Francisco, USA.
- Aktan, V. (2021). *İlkokullarda okul iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Altay, T. (2021). *İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Altun, M. (2017). The effects of teacher commitment on student achievement. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 3(3). 51-54. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v3i3p51>.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arslan, S., & Yengin-Sarpkaya, P. (2020). Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 472-493. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.22>.
- Aslan, D., & Akyol, A., (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Aşkar, P., & Erden, M. (1987). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (121), 8-11.
- Aydın, S. (2019). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ayık, A., Savaş, M., & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.

- Bedford, W. P. (1987). *Components of school climate and student achievement in Georgia middle schools*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Georgia, Georgia, USA.
- Bozkurt-Bostancı, A., & Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Bozan, S. (2017). *Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Buddin, R., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66(2), 103-115. <https://www.rand.org/pubs/reprints/RP1410.html>.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Callison, J. F. (2002). *Teacher assessment of school climate and its relationship to student achievement*, (Unpublished doctoral dissertation). University of South Dakota, South Dakota, USA.
- Canlı, S. Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4),1797-1811.
- Cardina, C. E., & Fegley, J. M. (2016). Attitudes towards teaching and perceptions of school climate among health education teachers in the United States, 2011-2012. *Journal of Health Education Teaching*, 7(1), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093956.pdf>.
- Carless, S. A., & Arnup, J. L. (2011). A longitudinal study of the determinants and outcomes of career change. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.002>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New York: Pearson.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumu arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in School*, 1(2), 144-171. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1076/lpos.1.2.144.5398>
- Davis, B. W. (2010). *The relationship of principal leadership style as it affects school climate and student achievement*, (Unpublished doctoral dissertation). Union University, USA.
- Demirel, N., & Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Dimuzio, S. R. (1989). *School size, school climate and student achievement in secondary school of New York State* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York, USA.
- Doğrul, H., & Kılıç, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 49-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uad/issue/53722/699452>.

- Dolapçı, E., & Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 687-706. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.669692>.
- Dolunay, A., & Piyal, B. (2011). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 11(1), 35-48.
- Doron, R., & Parot, F. (1999). *Dictionar de psihologie*. Bucureşti: Editura Humanitas.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ergin, C. (1996). Maslach tükenmişlik ölçeğinin Türkiye sağlık personeli normları. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 4(1), 28-33.
- Farr, D. M. (1998). *School climate and student achievement during a school improvement effort*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Nebraska, USA.
- Freankel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in edition*. (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Gün, İ., & Söyük, S. (2017). Sağlık kuruluşlarında örgüt iklimi ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2017(1), 40-48.
- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657. <https://doi.org/10.19126/suje.333266>.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güneş, A. M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla okul iklimi arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1595-1932. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.03.017>.
- Hampton, K. B. (2008). *The perceptions of teachers on the relationship between school climate and student achievement*, (Unpublished doctoral dissertation), Stephen F. Austin State University, Texas, USA.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice*, (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İhtiyaroğlu, N., & Ottekin-Demirbolat, A. (2016). Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 255-270. <https://iojes.net/> adresinden erişildi.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/26708/280941>

- Karadere, F. (2022). *Okul yöneticilerinin örgütsel stres düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karadirek, G. (2022). Örgüt kültürü, örgütsel performans ve bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 46-58.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitude. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>.
- Kemer, M. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin okul iklimi ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/813459>
- Kolaşınlı, I. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin stres durumlarının sınıf iklimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108212>
- Kuyumcu, E. (2019). *Öğretmenlerin mesleki genel yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleklerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2010). *Practical research: Planning and design*. (9th ed.). Boston: Pearson Educational International.
- McGuire, W. J. (1989). The structure of individual attitudes, and attitude systems. In A. R. Pratkanis., S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (eds.). *Attitude structure and function*. (pp. 38-70). NY: Erlbaum.
- Mert, A., & Özdemir, G. (2019). Öğretmenlerin psikolojik okul iklimi algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 91-109. <http://www.itobiad.com/issue/43055/486817>.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218. <https://doi.org/10.1177/001440299906500206>
- Mumcu, A. (2018). *Örgüt ikliminin örgütsel sinizm üzerindeki etkisinde izlenim yönetimi taktikleri ve lider-üye etkileşiminin aracılık rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- OECD. (2009). *Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes*. <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf> adresinden erişildi.
- Owens, R. (1998). *Organizational behavior in education*. USA: Viacom Company.

- Özden, F. (2013). *Örgüt iklimi ve örgütsel sinizm ilişkisi: Kütahya merkez meslek liseleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275. <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10334/126647>
- Powell, R. R. (1997). Teaching alike: A cross-case analysis of first-career and second-career beginning teachers' instructional convergence. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 341-356. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00027-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00027-3)
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Salatan, T. (2017). *Örgüt iklimi performans ilişkisi: Ortaokul öğretmenleri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031319>.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1.
- Şahin, K. (2005). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin-Sak, İ., Sak, R., & Tuncer, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 819-841. <https://doi.org/10.30831/akueg.454844>.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tatar, H., & Ayık, A. (2020). Örgüt iklimi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *SADAB*, 6(11), 49-72. <http://www.sadab.org/> adresinden erişildi.
- Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24-32. <https://doi.org/10.1177/003172170208400108>
- Vasquez, D. (2011). *Organizational climate and student achievement in Bealzean secondary school*, (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma State University, Oklahoma, USA.
- Wagner, T., & Imanuel, D. (2014). Are they genuinely novice teachers? Motivations and self-efficacy of those who choose teaching as a second career. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 31-57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n7.5>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment.

American Journal of Community Psychology, 40(3-4), 194-213.
<https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>.

Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)

Wood, W. (2000). Attitude change: Persuasion and social influence. *Annual Review of Psychology*, 51, 539-570. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.539>

Yong, B. C. S. (1995). Teacher trainees' motivation for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 275-280. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00023-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00023-Y)

Young, L. S. (1991). *The relationship between elementary school climate and student achievement in mathematics*, (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia, USA.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.

Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Öğretmen Özelliklerine Yönelik Görüşleri ve Kültürel Çeşitlilik Algıları Emre YILMAZ¹ ve Kasım KARATAŞ²

Teacher Candidates' Views on Inclusive Teacher Characteristics and Perceptions of Cultural Diversity

Abstract

Along with the rapidly increasing world population, the global energy crisis and high inflation have brought along political conflicts of interest among some countries. The main reflection of this on the social dimension is the increasing number of foreign students with immigration. Considering the density of foreign students in Turkey, inclusive education, which is an idealist pedagogical approach sensitive to cultural values, is now adopted in our education system. Inclusive education can be briefly defined as an educational approach in which students learn together, regardless of their individual and cultural differences, in an educational environment that embraces all kinds of students. Teachers have the most important role in the implementation of inclusive education. However, it is a matter of debate to what extent teachers are equipped and competent to implement inclusive education in the classroom. Especially teacher candidates studying in education faculties of universities should be trained ready for the inclusive education process. On the other hand, the applicability of inclusive education depends not only on the professional competence of teachers, but also on their perspectives on this pedagogy. For this reason, it is important to determine the perceptions and views of teacher candidates towards inclusive education. The aim of the study is to examine the views of teacher candidates on inclusive teacher characteristics and their perceptions of cultural diversity. The participants of this basic qualitative research were 103 teacher candidates. Descriptive and content analysis methods were used in the analysis of the data collected using an online questionnaire. According to the findings, the principles that should be adopted first by an inclusive teacher are respect for differences and equality. Among the inclusive teacher characteristics, embracing the differences was mostly emphasized. Cultural diversity is perceived by teacher candidates as a richness that is created by the integration of differences and should be turned into an opportunity. As a result, it was determined that teacher candidates who took lessons on inclusive education had positive perceptions and opinions after gaining awareness about this pedagogy. It is recommended that inclusive education be given to teacher candidates as a course, and to teachers as in-service training.

Keywords: Inclusive education, inclusive teacher, cultural diversity, teacher candidate views, basic qualitative research

Özet

Hızla artan dünya nüfusunun yanı sıra küresel enerji krizi ve yüksek enflasyon bazı ülkeler arasında siyasi çıkar çatışmalarını da beraberinde getirmiştir. Bunun toplumsal boyuta yansımalarından başlıcası göçlerle birlikte artan yabancı uyruklu öğrenci sayısıdır. Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenci yoğunluğu dikkate alındığında eğitim sistemimizde artık kültürel değerlere duyarlı idealist bir pedagojik anlayış olan kapsayıcı eğitim benimsenmektedir. Kapsayıcı eğitim kısaca her çeşit öğrenciyi kucaklayan bir eğitim ortamında öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıkları gözetilmeksizin birlikte öğrendikleri eğitim yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Kapsayıcı eğitimin uygulanmasında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Hâlbuki öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi sınıfta uygulayabilme noktasında ne düzeyde donanımlı ve yetkin oldukları tartışılan bir durumdur. Özellikle üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları kapsayıcı eğitim sürecine hazır olarak yetiştirilmelidir. Diğer yandan kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliği sadece öğretmenlerin mesleki yeterliliğine değil aynı zamanda bu pedagojiye bakış açılarına da bağlıdır. Bu sebeple kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen adaylarının algı ve görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Çalışmanın amacı öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşlerini ve kültürel çeşitlilik algılarını incelemektir. Temel nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmanın katılımcıları ise 103 öğretmen adayıdır. Çevrimiçi anket kullanılarak toplanan verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgulara göre bir kapsayıcı öğretmen tarafından öncelikli benimsenmesi gereken ilkeler farklılıklara saygı ve eşitliktir. Kapsayıcı öğretmen özellikleri arasında en çok farklılıkları kucaklayıcı olmak vurgulanmıştır. Kültürel

¹ Öğr. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Büyükşehir MYO, Sorumlu Yazar: mrylmz15@gmail.com, 0000-0002-5156-7272

² Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kasimkaratas@kmu.edu.tr, 0000-0002-2867-9583

Makalenin Gönderilme Tarihi: 19 Şubat 2023

Hakem Atama: 2 Mayıs 2023

Kabul Tarihi: 17 Temmuz 2023

çeşitliliğin öğretmen adayları tarafından farklılıkların bütünleştirilmesi ile oluşan ve fırsata çevrilmesi gereken bir zenginlik olarak algılandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda kapsayıcı eğitime dair ders almış öğretmen adaylarının bu pedagojiye yönelik farkındalık kazanarak olumlu algı ve görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitimin öğretmen adaylarına bir ders olarak, öğretmenler için ise hizmet içi eğitimler şeklinde verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı öğretmen, kültürel çeşitlilik, öğretmen adayı görüşleri, temel nitel araştırma

Extended Abstract

Introduction: Along with the rapidly increasing world population, the global energy crisis and high inflation have brought along political conflicts of interest among some countries. The main reflection of this on the social dimension is the increasing number of foreign students with immigration. Considering the density of foreign students in Turkey, inclusive education, which is an idealist pedagogical approach sensitive to cultural values, is now adopted in our education system. Inclusive education is defined as an educational environment that embraces everyone, where students from different cultures and with different disabilities or abilities learn together. Unlike inclusive education, inclusive pedagogy focuses more on how teachers should teach while applying inclusive education. With the increase in applications for inclusive education, inclusive pedagogy has also developed. In other words, the lack of knowledge, skills and experience of teachers to implement inclusive education has been effective in the emergence of inclusive pedagogy. Especially teacher candidates, who will be inclusive education practitioners of the future, should be prepared for inclusive education process. The perceptions and views of teacher candidates towards inclusive education depend on what they know about inclusive pedagogy and their perspective on inclusive education.

Materials and Methods: The main aim of the study is to examine the views of teacher candidates on inclusive teacher characteristics and their perceptions of cultural diversity. Since it is aimed to examine people's views, perceptions or understandings without in-depth description, basic qualitative research design was used in the study (Percy, Kostere, & Kostere, 2015). The participants of the research consist of 103 teacher candidates studying at Karamanoğlu Mehmetbey University Education Faculty and taking inclusive education courses. The purpose of determining the participants with this criterion is to obtain reliable data on cultural diversity and inclusive teacher characteristics for inclusive education. The research data were collected by using online questionnaire consisting of 3 open-ended questions. The data obtained were analyzed by using content analysis and descriptive analysis methods. Themes, codes and frequencies were extracted from the 28-page transcription obtained from the raw data. Qualitative data categorized by themes and codes with content analysis were supported by the participants' own expressions by using descriptive analysis method.

Findings: The raw data were categorized into three themes. These are Theme 1: Principle of inclusive education, which a teacher should adopt, Theme 2: Characteristics of inclusive teachers, Theme 3: Teacher candidates' perception of cultural diversity. A total of 5 codes and 122 frequencies in Theme 1, a total of 6 codes and 142 frequencies in Theme 2, and a total of 2 codes and 99 frequencies in Theme 3 were obtained. The findings for Theme 1 show that the words "tolerance" and "respect" are used the most in the expressions of the participants. The prior principle of inclusive education, which is stated with the highest frequency ($f:37$) by the teacher candidates, is "respect for differences". The findings for Theme 2 showed that the words "accepting", "covering", "embracing", "combining" and "integrating" differences were mentioned the most in the expressions of the participants. It has been revealed that the primary teacher characteristic, which is stated with the highest frequency ($f:51$) by the teacher candidates, is that covers/embraces the differences. The vast majority of the participants (15.3%) compared the inclusive teacher to a mother in that she does not exclude any of her children, no matter how different their characteristics are, and does not discriminate among her children. The findings for Theme 3 show that cultural diversity is perceived by the participants as the transformation of differences, which represent inseparable parts of a whole, into a beneficial beauty or richness by combining in good interaction and harmony. In the context of the perception of cultural diversity, the richness of differences was emphasized by the teacher candidates with the highest frequency ($f:53$). The vast majority of the participants (25.5%) compared cultural diversity to a rainbow in that different colors merge in harmony and turn into something much more beautiful.

Discussion: Contrary to the findings obtained in this study, as a result of the research conducted by Aktan (2021), in which he examined the opinions of teachers, it was found that most of the teachers had negative opinions about inclusive education due to the current conditions. The results of the study are similar to the results obtained in the studies of Akbulut et al. (2021), Leblebici and Türkan (2021), in that the participants have positive views, positive perceptions or metaphors towards inclusive education. In the research, it has been determined that the primary principle that a teacher should adopt in the context of inclusive education principles is "respect for differences". This result obtained in the study coincides with the result of Erol-Sahilioğlu's (2020) study in which he examined the views of teachers. When the participants were asked

about the reason for these principles to come to the fore, they stated that these principles are the basic principles that form a prerequisite for the other principles of inclusive education. According to the opinions of the participants, the prominent feature of the inclusive teacher is “embrace differences”. The findings indicate that this inclusive teacher characteristic requires the ability to integrate student diversity without changing their chemistry and unique self-characteristics. In line with the findings of the study, Eşici and Doğan (2020) stated that teacher candidates who took courses on inclusive education at the faculty gained awareness of inclusive education. In support of this inference, Nketsia and Saloviita (2013) emphasized that teacher candidates' knowledge levels about inclusive education and their sense of self-efficacy are important factors in their positive attitudes and skills in this regard.

Conclusion and Suggestions: In conclusion the principles that should be primary adopted by an inclusive teacher are respect for differences and equality. Among the inclusive teacher characteristics, embracing the differences was mostly emphasized. Cultural diversity is perceived by teacher candidates as a richness that is created by the integration of differences and should be turned into an opportunity. Consequently, it was determined that teacher candidates who took lessons on inclusive education had positive perceptions and opinions by gaining awareness about this pedagogy. It is recommended that Ministry of Education organize the physical environment in order to provide more suitable conditions for inclusive education in schools. Inclusive education should be given to teachers as in-service training. Creating inclusive education awareness in teacher candidates who will be practitioners of this pedagogy in the next generation, enabling them to acquire positive perceptions and thoughts about this pedagogy and gaining competence in this regard can be possible by offering them the opportunity to experience this pedagogy with seminars or both theoretical and practical lessons in the pre-service period. For this reason, the "Inclusive Education" course should be included in the curricula at least as an elective course in all universities' education faculties.

Giriş

Neden Kapsayıcı Eğitim?

Toplumsal gelişmelerin etkisi altında kalarak sosyal bir süreci temsil eden eğitimin asıl amacı toplumun devamlı olarak değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmektir. Bu bağlamda sosyoloji bilimi, eğitimi toplum içinde gerçekleşen, toplumla karşılıklı etkileşim içerisinde olan dinamik bir süreç olarak nitelendirmektedir (İpek, 2015). Bu dinamik süreçte içerik kadar bu içeriğin aktarıldığı hedef kitlenin özellikleri de önem arz etmektedir. Bazı olaylar neticesinde birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerin aynı eğitim ortamını paylaşıp birlikte öğrenim gördükleri durumlar da oluşabilmektedir. Bu durumlarla karşılaşan eğitimciler tüm çeşitliliğe rağmen her öğrencinin de eğitim olanaklarından mümkün olduğu en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamaya odaklanmalıdır (Yılmaz, Yıldırım ve Karataş, 2022).

Günümüzde küreselleşme olgusu, iklim değişikliği, göçler, savaşlar, vb., siyasi, politik, ekonomik veya coğrafi sebeplerden kaynaklı farklı etnik kökenden insanların birlikte yaşamaları çokkültürlü eğitim ortamlarının oluşmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bu durum ise eğitimde kültürel çeşitliliğin ve bireysel farklılıkların zenginlik ve fırsat olarak görüldüğü bir eğitim anlayışını gerektirmektedir. Bu eğitim anlayışının hayata geçirilmesi noktasında farklı etnik kültüre ait tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen çokkültürlü bir sınıf ortamını oluşturmak ancak ve ancak kapsayıcı eğitimle mümkündür (Kozikoğlu ve Yıldırımoğlu, 2021).

Kapsayıcı eğitimden farklı olarak kapsayıcı pedagoji daha çok öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygularken nasıl öğretmesi gerektiğine odaklanmaktadır. Kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaların artmasıyla birlikte kapsayıcı pedagoji de gelişmiştir. Diğer bir ifadeyle kapsayıcı pedagojinin ortaya çıkmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulamaya yönelik bilgi, beceri ve tecrübe eksikliği etkili olmuştur (Kis, 2016). Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond (2009), öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği yönüyle heterojen sınıflarda öğretim yapabilme noktasında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadığı gerekçesine dayanarak genellikle farklı özellikteki öğrencileri ayırttıklarını veya eğitim sürecine dâhil etmediklerini belirtmiştir. Hâlbuki kapsayıcı pedagojiye göre yetkin bir öğretmen bu duruma karşı çıkmalıdır. Çünkü bu pedagojiye göre hangi özellikte olursa olsun her çeşit öğrenciye öğretebilecek yeterliliğe sahip öğretmenler yetiştirilmelidir (Yılmaz vd., 2022). Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin “eğitimde bireysel farklılıkların gözetilmesi” ilkesi doğrultusunda vurguladığı bir kavram da kültürel çeşitliliktir (Gay, 2010). Kültürel değerlere duyarlılıkta kapsayıcı eğitim pedagojik anlamda ileri bir aşama olarak görülmüştür (Şimşek vd., 2019). Bunu destekler nitelikte bireysel farklılık ve kültürel çeşitliliği önemseyip eğitimde yaşatmayı hedefleyen kültürel değerlere duyarlı pedagojinin de bu hedefe ulaşmasının kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla

mümkün olabileceği belirtilmiştir (Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021).

Kapsayıcı Eğitimin Tanımı, İşlevi ve İlkeleri

En kısa tabirle “farklı özelliğe sahip bireylerin bir arada öğrenim görmeleri” olarak ifade edebileceğimiz kapsayıcı eğitimi Göksoy (2019), farklı kültürlerden gelen ve farklı engelleri veya yetenekleri bulunan öğrencilerin birlikte öğrendikleri, herkesi kucaklayan bir eğitim ortamı olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle ötekini tanıyıp anlama eylemi olarak tabir edilen kapsayıcılığın asıl hedef kitlesi “öteki” olarak nitelendirilen dezavantajlı durumdaki bireyler veya öğrencilerdir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin en önemli ilkelerinden biri “eğitimde bireysel farklılıkların gözetilmesi” ilkesidir. Gay (2010), kapsayıcı eğitimin bu temel ilkesi çerçevesinde eğitimde odak noktasına alınması gereken kavramın “kültürel çeşitlilik” kavramı olması gerektiğini belirtmiştir. Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021), bireysel ve kültürel farklılıkları önemseyen kültürel değerlere duyarlı bir eğitimin ancak kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla hayata geçebileceğini belirtmiştir. Eğitimde kültürel çeşitliliğin önemsenmesi ise farklı etnik topluma veya kültüre mensup tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayabilen, bu farklılığı zenginlik olarak görüp öğretim süreciyle bütünleştirmeyi ve öğrenme ortamlarına dâhil edip pedagojik bir fırsata dönüştürmeyi hedefleyen kapsayıcı bir eğitim anlayışını ima etmektedir (Yılmaz vd., 2022).

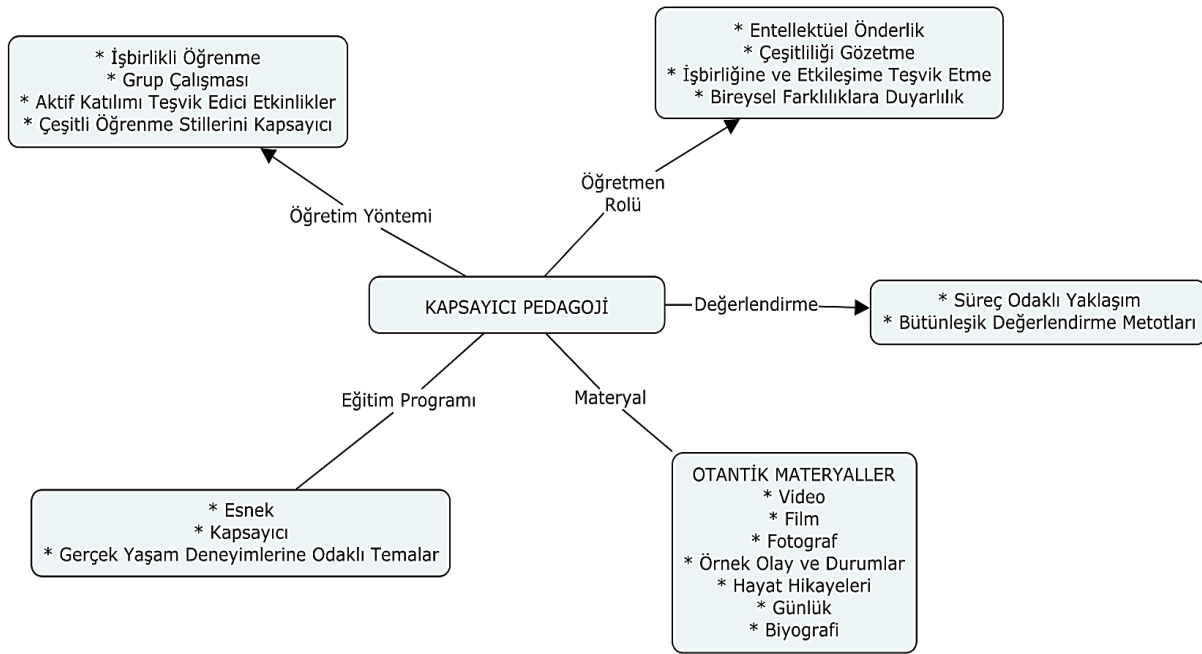
Kültürel çeşitliliği kucaklayan kapsayıcı eğitimin önemli bir alt boyutu da öğrenciler arasında ötekileşmiş bireylerin kültürü olarak nitelendirebileceğimiz “çokkültürlülük” kavramıdır. Farklı kültürlerin tanınması ve saygı duyulması yalnızca çokkültürlü eğitim ile sağlanabilir (Shaw, 1988). Kültürel çeşitliliğe duyarlılık kazandıran çokkültürlü eğitimin çıkış noktası ise eğitim kurumları tarafından farklı grupların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için farklı müfredat, ders veya uygulamalara gereksinim duyulması olmuştur (Banks ve Banks, 2019). İdeal bir çokkültürlü eğitim ortamını oluşturma hedefi birçok yönden farklı özellikleri olan öğrencilere aynı ortamda eğitim verilmesinin sebebiyle ortaya çıkabilecek sorunları ve eğitimin daha iyi nasıl verilebileceği sorularını da akla getirmiştir. Karşılaşılan sorunların çözümünde ise sadece eğitim imkânlarından faydalanılma boyutu değil aynı zamanda kapsayıcı pedagojiye yönelik öğretmen eğitimlerinin de nasıl olması gerektiği mercek altına alınmıştır (Yılmaz vd., 2022).

Toplumsal yönden birleştirici işlevi bulunan kapsayıcı eğitimin öğrencilere sağladığı önemli faydalardan birisi akademik performanslarını desteklemesidir. Farklı etnik kültüre ait bireylere aynı anda nitelikli bir eğitim olanağı sunmanın yanı sıra bireysel ihtiyaçları da karşılayabilmek eğitim sürecinde çeşitli öğretim yöntemlerini ve değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanmayı gerektirmektedir. Böyle bir ortamı sağlamak ta bütün öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemesine sebep olacaktır. Bu da kapsayıcı eğitimin eğitsel gerekçesini ortaya koymaktadır (Şimşek vd., 2019). Bu doğrultuda kapsayıcı eğitimin amaçlarını yansıtan temel pedagojik ilkeler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Booth ve Ainscow, 2002; Florian ve Black-Hawkins, 2011; Florian ve Linklater, 2010; McManis, 2017; Yılmaz vd., 2022).

- Eğitimde bireysel farklılıklar desteklenmeli ve bu durum bir zenginlik olarak görülüp fırsata çevrilmelidir.
- Hiçbir birey farklı kişisel özelliği sebebiyle eğitim sürecinden dışlanamaz veya ayrıştırılamaz. Bu bağlamda her öğrenci eğitimin bir parçasıdır.
- Her birey öğrenebilir. Önemli olan mümkün olduğu kadar çok öğrenciye fayda sayalayabilecek, tüm öğrencileri kapsayıcı zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilmektir.
- Etkinlik veya aktivite gibi sınıf uygulamaları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gözeterek daha kapsayıcı bir öğretim yaklaşımıyla zenginleştirilmelidir.
- Eğitim süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları ve kültürel çeşitliliği dikkate alınarak onların bilişsel, fiziksel, sosyal ve akademik, yönden bütüncül olarak gelişimlerine önem verilmelidir.
- Öğrencilere fikir aşılama veya kültürel dayatmanın aksine onların bireysel gelişimlerine odaklanılması gerekir.

Kapsayıcı eğitim hakkında alan yazında birçok bilgiye ulaşılsa da uygulamaya dökülmesi noktasında aynı yoğunlukta bilgiye rastlanamamaktadır. Öğretmenleri en çok düşündüren bu hususta herşeyden önce sınıfta bireysel farklılık veya kültürel çeşitlilik ne düzeyde olursa olsun her öğrenciye de hitap edecek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek aktivitelere yer verilmesi gerektiği bilinmelidir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin ilkeleri doğrultusunda kapsayıcı pedagoji uygulanırken öğretmenlerin benimsemesi gerektiği rollere ve kullanması önerilen değerlendirme tekniklerine, materyallere, eğitim programına ve öğretim yöntemlerine Şekil 1’de görüldüğü gibi yer

verilmiştir (Yılmaz vd., 2022).



Şekil 1. Kapsayıcı Pedagoji

Alanyazın Taraması ve İlgili Araştırmalar

Alan yazında farklı branşlardan öğretmenlerin veya okul idarecilerinin görüşleri yada tutumlarının incelendiği çalışmalara (Al-Zyouidi, 2006; Amaç, 2021; Aktan, 2021; Ketenoğlu Kayabaşı, 2020; Sukbunpant, Arthur-Kelly ve Dempsey, 2013; Ünay, Erçiçek ve Günal, 2021; Zelina, 2020), kapsayıcı eğitime yönelik görüş ya da algılarının incelendiği metafor analizi çalışmalarına (Dilekçi, 2019; Erol-Sahillioğlu, 2020) rastlanıldığı gibi öğretmen adaylarına yönelik çalışmalarla da (Akbulut vd., 2021; Eşici ve Doğan, 2020; Gürdoğan Bayır, 2019; Leblebici ve Türkan, 2021; Nketsia ve Saloviita, 2013; Polat, 2022; Yılmaz, 2016) karşılaşılmıştır. Bu araştırmalar gerek öğretmenlerin gerekse de öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi yönüyle bu çalışmaya temel oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmalar ülkemizde kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğine de ışık tutmaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitimin hayata geçirilebilmesi, eğitimcilerin ve eğitimci olması için yetiştirilen adayların kapsayıcı eğitime bakış açıları, algıları, tutum veya görüşleriyle ilişkilidir (Florian ve Black-Hawkins, 2011). Bu çalışmanın da öğretmen adaylarının kapsayıcı bir öğretmende bulunması gereken özelliklere yönelik görüşleri ve kültürel çeşitliliği nasıl algıladıklarının incelenmesi yönüyle kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliğine ışık tutması noktasında ilgili alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların öğretmen veya idarecilerden oluştuğu araştırmalar incelendiğinde genel olarak kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum veya görüşler tespit edilse de uygulama sürecinde bazı problemlerle karşılaşıldığı ve kapsayıcı eğitime yönelik hizmetiçi eğitimlerin gerekli olduğu belirlenmiştir. Erol-Sahillioğlu (2020), çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu düşüncelerinin olduğu ve en çok eşitlik kavramı ile bağdaştırdıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçların aksine Aktan'ın (2021) öğretmen görüşlerini incelediği araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin çoğunun mevcut koşullar nedeniyle kapsayıcı eğitim hakkında olumsuz görüşlere sahip olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, destek hizmetlerinin yetersizliği, işbirliğinin yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, okulların fiziki altyapı açısından yetersiz olması, uzman desteğinin olmaması ve tüm sorumluluğun öğretmene bırakılması gibi sorunlardan dolayı kapsayıcı eğitim uygulamalarında istenilen verimin alınmadığı tespit edilmiştir.

Ünay ve arkadaşlarının (2021), çalışmasında kapsayıcı eğitim sürecinde veli, öğretmen ve öğrencilere karşı kendilerini sorumlu hisseden idareciler, kapsayıcı eğitime yönelik kendilerini yetersiz hissettiğini dile getiren öğretmenlerin bilgi eksikliğinden dolayı da kaygılandıklarını belirtmiştir. İdareciler kalabalık sınıf ortamının bu eğitimin uygulanabilirliğine önemli bir engel oluşturduğunu vurgulamıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Sukbunpant ve

arkadaşlarının (2013), Taylant'taki okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin mesleki gelişiminin iyileştirilmesi gerektiğini tespit etmiştir.

Ketenoğlu Kayabaşı (2020), çalışmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında genel bir fikre sahip oldukları ancak bunu özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile de ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Çoğunlukla bireysel farklılıklara göre eğitim verdiklerini dile getiren öğretmenlerin okullarda fiziki ortamın düzenlenmesi ve ülke genelinde hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini vurguladıklarını belirtmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan Zelina (2020), araştırmasının temel bulgusu olarak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına karşı olumlu tutumlara sahip olsalar da devlet tarafından daha uygun koşulların sağlanması noktasında da çağrıda bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Bulgular kapsayıcı eğitime dair hemen ele alınması gereken bir dizi büyüyen sorunu ve okul sisteminin acilen değiştirilmesi gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Al-Zyoudi (2006), Ürdün'deki devlet veya özel okullardan 7 okuldan toplam 90 öğretmene anket uygulayarak kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin tutumunu büyük oranda etkileyen unsurların kendilerine sunulan engelleyici durumun doğası ve ciddiyeti, öğretmenlik deneyiminin uzunluğu ve eğitim süreci olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin tutum ve görüşlerinin incelenmesinin önemi kadar kapsayıcı eğitimin gelecekteki uygulayıcıları olacak olan öğretmen adaylarının da tutum ve görüşleri önemli görülmektedir. Bu sebeple özellikle eğitim gördüğü fakültede öğrenimi sürecinde kapsayıcı eğitime yönelik bir ders almış öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ve çokkültürlülük algıları bu araştırmanın odak noktasıdır. Katılımcıların öğretmen adaylarından oluştuğu araştırmalar incelendiğinde genel olarak kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum veya görüşler tespit edilse de bazı eksiklikleri dile getirdikleri, kendilerini bu eğitimi uygulamada yetkin hissetmedikleri ve bu noktada açığı kapatmak adına hizmet öncesi dönemde kapsayıcı eğitimin teorik ve uygulamalı bir dersle öğretilmesinin önemli olduğu belirlenmiştir. Sarıgöz'ün (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamında öğrencilerin sosyalleşmesi, kaynaşmaları, yaratıcılıklarının artması ve öğrenme süreçlerine kendiliğinden katılmalarına önem verdikleri, öğrencilerin ilgisini materyalle değil sözlü iletişimle çektikleri, ödev vermekten kaçındıkları, sınıfın ortalama durumuna göre bir yöntem veya teknik benimsedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Leblebici ve Türkan (2021), araştırmasında katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algılarının olduğu, bağdaştırdıkları olumlu metaforların çeşitliliğinin kabulü, farklılıklara saygı, toplumu birleştirici kapsayıcı eğitim yapısı gereği birlikte yaşama olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Akbulut ve arkadaşlarının (2021), araştırmasında bir diğer bulgu olarak öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim hakkında genel bilgiye ve olumlu görüşlere sahip olup gerekliliğine inansalar da kendi sınıflarında gereksinimi bulunan bir öğrencisi olduğu durumda kendilerini yetkin hissetmediklerini ortaya çıkarmıştır. Daha ılımlı sonuçlara ulaşan Polat'ın (2022) çalışmasına göre öğretmen adayları kapsayıcı eğitimi pratikte mümkün ve uygulanabilir görmüştür. Kapsayıcı eğitimi günümüzün eğitim sistemindeki sorunlara ideal bir çözüm olacağını öne süren öğretmen adayları her ne kadar bu sürecin bir takım sorumluluklar gerektirerek stresli durumlara yol açabileceğini bilseler de mesleki gelişim, öz-yeterlik ve adanmışlıkla bu koşulların üstesinden gelebileceklerine inanmaktadır.

Nketsia ve Saloviita'nın (2013), Gana'da son sınıf 200 öğretmen adayının katılımıyla yaptığı araştırmasında öğretmen yetiştirme eğitimlerinde kapsayıcı eğitime yönelik bazı eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıfta özel eğitim gerektiren öğrencileri aktif olarak destekleyen öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeyi ve öz-yeterlilik duygularının yüksek olduğu doğrultusunda kapsayıcı eğitim deneyiminin öğretmen adaylarının tutum ve becerileri üzerindeki olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmıştır. Eşici ve Doğan'ın (2020), 14 haftalık kapsayıcı eğitim dersine dair psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının tuttukları günlükleri inceledikleri doküman analizi çalışmasında kapsayıcı eğitim dersinin pek çok adayın bilgi ve tutumunu olumlu yönde değiştirdiği ve onlara bu konuda farkındalık kazandırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda hizmet öncesi dönemde bu dersin hem teorik hem uygulama olarak etkili bir şekilde öğretilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kapsayıcı eğitimin uygulama sürecine dair her ne kadar bilgi sahibi olursa da bu eğitimin uygulanabilirliği öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının buna inanmalarına ve bu pedagojiye yönelik olumlu tutum ve görüşlere sahip olmalarına bağlıdır. Çünkü kapsayıcı eğitimin temelinde öğretmenlerin öğretecekleri içeriği nasıl öğretebileceklerini bildiği ve sınıfındaki tüm öğrenci çeşitliliğine rağmen bunu başarabileceğine inandığı varsayılır

(Florian ve Black-Hawkins, 2011). Özellikle son yüzyılda yaşanan kültürel, politik ve ekonomik sebeplerle artan yabancı öğrenci yoğunluğu kapsayıcı eğitime daha fazla önem verilmesine sebep olmuştur. Kapsayıcı eğitime yönelik artan bu ilgi de araştırmacıları kapsayıcı eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesinde öncü rol oynayan öğretmen ve öğretmen adaylarının bu eğitime bakış açıları, tutumları, inançları ve kültürel çeşitlilik algılarını incelemeye yönlendirdiğini söyleyebiliriz. Türkiye başta olmak üzere yabancı öğrenci yoğunluğunun arttığı ülkelerde lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren fakülte ve kurumlarda kapsayıcı eğitime verilen önemin arttığı ve ders olarak okutulmaya başlandığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da kapsayıcı eğitiminin uygulanabilirliğini tartışmaktan ziyade gelecekte bunun uygulayıcıları olacak olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair görüşlerini ve kültürel çeşitlilik algılarını ortaya çıkarmak önemli görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini “*Öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri ve kültürel çeşitlilik algıları nasıldır?*” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi ve amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında bir öğretmenin benimsemesi gereken öncelikli ilkeye yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının kapsayıcı öğretmen özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma (basic qualitative research) modeli kullanılmıştır (Altheide ve Johnson, 2011; Merriam, 2009). Temel nitel araştırma, nitel çalışmaların karakteristik özelliklerini taşısa da fenomenoloji veya durum çalışması gibi özel durumları derinlemesine betimlemeyi gerektirmez (Merriam ve Tisdell, 2016). İnsanların çevrelerinde deneyimlediği bir olay veya durumun onların görüş, anlayış/algı veya tutumlarına yansımalarının incelendiği araştırmalarda bu yöntemin kullanılması idealdir (Percy, Kostere ve Kostere, 2015). Çalışmada bu araştırma deseninin tercih edilmesinin sebebi, çalışmanın amacının öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik anlayışını/algısını ve kapsayıcı eğitimin ilkeleri bağlamında kapsayıcı bir öğretilerde bulunması gereken özelliklere yönelik görüşlerini derinlemesine bir betimleme yapmaksızın ortaya çıkarmaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 103 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde dikkate alınan en önemli kriter öğrenim sürecinde en az bir dönem kapsayıcı eğitimi konu alan veya kapsayıcı eğitim üzerine bir ders almış olmaktadır. Böylece belirlenen çalışma grubu fakülte bünyesinde verilen “Kapsayıcı Eğitim” adlı dersi bir dönem almış ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmen adaylarıdır. Katılımcıların bu kriterle belirlenmesinin amacı onlardan kapsayıcı eğitime yönelik kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı öğretmen özelliklerine dair sağlıklı veriler elde edebilmektir. Katılımcıların belirlenmesinde etik unsurlar doğrultusunda katılımcıların araştırmaya gönüllü olmaları da esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak açık uçlu üç sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Dijital ortamda Google Forms uygulaması aracılığıyla çevrimiçi olarak oluşturulan ankette yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

1. Kapsayıcılık ilkelerini göz önünde bulundurduğunuzda size göre bir öğretmenin sahip olması veya benimsemesi gereken ilkeleri öncelik sırasına göre sıralayınız. İlk sırada olmasını düşündüğünüz "ilkeyi" ise neden yazdığınızı gerekçeleriyle açıklayınız.
2. Kapsayıcı öğretmenin (sahip olması gereken başlıca özellikler bağlamında) canlı veya cansız bir şeye benzetmeniz istense neye benzetirdiniz? Nedenini açıklayınız.
3. Kültürel çeşitlilik.....gibidir. Çünkü..... (Aşağıdaki alana noktalı kısımları doldurarak bu durumla ilgili düşüncelerinizi yazınız.)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar dönemi içerisinde, 10 günlük bir süre zarfında, yazılı görüş alma yoluyla toplanmıştır. Verilerin daha kolay ve hızlı elde edilebilmesi ve analiz sürecinin daha sağlıklı yapılabilmesi amacıyla veri toplama süreci çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Bu süreçte alınan bir takım önlemler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Veri güvenilirliğini sağlamak adına saygın ve güvenilir web sitesinin tercih edilmesi
2. Çevrimiçi anketin katılımcılara link paylaşarak ulaştırılması
3. Veri yetersizliğini ve yazılı kısa cevapları önlemek için çevrimiçi ankette katılımcıların yazmak suretiyle açık görüş belirttiği kısımların herhangi bir kelime sınırlarıyla sınırlandırılmaması

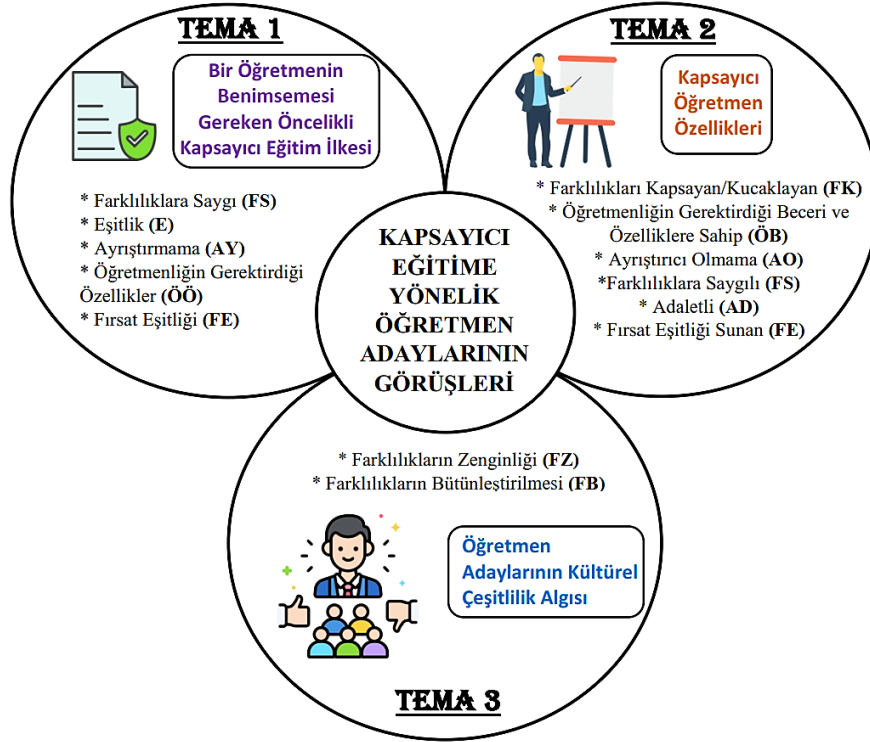
Bu önemler çerçevesinde katılımcıların dijital ortamda anketteki sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle çevrimiçi anketten elde edilen veriler dijital ortamda düz metin formuna getirilerek 28 sayfalık transkripsiyon elde edilmiştir. Bu transkripsiyon üzerinden benzer ifadeler kategorize edilip kodlamaların yapılması ve kod frekanslarının hesaplanması suretiyle içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Çünkü bu analiz yönteminde birbirine yakın veya benzer veriler belirli temalar içerisinde toplanır. Daha sonra sayısallaştırılarak özetlenir ve böylece veri okurların daha kolay anlayacağı bir formda düzenlenmiş olur (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Yapılan içerik analizi sonuçları tablolar kullanılarak görselleştirilmiştir. Tablolarda özetlenen içerik analizi sonuçları ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak katılımcıların kendi ifadeleriyle desteklenmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle "ne?" sorusuna cevap aranır ve katılımcıların belirttiği görüşler betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu bağlamda çalışmada içerik analiziyle elde edilen bulgular betimsel analiz ile katılımcıların kendi ağzından çıkan ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilerek güçlendirilmiştir. Böylece araştırmanın veri analizinde yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Farklı nitel veri analiz yöntemleri birlikte kullanılarak inandırıcılık açısından daha güçlü bulgular elde etmek amaçlanmıştır (Berg ve Lune, 2015).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik unsurları nitel araştırmalarda "inandırıcılık" olarak karşımıza çıkmaktadır. İnanırıcılık (trustworthiness) ise nitel veri analizi sonucunda elde edilen bulguların gerçekte öyle olup olmadığıyla ilgilenen bir ilkedir (Merriam, 2009). Çalışmanın inandırıcılığının okurlar tarafından değerlendirilebilmesi için yeterli detayın açıklanması gerekir (Baxter ve Jack, 2008). Bu bağlamda çalışmada bulguları güçlendirerek inandırıcılığı artırmak adına toplanan nitel veriler iki farklı veri analiz yöntemi birlikte kullanılarak birbirini destekleyici daha güçlü bulgular elde etmek ve bu bulguları okuyucuya doğrulayıcılarıyla birlikte sunmak amaçlanmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlar ise alan yazındaki ilgili çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp sonuçların örtüşüp örtüşmediği tartışılarak sonuç üçlemesi (triangulation) sağlanmaya çalışılmıştır. Baxter ve Jack (2008), nitel verilerin en az iki araştırmacı tafafından ayrı ayrı kontrol edilmesinin ardından araştırmacıların kod ve kategoriler üzerinde fikir birliğine ulaşması için bir araya gelmesini önermiştir. Bu öneri üzerine araştırmacı tarafından katılımcıların görüşlerinden elde edilen transkripsiyon kodlandıktan sonra içerik analizi öncesinde kodlamalar tekrar kontrol edilmiştir. Kodlamalar diğer bağımsız bir araştırmacı tarafından da incelenerek ikincil kontrolü sağlanmıştır. Daha sonra kodlamalar üzerinde iki araştırmacı mutabakata varmıştır. Ayrıca Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 28.06.2022 tarih, 76554 sayılı evrak ve 89-96 sayılı kararı ile araştırmanın etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük usulüne dayalı olarak katılımcıların kendi rızasına bırakılmıştır. Veri toplama aracının başında yapılan gerekli açıklamalarla katılımcı olmaları onların bilgilendirilmiş onamına sunulmuştur.

Bulgular

En genel çerçevede öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerine dair bulgular çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma soruları dikkate alınarak belirlenmiş olan üç temada ele alınmıştır. Bu temalar Şekil 2'de görüldüğü gibi sırasıyla 1) Bir öğretmenin benimsemesi gereken öncelikli kapsayıcı eğitim ilkesi, 2) Kapsayıcı öğretmen özellikleri, 3) Öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik algısı şeklindedir. Bu temalar çerçevesinde toplam 13 kod elde edilmiştir.



Şekil 2. Temalar ve Kodlar

Tema 1: Bir Öğretmenin Benimsenmesi Gereken Öncelikli Kapsayıcı Eğitim İlkesi

Çevrimiçi anketin ilk sorusunda öğretmen adaylarından kapsayıcılık ilkeleri bağlamında bir öğretmenin sahip olması veya benimsenmesi gereken öncelikli ilkenin ne olduğunu gerekçesiyle birlikte belirtmeleri istenmiştir. Frekans hesaplamaları yapılırken her bir katılımcının ifadelerinden birden fazla kod çıkması durumları da dikkate alınarak analizlere dâhil edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda 5 kod elde edilmiştir. Elde edilen kodlar öğretmen adayları tarafından belirtilme sıklığıyla birlikte Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bir Öğretmenin Benimsenmesi Gereken Öncelikli Kapsayıcı Eğitim İlkelerinin Frekans Dağılımı

KOD	Açıklama	İpucu/Anahtar Kelime	f
FS	Farklılıklara Saygı	• Hoşgörü / Saygı	37
E	Eşitlik	• Eşit / Eşitlik • Adalet / Adil / Adaletli	28
AY	Ayrıştırılmama	• Dışlamama / Sınıflamama / Ötekileştirmeme / Ayrırmama / Ayrıştırılmama • Ayrımcılık yapmama / Ayrım gözetmeme	22
ÖÖ	Öğretmenliğin Gerektirdiği Özellikler	• Güven / Dürüstlük • Öğrencileri tanıma • Sevgi / Şefkat / Merhamet / Sabır / Mütevazı / Ön yargısız olma • Mesleki bağlılık / Mesleki yeterlilik / Yetkinlik	18
FE	Fırsat Eşitliği	• Öğrencilerin anlamlı (etkin-aktif) katılımını sağlama • Birden fazla yol/öğretim yöntemi kullanma • Farklı öğrenme stillerini uygulama • Tüm öğrencinin ihtiyacını gözetme • Fırsat eşitliği / aynı şartları sunma / eşit eğitim alma olanağı / eğitim hakkı	17

Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcılar ifadelerinde çoğunlukla “hoşgörü” ve “saygı” kelimelerine değindikleri tespit edilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından en fazla belirtilen öncelikli kapsayıcı eğitim ilkesinin farklılıklara saygı ilkesi olduğu görülmektedir. Bu ilkeden sonra katılımcıların ifadelerinde öne çıkan diğer ilkeler ise eşitlik ve ayrıştırılmama ilkeleri olmuştur. Katılımcıların kapsayıcı bir öğretmenin benimsenmesi gereken öncelikli ilke olarak en fazla farklılıklara saygı ilkesini belirtme sebeplerini kapsayıcılık deyince akla ilk olarak

farklılıklara saygının gelmesi, bu ilkenin kapsayıcılığın genel mantığını özetlemesi, diğer ilkeleri içinde barındıran ön koşul olması şeklinde açıkladıkları belirlenmiştir. Bu bulgular kapsayıcı eğitimin öğretmen adayları için öncelikle öğrencilerin farklılıklarına saygı duyarak onlar arasında ayırım yapmamak ve onlara eşit davranmak anlamına geldiğini göstermektedir. Bu çıkarım katılımcıların aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Ö60: “Kapsayıcılık denince aklıma ilk gelen tanım hiç kimseyi herhangi bir farklılığından dolayı dışlamamak ve farklılıklarına hoşgörü duymaktır. Çünkü bu ilke benimsemeden diğer ilkeler ne kadar etkili olur bilemiyorum.”

Ö30: “İlk başta bireylerin biricik olduğunu göz ardı etmemesi gerekir. Her bireyin kendine özgü özellikleri vardır.”

Ö51: “Çünkü bir öğretmen farklılığa saygı duymuyorsa zaten diğer Kapsayıcılık ilkelerini de gerçekleştirme konusunda bana göre yetersiz kalacaktır... Hem diğer ilkelerin temelini oluşturan bir ilke olduğu için hem de kapsayıcı öğretmen olma ve kaliteli bir eğitim gerçekleştirmede en önemli maddelerden biri olduğunu düşündüğüm için...”

Ö56: “Çünkü bu ilkeyi benimsemiş bir öğretmen diğer tüm ilkeleri de benimsemiştir ve içinde bulundurur.”

Ö66: “Farklılıklara saygı, kapsayıcılığın genel mantığını özetliyor.”

Tema 2: Kapsayıcı Öğretmen Özellikleri

Çevrimiçi anketin ikinci sorusunda öğretmen adaylarından kapsayıcı bir öğretmenin sahip olması gereken başlıca özellikler bağlamında canlı veya cansız hangi nesneye benzettiklerini gerekçesiyle birlikte belirtmeleri istenmiştir. Frekans hesaplamaları yapılırken her bir katılımcının ifadelerinden birden fazla kod çıkması durumları da dikkate alınarak analizlere dâhil edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda 6 kod elde edilmiştir. Elde edilen kodlar öğretmen adayları tarafından belirtilme sıklığıyla birlikte Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kapsayıcı Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özelliklerin Frekans Dağılımı

KOD	Açıklama	İpucu/Anahtar Kelime	f
FK	Farklılıkları Kapsayan/Kucaklayan	<ul style="list-style-type: none"> Farklılıkları kabul eden / kapsayan / kucaklayan Farklılıkları birleştiren / bütünleştiren / parçaların özünü değiştirmeden bağlayan 	51
ÖB	Öğretmenliğin Gerektirdiği Beceri ve Özelliklere Sahip	<ul style="list-style-type: none"> Güvenilir / İçi dışı bir / Saydam Öğrenciyi tanıyan / Her konuya hâkim / Zorluklarla baş edebilen Öğrencileri tamamlayıcı / Bilgi dolu / Yetkin / Özverili Bilgi veren / Yol gösteren / Hayata yön veren / Katkı ve fayda sağlayan / Destekleyici / İlgili Fedakâr / Koruyucu / Merhametli / Yeterli / Çalışkan / Vicdanlı / Sevgili 	29
AO	Ayrıştırmacı Olmama	<ul style="list-style-type: none"> Dışlamayan / Sınıflamayan / Ötekileştirmeyen / Ayırmayan / Ayrıştırmayan Ayrımcılık yapmayan / Ayırım gözetmeyen Dezavantajlı gruba yardım eden 	28
FS	Farklılıklara Saygılı	<ul style="list-style-type: none"> Hoşgörülü / Saygılı 	18
AD	Adaletli	<ul style="list-style-type: none"> Adil / Adaletli Eşit davranan 	14
FE	Fırsat Eşitliği Sunan	<ul style="list-style-type: none"> Eşit öğrenme ortamı sağlayan Eğitim ortamını öğrenciye göre ayarlayan 	2

Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcılar ifadelerinde çoğunlukla “farklılıkları kabul eden”, “kapsayan”, “kucaklayan”, “birleştiren” ve “bütünleştiren” kelimelerine değindikleri tespit edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından en fazla belirtildiği üzere kapsayıcı bir öğretmenin sahip olması gereken öncelikli özelliğinin farklılıkları kapsayan/kucaklayan olmak olduğu görülmektedir. Bu özellikten sonra katılımcıların ifadelerinde öne çıkan diğer kapsayıcı öğretmen özellikleri ise ayrıştırmacı olmamak ve öğretmenliğin gerektirdiği beceri ve özellikler olmuştur. Katılımcılar farklılıkları kapsayan/kucaklayan özelliğini detaylandırırken ifadelerinde dikkat çeken yerlere rastlanmıştır. Katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin öğrencileri ayrıştırmaması, onlara eşit davranıp hepsini kucaklaması, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyması ve onların farklılıklarını bütünleştirirken bunu özlerini değiştirmeden yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu çıkarım katılımcıların aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Ö4: “...Yıldızlar ayrımcılık ve dışlama yapmazlar. Her yerde bulunurlar. Herkese doğru yönü gösteriler. Hangi yöne ihtiyaç duyuyorsak yıldızlar sayesinde gidecek olduğumuz yönü bulabiliriz.”

Ö7: “Heterojen karışım, öğretmen ise karışımı birbirine bağlayan onların kimyasını değiştirmeyen bir katalizör görevi görüyor.”

Ö9: “...Kapsayıcı öğretmen de bireyi farklı kılan özellikleri dikkate alarak o duruma göre eşit öğrenme ortamı sağlar. Öğrenciye göre şekillenir. Farklılıklara dayalıdır.”

Ö36: “...kapsayıcı öğretmen güneş gibi aydınlığıyla ve sıcaklığıyla tüm öğrencileri sarabilir.”

Ö37: “...Nasıl ki okyanusta her türlü su canlısı yaşayabiliyorsa kapsayıcı öğretmeninde her türlü öğrencisi olacak ve onlara kucak açacaktır. Hiç birini ayırt etmeden onları hayata hazırlayacaktır.”

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%15,3) kapsayıcı öğretmeni, çocuklarının özellikleri ne kadar birbirinden farklı olursa olsun hiç birini dışlamaması, evlatları arasında ayırım yapmaması yönüyle bir anneye benzetmiştir. Bu bağlamda katılımcıların kapsayıcı öğretmen algısı bireysel farklılıkları kabul eden, ayırtmadan veya hiçbirini dışlamadan her öğrenciye kucak açabilen ve bir anne şefkatini taşıyan bir öğretmendir. Bu çıkarım katılımcıların aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Ö66: “...Annelerin çocuklarının farklılıklarını bilmesine rağmen onları ayırtmadan ötekileştirmeden bağrına basması, kabul ederek içtenlikle sevmesi aynı zamanda onların farklı yönlerini göz önünde bulundurarak tutum ve davranış sergilemesi”

Ö72: “...Çünkü anne hiçbir zaman hiçbir evladını eksik yönüyle değerlendirmeden sevgisini eşit paylaşır. Ayırım yapmaz. Evladının eksik yönlerini tamamlayarak kendisini kötü hissetmemesini sağlar.”

Ö85: “...şefkatlidir, güven verir ve çocukları için gerekeni yapmaya her zaman hazırdır. Aynı zamanda anneler disiplinlidir. Çocuklarını çok sever ve bir ihtiyacı olduğunda hemen gidermeye uğraşır.”

Tema 3: Öğretmen Adaylarının Kültürel Çeşitlilik Algısı

Çevrimiçi anketin üçüncü sorusuyla öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik algısını ortaya çıkarmak amaçlandığından bu soruda kültürel çeşitliliği neye benzettiklerini gerekçesiyle birlikte belirtmeleri istenmiştir. Frekans hesaplamaları yapılırken her bir katılımcının ifadelerinden birden fazla kod çıkması durumları da dikkate alınarak analizlere dâhil edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda 2 kod elde edilmiştir. Elde edilen kodlar öğretmen adayları tarafından belirtilme sıklığıyla birlikte Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kültürel Çeşitlilik Algısına Yönelik Kodlar ve Frekans Dağılımı

KOD	Açıklama	İpucu/Anahtar Kelime	f
FZ	Farklılıkların Zenginliği	• Farklılıkların Zenginliği / Güzelliği / Faydaları	53
FB	Farklılıkların Bütünleştirilmesi	• Farklılıkların etkileşim ve uyum içinde bütünleşerek daha güzel bir şeye dönüşmesi • Farklılıkların ayrılmaz bir bütünü teşkil etmesi • Farklılıkların bir bütünün parçalarını oluşturması	46

Elde edilen bulgular doğrultusunda kültürel çeşitliliğin katılımcılar tarafından bir bütünün ayrılmaz parçalarını temsil eden farklılıkların iyi bir etkileşim ve uyum içinde birleşerek faydalı bir güzelliğe veya zenginliğe dönüşmesi olarak algılandığı belirlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde kültürel çeşitlilik algısı bağlamında öğretmen adayları tarafından en fazla farklılıkların zenginliğine vurgu yapılmıştır. İkinci sırada ise kültürel çeşitlilik öğretmen adayları tarafından farklılıkların bütünleştirilmesi olarak algılanmıştır. Bu çıkarım katılımcıların aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Ö14: “...Kültürel çeşitlilikte, kültür farkları olsa da hepsi bir arada anlamlı ve birlikte güzeldir...Aşure...içerisindeki tüm malzemeler farklı görünüş ve tada sahiptir. Ancak bir araya gelerek daha lezzetli bir koku ve tada dönüşür.”

Ö20: “Zenginlik...her kültürden yeni bir şey öğrenirsin.”

Ö29: “Gökkuşluğu...gökkuşluğu renkleri ayrı ayrı çok güzeldir ama hepsi bir araya gelince adeta renk şöleni ortaya çıkar...Her kültür ayrı ayrı özel ve güzeldir. Fakat hepsi bir araya gelince çok muazzam bir çeşitlilik oluşur.”

Ö35: “Hazine...Çünkü kültür...farklı farklı zenginlikler barındırır. Hazine her farklı taşlar, inciler, altınlar, gümüşlerden oluşur. Kültürü ise farklı etnik köken, dil, din ve renge sahip bireyler oluşturur. Nasıl ki hazinenin her parçası değerlidir ve bir zenginliği ifade ederse kültürel çeşitlilik de bu çeşitliliği oluşturan bireylerin her

birinin değerli olduğunu ifade eder.”

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%25,5) kültürel çeşitliliği, birbirinden farklı renklerin uyum içinde bütünleşerek çok daha güzel bir şeye dönüşmesi yönüyle bir gökküşağına benzetmiştir. Bu bağlamda katılımcıların kültürel çeşitlilik algısı herbiri ayrı özellikteki parçaların birleşerek daha güzel, zengin ve daha değerli bir bütünü oluşturmasıdır. Bu çıkarım katılımcıların aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Ö14: “...hepsi aynı renk olduğu zaman gökküşağı olduğunu anlayamayız. Her biri farklı olsa da birlikte güzeller. Tüm renkler sarı olsaydı, sarının değerini anlayamayız. Kültürel çeşitlilikte, kültür farkları olsa da hepsi bir arada anlamlı ve birlikte güzeldir.”

Ö32: “...çünkü bir sürü rengi vardır tıpkı kültürel çeşitlilikte bir sürü kültür olduğu gibi.”

Ö57: “...her kültürün farklılıkları tıpkı gökküşağında ki her bir renk gibi birer zenginliktir. Gökküşağındaki her biri özgün bu renklerin birlikteyken ki ahengi ve uyumu farklı kültürlerin birlikte oluşturduğu uyum içindeki halinin güzel bir göstergesidir.”

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

21. yüzyılda dünyada yaşanan savaşlar, darbe girişimleri, ekonomik krizler ve iklim değişikliği gibi siyasi, ekonomik veya coğrafi kökenli olaylar küresel ölçekte göçlere sebep olmuştur. Bu durum eğitim ortamlarının demografik yapısını da etkilemiştir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de uluslararası öğrenci hareketliliği hızlanmış ve sınıflarda mülteci veya yabancı uyruklu öğrenci nüfusu giderek artmıştır. Bu gelişmeler kapsayıcı pedagojiye verilen önemin giderek artmasını ve bu pedagojiye yönelik uygulamaların farklı eğitim seviyelerindeki birçok öğretim kurumunda yaygınlaşmasını netice vermiştir. Ülkemizin eğitim sisteminde de sınıflarda artan kültürel çeşitliliğe yönelik gerekli pedagojik önlemlerin alınması ve uluslararası düzeyde bir eğitim anlayışının ve çokkültürlü bir pedagojik perspektifin benimsenmesi gerekmektedir. Bu pedagojik reformun gerçekleştirilmesinde en az öğretmenler kadar kapsayıcı eğitimin gelecekteki uygulayıcıları olacak olan öğretmen adaylarına da önemli roller düşmektedir. Özellikle öğretmen adayları henüz mesleki hayata atılmadan önce bu sürece hazırlıklı olması gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin hayata geçebilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının kapsayıcı pedagojiye olumlu bakış açısıyla yaklaşabilmeleri, pozitif düşünce ve algılarla farkındalık kazanmış olmaları gereklidir (Florian ve Black-Hawkins, 2011).

Öğretmen adayları kapsayıcı eğitime yönelik bir öğretmenin benimsemesi gereken öncelikli ilkeleri ifade ederken hoşgörü, saygı, eşitlik ve adalet kelimelerine yoğun olarak yer vermiştir. Öğretmen adaylarına göre öncelikli kapsayıcı eğitim ilkesi “farklılıklara saygı” olduğu, ikinci sırada ise farklılıklara saygı ilkesiyle aynı gibi görülse de farklı bir ilke olan “eşitlik” ilkesi geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bu sonuç Erol-Sahillioğlu’nun (2020), öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Kapsayıcı eğitimde farklılıklara saygı veya farklılıkların gözetilmesi yönüyle Polat’ın (2022) kapsayıcı eğitim dersi almış öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adayları “farklılıklara saygı” ve “eşitlik” ilkesinin öne çıkma gerekçesi olarak bu ilkelerin kapsayıcı eğitimin diğer ilkelerine ön koşul oluşturan temel ilke niteliğini taşıdığını öne sürmüştür. Bu iki temel ilkeyi kapsayıcı eğitimin çekirdeği gibi gören öğretmen adaylarının görüşleri bu ilkelerin kapsayıcı eğitimin olmazsa olmaz ilkerleri olup diğer ilkelere zemin oluşturduğu, bu ilkeler benimsenmeden diğer ilkelere zaten söz edilemeyeceği yönündedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre kapsayıcı bir öğretmenin sahip olması gereken başlıca özellik “farklılıkları kucaklayıcı” olmaktır. Bir kapsayıcı öğretmenin öğrencileri hangi özellikte olursa olsun onların bireysel farklılıklarını gözeterek hepsine de eşit öğrenme olanağı sağlaması, öğrenci çeşitliliğini onların kimyasını ve kendilerine özgü benlik özelliklerini değiştirmeden bütünleştirebilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla örtüşür nitelikte Amaç (2021) çalışmasında kapsayıcı bir öğretmenin öğrencilerinin farklılıklarını iyi tanıyıp kabul etmesi, sınıf ortamını hazırlarken her öğrencinin de ihtiyacını gözeterek gerekli desteği vermesi, farklı materyallerle öğretimi çeşitlendirebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu olarak öğretmen adayları çoğunlukla kapsayıcı bir öğretmeni hiçbir çocuğunu ayırmadığı gerekçesiyle hangi özellikte olursa olsun tüm evladını da aynı sevgi ve şefkatle bağrına basan bir anneye benzetmiştir. Bu sonuçlar katılımcıların kapsayıcı eğitime yönelik olumlu görüşlere, pozitif algı veya metaforlara sahip olması yönüyle Leblebici ve Türkan’ın (2021), Akbulut ve arkadaşlarının (2021) çalışmalarında elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik algılarına yönelik ifadelerinde ise öne çıkan kelimeler farklılıkların

zenginliği, güzelliği ve faydaları olmuştur. İfadelerde sıkça geçen ibarelerin farklılıkların ayrılmaz bir bütünün parçalarını teşkil ettiği ve uyum içinde bütünleştirilerek daha güzel bir şeye dönüştürülmesi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim bağlamında kültürel çeşitlilik algısı farklı kültürden öğrencilerin birbiriyle etkileşimi sonucu her kültürden farklı bir bilgi öğrenip değer kazanmaları suretiyle kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olarak algılanması ve bu zenginliğin öğretim sürecinde bir fırsata çevrilmesi şeklindedir. Benzer sonuçların ulaşıldığı bir çalışmada öğretmen adayları genel anlamda çokkültürlülüğü eğitime dâhil edilmesi gerekli görülen ve önemli faydalar barındıran bir olgu olarak algılamaktadır. Çeşitliliğin bölücülük anlamına gelmediğini düşünen öğretmen adaylarının kültürel çeşitliliğe yönelik olumlu algılara sahip olduğu belirlenmiştir (Taylor, Kumi-Yeboah ve Ringlaben, 2016). Kültürel çeşitliliğin kavramsal alt boyutuyla algılandığı çalışmalara da ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan biri olan Rengi ve Polat'ın (2014) çalışmasında kültürel çeşitlilik öğretmenler tarafından daha çok dil ile ilgili kültürel farklılıklar olarak algılanmışken başka bir çalışmada ise kültürel çeşitlilik öğretmen adayları tarafından genel olarak ırk ve inanç bağlamında algılanmıştır (Akpınar ve Cantürk, 2021). Alan yazında öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik algısının incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada alan yazındaki çalışmaların sonuçlarından farklı olarak öğretmen adayları tarafından kültürel çeşitliliğin zenginlik olarak görülüp uyum içinde birleştirilerek daha güzel bir bütüne dönüştürülmesi olarak algılanması yönüyle farklı bir boyutuna yer verilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçları itibarıyla alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar ele alındığında bu çalışmanın Eşici ve Doğan'ın (2020) çalışmasındaki bulgularla örtüşen nihai sonucu da fakültedeki öğrenim sürecinde kapsayıcı eğitime yönelik ders alan öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki görüşlerini etkili bir şekilde ifade edebilecek kadar bilgi sahibi olup farkındalık kazanmış olmalarıdır. Bu çıkarımı destekler nitelikte Nketsia ve Saloviita (2013), öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair bilgi düzeyleri ve öz-yeterlilik duygularının onların bu konuda olumlu tutum ve becerilere sahip olmasında önemli etkenler olduğunu belirtmiştir. Benzer sonuçlara ulaşılan bir başka çalışmada Yılmaz (2016), öğretmen adaylarının ülke ayrımı yapmadan tüm kültürel kimlikleri kabul edip saygı göstermelerinde onların çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının ve öğretmen eğitiminin önemli rolünün olduğunu belirtmiştir. Elbette çalışmadan elde edilen tüm bu sonuçlar, kapsayıcı eğitim dersi almış ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının görüşleriyle sınırlıdır. Veri toplama sürecinde bir takım önlemler alınmış olsa da öğretmen adaylarının görüşleri yazılı görüş alma yoluyla çevrimiçi bir ortamda alınmıştır. Bu durum da araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Öğretmen adaylarının almış oldukları kapsayıcı eğitim dersinin seçmeli bir ders olup derse yönelik bilgilerin daha çok teorik düzeyde verilmesi de araştırmanın diğer bir sınırlılığı kabul edilmektedir. Bu sınırlılıklar araştırma sonuçlarından yola çıkarak kesin hükümlü genellemeler yapmayı engellemektedir.

Alanyazındaki araştırmaların sonucunda kapsayıcı eğitime yönelik sorunlardan en sık bahsedileni öğretmenlerin bu konuda bilgi eksikliği ve kendilerini yeterli görmemeleri olmuştur (Akbulut vd., 2021; Aktan, 2021; Ünay vd., 2021). Bu soruna çözüm önerileri olarak öğretmenler için mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi ve kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir (Ketenoglu Kayabaşı, 2020; Sukbunpant vd., 2013). Özellikle sınıf öğretmenlerine öğrencilerin farklılıklarına olumlu tutumlar geliştirmeleri açısından kapsayıcı eğitim bağlamında nitelikli hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler verilmesi önerilmiştir (Amaç, 2021). Hizmet öncesi eğitim hususunda ise öğretmen adayları için kapsayıcı eğitimin teorik ve uygulamalı olarak bir ders niteliğinde öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Eşici ve Doğan, 2020). Bu noktada MEB'e ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. MEB'in öğretmenler için kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim ya da seminer olanakları sunması önerilir. Ayrıca Ketenoglu Kayabaşı (2020) ve Zelina'nın (2020) belirttiği gibi MEB'in okullarda kapsayıcı eğitime daha uygun koşulları sağlamak için fiziki ortamı düzenlemesi önerilmektedir. Gelecek nesilde bu pedagojinin uygulayıcıları olacak olan öğretmen adaylarında kapsayıcı eğitim farkındalığı oluşturmak, bu pedagojiye dair olumlu algı ve düşünceler edinmelerini sağlamak ve onlara bu konuda yetkinlik kazandırmak hizmet öncesi dönemde onlara bu pedagojiye dair seminerlerle veya gerek teorik gerekse uygulamalı bir dersle deneyimleme imkânı sunmakla mümkün olabilir. Bu sebeple "Kapsayıcı Eğitim" dersinin tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinde zorunlu olmasa da seçmeli olarak müfredatlarda yerini alması gereklidir.

Yazar Katkı Beyanı

Araştırmanın sorumlu yazarlığını üstlenen 1. yazar araştırmanın literatür taramasını gerçekleştirmiş olup giriş ve literatür kısmının yazımını sağlamıştır. İlgili araştırmaların sonuçlarını inceleyerek bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırmak suretiyle sonuç, tartışma ve öneriler kısmını yazmıştır. 2. yazar ise araştırmanın yöntem tasarımını

gerçekleştirmiştir. Ayrıca araştırmının etik kurul onayını almak, veri toplama aracını geliştirmek ve verileri toplamak suretiyle araştırmının veri toplama sürecini yürütmüştür. 1. yazar toplanan verilerin analizini gerçekleştirerek bulguların yazımını sağlamıştır. Her ne kadar verileri toplayan 2. yazar, analiz eden 1. yazar olsa bile özellikle çalışmanın veri analizinde iki yazar da sürekli iletişim halinde ve koordineli bir şekilde süreci yürütmüştür. Böylece her iki yazar da işbirlikli çalışarak araştırmaya katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ. M. ve Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/60500/756554>
- Akpınar, M., & Cantürk, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel farklılık, kültürlerarası duyarlılık algıları ve kültürlerarası eğitime yönelik görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 444-470. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.855873>
- Aktan, O. (2021). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a>
- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4, 581-594.
- Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21(2), 55-62.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkököl öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Berg, L. B., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Çev. Ed. H. Aydın). Eğitim Yayınevi.
- Booth, T., & Ainscow, M., (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 84-90.
- Erol-Sahillioğlu, D. (2020). Preschool teachers' views of the “inclusive education” concept: A metaphor analysis. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp/issue/56579/758186>
- Eşici, H., & Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 29-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jierp/issue/59335/840837>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College.
- Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitimi mi? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 1-7.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528>
- İpek, C. (2015). Eğitimin toplumsal temelleri, Memduhoğlu, H. B., Yılmaz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss.21-46). Pegem Akademi.
- Jordan, A., Schwartz E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2020). Teachers' opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27-36. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.04.003>
- Kis, A. (2016). Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (sacie-r) scale on a Turkish population. *Academic Research International*, 7(1), 123-134.
- Kozikoğlu, İ., & Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244.

- <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Leblebici, H., & Türkan, A. (2021). Opinions of teacher candidates on inclusive education: a parallel mixed method study. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 32-44. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.4p.32>
- McManis, L. D. (2017). *Inclusive education: What it means, proven strategies, and a case study*. Resilient Educator. <https://resilienteducator.com/classroom-resources/inclusive-education/>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Willey & Sons Inc.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Designing your study and selecting a sample. *Qualitative research: A Guide to Design and Implementation*, 67(1), 73-104.
- Nketsia, W., & Saloviita, T. (2013). Pre-service teachers' views on inclusive education in Ghana. *Journal of Education for Teaching*, 39(4), 429-441. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.797291>
- Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76-85. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/7>
- Polat, M. (2022). "Kapsayıcı eğitim" mümkün mü? Kapsayıcı eğitim dersini alan öğretmen adaylarının görüşlerinin vignette tekniği ile incelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 965-986. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1066922>
- Rengi, Ö., & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(3), 135-156.
- Sarıgöz, O. (2019). Teacher candidates' opinions on inclusive education practices. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2623-2637. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.32691>
- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), 250-259. <https://doi.org/10.1080/00071005.1988.9973787>
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I. (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1106-1118. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.741146>
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Taylor, R., Kumi-Yeboah, A., & Ringlaben, R. P. (2016). Pre-service teachers' perceptions towards multicultural education & teaching of culturally & linguistically diverse learners. *Multicultural Education*, 23, 42-48.
- Ünay, E., Erçiçek, B., & Günal, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 179-213.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1172394. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172394>
- Yılmaz, E., Yıldırım, Y. & Karataş, K. (2022). Kapsayıcı öğretimin pedagojik temelleri, Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S (Ed.) *Nitelikli Kapsayıcı Eğitim (Kuramdan Uygulamaya)* (s.87-122). Eğiten Kitap.
- Zelina, M. (2020). Interviews with teachers about inclusive education. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 95-111. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0012>

Kültürel Değerlerden Örgütsel Performansı Tahmin Etmek

Ahmet SAYLIK¹ Zakir ELÇİÇEK² ve Numan SAYLIK³

Predicting Organizational Performance from Cultural Values

Abstract

One's culture affects not only his personal and social behaviours but also his attitude, behaviour, and performance in business life. Based on this idea, this study was designed to determine whether the cultural value orientations of teachers are related to their performance in business life. In the study, in which the quantitative research method was used, the individual cultural values scale and teachers' organizational performance scale were used as data collection tools. The research data were obtained from 291 people collected in the province of Siirt. According to the results, teachers' organizational performance differs significantly in all dimensions of the scale of individual cultural values, except for power distance. Accordingly, teachers with high uncertainty avoidance levels had significantly higher organizational performances compared to teachers with low uncertainty avoidance levels; individualist teachers had significantly higher organizational performances compared to collectivist teachers; teachers with long-term orientations had significantly higher organizational performances compared to teachers with short-term orientations, and teachers with masculine cultural values had significantly higher compared to teachers with feminine cultural values. As a result, performance is affected in a positive way if an individual's value orientations and national values are similar and overlapping.

Key Words: Organizational Performance, Cultural Values, Uncertainty Avoidance, Masculinity-femininity, Collectivism-individualism, Individual's Value

Özet

Bir insanın kültürü sadece kişisel ve toplumsal davranışlarını etkilemekle kalmaz aynı zamanda iş yaşamındaki tutum, davranış ve performansını da önemli ölçüde etkiler. Çünkü insan yetişme tarzını ve kültürel özelliklerini bilinçli ya da bilinçsiz olarak hayatın her alanına yansıtmaktadır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin kültürel değer yönelimlerinin iş yaşamındaki performansları ile ilişkili olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak bireysel kültürel değerler ölçeği ve öğretmenlerin örgütsel performansları ölçeği kullanılmıştır. Siirt il merkezindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler, çalışmanın evrenini meydana getirmektedir. Çalışmanın örnekleme ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden oransız küme örnekleme yöntemi ile ulaşılan 291 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel performansları bireysel kültürel değerler ölçeğinin güç mesafesi dışındaki tüm boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre: belirsizlikten kaçınma düzeyi yüksek olan öğretmenler belirsizlikten kaçınma düzeyi düşük olan öğretmenlere göre; toplulukçu öğretmenlerin bireyci öğretmenlere göre; uzun erimli öğretmenlerin kısa erimli öğretmenlere göre ve eril kültür değerlerine sahip öğretmenlerin dişil değerlere sahip öğretmenlere göre örgütsel performanslarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bireyin değer yönelimleri ile ulusal değerlerin benzer ve örtüşük olması performansı olumlu etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Performans, Kültürel Değerler, Belirsizlikten Kaçınma, Erillik-dişillik, Kolektivizm-bireycilik, Bireysel Değerler

¹ Assoc. Prof. Dr., Siirt University Faculty of Education, Responsible Author: ahmetsaylik@gmail.com, 0000-0001-7754-2199

² Assoc. Prof. Dr., Dicle University Faculty of Education, elcicekzakir@gmail.com, 0000-0002-4469-2243

³ Dr., Van National Education Directorate, nmnsylk@gmail.com, 0000-0003-3551-1903

Introduction

The lifestyles, beliefs, traditions, and historical backgrounds of societies reveal their culture and identity. The cultures of societies are transferred to each individual through inheritance, just like identity, and the cultural elements they belong to are drawn upon while defining the characteristics of individuals. Particularly geography and climate as well as many other factors have an impact on the formation of the cultures of societies, and the mixture obtained with these elements constitutes their cultural identity.

Other factors playing a crucial role in the formation of personal identities under the umbrella of social identity and culture also play a role in shaping the social culture. Individuals share group ties and characteristics such as religion, race, class, ethnicity, gender, and nationality. These qualities make it easier for individuals to express themselves and their sense of identity (Mora, 2008: 4), and in this way, the structure of social culture becomes clear. Ziya Gökalp defines culture, which is a new concept in Turkish, as “hars (a word denoting culture)” and mentions that culture is national (Gökalp, 2004); in other words, it has a quality that reflects the characteristics of a nation.

The cultures of societies are among the elements that determine the behaviour of individuals in all areas of life. In this respect, the cultures of societies contain important clues for predicting the behavior of the individuals living in the relevant society. Malinowski (1936: 440) describes culture as "a determinant of human behaviour" and as the organized behaviour of man, which is reshaped by each generation in the context of its own characteristics.

The description of culture as the determinant of human behaviour by Malinowski (1936) reveals the importance of culture in terms of organizational behaviour. Following the classical management approach, the importance of the role of the individual in the organization was realized, and the human relations approach to organizational management became popular. The role of the individual in the organization and the decisiveness of the psychological and sociological aspects in organizational performance are becoming more noticeable with more and intensified research in this direction. Considering that the behaviour of the individual is directly related to the production performance of the organizations in a world order based on continuous production, culture, which is described by Malinowski (1936) as a determinant of human behaviour, becomes more important.

Triandis (1982: 139) reports that culture's significance for organizational behaviour is that it operates at such a deep level that people are not aware of its influences. This shows that there is a strong, direct relationship between culture and the organization. The statements mentioned above reveal that there is a relationship between culture, individual, and organizational needs being considered. The effect of culture on the individual and the adaptation and harmony of the individual to the organization are important in terms of organizational behaviour. Individual-organization harmony also has a decisive role in important issues such as individual job satisfaction, organizational commitment, and job

performance (Aktaş, 2011: 14). The concept of job performance (organizational performance), which is notable in this sense and one of the variables of this study, is a situation related to whether the objectives of the organization are realized or not (Bakoğlu, 2001). Performance is expressed as the ability to reach targets by using the resources of the institution effectively and efficiently. In another definition, performance refers to behaviors that can be measured according to the contribution of employees to organizational goals and in accordance with the goals of the organization (Turunç, 2015: 19). In the light of these definitions, the main point is the contribution of the employee to the organization by using the resources in the organization in the most effective way in line with the organizational goals. Keeping in mind that employees behave in the context of the cultural characteristics they grow up with, the reason for considering the cultural values they use to increase their contribution to the organization in this way will be better understood.

A society's achievements, beliefs, ideologies, forms of communication, social designs are important parts of that society's culture and possess some local differences as well as some universal elements (Sargut, 2015, 17-18). Therefore, the attitudes, values, and behaviour patterns of individuals and the sequence of meanings behind them are fed by the culture and this situation varies from culture to culture. The mentioned cultural differences also significantly determine the work-life of the employees and can shape the organizational culture. For example, individual-oriented cultures prioritize autonomy, individual interests, and performance, while collectivist cultures see group harmony, cooperation, and satisfaction as core values (Javidan & House, 2001). While direct measurement and evaluation of performance are seen as a threat to harmony in collectivist societies, it is seen as an element that increases productivity in individualist societies (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010, pp. 124). Similarly, in societies where masculine culture is dominant, there is an emphasis on mutual competition and performance, while in feminine societies there is an emphasis on solidarity and the quality of work-life (Hofstede, 2001: 318; Hofstede et al., 2010: 170). On the other hand, while the academic reputation and genius of teachers and the academic performance of students are dominant in masculine societies, teachers' sincerity and social skills and students' social harmony are prioritized in feminine societies (Hofstede, 2001: 303). In societies with low power distance, there is more success per person in the scientific field (such as the Nobel Prize), while cultures with high power distance have less success per person (Hofstede, 2001: 107). As can be seen, performance expectations and perceptions related to business life differ depending on cultural value orientations. Considering the determinative effects of culture on the individual and the organization and the importance of the individual's harmony and performance in the organization, the relationship between culture and performance becomes more noticeable as a remarkable research subject.

The purpose of this research is to reveal this relationship, considering that the professional performance of teachers may differ depending on cultural orientations.

This research is important in two dimensions. First of all, it is hoped that it will fill the literature gap on explaining teacher performance according to cultural orientations. Secondly, based on teacher performance, it is expected to make a significant contribution to the relatively limited number of empirical studies that suggest that other organizational variables may also be affected by the reflections of the current macro sociological structure on organizations. Therefore, by determining that performance is related to cultural tendencies in the study results, making performance evaluations according to cultural differences and preparing action plans in the context of this variable carry important clues for policy makers and practitioners. Identifying such a relationship may also have a widespread impact by encouraging similar studies to be conducted in the literature.

Method

Research Model

This research was designed in the descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods. The survey model is aimed at revealing the event, individual, or objects that are the subject of the research in its terms and as it is (Karasar, 2009: 76, 81). This study was designed to describe the organizational performance and cultural beliefs of teachers as they are and to determine the relationship between these variables and some demographic variables.

Population and Sample

The research population consists of teachers working in primary, secondary, and high schools in Siirt city centre. The sample of the study consists of 291 teachers reached by the disproportionate cluster sampling method, which is one of the random sampling methods. In order to describe the research sample and make comparisons, the percentage and frequency values related to the gender, professional seniority, place of residence, and generation (birth year range) of the participants are given below.

Table 1.

Statistics on demographic variables

Gender	N	%	Seniority	N	%	Place of residence	N	%	Generation	N	%
Female	131	45,0	1-3 years	100	34,4	Village/Town/ Country	66	22,7	Baby Boomer (1946-1964)	11	3,8
Male	159	54,6	4-6 years	88	30,2	City/Metropolitan	221	75,9	X(1965- 1979)	81	27,8
Total	290	100	7 years and over	101	34,7	Total	287	100	Y(1980- 1999)	199	68,4
			Total	289	100				Total	287	100
			*Lost data: 1						*Lost data: 4		
				*Lost data: 2							
							*Lost data: 4				
									*Lost data: 4		

Table 1 reveals that the participants are close to each other in terms of gender variable and seniority distribution. The relative excess of those who are new to the profession is due to the fact that the first assignment is excessively made in the region where the research population was selected.

Socialization is an important process in the construction of individual cultural values and differs significantly depending on the geography one lives in. In this respect, the participants fed by urban or rural culture were considered as an important variable. Considering the place of residence variable in Table 1, one may notice that the number of the participants who spend most of their lives in cities is significantly higher with a significant difference.

Given the generation variable in Table 1, there are few participants in the baby boomer generation. It is clear that the reflections of the fact that the region is geography with an excessive number of first assignments are also available in the relatively high number of the Y generation.

Data Collection Tools

The data collection tool used in the research consists of three parts. The first part includes the personal information of the teachers participating in the research, which determines their socio-demographic variables, the second part includes the individual cultural values scale, and the third part includes the teachers' organizational performance scale. The data was collected in the second semester of the 2020-2021 academic year.

The individual cultural value orientations of the participating teachers were collected with the "Individual Cultural Values Scale (CVSCALE)" developed by Yoo, Donthu, and Lenartowicz (2011), based on Hofstede's cultural values dimensions. Saylık (2019) made the Turkish adaptation of the scale. Consisting of 26 items, the scale consists of five independent subscales that do not produce a total score. From the subscales, power distance and uncertainty avoidance are explained with 5 items, collectivism and short-term orientation with 6 items, and masculinity with 4 items. As a result of the analyzes made in the original scale, the alpha coefficient of each dimension was .62 for the power distance, .71 for uncertainty avoidance, .76 for collectivism, .71 for short-and-long-term orientation, and .68 for masculinity. Yoo, Donthu, and Lenartowicz (2011) found the total variance of the scale as 44.5% in their analysis. Hofstede (2001) determined the total variance explained by the scale as 49%.

The organizational performance scale was developed by Wharton County Junior College (2000) and was adapted into Turkish by Balcı et al. (2016) and is an individual performance evaluation form for faculty consisting of 21 items. The Cronbach Alpha value of the 5-point Likert-type scale was found as $\alpha = .92$. The variance explained by the factor alone is 42.51% (Balcı, et al., 2016).

Analysis of Data

After the research data were transferred to the SPSS program, analyzes were made regarding the normality of the data. As a result of the analyzes made, it was determined that the skewness and kurtosis values of the variables ranged between +2 and -2 (George & Mallery, 2010) and it was concluded that the data showed a normal distribution. For this reason, parametric tests were used in the analysis.

Analyzes were made by calculating the scale average in the organizational performance scale. In the cultural belief scale, mean scores were evaluated in two categories according to the median. In the cultural belief scale, there are 5 independent dimensions: "Power Distance", "Uncertainty Avoidance", "Individualism-Collectivism", "Short-Long-Term Orientation", and "Femininity-Masculinity". These dimensions consist of double pole structures. For example, as the mean of the items ranged between 1 and 5 in the "Individualism-Collectivism" dimension comes closer to one, it means that the participant is "Individualist" and if it comes closer to five, it means that the participant is a "collectivist". In order to reach more concrete results in the research, its relationship with organizational performance was examined based on a relative cut-off point (median) according to the responses given by the participants in the cultural belief scale. In this way, it was possible to make an evaluation by comparing the organizational performance levels of individualist and collectivist participants on a sample basis. By dividing all dimensions with normal distribution according to the median, it was possible to compare approximately two halves of the sample by dividing them into two categories as relatively low-high. Thus, the main purpose was to achieve healthier results.

In the analysis of the data, percentage, frequency, mean, standard deviation, t-test, and ANOVA calculations were used. Significance was tested at the .05 level in comparisons.

For the t-test, the equality of variances (homogeneity) was checked with Levene's test, and the values in the "Equal variances assumed" row were used when homogeneity was achieved. In cases where the homogeneity condition was not met, the values in the second line "Equal variances not assumed" row were used.

While performing the one-way analysis of variance (ANOVA), the equality of variances was checked with Levene's test and it was understood that this condition was met because the tests were found to be insignificant at the .05 level ($p > .05$). For this reason, Scheffe was chosen from the tests based on the homogeneity assumption in the post-hoc tests. The reason for choosing the Scheffe test was that the difference between the sample numbers in the groups to be compared was large.

Reliability

Cronbach's Alpha reliability test was used to determine the reliability of the collected data. The results obtained are given in Table 2.

Table 2.
Findings regarding the Cronbach's Alpha values of the scales

Scale	Number of items	Cronbach's Alpha
Organizational Performance	21	,88
Cultural Belief Dimensions		
• Power Distance	5	,43
• Uncertainty Avoidance	5	,64
• Individualism-Collectivism	6	,56
• Short-Long-Term Orientation	6	,69
• Femininity-Masculinity	4	,64

As can be seen in Table 2, Cronbach's Alpha reliability coefficients for the dimensions of the scales and scale totals range between .43 and .88. This indicates that the reliability level of the scales and scale dimensions is sufficient even though the two dimensions in the cultural belief scale are at low-reliability levels (Uzunsakal & Yıldız, 2018:19).

Ethical Suitability

The ethical suitability of this study has been recorded with the Siirt University Ethics Committee's session decision dated 24/11/2020 and numbered 99.

Findings

This part of the study includes the findings obtained from the analysis of the data. In this context firstly, descriptive statistics were given regarding teachers' own organizational performance levels and cultural values, and then the results of how teachers' organizational performance differs depending on demographic variables and cultural belief dimensions are presented below.

Table 3.
Findings regarding the descriptive statistics

Variable	\bar{X}	Ss	Level
Cultural Values			
Power distance	3,06	,77	Orta
Uncertainty avoidance	3,67	,71	Yüksek
Collectivism	3,52	,68	Yüksek
Long term orientation	3,72	,69	Yüksek
Masculinity	3,72	,81	Yüksek
Organizational Performance	3,98	,56	Yüksek

When the table is examined, all dimensions of the cultural values scale, except the power distance dimension, have high average values between 3.52 and 3.72. The power distance dimension corresponds to a medium average value of 3.06. When we look at the average of the organizational performance scale, it corresponds to a high level with an average of 3.98.

The t-test results regarding whether the organizational performance levels of teachers differ depending on their gender and place of residence are given in Table 3.

Table 3.

T-test results about teachers' organizational performance levels depending on their gender and place of residence.

Dependent variable	Independent variable	N	\bar{X}	Sd	t	sd	p	
Organizational performance	Gender	Female	131	3,92	,55	-1,777	288	,08
		Male	159	4,03	,56			
	Place of residence	Village/Town/County	66	3,93	,62	-,942	96,793	,35
		City/Metropolitan	221	4,00	,54			

As seen in Table 3, teachers' organizational performance levels do not differ significantly depending on their gender and place of residence. Thus, the fact that teachers are male or female and have spent most of their lives in rural areas or cities does not affect their teaching performance statistically.

ANOVA results and descriptive statistics regarding the comparison of teachers' organizational performance depending on their seniority and generation are given in Table 4.

Table 4.

ANOVA results and descriptive statistics

Independent Variable	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Square	F	p	Variable	N	\bar{X}	Sd	Significant Difference
Seniority	Intergroup	,867	2	,434	1,386	,25	a) 1-3 years	100	3,90	,54	---
	Intragroup	89,48	286	,313			b) 4-6 years	88	4,03	,60	
	Total	90,35	288				c) 7 years and over	101	4,01	,54	
Generation	Intergroup	8,641	2	4,320	15,190	,00*	a) Baby Boomer	11	3,42	,52	*c>b *b>a
	Intragroup	81,92	288	,284			b) X	81	3,79	,50	
	Total	90,56	290				c) Y	199	4,09	,55	

*p<.05

As seen in Table 4, teachers' organizational performance does not show a significant difference depending on their seniority. Accordingly, there is no statistically significant relationship between the time spent by teachers in the profession and their professional performance. In the comparison of teachers' organizational performance according to their generations, it is observed that the y generation has a significantly higher performance average than that of the x generation while the x generation has a significantly higher performance average than that of the baby-boomer generation. Thus, it seems that as the teachers' age increases, their performance towards the teaching profession also decreases.

The t-test results regarding the comparison of teachers' organizational performance with the dimensions of cultural beliefs are given in Table 5.

Table 5.

The t-test results regarding the comparison of teachers' organizational performance with the dimensions of cultural beliefs

	Dimension	Category	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Organizational Performance	Power Distance	Low	146	3,94	,61	-1,090	277,645	,28
		High	145	4,02	,50			
	Uncertainty Avoidance	Low	152	3,82	,57	-5,216	289	,00*
		High	139	4,15	,49			
	Individualism-Collectivism	Individualist	171	3,86	,59	-4,471	283,369	,00*
		Collectivist	120	4,14	,47			
	Short-Long-Term Orientation	Short	146	3,81	,60	-5,360	270,274	,00*
		Long	145	4,15	,46			
	Femininity-Masculinity	Feminine	196	3,90	,57	-3,454	289	,00*
		Masculine	95	4,14	,50			

*p<,05

As can be seen in Table 5, according to the t-test results of comparing teachers' organizational performance with cultural belief dimensions, teachers' organizational performance levels differ significantly according to all dimensions except the "power distance" dimension.

As regards the dimension of "uncertainty avoidance", it is seen that the organizational performance levels of teachers who avoid uncertainty are significantly higher than those who do not avoid uncertainty. In the "Individualism-Collectivism" dimension, it is seen that the organizational performance levels of the collectivist teachers are significantly higher than the individualistic teachers. In the "Short-Long-Term Orientation" dimension, it is seen that the organizational performance levels of long-term teachers are significantly higher than short-term teachers. In the dimension of "femininity-masculinity", it is seen that the organizational performance levels of teachers with a masculine society mindset are significantly higher than teachers with a feminine society mindset.

Discussion and Conclusion

In the process of socialization, one develops by assimilating the cultural values of the society s/he was born into. These social values are also transferred to the organizations to which they belong. It is possible to see the traces of these cultural values in areas such as human relations, administrative processes, and bureaucracy in the organization. The main purpose of this research was to find out whether there is a relationship between the professional performance of teachers and their cultural values, considering that organizational structure and functioning play a role in the performance of employees. According to the results, the averages of teachers' cultural value orientations differ in each sub-scale. It was concluded that teachers' perceptions of power distance, which is an important cultural value and variable, were medium level. Power distance is the extent to which the members of a society accept that power in institutions and organizations is distributed unequally (Hofstede, 1980). Accordingly, teachers do not approve of social inequality stemming from hierarchy and status. Turkey is a country with a high social power distance (Batır and Gürbüz, 2016; Hofstede et al., 2010, 58; Kabasakal and Bodur, 2002). On the

other hand, one may notice that teachers' power distance perceptions do not reflect the national situation. There are reasons for this that can be based on organizational structure and culture.

One of the reasons why the power distance is lower in schools, which are loosely structured (Weick, 1982) and mainly informal organizations (Bursalioglu, 2008, 33) than in other parts of society, is associated with the status of administrators in the field of education. Educational administration, which refers to the implementation of management science in education, is included in the 'education-training services' in legal regulations together with the teaching profession. Therefore, unlike in developed countries, it does not have the status of an independent professional group. Status symbols, financial privileges, and vertical organization among subordinates and superiors are not very clear in schools, which refer to educational organizations where the "the main thing in the profession is teaching" notion is embraced. This can be considered a reason that weakens the perception of power distance. Accordingly, there are many studies, particularly those specific to schools, in which the perception of power distance is found to be low in contrast to the national orientation of the country (Dalğalı, 2020; Deniz, 2013; Gül, 2019; Saylık, 2017).

In another cultural dimension, collectivism versus individualism, it was concluded that teachers participated in the items of this dimension at a moderate level. It was observed that teachers do not have an individualistic or collectivist value orientation. This conclusion, which means that Turkey carries both individualism and collectivist values, is also supported by other studies (Göregenli, 1995; İmamoğlu, 1998). However, intercultural studies done at the national level and in Turkey (Triandis, 1989; Suh, Diener, Oishi, & Triandis, 1998; Oyserman, Coon, & Kimmelmeier, 2002) reveal that Turkey is closer to a collectivist cultural structure. Despite the fact that Turkey has a culture with clear close interpersonal relations and a stronger tendency to act collectively (İmamoğlu, 1987; Kağıtçıbaşı, 1984; Sargut, 2015, 185), there are studies suggesting that it has undergone a cultural change towards individualism (Aycan and Kanungo, 2000; Fikret Paşa, Kabasakal and Bodur, 2001).

Cross-cultural studies have examined Turkey's cultural values at the national level and have produced striking results. The research carried out by Hofstede between 1967-1973 stands out as the first and most comprehensive of the intercultural studies and allows to compare the cultural values of the countries within the cultural clusters determined according to some criteria. The study, which was first designed to be conducted in 40 countries and later expanded to 76 countries, revealed that Turkey is in a position with high power distance, collectivism, uncertainty avoidance, and close to the middle in terms of masculinity-femininity and long-short-term orientation (Online, 2022; Hofstede, 2010). In the study conducted with the data obtained from teachers and students in 34 countries, including Turkey, Schwartz (1994) reported that Turkey is a country where one tends to preserve and maintain the traditional structure and therefore takes place in a collectivist culture, cares about hierarchy, and therefore has a high power distance.

Trompenaars and Hampden-Turner (1997, 161) argue that Turkey, where father roles in the family are evident with a clear hierarchy and expectation of obedience, also has a cultural climate in which one is expected to obey the manager in a strict hierarchy in business life. Similarly, there are findings from intercultural research revealing that Turkey's domestic collectivist values and perception of power distance are high, equality between genders and long-term orientation is low, and uncertainty avoidance is moderate (House et al., 2004; Ronen, 1986). Based on the findings of this research, it is understood that Turkey has a cultural value structure with high power distance and uncertainty avoidance, and a moderate level of masculinity and long-term orientation predominance within a collectivist value evolving towards individualism. However, it should be noted that these studies have a relatively long history and the limitation that they may not reflect the changing dynamic structure of culture should be taken into consideration. The results of the research show that the cultural value orientations of the teachers and the cultural values of Turkey at the national level do not overlap with each other. This situation can be explained by the sociological differentiation of Turkey from the average Anatolian cultural profile in terms of the education, cultural capital, and social image of the teachers who constitute the sample of the research.

According to the results of the research, the performance perceptions of the participating teachers are high. Accordingly, teachers find themselves highly successful in pre-lesson preparation, effective classroom management, openness to communication, encouraging students, effective assessment and evaluation, sticking to the stages of an effective lesson plan, providing timely and effective feedback, and mastery of teaching materials and methods. The three items that the participants agree with the most are as follows respectively; “I encourage an atmosphere of mutual respect and kindness”, “I enter and leave the classroom on time” and “I use examples when appropriate and express concepts, ideas, and explanations in another way”. The three items that teachers agree with the least are as follows respectively; “Students can get in touch with me (I share my working hours, phone number, and e-mail information)”, “I encourage contact (I recommend calling, e-mailing students, or making an appointment)”, and “I expect a high level of academic performance”.

It was concluded that being male or female, and spending most of the time in rural areas or cities do not affect teachers' teaching performance statistically significantly. It is a variable that can directly affect cultural orientations that teachers acquire in big cities, where individualism is the dominant culture, or in rural settlements, where collectivist values are dominant. The assumption that this situation may also affect the perception of performance has not been statistically confirmed. Accordingly, it is believed that teachers' professional performances are shaped independently of their social culture, and their professional and organizational socialization closes this hypothetical gap and brings them closer to each other.

Another result of the research was that there was no statistically significant relationship between the time spent by teachers in the profession and their professional performance. However, it was concluded that the organizational performances of teachers differ significantly depending on the generation variable. Accordingly, it was found out that the teachers' performance increases as the represented generation is closer to the present day. Better opportunities to get more than one undergraduate education (especially the opportunities of open education faculties within the scope of the 2nd University), as well as the challenging and time-consuming journey of appointment in a public body, seem to partially disrupt the closeness and parallelism between the ages of the teachers and their seniority. Therefore, a teacher in the X generation may be relatively new to the profession.

The subscales used in the cultural value preferences of the participants represent opposite poles. For example, a high score on the collectivism subscale indicates that the participant adopts high collectivist values, while a low score indicates individualistic value orientation. The same is true for masculinity-femininity, high power distance-low power distance, short-long-term orientation, and high-low uncertainty avoidance subscales. For this reason, in order to reveal the relationship between significant cultural orientations and organizational performance more clearly, the relationship between them was examined by taking sections from the data set. Accordingly, teachers' organizational performance levels differ significantly according to all dimensions except the "power distance" dimension. The organizational performance of the participants with high uncertainty avoidance orientation is higher than those with low uncertainty avoidance levels. It was concluded that the organizational performance of the collectivist value-oriented teachers was higher than the teachers who preferred relatively individualistic values. Considering the relationship between the long-term and short-term orientation and organizational performance, one may notice that the organizational performance levels of long-term oriented teachers are significantly higher than those of short-term oriented teachers. It was concluded that there was a statistically significant relationship between masculinity and femininity values as a cultural variable and organizational performance. Finally, it was observed that the organizational performance levels of teachers with masculine cultural values were significantly higher than teachers with feminine cultural values. Based on these results, it is possible to reach two alternative conclusions. The first of these is that individuals' compliance with the dominant cultural values and codes in which they are socialized and a part of, nourishes and increases their work life performance. The second is that individuals' cultural incompatibilities reduce their job performance. Based on such a result, school administrators' preference for activities, sharing and communication channels that will increase adaptability to social cultural values in the institution, especially in informal relationships, may increase teachers' organizational performance.

In modern societies, schools are no longer a mere transmitter of social and cultural values. They also play the role of catalyst of social value and cultural transformation. With this awareness, school principals are expected to improve the school climate by effectively using cultural values. Considering

that the main reason for the existence of schools is to increase the success of students, it is clear that the most determining factor in this is the teacher. This is largely directly proportional to the teachers' performance at school.

Author Contribution Statement

The authors of this article contributed together to all parts of the article. Author contribution rates are approximately equal. Research data Assoc. Dr. Ahmet SAYLIK collected it.

Conflict of Interest Statement

There is no personal or financial conflict of interest between the authors of this article within the scope of the study.

References

- Aktaş, M. (2011). Cultural Values and Person Organization-Person Job Fit: A Conceptual Framework. *Journal of Selcuk University Institute of Social Sciences*, 26(1), 13-21.
- Aycan, Z., & Kanungo, R. N. (2000). The effects of social culture on corporate culture and human resources practices. *Management, leadership and human resources practices in Turkey*, Z. Aycan (Ed), 25-47, Turkish Psychological Association Publications, Ankara.
- Bakoğlu, E. (2001). Organizational performance concept and its development. *Journal of Öneri*, 4(15), 39-45.
- Balcı, A., Öztürk, I., Polatcan, M., Saylık, A., & Bil, E. (2016). Organizational socialization and its relation with organizational performance in high schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 71-81.
- Batır, F. ve Gürbüz, S. (2016). Turkey's social culture trends: What has changed after the Globe research? *Proceedings of the 24th National Management and Organization Congress*, 427-438, 28-31 May 2016, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *New structures and behaviors in school management*. PegemA Publishing.
- Deniz, A. (2013). *Relationship between power distance and organizational commitment in schools* (Master's thesis). Balıkesir University, Institute of Social Sciences.
- Dalğalı, F. (2020). *The relationship between the transformational leadership approaches of school principals and Hofstede's national culture dimensions*, (Master's thesis). Siirt University, Institute of Social Sciences.
- Fikret Pasa, S., Kabasakal, H., & Bodur, M. (2001). Society, organisations, and leadership in Turkey. *Applied Psychology*, 50(4), 559-589.
- George, D., & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı). *GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc.*
- Gökçalp, Z. (2004). Culture and civilization. *İstanbul: Toker Publishing*
- Göregenli, M. (1995). Individualism-collectivism tendencies in our culture: An initial study, *Turkish Journal of Psychology*, 10(35), 1-14.
- Gül, Ö. (2019). *The effect of power distance in schools on leader-member interaction* (Master's thesis). Osmangazi University, Eskisehir.

- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, 2.Edition. Sage
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage publications.
- İmamoğlu, E. O. (1987). An interdependence model of human development. Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology*, içinde (s. 104-112). Lisse, Holland: Swets ve Zeitlinger.
- İmamoğlu, E. O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *Journal of Psychology*, 132 (1), 1-8.
- Javidan, M., & House, R. J. (2001). Cultural acumen for the global manager: Lessons from project GLOBE. *Organizational dynamics*, 29(4), 289-305.
- Kabasakal H. & Bodur M. (2002). Arabic cluster: a bridge between East and West. *Journal of World Business*, 37, 4-54.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1987). Individual and group loyalties: Are they compatible?' in Ç. Kağıtçıbaşı (ed.) *Growth and Progress in Cross-Cultural Psychology*, pp. 94–104. Lisse, Netherland: Swets & Zeitlinger.
- Karasar, N. (2009). Scientific research method. *Ankara: Nobel Publishing*.
- Malinowski, B. (1936). Culture as a determinant of behavior. *The Scientific Monthly*, 43(5), 440-449.
- Mora, N. (2008). Media and cultural identity. *International Journal of Human Sciences*, 5(1), 1-14.
- Online (2022). <http://geerthofstede.com/landing-page/>
- Oyserman, D., Coon, H. ve Kimmelmeier, M. (2002), "Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses", *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72.
- Ronen S. (1986). *Comparative and multinational management*. New York: Wiley.
- Sargut, A. S. (2015). *Cross-cultural differentiation and management*. İmge Publishing.
- Saylık, A. (2017). *The relationship between school principals' paternalistic (paternalistic) leadership behaviors and Hofstede's cultural dimensions*, (PhD thesis). Ankara University, Institute of Educational Sciences.
- Saylık, A. (2019). The adaptation of the Hofstede's culture dimensions scale Into Turkish: A reliability and validity analysis. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1860-1881.
- Schwartz, S. H. (1994) *Cultural Dimensions of Values: Towards An Understanding of National Differences*. California: Sage Publications.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S., & Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 482–493.
- Triandis, H. C. (1982). Dimensions of cultural variation as parameters of organizational theories. *International Studies of Management & Organization*, 12(4), 139-169.
- Triandis, H. C. (1989). The self and behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96: 506- 520.

- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture, 2. Print*. London: Nicholas Brealey Publishing Limited.
- Turunç, Ö. (2015). The role of person-organization fit in strategic management-organizational performance relationship. *International Journal of Economics and Administrative Sciences, 1*(1), 16-30.
- Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *The Phi Delta Kappan, 63*(10), 673-676.
- Yoo, B., Donthu, N., & Lenartowicz, T. (2011). Measuring Hofstede's five dimensions of cultural values at the individual level: Development and validation of CVSCALE. *Journal of International Consumer Marketing, 23*(3-4), 193-210.

Okul Liderliği ve Sınıf-İçi Öğretimde Öğretimsel İklimin Aracı Rolü

Ömür ÇOBAN¹ ve Mehmet Tufan YALÇIN²

The Mediating Role of Instructional Climate in The Relationship between School Leadership and Classroom Instruction³

Abstract:

Recent research investigating the quality in education has examined the processes and structures in effective schools, and they have tried to explain the understanding of management in effective schools by focusing on many variables such as climate, educational processes, and student academic success. The place where the student meets quality education is inside the classroom, and how the teacher manages the educational processes, the strategies and approaches used in classroom teaching play a leading role in the student's receiving qualified education. Studies conducted in recent years have tried to reveal the direct or indirect effects of school leaders on teaching and learning processes. Based on this trend, the aim of this study is to determine the mediating role of instructional climate in the relationship between school leadership and classroom instruction. We used a cross-sectional research design, one of the quantitative research methods. For this purpose, school leadership, instructional climate, and classroom instruction scales were applied to teachers working in secondary schools. The universe of the research consists of public-private secondary schools in the districts of Karaman province and the teachers working there. In this context, 585 teachers working in secondary schools in Karaman province were reached in the 2020-2021 academic year. Approximately, 60% of the teachers participating in the research were female teachers. In the study, the relationships between the variables were examined based on structural equation modeling. We have four hypotheses: (i) School leadership directly affects the instructional climate, (ii) school leadership directly affects classroom instruction, (iii) the instructional climate directly affects classroom instruction and (iv) school leadership indirectly affects classroom instruction. The results reveal that the school principal's school leadership behaviours directly affect the instructional climate and classroom instruction activities. Additionally, the findings showed that school leaders have an indirect effect on classroom instruction through instructional climate. For this reason, researchers are recommended to test different models with different variables that will explain the indirect effect. We conducted a cross-sectional correlation model while testing the research hypotheses. Longitudinal data should be collected to analyze variables in this regard. Second, we tested the hypotheses via a single-level analysis. Further research should be modelled using the two-level analysis method. Finally, the sample for this research consists of teachers. To get rid of social prejudice while presenting the results, data should be collected from school actors such as students, parents, school principals, etc.

Keywords: School leadership, instructional climate, classroom instruction, structural equation model.

Özet

Eğitimin niteliğini araştıran çalışmalar, etkili okullardaki süreçleri ve yapıları incelemişler ve etkili okuldaki yönetim anlayışı, iklim, eğitim öğretim süreçleri, öğrenci akademik başarısı gibi birçok değişkeni araştırma konusu yapmışlardır. Nitelikli eğitimle öğrencinin temas ettiği yer sınıfın içidir ve burada öğretmenin eğitim öğretim süreçlerini nasıl yönettiği, sınıf içi öğretimde kullandığı stratejiler ve yaklaşımların kalitesi, öğrencinin nitelikli eğitim almasında başat rol oynamaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar okul liderlerinin eğitim öğretim süreçlerine doğrudan ya da dolaylı etkilerini ortaya koyma çabasıdadır. Bu çalışmanın amacı da bu eğilimden yola çıkarak, okul liderliği ve sınıf-ıçi öğretim ilişkisinde öğretimsel iklimin aracı rolünü belirlemektir. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu amaçla

¹ Assoc. Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey University Faculty of Education, Responsible Author: cobanomur@gmail.com, 0000-0002-4702-4152

² Assist. Prof. Dr., Çankırı Karatekin University Faculty of Humanities and Social Sciences, tufan.yalcin@hotmail.com, 0000-0001-8386-2308

³ This study was presented as an oral presentation at the 16th International Congress on Educational Administration held in Ankara on April 28-30, 2023.

Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 7 March/Mart 2023

Revised Date / Hakem Atama: 29 April/Nisan 2023

Accepted Date/ Kabul Tarihi: 08 December/Aralık 2023

ortaokullarda görev yapan öğretmenlere okul liderliği, öğretimsel iklim ve sınıf-içi öğretim ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma Araştırmanın evrenini Karaman ili ilçelerinde bulunan devlet-özel ortaokulları ve buralarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karaman ilinde bulunan ortaokullarda görevli 585 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesine dayalı olarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında dört hipotez test edilmiştir: (i) Okul liderliği öğretimsel iklimi doğrudan etkilemektedir, (ii) okul liderliği sınıf içi öğretimi doğrudan etkilemektedir, (iii) öğretimsel iklim sınıf içi öğretimi doğrudan etkilemektedir ve (iv) okul liderliği sınıf içi öğretimi dolaylı yoldan etkilemektedir. Araştırmanın sonuçları, okul müdürünün okul liderliği davranışlarının öğretimsel iklim ve sınıf-içi öğretim çalışmalarına doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmamızın bulguları, okul liderlerinin öğretimsel iklim aracılığıyla sınıf-içi öğretim üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu nedenle araştırmacılara dolaylı etkiyi açıklayacak farklı değişkenler içeren farklı modelleri test etmeleri önerilmektedir. Bu çalışmanın üç temel sınırlılığı bulunmaktadır. Birincisi, araştırmanın hipotezlerini test ederken kesitsel korelasyon kullanılmıştır. Bu konuda değişkenleri analiz etmek için boylamsal veriler de toplanabilir. İkincisi, araştırmanın hipotezlerini test ederken tek düzeyli analiz yoluna gidilmiştir. Gelecek çalışmalarda iki düzeyli analiz yöntemi kullanılarak hem okul bazlı hem de okullar arası değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesi yapılabilir. Son olarak, bu araştırmanın örneklemini öğretmenler oluşturmaktadır. Sonuçları ortaya koyarken sosyal önyargıdan kurtulmak adına öğrenciler, veliler, okul müdürleri vb. gibi diğer okul aktörlerinden veri toplanabilir.

Anahtar kelimeler: Okul liderliği, öğretimsel iklim, sınıf-içi öğretim, yapısal eşitlik modeli.

Extended Summary

Recent research investigating the quality in education has examined the processes and structures in effective schools, and they have tried to explain the understanding of management in effective schools (Leithwood, et al., 2020) by focusing on many variables such as climate (Özdemir & Yalçın, 2019), educational processes (Özdemir, 2019) and student academic success (Bossert, 1988; Leithwood et al., 2020). The place where the student meets quality education is inside the classroom, and how the teacher manages the educational processes, the strategies and approaches used in classroom teaching play a leading role in the student's receiving qualified education (Agasisti et al., 2020; Bellibaş et al., 2021; Kılınç, et al., 2022). The fact that the teacher is at a good level in classroom instruction and professional development is related to the leadership understanding in the school and the instructional climate created for the school (Leithwood et al., 2020; Özdemir, 2019). The studies in the field revealed that the school administrator has a positive effect on the teachers' classroom teaching activities by setting common goals for education, providing resources, creating a supportive instructional climate, and observing the class (Bellibaş et al., 2021; Day et al., 2011; Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2020).

Purpose of the Research

The aim of this study was to reveal the direct and indirect effects of the school administrator on the classroom teaching processes. For this purpose, the study has four hypotheses:

H₁: School leadership directly affects the instructional climate.

H₂: School leadership directly affects classroom instruction.

H₃: The instructional climate directly affects classroom instruction.

H₄: School leadership indirectly affects classroom instruction.

Method

In this study, a cross-sectional research design, one of the quantitative research methods, was used. Cross-sectional surveys are mainly used in the social sciences to collect data on knowledge, behaviour, and attitudes. In this study, the relationships between school leadership, instructional climate, and classroom teaching were examined.

Sampling

This study includes 585 teachers working in secondary schools in Karaman province in the 2020-2021 academic year. 59.3% of the teachers participating in the research were female (n=347) and 40.7% were male (n=238). Also, 91.6% of the teachers were undergraduates (n=536) and 8.4% of them were graduates (n= 49).

Data Collection and Analysis

School Leadership Scale: The scale was developed by Leithwood (2012) and adapted into Turkish by Yalçın and Atasoy (2021). The scale consists of 22 items and 4 dimensions. An example of the items in the scale is “Gives employees a comprehensive sense of purpose” and “Supports teachers to develop their leadership skills.” The Cronbach alpha value of the scale was calculated as .972.

Instructional Climate Scale: The scale was developed by Yalçın (2018) to determine the perceived instructional climate level of teachers in their schools. The scale consists of one dimension and six items. Sample statements regarding the scale are: “Teachers in this school organize extracurricular activities for teaching purposes” and “Teachers in this school collaborate to achieve effective teaching.” The Cronbach alpha value of the scale was calculated as .933.

In-Class Teaching Scale: The scale was developed by the researchers of this study to reveal the teaching practices of teachers in the classroom. The scale consists of eleven items and the 3rd and 6th items are reverse scored. Some of the items are “Teachers give students in distress the attention they need” and “All students receive the same quality education.” The Cronbach alpha value of the scale was calculated as .925.

To assess the research’s assumptions, descriptive and reliability statistics of the scales were performed using IBM SPSS 25, and Mplus 8.3 software. Structural equation modeling (SEM) was conducted to analyze the direct and indirect effects of school leadership on classroom instruction practices.

Findings

The analysis indicated that there is a high and significant relationship between school leadership and instructional climate ($\beta = .758$, $se = 0.020$, $p < .001$). This result showed that school principals’ school leadership behaviors positively affect the instructional climate in their schools. Additionally, the results displayed that school leadership had a moderately significant effect directly ($\beta = .324$, $se = .047$, $p < .001$) and an indirect moderately significant effect on classroom instruction ($\beta = .393$, $se = .037$, $p < .001$). In another finding of the study, a moderately positive and significant relationship was found between instructional climate and classroom instruction ($\beta = .518$, $se = .047$, $p < .001$). When evaluated in general, the school leadership behaviors of school administrators directly affect classroom teaching practices and indirectly through the way of the instructional climate.

Results

Organizational outputs are vital to the effectiveness of the school, and the interaction between school stakeholders and stakeholders play a dominant role in this regard (Hallinger, 2005; Mattar, 2012). The first hypothesis put forward in this study is that school leaders directly affect the instructional climate. The results of the analysis revealed that the school leader directly affects the instructional climate. School leaders create this climate by establishing a trust-based relationship with school stakeholders, encouraging them to work collaboratively, setting common educational goals, and directing resources to educational processes. This result is in parallel with the studies of Cornell and Mayer (2010), Ripski and Gregory (2009), and Hallinger and friends (1996).

The second and fourth hypotheses of the study are that school leadership has a direct and indirect relationship with classroom instruction. According to the research findings, school administrators who exhibit school leadership behaviour directly and indirectly affect classroom instruction. School administrators directly affect in-class teaching by making course inspections and giving feedback to teachers about educational processes. Additionally, they indirectly affect in-class teaching processes by involving teachers in decisions, ensuring the effective use of resources in educational processes, and encouraging teachers in teachers' professional development and cooperation with each other. This result is consistent with the studies on this subject in the field (for example, Çoban et al., 2023; Day et al., 2011; Leithwood, 2012; Leithwood et al., 2020).

The third hypothesis of the study is that instructional climate is directly related to classroom instruction. As a result of the analyses, it was found that the quality of classroom instruction was higher in schools with an instructional climate. In schools with a strong educational climate, teachers act with a common mind, plan teaching processes together in cooperation, and share their professional experiences with each other. This ensures that in-class teaching becomes more qualified. Studies in the literature have also revealed that the quality of classroom teaching processes in schools with a strong instructional climate is high (Özdemir & Yalçın, 2019; Sebastian, et al. 2017; Wahlstrom & Louis, 2008).

Suggestions

We conducted a cross-sectional correlation model while testing the research hypotheses. Longitudinal data should be collected to analyze variables in this regard. Second, we tested the hypotheses via a single-level analysis. Further research should be modeled using the two-level analysis method. Finally, the sample for this research consists of teachers. To get rid of social prejudice while presenting the results, data should be collected from school actors such as students, parents, school principals, etc.

Giriş

Eğitimin niteliğini araştıran çalışmalar, etkili okullardaki süreçleri ve yapıları incelemişler ve etkili okuldaki yönetim anlayışı (Leithwood vd., 2020), iklim (Özdemir & Yalçın, 2019), eğitim öğretim süreçleri (Özdemir, 2019), öğrenci akademik başarısı (Bossert, 1988; Leithwood vd., 2020) gibi birçok değişkeni araştırma konusu yapmışlardır. Nitelikli eğitimle öğrencinin temas ettiği yer sınıfın içidir ve burada öğretmenin eğitim öğretim süreçlerini nasıl yönettiği, sınıf içi öğretimde kullandığı stratejiler ve yaklaşımların kalitesi, öğrencinin nitelikli eğitim almasında başat rol oynamaktadır (Agasisti vd., 2020; Bellibaş vd., 2021; Kılınç vd., 2022). Öğretmenin sınıf içi öğretimde iyi seviyede olması ve mesleki açıdan kendisini geliştirmesi ise okuldaki liderlik anlayışı ve okulda yaratılan öğretimsel iklim ile ilişkilidir (Leithwood vd., 2020; Özdemir, 2019). Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenin sınıf içi öğretim faaliyetlerinde, okul yöneticisinin eğitim için ortak hedefler

belirleyerek, kaynak sağlayarak, destekleyici bir öğretimsel iklim oluşturarak ve ders denetimi yaparak etki sağladığını ortaya koymuştur (Bellibaş vd., 2021; Day vd., 2011; Leithwood vd., 2004, 2020). Bu çalışma, sınıf içi öğretim süreçlerinde okul yöneticisinin doğrudan ve dolaylı etkisini ortaya koymak için yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın dört tane hipotezi bulunmaktadır:

H₁: Okul liderliği, öğretimsel iklimi doğrudan etkilemektedir.

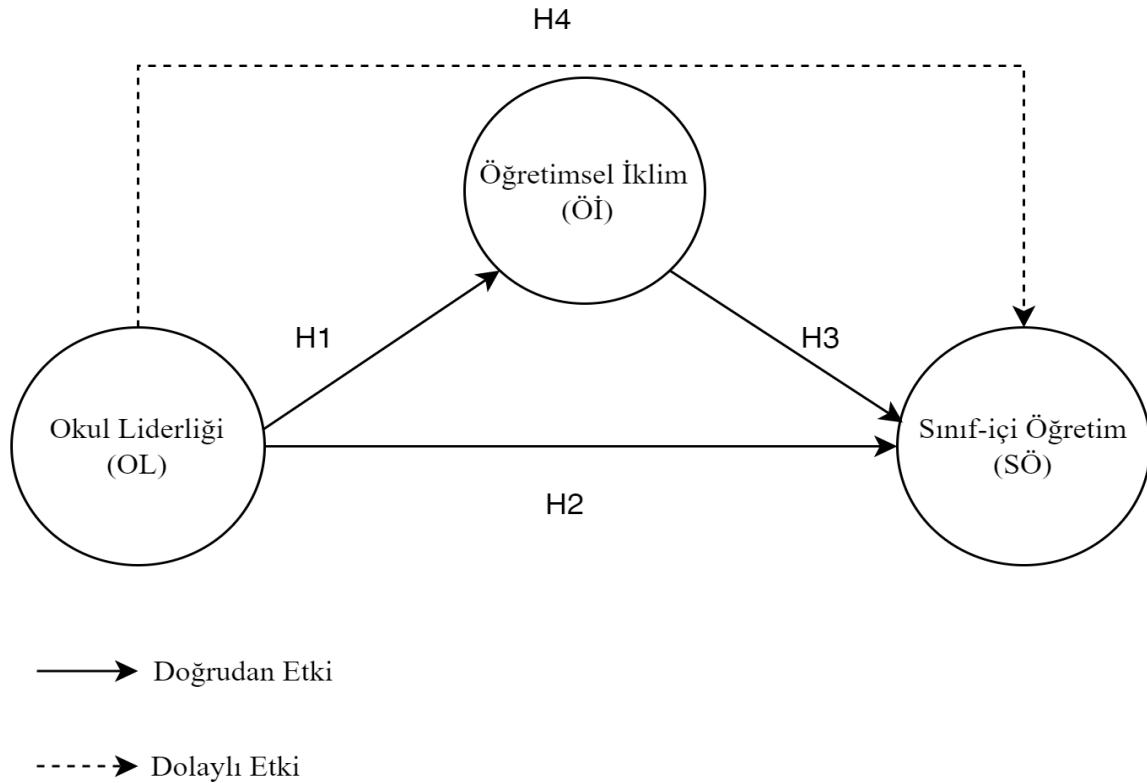
H₂: Okul liderliği, sınıf içi öğretimi doğrudan etkilemektedir.

H₃: Öğretimsel iklim, sınıf içi öğretimi doğrudan etkilemektedir.

H₄: Okul liderliği, sınıf içi öğretimi dolaylı yoldan etkilemektedir.

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmada okul liderliğinin sınıf içi öğretim faaliyetleri ile doğrudan ve dolaylı etkisi ile öğretimsel iklim aracılığı ile etkisi incelenmiştir. Şekil 1’de bu çalışmanın araştırma modeline yer verilmiştir. Bununla birlikte kavramsal çerçevede bu modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler ampirik araştırmalarla destekli bir şekilde verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Sınıf-içi öğretim

Sınıf içi öğretim, öğretim süreçlerinde öğretmenin öğretim stratejilerini etkili bir şekilde kullanmasını bununla birlikte öğretimin uygulaması, geliştirmesi çalışmalarında ve öğrencilerin öğrenmelerini daha nitelikli hale

getirmede verilerle hareket etmesini içermektedir (Leithwood vd., 2020; Marzano vd., 2005; Rayor, 2010; Thoonen vd., 2011). Bu çalışmada sınıf içi öğretim üç temel noktada ele alınmıştır: (i) iyi yapılandırılmış etkili öğretim stratejileri (Marzano vd., 2005), (ii) öğretimle ilgili kararlar alırken öğrenci verilerinden yararlanma (Rayor, 2010; Williams, 2011) ve (iii) sınıf içi öğretimsel süreçleri kolaylaştırmak adına eğitim teknolojilerinden faydalanma (Means vd., 2010).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmenin sınıf içi öğretim faaliyetlerinde okul yöneticisinin liderlik davranışlarının doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Bellibaş vd., 2021; Leithwood vd., 2004, 2020). Okul yöneticisi bu doğrudan ve dolaylı desteğini, ortak hedefleri birlikte belirleyerek, okul paydaşları ile güvene dayalı ilişkiler kurarak, destekleyici bir öğretimsel iklim oluşturarak, okulun kaynaklarının öğretimsel amaçlar için kullanımını sağlayarak, ders denetimleri yaparak ve öğretimsel programları geliştirerek yapmaktadır (örn., Çoban vd., 2023; Day vd., 2011; Leithwood, 2012; Leithwood vd., 2020).

Öğretimsel iklim

Eğitim yönetiminde iklim kavramı incelendiğinde örgüt iklimi, öğrenme iklimi, okul iklimi ya da sınıf iklimi gibi birçok kavramla karşılaşmaktadır. Bu çalışmada kullanılacak olan öğretimsel iklim kavramını Hallinger ve arkadaşları (1996) okulun hedeflerini gerçekleştirmek adına öğrencinin öğrenme fırsatlarını gözetken ve öğretmenin öğrenme öğretme süreçlerindeki beklentilerini içeren konularda tüm okul paydaşlarının etkileşimli bir şekilde sergiledikleri tutum ve davranışlar olarak ifade etmektedir. Bu öğretimsel iklim içerisinde güven inşa etme, takım halinde işbirlikçi bir yaklaşımla eğitim öğretim süreçlerini yürütme de anahtar unsurlardır (Cornell & Mayer, 2010; Ripski & Gregory, 2009). Son kırk yılda yapılan çalışmalar, etkili okulun önemli çıktılarında birisi olan öğrenci başarısı üzerinde öğretimsel iklimin doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982; Hallinger vd., 1996; Karadağ vd., 2016; Özdemir & Yalçın, 2019; Sebastian vd., 2017). Araştırmalar özellikle, güçlü bir öğretimsel iklime sahip okullarda öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerini yürütmede ortak akılla hareket ettiklerini, işbirliği içerisinde öğretim süreçlerini birlikte planlanmadıklarını ve mesleki deneyimlerini birbirleri ile paylaşarak güçlü bir sınıf içi öğretim gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır (Özdemir & Yalçın, 2019; Sebastian vd., 2017; Wahlstrom & Louis, 2008). Bu sağlıklı ve güçlü öğretimsel iklim içerisinde sınıf içi öğretimin sadece öğrencilerin değil velilerin de yüksek beklentiler içerisinde olmasını sağladığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Johnson vd., 2000; Özdemir & Yalçın, 2019). Bu araştırmalar doğrultusunda bu çalışmanın üçüncü hipotezi öğretimsel iklimin sınıf içi öğretim süreçlerini doğrudan etkilediği yönündedir (H₃).

Okul liderliği

Okul liderliği kavramının son 50 yıldır önemi artarak günümüzde de başarılı okullar için temel bir faktör olmaya devam etmektedir (Kemethofer vd., 2022). Son yıllarda ise konu üzerinde yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak öğretim liderliği, dönüşümcü liderlik ve dağıtımcı liderlik gibi okul müdürünün bireysel liderliğinden (Hallinger & Heck, 1996; Heck & Hallinger, 2010; Leithwood & Jantzi, 2008; Özdemir & Demircioğlu, 2015; Sun & Leithwood, 2012), kolektif liderlik anlayışına doğru bir dönüşüme evrilmiştir (Leithwood, 2012; Leithwood vd., 2020; Printy vd., 2009). Bu bağlamda eğitimde ve okullarda etkili liderlik uygulamalarına ilişkin farklı modeller ortaya konmasına rağmen araştırmalar, bu kişilerin sahip olduğu ve kullandığı eğitimsel değerler, nitelikler, yeterlilikler, eğilimler, karar verme süreçleri ve gerçekleştirmeleri gereken eylem hakkında ortak bir anlayış geliştirmenin mümkün olduğunu göstermektedir (Day vd., 2009).

Bu çalışmada ele alınan okul liderliği kavramının teorik kökleri “entegre model” doğrultusunda (Printy vd., 2009) hazırlanan Ontario Liderlik Çerçevesine dayanmaktadır (Leithwood, 2012). Bu kapsamda ele alınan kavram pek çok sayıda çalışmada kullanılarak desteklenmektedir (Day vd., 2011; Leithwood vd., 2020; Leithwood & Jantzi, 2008). Bahsedilen çalışmalarda etkili okul liderliği uygulamaları dört boyut altında ele alınmaktadır: yön belirleme, ilişkiler kurma ve insanları geliştirme, istenen uygulamaları desteklemek için organizasyonu geliştirme ve öğretim programını iyileştirme (Leithwood, 2012; Leithwood vd., 2020).

Okul liderliği literatüründe okul liderliği ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişkide giderek artan sayıda araştırma, okul liderliğinin öğretmen tutumları ve uygulamaları üzerinde faaliyet gösterdiği ve daha sonra öğrencilerin öğrenmesini dolaylı olarak etkilediği fikrini desteklemektedir (Bellibaş vd., 2022; Hallinger, 2011; Hallinger & Heck, 1996; Leithwood vd., 2020; Özdemir vd., 2022; Pitner, 1988; Sebastian, Allensworth, & Huang, 2016). Öğrenci akademik başarısı yanı sıra okul liderliğinin sınıf içi öğretim uygulamalarını da doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Leithwood vd., 2020; Özdemir, 2019). Okul liderlerinin dolaylı gücü, okul süreçlerini tanımlama, personelin çalışma koşullarını belirleme ve okulları örgütsel ve kültürel bağlamları içinde şekillendirme rollerinden kaynaklanmaktadır (Pietsch & Tulowitzki, 2017). Bu çalışmalarda ortaya konan genel kanı okul liderinin sınıf içi öğretim uygulamalarını etkilemedeki aracı değişkenlerin keşfedilmesini sağlayan araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda aracı değişken olarak okulun öğretimsel iklimi aracı değişken olarak modele eklenmiştir. Diğer bir ifadeyle okul liderinin sınıf içi öğretim uygulamalarında okulun öğretimsel iklim değişkeninin aracılık rolü yaptığı öne sürülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Kesitsel araştırmalar temel olarak sosyal bilimlerde bilgi, davranış ve tutumlar hakkında veri toplamak için kullanılmaktadır. Bu çalışmada da okul liderliği, öğretimsel iklim ve sınıf içi öğretim arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Örnekleme

Bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karaman ilinde ortaokullarda görev yapan ortaokullarda görev yapan 585 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %59.3’ü kadın (n=347) ve %40.7’si erkektir (n=238). Öğretmenlerin ayrıca %91.6’sı lisans (n=536), %8.4’ü ise yüksek lisans mezunudur (n= 49).

Veri toplama araçları

Okul Liderliği Ölçeği: Ölçek Leithwood (2012) tarafından geliştirilmiş ve Yalçın ve Atasoy, (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 22 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddelere örnek olarak, “Çalışanlara kapsamlı bir amaç duygusu verir.” ve “Öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerini destekler.” şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .972 olarak hesaplanmıştır.

Öğretimsel İklim Ölçeği: Ölçek, öğretmenlerin okullarındaki algıladıkları öğretimsel iklim düzeyini belirlemek için Yalçın (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyut ve altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin örnek ifadeler “Bu okulda öğretmenler, öğretim amaçlı ders dışı etkinlikler düzenler.” ve “Bu okulda öğretmenler, etkili

öğretimi gerçekleştirmek için iş birliği yaparlar.” şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .933 olarak hesaplanmıştır.

Sınıf İçi Öğretim Ölçeği: Ölçek, öğretmenlerin sınıftaki öğretim uygulamalarını ortaya çıkarmak için bu çalışmanın araştırmacıları tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, on bir maddeden oluşmaktadır ve 3. ve 6. maddeler ters puanlanmaktadır. Bazı maddeler “Öğretmenler zor durumdaki öğrencilere ihtiyaç duydukları ilgiyi gösterirler.” ve “Tüm öğrenciler aynı kalitede eğitim alır.” Ölçeğin Cronbach alpha değeri .925 olarak hesaplanmıştır.

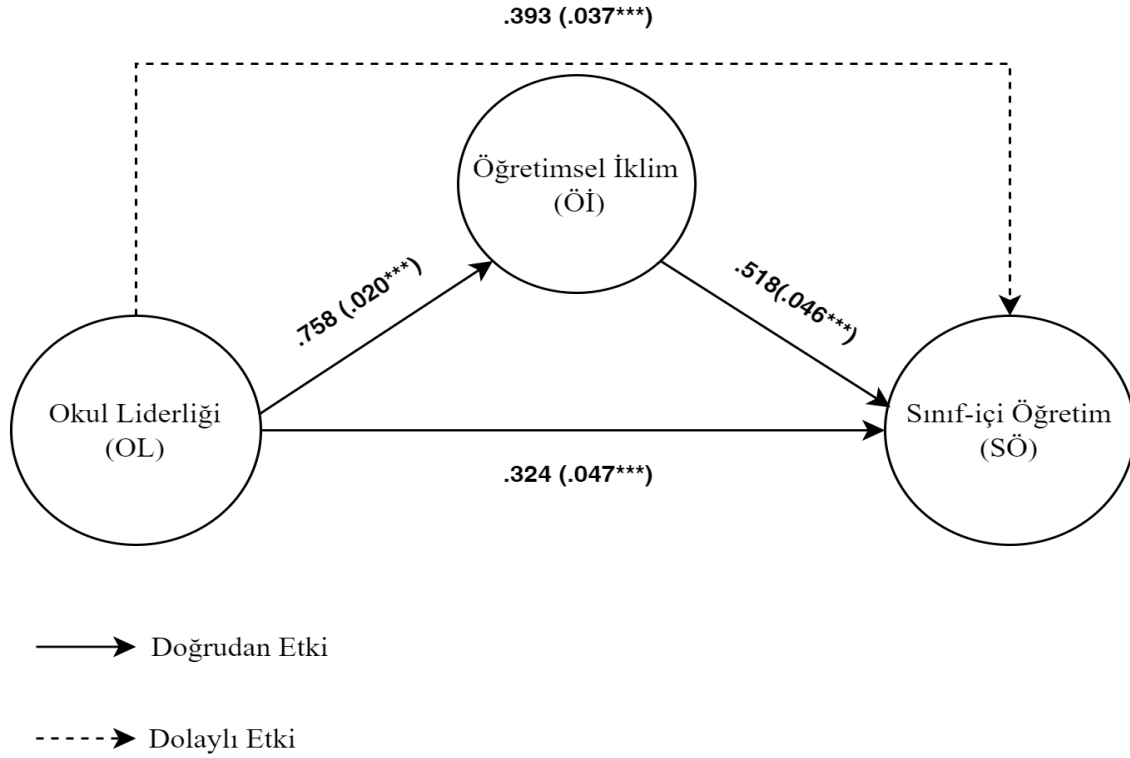
Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan 22/03/2021 tarih ve 22807663 sayılı resmi izin ile toplanmıştır. Etik kurul izni, Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen, Matematik ve Sosyal Bilimler Etik Kurulu’ndan 22.05.2023 tarihinde 33 nolu toplantıda alınmıştır. Bu çalışmada kullanılan değişkenlere ait ölçeklerin betimsel ve güvenilirlik istatistikleri IBM SPSS 25, araştırmada öne sürülen hipotezleri test etmek için Mplus 8.3 programları kullanılmıştır. Okul liderliğinin sınıf içi öğretim uygulamaları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini analiz etmek için aracılığıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yapılmıştır (Muthén & Muthén, 2019, s. 55).

Bulgular

Araştırmaya ait Şekil 2’de sunulan kavramsal modelin uyum indeksleri $\chi^2=2276.224$, $df= 690$, $\chi^2/df= (3.30)$, RMSEA = .063, SRMR = .038, CFI = .923, TLI = .918. olarak hesaplanmıştır. Kline’a (2005) göre, χ^2/df değerinin 5’ten, RMSEA değerinin .080’dan, SRMR’nin .050’ten küçük, CFI ve TLI değerlerinin ise .90 üzerinde olması gerekmektedir. Bu sonuçlar bağlamında incelenen model, genel anlamda mükemmel uyum göstermektedir (Kline, 2005). Araştırmanın sonraki aşamasında ise değişkenler arasındaki yolları ve standartlaştırılmış katsayıları incelenmiştir. Kline’in (2005) yol katsayılarının etki büyüklüğüne ilişkin, etki büyüklüğüne göre ≥ 0.10 , ≥ 0.30 ve ≥ 0.50 değerlerini sırasıyla düşük, orta ve büyük etkiler olarak yorumlamaktadır. Şekil 2 standartlaştırılmış regresyon katsayılarını ve her yol için karşılık gelen standart hataları göstermektedir.

Şekil 2 incelendiğinde okul liderliğinin öğretimsel iklim ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkisi vardır ($\beta = .758$, $sh= 0.020$, $p < .001$). Bu sonuç, okul müdürlerinin okul liderliği davranışlarının, okullarındaki öğretimsel iklimi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca sonuçlar okul liderliğinin sınıf içi öğretimin doğrudan orta düzeyde anlamlı bir etkisi ($\beta = .324$, $sh = .047$, $p < .001$) ve dolaylı yoldan orta düzeyde anlamlı bir etkisi ($\beta = .393$, $sh = .037$, $p < .001$) olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın diğer bir bulgusunda, öğretimsel iklim ile sınıf içi öğretim arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($\beta = .518$, $sh = .047$, $p < .001$). Genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin okul liderliği davranışları, sınıf içi öğretim uygulamalarını doğrudan aynı zamanda öğretimsel iklim aracı rolü ile dolaylı olarak etkilemektedir.



Şekil 2. Model sonuçları

Sonuç ve Tartışma

Okulun etkililiğinde örgütsel çıktılar önemlidir, okul paydaşları ve paydaşlar arasındaki etkileşim de bu hususta başat bir role sahiptir (Hallinger, 2005; Mattar, 2012). Bu çalışmada da ortaya konulan ilk hipotez, okul liderlerinin öğretimsel iklimi doğrudan etkilediği şeklindedir. Analiz sonuçları, okul liderinin öğretimsel iklimi doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Okul liderleri, okul paydaşları ile güvene dayalı bir ilişki kurarak, onları iş birliği içinde çalışmaya teşvik ederek, ortak eğitimsel hedefler belirleyerek, kaynakları eğitim öğretim süreçlerine yönlendirerek bu iklimi oluştururlar. Bu sonuç, Cornell ve Mayer (2010), Ripski ve Gregory (2009) ve Hallinger ve arkadaşlarının (1996) çalışmaları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci ve dördüncü hipotezi ise okul liderliğinin sınıf içi öğretim ile doğrudan ve dolaylı ilişkisi olduğu yönündedir. Araştırma bulgularına göre, okul liderliği davranışı sergileyen okul yöneticileri, sınıf içi öğretimi doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedirler. Okul yöneticileri ders denetimleri yaparak ve öğretmenlere eğitim öğretim süreçleri ile ilgili geri bildirimler vererek sınıf içi öğretimi doğrudan etkilemektedirler. Bunun yanı sıra, öğretmenleri kararlara katarak, kaynakların eğitim öğretim süreçlerinde etkili kullanımını sağlayarak ve öğretmenleri mesleki gelişimleri ve birbirleri ile iş birlikleri konusunda teşvik ederek dolaylı yoldan da sınıf içi öğretim süreçlerini etkilemektedirler. Bu sonuç, alanda bu konuda yapılan çalışmalarla tutarlıdır (örneğin, Çoban vd., 2023; Day vd., 2011; Leithwood, 2012; Leithwood vd., 2020).

Araştırmanın üçüncü hipotezi öğretimsel iklimin sınıf içi öğretim ile doğrudan ilişkili olduğu yönündedir. Yapılan analizler sonucunda, öğretimsel iklime sahip okullarda sınıf içi öğretimin niteliğinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Güçlü bir öğretimsel iklime sahip okullarda öğretmenler ortak akılla hareket etmekte, iş birliği

içerisinde öğretim süreçlerini birlikte planlamakta ve mesleki deneyimlerini birbirleri ile paylaşmaktadırlar. Bu da sınıf içi öğretimin daha nitelikli bir hale gelmesini sağlamaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalarda da güçlü bir öğretimsel iklime sahip olan okullarda sınıf içi öğretim süreçlerinin niteliğinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Özdemir & Yalçın, 2019; Sebastian vd., 2017; Wahlstrom & Louis, 2008).

Son yıllarda eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların temel konularından birisi, okul liderliğinin okul çıktıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri üzerinedir. Bu çalışmada okul liderliğinin sınıf içi öğretim uygulamalarına doğrudan ve dolaylı etkilerini ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır. Elde edilen sonuçlar geçmiş çalışmaları destekler niteliktedir ve batılı ülkelerde ve/veya batılı olmayan ülkelerde bu konuda yürütülen çalışmaların ortaya koyduğu büyük resme katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu çalışma okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları sayesinde öğrenme öğretme süreçlerini nasıl etkileyecekleri konusunda da önemli bir yön göstericidir. Okul yöneticilerinin yanı sıra politika yapıcılar ve karar vericiler, okul müdürünün hangi davranışları sergileyerek nitelikli eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin öğrenmeyi destekleyecek bir öğretimsel iklim oluşturacaklarını ve sınıf içi eğitim öğretim süreçlerinde destekleyeceklerini de daha net görmüşler ve okul yöneticisi atama, seçme ve yerleştirme kriterlerinde bu noktaları göz önünde bulundurma konusunda daha donanımlı hale gelmişlerdir.

Araştırmanın sınırlıkları ve öneriler

Bu çalışmanın üç temel sınırlılığı bulunmaktadır. Birincisi, araştırmanın hipotezlerini test ederken kesitsel korelasyon kullanılmıştır. Bu konuda değişkenleri analiz etmek için boyamsal veriler de toplanabilir. İkincisi, araştırmanın hipotezlerini test ederken tek düzeyli analiz yoluna gidilmiştir. Gelecek çalışmalarda iki düzeyli analiz yöntemi kullanılarak hem okul bazlı hem de okullar arası değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesi yapılabilir. Son olarak, bu araştırmanın örneklemini öğretmenler oluşturmaktadır. Sonuçları ortaya koyarken sosyal önyargıdan kurtulmak adına öğrenciler, veliler, okul müdürleri vb. gibi diğer okul aktörlerinden veri toplanabilir.

Etik İzin

“Bu çalışmada dergi yazım kuralları, yayımlanma ilkeleri, araştırma ve yayımlama etik kurallarına ve derginin etik ilkelerine uyulmuştur. Yazarlar tüm etik hususlarla ilgili sorumludurlar. Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan 22/03/2021 tarih ve 22807663 sayılı resmi izin ile toplanmıştır. Etik kurul izni, Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen, Matematik ve Sosyal Bilimler Etik Kurulu’ndan 22.05.2023 tarihinde 33 nolu toplantıda alınmıştır.

Kaynakça

- Agasisti, T., Falzetti, P., & Soncin, M. (2020). School principals’ managerial behaviours and students’ achievement: An empirical analysis of Italian middle schools. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 937-951. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2018-0350>
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814.

- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 812-831. <https://doi.org/10.1177/1741143220945706>
- Bossert, S. T. (1988). Chapter 6: Cooperative Activities in the Classroom. *Review of Research in Education*, 15(1), 225-250.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Cornell, D. G., & Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational researcher*, 39(1), 7-15.
- Çoban, Ö., Özdemir, N., & Bellibaş, M. Ş. (2023). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 95-115. <https://doi.org/10.1177/1741143220968170>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. DCFS.
- Day, C., Sammons, P., & Leithwood, K. (2011). *Successful School Leadership: Linking With Learning And Achievement: Linking with Learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549. <https://doi.org/10.1086/461843>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867-885. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.013>
- Johnson, J. P., Livingston, M., Schwartz, R. A., & Slate, J. R. (2000). What makes a good elementary school? A critical examination. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 339-348.
- Karadağ, E., Sabiha, İ., Öztekin, Ö., & Suat, A. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Kemethofer, D., Helm, C., & Warwas, J. (2022). Does educational leadership enhance instructional quality and student achievement? The case of Austrian primary school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 0(0), 1-25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021294>

- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Turan, S., & Özdemir, N. (2022). Principal job satisfaction, distributed leadership, teacher-student relationships, and student achievement in Turkey: A multilevel mediated-effect model. *Irish Educational Studies*, 0(0), 1-19. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2061567>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012 with a discussion of the research foundations* (Research Report Sy 1; ss. 1-66). Institute for Educational Leadership and the Ontario Ministry of Education. http://iel.immix.ca/storage/6/1345688978/Final_Research_Report_-_EN.pdf
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., Wahlstrom, K., & Improvement, C. for A. R. and E. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning* [Report]. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. ASCD.
- Mattar, D. M. (2012). Factors affecting the performance of public schools in Lebanon. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 252-263. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.04.001>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies* [Research Report]. U.S. Department of Education. <https://repository.alt.ac.uk/629/>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2019). *Mplus user's guide*. Muthén & Muthén.
- Özdemir, M., & Demircioğlu, E. (2015). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 918-938.
- Özdemir, N. (2019). A bibliometric analysis of research on principal leadership and student achievement. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(7), Art. 7. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i7.4512>
- Özdemir, N., Gümüş, S., Kılınç, A. Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2022). A systematic review of research on the relationship between school leadership and student achievement: An updated framework and future direction. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221118662>
- Özdemir, N., & Yalçın, M. T. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısı ile Okul ve Öğrenci Düzeyi Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: İki Düzeyli Yol Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200). <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8056>

- Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices—an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629-649.
- Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. İçinde N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association* (ss. 99-122). <https://www.semanticscholar.org/paper/Handbook-of-research-on-educational-administration-Boyan/074b8dfe3dc3dd9fae2edeae059e65f7bcc515d3>
- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). Integrated Leadership: How Principals and Teachers Share Transformational and Instructional Influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504-532. <https://doi.org/10.1177/105268460901900501>
- Rayor, L. F. (2010). *Multiple perceptions of teachers who use data* [Ed.D.]. <https://www.proquest.com/docview/375548771/abstract/8BD98506B88B4C7EPQ/1>
- Ripski, M. B., & Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence*, 8(4), 355-375.
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.681001>
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
- Williams, J. (2011). *A comparison of secondary principals' use of data systems to increase student achievement in mathematics as measured by standardized assessments* [D.Ed.]. <https://www.proquest.com/docview/867800169/abstract/D8C8FFCF321C4BC1PQ/1>
- Yalçın, M. T. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğretimsel kapasitesi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora]. Gazi Üniversitesi.
- Yalçın, M. T., & Atasoy, R. (2021). Okul Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), Art. 2.

Development of the Job Security Perception Scale: Validity and Reliability Study*

Reyhan GEÇDOĞAN YILMAZ¹ ve Bahri AYDIN²

İş Güvencesi Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Özet

Bu araştırma, kamuda görev yapan öğretmenlerin iş güvencesi algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma iki çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubu kamu ilkokullarında görev yapan 187 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır ve bu çalışma grubundan elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. İkinci çalışma grubu Amasya il merkezinde kamu ilkokullarında görev yapan 211 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır ve bu çalışma grubundan elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucu tek boyuttan oluşan 6 maddelik bir yapı ortaya çıkmıştır. Açıklanan toplam varyans oranı % 71,49'dur. AFA sonucu ortaya çıkan yapı DFA ile doğrulanmıştır. Bu çalışmada kullanılan uyum iyiliği indeks sonuçları $\chi^2/sd=1,73$; CFI=.98; GFI=.97; AGFI=.94; RMSEA=.05; CFI=.98; IFI=.98; NFI=.97; NNFI(TLI)=.97 ve RFI=.95 olarak saptanmıştır. İş Güvencesi Algısı Ölçeği'nin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı ($\alpha=.91$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, İş Güvencesi Algısı Ölçeği'nin öğretmenlerin iş güvencesi algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş güvencesi, algı, öğretmen.

Abstract

This research aims to develop a scale to determine job security perceptions of teachers serving in the public sector. The research was carried out with two working groups. The first study group consists of 187 classroom teachers working in public primary schools and an explanatory factor analysis (EFA) was conducted with data obtained from this study group. The second study group consists of 211 classroom teachers working in public primary schools in Amasya city center and a confirmatory factor analysis (CFA) was conducted with data obtained from this study group. As a result of EFA, a 6-item structure consisting of one dimension was revealed. The total variance rate was 71.49%. The structure resulting from EFA has been confirmed by CFA. The goodness of fit index results used in this study were determined as follows: $\chi^2/df=1.73$; CFI=.98; GFI=.97; AGFI=.94; RMSEA=.05; CFI=.98; IFI=.98; NFI=.97; NNFI(TLI)=.97 and RFI=.95. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the Job Security Perception Scale was calculated as ($\alpha=.91$). The results show that the Job Security Perception Scale is a valid and reliable scale for determining teachers' job security perceptions.

Keywords: Job security, perception, teacher.

Introduction

As concepts such as economic and social developments and changes in the world, unemployment rates, downsizing in organizations, flexibility, restructuring, economic crises and competition cause anxiety in employees about job security, this situation is one of the important issues of working life (Dursun & Bayram, 2013). Regarding "job security", it is stated in the Universal Declaration of Human Rights that "every person has the right to work in decent working conditions, to be protected against unemployment, to receive equal pay for equal work, to a just and sufficient wage that will ensure a life worthy of dignity for himself and his family" Having job security primarily is accepted as a human right (Universal Declaration of Human Rights, 1948). It is aimed to protect the dignity, personality, social

¹ Dr. Reyhan Geçdoğan Yılmaz, r.gecdogan@hotmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8942-4915>

² Prof. Dr. Bahri Aydın, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bahriaydin@ibu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1720-633>

* Bu çalışma "Sınıf Öğretmenlerinin İş Güvencesi Algıları ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Muhalefetin Aracılık etkisi" adlı doktora tezinde geliştirilmiştir. Introduction

Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 7 March/Mart 2023

Revised Date / Hakem Atama: 29 April/Nisan 2023

Accepted Date/ Kabul Tarihi: 08 December/Aralık 2023

environment and family life of the individual with the restrictions imposed on the termination of the employment contract without a valid reason as a requirement of the social state principle in Turkey (Fidan, 2006). In this context, job security is thought to be an element that regulates working life.

In this context, job security could be regarded as one of the prominent elements that regulate or even define an employee's professional career. Job security means that an individual has a position, protects and maintains his/her position and continues his/he career through regulations and practices (Standing, 1999); job security refers to strong regulations that ensure the employee's labor is guaranteed and the employee is not terminated by the employer without giving a just cause, that determine the legal dimension of the employment relationship, that restrict and prevent arbitrary practices by the employer and ensure continuity in the service contract (Çelebi, 2007); job security is defined as not losing one's job without a legal reason, not being deprived of rights such as advancement and social security (Arslan, 2018); job security is defined as normative regulations that ensure the protection of employees' right to work against unjust termination (Belber & Etyemez, 2017); job security is a system that protects labor and ensures that the employee feels confident in life in working life where labor is powerless against capital (Çelik et al., 2018); job security means the protection of the individual's right to work with the limitations imposed on the termination of the employment contract without a valid reason (Fidan, 2006) and job security refers to a concept that means an individual's seniority increases over time, thus increasing the standard of living and a safe life in the future due to retirement (Dereli, 2002). At this point, it should be recognized that the presence of job security, which is essential to the employee's working life, can not protect the employee under all circumstances.

The concept of job insecurity, which is mentioned together with job security in the literature, has a close but different meaning. Job security protects the individual's right to work with service contract arrangements between the employee and the employer and prevents the employer from taking away the employee's right to work without a justified reason (Demir, 1999). Job insecurity is the powerlessness that an individual feels to ensure business continuity in the face of a threat (Greenhalgh & Rosenblatt, 1984). Job insecurity is a situation in which a person subjectively experiences the possibility of job loss (Sverke & Hellgren, 2002). Job insecurity can occur not only in the case of job loss, but also in the loss of part of the job (such as promotion and training) (Greenhalgh, 1980). If the person thinks that all or part of his job is under threat, the perception of job insecurity becomes parallel to his thoughts. In other words, the more features of the job are under threat, the higher the perception of job insecurity (Ashford et al., 1989). The cognitive dimension of job insecurity is formed when the employee is likely to lose his or her job, while the emotional dimension of job insecurity can be expressed as fear of losing his or her job (Borg & Elizur, 1992). In the light of these explanations, while job security could be regarded as an entity that legally protects the individual, job insecurity is the emotional state that expresses the individual's anxiety about losing his/her job.

After the Industrial Revolution, legal guarantees were deemed necessary for the arbitrary dismissal of the employer with employment contracts and for the protection of the rights of the employees (Özkan Aksar, 2016). The unemployment problem in the global world, combined with the fear of job loss, creates pressure on the individual and reveals the phenomenon of job insecurity, which is one of the most important problems of our time (Sağlam, 2014). Termination of the employment relationship without a valid reason endangers the sustainability of the life of the working individual's family and herself/himself (Kaya, 2003). The main issue in labor law is to protect the employee who is in a weaker position economically against the employer who has certain rights, such as the right to give orders and instructions to the employees under orders and supervision (Polat, 2013). Changes in the world with the effect of globalization have also created a change in the field of public service. The reduction in the number of public personnel, the expansion of contracted working, the concepts of wages according to performance and flexible working bring the public personnel system closer to the private sector system (Eren, 2006). Concepts such as restructuring, flexible working and downsizing in both the public and private sectors have made the concept of job security a subject to be carefully considered (Çakır, 2007). The job security of teachers and other public employees, protected by the Civil Servants

Law No. 657, has evolved from a bureaucratic system to a managerial understanding as a result of the changes made (Özsoy Özmen, 2018). Based on these findings, it could be concluded that, perception of job security among employees in the public sector has changed.

At this point, change in employees' perception of job security will have individual, organizational, social and economic reflections. Every individual in the organization is a value as well as a cost for the organization. The individual who is dissatisfied with his job avoids taking responsibility and workplace inefficiency causes damage to the organization (Akşit Aşık, 2010). Organizations have to take into account that employee dissatisfaction will have individual, organizational, societal, social and economic consequences. Ensuring business continuity between the employee and the employer can be created with job security in contemporary law (Günay, 2009). Due to job security, providing continuity to the individual's work and including it in employment does not only create economic results. In addition, job security has different consequences such as cultural, political and social (Öztürk, 2011). Probst (2002) determined the relationship between the perception of job security and variables such as job satisfaction, stress and health of the individual. The individual with job insecurity is stressed because of uncertainty about the future and this affects the health and behavior of the individual (Sverke & Goslinga, 2003). Sverke et al., (2006) revealed that lack of job security causes stress. As job insecurity of employees increases, concentration and innovation decrease (Van Hootegem et al., 2019). Studies show that the perception of job security has serious consequences for the individual and the organization and that many attitudes and behaviors of the individual affect the perception of job security (İsaoglu, 2004). The job security provided to the individual enables the employee to feel commitment and confidence to the organization, while providing job satisfaction and a positive attitude towards the job and reduces the tendency to leave the job. Job security satisfaction is also a motivating concept for long-term employment of employees in the organization and ensuring employee performance. Sverke et al., (2002) stated that when an individual encounters job insecurity, this situation has short and long-term consequences of individual and organizational results. While the perception of job insecurity affects the individual's job satisfaction and job commitment attitude in the short term, it also affects organizational commitment and trust. Perception of job insecurity affects an individual's physical and mental health in the long run. Perception of job insecurity has effects on organizational performance and turnover tendency. The job of the individual is an important value that provides the economic gain necessary for the continuation of life (Akşit Aşık, 2010). In terms of labor law, job security is indispensable for the protection and implementation of the rights of employees (Çelik, 2008). Organizations want people who will dedicate themselves to achieving organizational goals. They must provide long-term employment security to employees as the key to firm success in order to retain employees who are committed to the organization (Cannings, 1992). In line with these explanations, when the reflections of the employees' job security perception on the organization are evaluated, the necessity of a scale for measuring this perception becomes evident.

When studies conducted at home and abroad on job security are examined in the literature, it was seen that the scales developed were mostly based on job insecurity (Ashford et al., 1989; De Witte, 1999; Hellgren et al., 1999). Since there is no scale prepared to measure the perceptions of those working in the public sector regarding job security (Lahey, 1984; Baird et al., 1998; Probst, 2003; O'Neill & Sevastos, 2013) a scale development study was needed to measure teachers' perceptions of job security. These findings highlight the importance of a scale that measures job security perception; such a scale would be central to the education system. A literature review on the topic of job security shows that very important results related to job security have been reported. However; no scale measuring the perception of job security among public employees has been reported. Accordingly, our study could contribute to the related literature by developing such a scale. In addition, with a scale that measures job security perception, students, parents, school directors and the Ministry of National Education [MoNE] could also find our study beneficial.

Aim and Importance of the Study

This research aims to develop a scale to determine job security perceptions of teachers serving in the public sector. Changes in the public and private sectors have also caused a change in the concept of job security, and the job security of teachers and other public employees, protected by the Civil Servants Law No. 657, has evolved from a bureaucratic system to a managerial approach as a result of the changes made (Özsoy Özmen, 2018). Çarıkçı & Oksay (2005) reported that employees mentioned salary, job security and a safe working environment as the main reason for preferring their current profession. According to Poyraz & Kama (2008), a comparison of job security perception among public and private sector employees revealed a higher job security perception among public sector employees. In 2014, Turkish Education Association (TED), reported that 59.4% of teachers preferred their profession because it is a state-guaranteed job. Akün (2015) stated that the prominent factor affecting teachers' motivation is job security. Dede (2017) found that the general and qualitative job insecurity perceptions of teachers working in public schools were higher than teachers working in private schools. In another study, Akçay (2011) reported that for teachers, factors such as job security, teamwork and being useful to society are more valuable than factors such as prestige, higher salary and independent work. When these findings are considered as a whole, it is clear the value that employees attach to job security and the effects of job security perception on other variables are crucial. As a result, the importance of determining employees' job security perceptions becomes evident.

The 44-item "Job Security Scale" developed by Lahey (1984) aimed to measure the job insecurity of employees. To measure employees' perception of job insecurity, Ashford et al., (1989) developed a "Job Insecurity Perception Scale" consisting of 2 dimensions and 9 statements. Borg & Elizur (1992) discussed two dimensions of job insecurity in the scale they developed: cognitive and emotional job insecurity. Cognitive job insecurity includes cognitive elements such as the perception of the probability of losing one's job, while the emotional dimension includes emotional elements such as the fear of losing one's job. In addition to the Job Security Index, Probst (2003) also developed the Job Security Satisfaction Scale. Probst's main argument was that the level of job security perception can be revealed by the level of satisfaction with job security. Job Insecurity Scale was a 4-item scale developed by De Witte (1999). Hellgren et al., (1999) developed a 25-item scale based on job insecurity. The scale includes five dimensions: job execution insecurity, payment and promotion insecurity, excessive competitive insecurity and interpersonal relationship insecurity. O'Neill & Sevastos (2013) Scale consists of four dimensions; these are job loss insecurity, job changes insecurity, marginalization insecurity and organizational survival insecurity. Hatipoğlu (2016) developed another Job Security Scale, which consists of 24 items and 4 dimensions, in his master's thesis study. The sub-dimensions of the scale are awareness, integration, meeting expectations and self-improvement. When studies conducted at home and abroad on job security are examined in the literature, it was seen that the scales developed were mostly based on job insecurity. Since there is no scale prepared to measure the perceptions of those working in the public sector regarding job security a scale development study was needed to measure teachers' perceptions of job security. Ministry of National Education [MoNE] administrators, school administrators and researchers can benefit from developing a scale that measures the job security perceptions of primary school teachers.

Method

The scale development method was carried out in two ways: qualitative and quantitative. In the qualitative process; a candidate scale was created by taking literature and expert opinions and in the quantitative process; validity and reliability analyzes were conducted.

Working group

The study was carried out with two different study groups. In the first study group, 187 usable data collected from 200 classroom teachers working in public primary schools and participating voluntarily in the research were included in the research and EFA was performed.

In the second study group, due to the wide accessibility of the research population, sampling was not used, and the research was carried out on the whole group. The universe of the research consists of

247 elementary school teachers working in 14 public primary schools in the city center of Amasya. The final scales were delivered to 247 classroom teachers working in public primary schools in the city center of Amasya and CFA was performed with the data collected from 211 classroom teachers who voluntarily participated in the study.

Stages of Development of the Job Security Perception Scale

The stages of scanning the relevant literature, creating an item pool, getting expert opinion for the candidate scale, content validity and construct validity were included during the development of the Job Security Perception Scale.

Scanning the relevant literature

Studies conducted in the country and abroad on the subject of job security were examined. Since there is no scale prepared to measure the perceptions of public employees on job security, a scale development study has been started to measure teachers' perceptions of job security. The literature on job security was examined in detail and expressions and concepts that could reveal teachers' perceptions of job security were determined.

Establishing the item pool

An item pool was created by examining the studies conducted in the country and abroad on job security and by making the necessary researches. After the item pool was created, semi-structured interview forms were distributed to 30 teachers working in public schools to reveal their views on job security in order to strengthen the content validity and new items that emerged as a result of content analysis were added to the item pool. The item pool, which was previously created as 15 items, has been increased to 20 items with newly added items.

Obtaining expert opinion for the candidate scale

The 20-item candidate scale, which was created in line with the answers obtained from the teachers through the semi-structured interview form, was reduced to 6 items by taking the opinions of 3 experts in the field of educational sciences and removing similar and inappropriate items. For the 6-item candidate scale, 51 experts in the field of educational sciences were asked to evaluate each item of the candidate scale as 0 points as "not suitable", 1 point as "can be kept" and 2 points as "suitable". Since 10 expert candidates gave their opinions on the scale, the answers from 10 experts {Professor (4), Associate professor (3), Dr. Lecturer (3)} were combined in a table to determine the content validity of each item. After the expert opinion, it was decided that all items of the 6-item candidate scale should remain in the scale.

Ethical approval

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have not been carried out.

Ethics Committee Approval Information

Ethical committee = Bolu Abant İzzet Baysal University Ethic Committee

Data of ethical approval= 21.11.2018

Number of ethical approvals=9EB.6929

Data Analysis

EFA was used to determine the construct validity of the developed Job Assurance Perception Scale and CFA was used to test the resulting construct. In order to test the normality of the distribution,

skewness and kurtosis values were checked. The suitability of the data for factor analysis was tested using the Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's Sphericity test. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the Job Security Perception Scale. Independent groups' t-test was applied to test the significance of the difference in item scores of the lower 27% and upper 27% groups in order to determine the substance distinguishing power of the developed job assurance perception scale.

Results / Findings

In this section, the findings regarding the descriptive, validity and reliability analyzes of the Job Security Perception Scale are presented. Table 1 contains descriptive statistics for the Job Security Perception Scale.

Table 1. Descriptive Statistics on the Job Security Perception Scale

Scale	N	\bar{x}	Median	Skewness	Kurtosis
Job Security Perception	187	3.51	3.66	-.60	-.59

In Table 1, it is seen that mean and median values are close to each other, skewness and kurtosis values are between skewness (-.60) and kurtosis (-.59) values. Tabachnick & Fidell (2013) state that homogeneously distributed data should be between +1.5 and -1.5. Kilmen (2015) states that one feature of the normal distribution is that the mean and median should take equal values. Accordingly, it was determined that the data were normally distributed.

Findings Regarding Content Validity

The method developed by Lawshe (1975) was used for content validity. Considering the content validity rates, Veneziano & Hooper (1997) decided that a minimum value of .62 at a significance level of .05 would be a sufficient criterion for content validity for a number of 10 experts. Table 2 shows the evaluations given by the experts regarding the items of the Job Security Perception Scale.

Table 2. Calculation of Content Validity Rates for Job Security Perception Scale Items

Items	n	N	(n-N/2-1)	Content Validity rate	Content validity criterion	Result
Item 1	9	10	9/5-1	.80	.62	Accepted
Item 2	9	10	9/5-1	.80	.62	Accepted
Item 3	10	10	10/5-1	1.00	.62	Accepted
Item 4	9	10	9/5-1	.80	.62	Accepted
Item 5	10	10	10/5-1	1.00	.62	Accepted
Item 6	9	10	9/5-1	.80	.62	Accepted

In Table 2, a minimum value of .62 at a significance level of .05 for a number of experts of 10 was accepted as a sufficient criterion for content validity and a decision was made based on this criterion. All items are at the significance level of .05 and are higher than the content validity criterion of .62.

One-on-one interviews were conducted with a group of 10 teachers by the target research group of the 6-item candidate scale for linguistic evaluation and correction of any incomprehensible items. In addition, the opinions of 2 Turkish teachers were taken and it was determined that the 6-item candidate scale was understandable and had linguistic validity.

Findings Regarding Construct Validity

Exploratory factor analysis method was used in the research since a new scale development study was carried out. Due to the exploratory factor analysis, the construct validity of the draft scale and the resulting factor groups were determined. The construct validity was checked with confirmatory factor analysis. It was aimed to measure the suitability of the data for factor analysis by using the Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's Sphericity test. Table 3 shows the data obtained as a result of

KMO and Bartlett's Sphericity Test.

Table 3. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) Test Results and Bartlett's Sphericity Test Results of the Job Security Perception Scale

Test	Result
Kaiser-Meyer Olkin Test (KMO)	.87
Bartlett Sphericity Test	11.91 15 .000

In Table 3, the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test value was found to be .87 and the Bartlett's Sphericity test value to be 811.911 ($p < .000$). Since the KMO test is higher than .60 and the Bartlett's Sphericity test is $p \leq .05$, it can be stated that the data set is suitable for factor analysis (Büyüköztürk, 2009; Tabachnick & Fidell, 2013). Table 4 shows the common variance values of the Job Security Perception Scale.

Table 4. Common Variance Values of the Job Security Perception Scale

Items of the Job Security Perception Scale	Common variance
1. I have adequate job security	.55
2. I can't be arbitrarily fired.	.73
3. I have no fear of being fired	.75
4. I think I have a lifetime job guarantee in this organization	.64
5. I will not be terminated except for the cases specified in the law	.79
6. I will not be fired when I work in accordance with my rights and obligations	.80

Table 4 shows how much of each factor affects the total factor. When the common variance values of the factors are examined, items below .40 should be removed from the scale (Büyüköztürk, 2009). However, since there was no item with a value below .40, no item was removed from the scale. With a value of .80, the item that most affected the total factor was the 6th item, while the item with a value of .64 was the item that affected the total factor least. Table 5 shows the factor loadings and corrected item-total correlations of the Job Security Perception Scale.

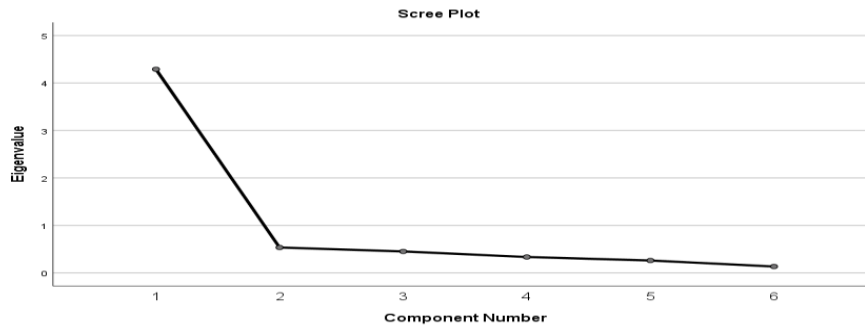
Table 5. Factor loadings and corrected item-total correlations of the Job Security Perception Scale

Items of the scale	Factor loads	Adjusted item-total correlations
1. I have adequate job security	.74	.65
2. I can't be arbitrarily fired.	.85	.78
3. I have no fear of being fired	.86	.80
4. I think I have a lifetime job guarantee in this organization	.80	.71
5. I will not be terminated except for the cases specified in the law	.89	.82
6. I will not be fired when I work in accordance with my rights and obligations	.89	.84
Eigenvalue		4.29
Declared Total Variance (%)		71.49

In Table 5, it is seen that the item-total correlations of the items in the scale ranged from .65 to .84. Items with a factor load value above .45 should not be removed from the scale (Büyüköztürk, 2009; Kline, 2000). In this context, it can be said that all items in the scale are sufficient to distinguish the

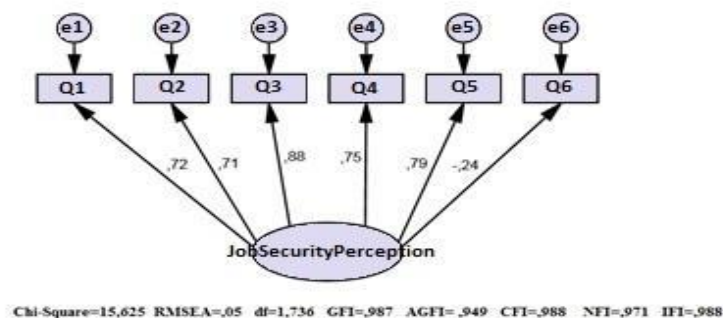
feature to be measured. It is seen that the variance explained in the table is 71.49%, there is a factor with an eigenvalue greater than 1 in the scale and it is considered sufficient for the explained variance to be between 40% and 60% (Büyüköztürk, 2009). Considering the eigenvalues and factor loads while determining the number of factors, it was determined that the scale had one factor. Figure 1 shows the eigenvalue line graph of the factor analysis.

Figure 1. Job Security Perception Scale Eigenvalue Line Chart



In Figure 1, it is observed that the Job Security Perception Scale has a single factor. After the exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was performed to test the construct validity. The factorial structure of the Job Security Perception Scale, which was determined as 6 items and one-dimensional by exploratory factor analysis, was tested using the AMOS 23 program. The path chart of the confirmatory factor analysis of the Job Security Perception Scale is given in Figure 2.

Figure 2. The Path Chart of The Confirmatory Factor Analysis of the Job Security Perception Scale



Goodness-of-fit indices show the fit of the model. The following goodness-of-fit indices are used in this study: χ^2 , χ^2/df , CFI, GFI, AGFI, RMSEA, CFI, IFI, NFI, NNFI(TLI) and information on these goodness-of-fit indices are given in Table 6.

Table 6. Goodness of Fit Indexes and Acceptability Values Used in Confirmatory Factor Analysis

Index	Acceptable Value	Model
Absolute Values of Goodness of Fit		
χ^2 (Chi Square)		15.62
χ^2/df (chi-square / degrees of freedom)	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$	1.73
GFI (Goodness of fit index)	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$.97
AGFI (Adjusted goodness of fit index)	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$.94
RMSEA (Root mean square of approximate errors)	$0.08 \leq RMSEA \leq 0.10$.05
Increased Goodness of Fit Values		
CFI (Comparative fit index)	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$.98
IFI (Incremental Fit Index)	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$.98

NFI (Normed fit index)	$0.90 \leq \text{NFI} \leq 0.95$.97
NNFI (TLI) (Non-normed fit index)	$0.90 \leq \text{NNFI(TLI)}$.97
	≥ 0.95	
RFI (Relative fit index)	$0.85 \leq \text{RFI} \leq 0.90$.95

In Table 6, the goodness of fit values obtained as a result of the confirmatory factor analysis of the Job Security Perception Scale are as follows: $\chi^2/\text{df}=1.73$; CFI=.98; GFI=.97; AGFI=.94; RMSEA=.05; CFI=.98; IFI=.98; NFI=.97= NNFI(TLI)=.97 and RFI=.95. It is seen that all values are between acceptable values.

Findings Regarding Reliability

Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated to determine the reliability of the Job Security Perception Scale. Table 7 contains information about Cronbach's Alpha internal consistency coefficient.

Table 7. Reliability Coefficient of the Job Security Perception Scale

Scale	Cronbach's Alpha
Job Security Perception	.91

In Table 7, the reliability level of the Job Security Perception Scale was determined as ($\alpha=.91$). Nunnally (1978) states that it will be sufficient if the reliability is above .70. Kalaycı (2008) states that a score above .80 is highly reliable and the scale is highly reliable in this context. In order to determine the item discrimination power of the Job Security Perception Scale, independent groups' t-test was applied to test the significance of the difference in the item scores of the lower 27% and upper 27% groups. The scores for each item were ordered from largest to smallest and groups of 27% were determined from the bottom to the top. Table 8 shows the independent t-test results of the 27% lower-upper group difference of the Job Security Perception Scale.

Table 8. Independent t-Test Results of 27% Bottom-Up Group Difference of the Job Security Perception Scale

Items of the Scale	Group	N	\bar{x}	p	df	t
I have adequate job security	Bottom	50	1.62	.00	98	-27.18
	Top	50	4.72	.00	98	
I can't be arbitrarily fired.	Bottom	50	2.30	.00	98	-11.60
	Top	50	4.90	.00	98	
I have no fear of being fired.	Bottom	50	2.60	.00	98	-11.86
	Top	50	4.92	.00	98	
I am not fired when I work in accordance with my rights and obligations.	Bottom	50	2.70	.00	98	-10.06
	Top	50	4.90	.00	98	
I think I have a lifetime guarantee in this organization.	Bottom	50	1.88	.00	98	-8.72
	Top	50	3.96	.00	98	
I will not be terminated except for the cases specified in the law	Bottom	50	2.50	.00	98	-9.24
	Top	50	4.60	.00	98	

$p < 0.1$

Since $p < 0.1$ in Table 8, it was determined that there was a significant difference between the groups according to the independent t-test results of 27%.

Discussion and Conclusion

The literature on job security was examined in detail and after the necessary reading studies, expressions and concepts that could reveal teachers' perceptions of job security were determined and an item pool of 15 items was created. After the item pool was created, semi-structured interview forms were distributed to 30 teachers working in public schools to reveal their views on job security in order to strengthen the content validity and new items revealed by content analysis were added to the item pool. The item pool, which was previously created as 15 items, has been increased to 20 items with newly added items. The candidate scale was reduced to 6 items by taking the opinion of 3 experts in the field of Educational Sciences and removing similar and inappropriate items.

Content validity means that the developed scale and the feature to be measured are consistent, and by ensuring that each item serves the purpose of the study and highly representative items are included in the scale (Ayre & Scally, 2014). In content validity studies, a preliminary study must be conducted in which a sufficient number of expert opinions are consulted to determine the ability of the scale item to cover the feature it is intended to measure (Büyüköztürk, 2002). Considering the content validity criteria of Veneziano & Hooper (1997) at the .05 significance level, it was decided that a minimum value of .62 at the .05 significance level would be a sufficient criterion for the content validity for a number of 10 experts. According to this criterion, it was decided that all items should remain in the scale, since all items were at a significance level of .05 which was higher than the content validity criterion of .62.

One-to-one interviews were conducted with a group of 10 teachers for the linguistic evaluation of the 6-item candidate scale by the target research group and to correct any incomprehensible items. The opinions of 2 Turkish teachers were taken and it was determined that the 6-item candidate scale was understandable and linguistically valid.

According to Çokluk et al., (2010), the normal distribution curves and Q-Q normal graph distributions were also examined and it was determined that the data were normally distributed, by taking the +1 and -1 values predicted for the normal distribution as criteria. The suitability of the data for factor analysis was tested using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and the Bartlett Sphericity test. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test value was determined as .87 and Bartlett's Sphericity test value was 811.911 and ($p < .000$) and it was concluded that it was suitable for factor analysis. The suitability of the data for factor analysis can be examined by Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's sphericity test. For factorization, KMO is expected to be higher than .60. If the calculated chi-square statistic is significant, it indicates that the data matrix is appropriate (Büyüköztürk, 2002). It is stated that the KMO value is excellent as it approaches 1 and unacceptable when it falls below .50 (Tavşancıl, 2010). In this context, the KMO value is at a good level considering that the KMO value of the data set is .87 and Bartlett Sphericity test is significant.

The common variance values of the factors were examined and since there was no item with a value below .30 no item was removed from the scale. With a value of .80 the item that most affected the total factor was the 6th item, while the item with a value of .64 was the item that affected the total factor least. In order for item total coefficients to be considered a healthy indicator, they should not be below .25 and should be statistically significant (Tezbaşaran, 1996). When the total item correlations are examined, it is accepted that the items with values higher than .30 are valid (Büyüköztürk, 2002). The item-total correlations of the items in the scale were found to be between .65 and .84. In this context, it can be stated that all items in the scale are sufficient to distinguish the features to be measured. The total explained variance rate is 71.49% and it is considered sufficient for the explained variance to be between 40% and 60% (Tavşancıl, 2010). Considering the total explained variance, there is a factor with an eigenvalue greater than 1 in the scale. In the Kaiser (1960) method, factors with eigenvalues greater than 1 are considered important factors and a factor is expected to explain more variance than the variance explained by a single item. Considering the eigenvalues and factor loads, it was determined that the scale had one factor.

Confirmatory factor analysis is a type of structural equation model that reveals the relationship between latent and observed variables (Çapık, 2014). Fit is the ability of a model to reproduce the variance covariance matrix (Erkorkmaz et al., 2013). The second study group consists of 211 classroom teachers

working in public primary schools in Amasya city center, and confirmatory factor analysis (CFA) was conducted with the data obtained from this study group. Chi-square test (χ^2) is based on whether the difference between observed and expected frequencies is significant, and in the fit test, it tests the suitability of an observed variable to an expected distribution (Güngör & Bulut, 2008). The χ^2 value determines whether confirmatory factor analysis can be performed (Şimşek, 2007). The χ^2 value is affected by the sample size and increases as the sample size increases (Kline, 2005). χ^2/df is a value obtained by dividing Chi-Square by degrees of freedom and the value should take a value between 2 and 3; however, it is also an acceptable value when it receives a value of 5 or less (Şimşek, 2007). The GFI value indicates the model's level of measuring the covariance matrix in the sample and the model being $\geq .90$ indicates the goodness of the model. The AGFI value must be $\geq .90$ and it takes values between 0-1 (Çokluk et al., 2010). $RMSEA \leq .05$ indicates good fit. $.05 \leq RMSEA \leq .08$ is indicative of adequate fit. $.08 \leq RMSEA \leq .10$ is indicative of acceptable fit. $RMSEA \geq .10$ is indicative of unacceptable fit. CFI value ranges from 0 to 1 and $CFI \geq .90$ indicates acceptable fit and $CFI \geq .97$ indicates good fit. IFI stands for increasing fit index and $IFI \geq .90$ indicates acceptable fit and $IFI \geq .95$ and above indicates perfect fit (Kline, 2005). NNFI (TLI) value takes a value between 0 and 1. However, since this value is a non-normed fit index, it sometimes takes different values from this value range. $NNFI (TLI) \geq .95$ indicates acceptable fit, $NNFI (TLI) \geq .97$ indicates good fit (Kline, 2005). RFI value ranges from 0 to 1 and if $RFI \geq .85$, it indicates acceptable fit and $RFI \geq .90$ indicates good fit (Ayyıldız & Cengiz, 2006). The goodness of fit index results used in this study are as follows: $\chi^2/df=1.73$; $CFI=.98$; $GFI=.97$; $AGFI=.94$; $RMSEA=.05$; $CFI=.98$; $IFI=.98$; $NFI=.97$; $NNFI(TLI)=.97$ and $RFI=.95$. This model was found to be statistically appropriate.

In order to determine the reliability of the Job Security Perception Scale, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient ($\alpha=.91$) was calculated as .91. According to Kalaycı's (2008) evaluation criteria, it was concluded that the Job Security Perception Scale ($\alpha=.91$) was highly reliable. In order to determine the item discrimination power of the scale, independent groups' t-test was applied to test the significance of the difference in the item scores of the lower 27% and upper 27% groups. The significance of the t values for the differences between the lower and upper groups is considered as evidence for the discrimination of the item (Erkuş, 2014). It was evaluated that there was a significant difference between the lower and upper groups and the Job Security Perception Scale was sufficient to distinguish this situation. When the values obtained as a result of the EFA, CFA, validity and reliability analysis of the Job Security Perception Scale were examined, it was concluded that this model was theoretically and statistically appropriate and that it was a valid and reliable scale for measuring the perceptions of public teachers about job security. If the Job Security Perception Scale developed in this study were to be used as an up-to-date measurement tool by academics, managers and planners who will conduct research; it is expected that using it to make future strategic decisions by evaluating employees' perception of job security will contribute to both the literature on this field and the public sector would also benefit from it. This research was conducted in the national center of Amasya city center primary school teachers working in public institutions affiliated with the Ministry of Education and is limited to their opinions. Therefore, further studies comparing its application for different regions, sectors and public employees may further contribute to the literature. It may be recommended to support the reliability of the scale by using different methods such as the test-retest method. Additionally, the reliability and validity of the scale can be retested at different times.

Ethical Approval

In this study, all rules stated to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Violating Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have not been carried out.

Ethics Committee Approval Information

Ethical committee = Bolu Abant İzzet Baysal University Ethic Committee

Data of ethical approval= 21.11.2018
Number of ethical approvals=9EB.6929

Author Contributions (Roles)

Author 1 devised the project, the main conceptual ideas and proof outline. Author 2 and Author 1 conceived of the presented idea. Author 1 developed the theory and performed the computations. Author 2 verified the analytical methods. Author 2 encouraged Author 1 to investigate [a specific aspect] and supervised the findings of this work. Author 1 took the lead in writing the manuscript. Author 2 provided critical feedback and helped shape the research, analysis and manuscript. All authors discussed the results and contributed to the final manuscript.

Declaration of Conflicting Interest

The authors declare no conflicts of interest in preparing this article.

References

- Akçay, H. (2011). *Gıda perakendeciliğinde iş yeri ve iş gücü verimliliği*. Hiperlink Eğitim İletişim Yay. San. ve Paz. Tic. Ltd. Şti.
- Akşit Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, No 467, 31–51. <http://www.tid.gov.tr/Makaleler/467nuranaksit.pdf>
- Akün, S. (2015). *Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin motivasyonuna etki eden faktörler üzerine bir inceleme (Adana/Seyhan Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arslan, M. (2018). Özel sektör motivasyon araçlarının Türk kamu sektöründe uygulanabilirliği. *Sayıştay Dergisi*, April-June, No 109, 103–136. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1714042>
- Ashford, S. J., Lee, C., & Bobko, P. (1989). Content, causes and consequences of job insecurity: A theory – based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 32(4), 803–829. <https://doi.org/10.5465/256569>
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe’s content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Ayyıldız, H., & Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilirlik yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 63-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/194860>
- Baird, J.E., Zelin, R.C., & Marxen, D.E. (1998). Gender differences in the job attitudes of accountants. *American Journal of Business*, 13(2), 35-44. <https://doi.org/10.1108/19355181199800011>
- Belber, B. G., & Etyemez, S. (2017). Alınan eğitim hizmetiyle oluşan iş güvencesi algısının, işe yönelik eğilime etkisi: Ön lisans öğrencileri üzerine bir uygulama. *Neşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 160–179. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/394402>
- Borg, I., & Elizur, D. (1992). Job insecurity: Correlates, moderators and measurement. *International Journal of Manpower*, 13(2), 13–26. <https://doi.org/10.1108/01437729210010210>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sonbahar, No 32, 470–483. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108451>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Cannings, K. (1992). The voice of the loyal manager: Distinguishing attachment from commitment. *Employee Responsibility and Rights Journal*, 5(3), 261–272. <https://doi.org/10.1007/BF01385052>
- Çakır, Ö. (2007). İşini kaybetme kaygısı: İş güvencesizliği. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, No 12, 117–140. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874141.pdf>
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196–205. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/29691>
- Çarıkçı, İ. H. & Oksay, A. (2005). Mesleki farklılığın çalışanların iş güvencesi algıları, iş değerleri ve ruh hali

- (mood) ile ilişkisi: Kamu ve özel sektör çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 115–129. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/215679>
- Çelebi, İ. (2007). *İşletmelerde iş güvencesizliğinin tükenmişliğe ve performansa etkileri ve Adıyaman Bölgesindeki işletmelerde bir uygulama* (No: 477269) [Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi]. <http://acikerisim.harran.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11513/1459/1/477269.pdf>
- Çelik, A. (2008). İş güvencesi: İşçinin feshe karşı korunması ve 4773 sayılı yasa. *Sosyal Güvenlik Dünyası Dergisi*, No 17, 60–69. http://www.geocities.com/ceteris_paribus_tr/a_celik.doc
- Çelik, M., Öztürk, M., & Kandemir, H. (2018). Taşeron çalışanların iş güvencesi algılarına ilişkin alan araştırması ve 375 sayılı khk 23. ve 24. madde sonrası değerlendirme. *İş ve Hayat Dergisi*, No 8, 74–117. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/941340>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik Spss ve Lisrel uygulamaları*, Pegem Akademi.
- Dede, E. (2017). *İş güvencesizliği algısının ve örgütsel güven düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: Devlet ortaokulu ve özel ortaokul öğretmenleri üzerine bir araştırma* [Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demir, F. (1999). *İş güvencesi hukuku* (2. Baskı). Barış Yayınları.
- Dereli, T. (2002). Teknolojik değişimler, çalışma ilişkileri ve yeni istihdam türleri, A. Keser (Edt.), *Çalışma yaşamında dönüşümler (1–9)*. Ezgi Kitabevi.
- De Witte, H. (1999). Job insecurity and psychological well-being: review of the literature and exploration of some unresolved issues. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 155–177. <https://doi.org/10.1080/135943299398302>
- Dursun, S., & Bayram, N. (2013). İş güvencesizliği algısının çalışanların kaygı düzeyleri üzerine etkisi: Bir uygulama. "İş, Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15(3), 20–27. <http://dx.doi.org/10.4026/1303-2860.2013.0229.x>
- Eren, V. (2006). Personel rejiminde bürokratik modelden işletmecici anlayışa geçiş. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6(11), 131–153. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/289543>
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J MedSci*, 33(1), 210–223. doi: [10.5336/medsci.2011-26747](https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26747)
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (2. Baskı). Pegem Yayınları.
- Fidan, M. (2006). *İşe iade davası ve sonuçları* (No: 189692) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=c44wrm7mXiLgB06xaOtypw&no=73nudWR53enG7rKz2vYO9w>
- Greenhalgh, L. (1980). A process model of organizational turnover: The relationship with jobsecurity as a case in point. *Academy of Management Review*, 5(2), 299–303. <https://doi.org/10.5465/amr.1980.4288769>
- Greenhalgh, L., & Rosenblatt, Z. (1984). Job in security: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*, 9(3), 438–448. <https://doi.org/10.5465/amr.1984.4279673>
- Günay, C. İ. (2009). İşçinin davranışlarından kaynaklanan geçerli fesih. *Sicil Dergisi*, Haziran, No 14,60–76. https://www.mess.org.tr/media/files/6327_PIAB800B2Z14.pdf
- Güngör, M. ve Bulut, Y. (2008). Ki kare testi üzerine. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 7(1) 84–86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47171/593924>
- Hatipoğlu, G. (2016). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş güvencesi ile iş verimliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hellgren J., Sverke M., & Isaksson K. A. (1999). Two-dimensional approach to job insecurity: Consequences for employee attitudes and well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 179–195. <https://doi.org/10.1080/135943299398311>
- İsaoğlu, F. G. (2004). *Özel sektör çalışanlarında iş güvencesizliğinin öz yeterlik ve iş performansı ile ilişkisi* (No:144294). [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=tTgfHtnRaWy4HCJQ0VVgCg&no=nv8HE-hOBT4LLs7hqleSBA>
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım.
- Kaya, P. A. (2003). 4857 sayılı İş Yasası'nın Türk İş Hukuku'nda meydan getirdiği yenilikler. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(2), No174. <http://www.isguc.org/?p=article&id=174&cilt=5&sayi=2&yil=2003#:~:text=Evrensel%20normlar%20C3%A7er%20C3%A7evesinde%20C3%87al%20C4%B1%20C5%9Fma%20Hukuku,ile%20ilgili%20yeni%20od%20C3%BCzenlemeler%20getirmi%20C5%9Ftir>

- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2. Edition). Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Lahey, M. A. (1984). *Job security: Its meaning and measure* [Unpublished doctoral thesis, Kansas State University]. <https://www.proquest.com/openview/5f91b2a6f099fecb031483e4bee2510e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGrawHill.
- O'Neill, P. B., & Sevastos, P. (2013). The Development and Validation of a New Multidimensional Job Insecurity Measure (JIM): An Inductive Methodology. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(3), 338-349. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033114>
- Özkan Aksar, İ. (2016). *Özel ilkokul ve ortaokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin iş güvencesi ve iş memnuniyetine ilişkin görüşleri* (No:447653) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/663910/yokAcikBilim_10128911.pdf?sequence=-1
- Özsoy Özmen, A. (2018). *Kamuda güvencesizlik, uyum ve direniş*. NotaBene Yayınları.
- Öztürk, F. (2011). *Türk hukukunda iş güvencesi uygulamalarının istihdamın enformelleşmesine etkileri* (No: 320961) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/trakya/2020/FAT%C4%B0H%20%C3%96ZT%C3%9CRK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Polat, G. (2013). *İş güvencesi ve işletmesel nedenlerle iş sözleşmesinin feshi* (No: 348863). [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=VV0G7fXDFt5-le2rwGWK7w&no=wS2myUCzFTmq4CRaKzWIYw>
- Poyraz, K. & Kama, B. (2008). Algılanan iş güvencesinin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143–164. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/194738>
- Probst, T. M. (2002). Layoffs and tradeoffs: Production, quality and safety demands under the threat of job loss. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 211-220. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.7.3.211>
- Probst, T. M. (2003). Development and validation of the Job Security Index and the Job Security Satisfaction scale: A classical test theory and IRT approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(4), 451-467. <https://doi.org/10.1348/096317903322591587>
- Sağlam, A. (2014). *İş güvencesizliği algısı, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki: Bankacılık sektöründe bir uygulama* (No: 393297) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=apYymOMH6xHeQqf2lznupw&no=zp1D_Rx2JUihQH25SGunZg
- Standing, G. (1999). *Global labour flexibility, seeking distributive justice*. Macmillian.
- Sverke, M., & Hellgren, J. (2002). The nature of job insecurity: Understanding employment uncertainty on the brink of millenium. *Applied Psychology: An International Review*, 51(1), 23–42. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.0077z>
- Sverke, M., Hellgren, J., & Naswall, K. (2002). No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 242–264. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.3.242>
- Sverke, M., Hellgren, J., & Naswall, K. (2006). *Job insecurity: A literature review*. Saltsa Publications.
- Sverke, M., & Goslinga, S. (2003). The consequences of job insecurity for employers and unions: Exit, voice and loyalty. *Economic and Industrial Democracy*, 24(2), 241–270. <https://doi.org/10.1177/0950080403024002005>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Edition). Pearson.
- Universal Declaration of Human Rights (1948, 10 Aralık). *Resmi Gazete* (No: 217 A(III)). <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turkish Education Association (TED) (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği raporu*. Tedmem Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi>
- Van Hootegeem, A., Niesen, W., & De Witte, H. (2019). Does job insecurity hinder innovative work behaviour? A

threat rigidity perspective. *Creativity and Innovation Management*, 28(1),19-29. <https://doi.org/10.1111/caim.12271>

Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67–70. <https://www.scienceopen.com/document?vid=8254f3c9-3a49-4e44-b430-1643adfc84ae>

Salgın Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonunu Azaltan ve Artıran İçsel ve Dışsal Değişkenler*

Türkan ARGON¹ ve Fatih Mehmet GÜLMEZ²

Internal and External Variables that Decrease and Increase the Motivation of School Administrators During the Pandemic Period

Abstract

The aim of this research is to determine the internal and external variables that increase and decrease the motivation of school administrators during the period when education is carried out through distance education due to the Covid-19 pandemic. The study group of the research, which is carried out as a qualitative research, consists of 17 school administrators working in Yeniçağa district of Bolu province in the 2020-2021 academic year. The data were collected with a semi-structured interview form and analyzed with descriptive and content analysis. According to the results of the research, internal variables were more effective than external variables in increasing the motivation of school administrators in the distance education period. In this period, professional responsibility and citizenship took the first two places among the internal variables that increase the motivation of school administrators, in extrinsic variables, certificate of achievement, professional and personal development trainings, and extra responsibilities taken stand out. While the internal variable that reduces the motivation of school administrators is only the disease situation that can be experienced as a result of the pandemic, the external variable is the lack of coordination and consultation at the local level, ambiguity in formal communication, students not attending the lesson without an excuse, the negative attitude of the media towards teachers, etc. situations are specified. The distance education process draws attention as a time period in which school administrators take more initiative by struggling with many unknowns. For this reason, it should be taken into consideration how the policies to be implemented during the distance education period can affect the motivation of school administrators and that this situation will directly affect the functioning of distance education and the efficiency obtained from the process.

Key words: Distance education, school administrators, intrinsic and extrinsic motivation

Özet

Bu araştırmanın amacı Covid-19 salgını nedeniyle eğitim öğretimin uzaktan eğitim yoluyla yürütüldüğü dönemde, okul yöneticilerinin motivasyonlarını artıran ve azaltan, içsel ve dışsal değişkenlerin belirlenmesidir. Nitel araştırma olarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bolu ili Yeniçağa ilçesinde görev yapan 17 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış, betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarının artmasında içsel değişkenler, dışsal değişkenlere göre daha etkili olmuştur. Bu dönemde okul yöneticilerinin motivasyonlarını artıran içsel değişkenlerde ilk iki sırayı mesleki sorumluluk ve vatandaşlık görevi alırken; dışsal değişkenlerde başarı belgesi, mesleki ve kişisel gelişim eğitimleri, alınan fazla sorumluluklar öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin motivasyonlarını azaltan içsel değişken olarak sadece salgın sonucunda yaşanabilecek hastalık durumunu belirtilirken, dışsal değişken olarak yerel düzeyde koordinasyon ve istişare eksikliği, formal iletişimde muğlaklık, öğrencilerin derse mazeretsiz katılmamaları, medyanın öğretmenlere karşı olumsuz tutumu vb. durumlar belirtilmiştir. Uzaktan eğitim süreci okul yöneticilerinin pek çok bilinmezlikle mücadele ederek, daha fazla inisiyatif aldıkları bir zaman dilimi olarak dikkat çekmektedir. Bu sebeple uzaktan

¹Prof. Dr., Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, argon_t@ibu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0744-8647>

¹ Doktora Öğrencisi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sorumlu Yazar: fmgulmez14@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2053-2584>

* Bu çalışmanın ilk hali, Uluslararası Uzaktan Eğitim Kongresi'nde (19-20 Ekim 2021, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 20 March/Mart 2023

Revised Date / Hakem Atama: 20 June/Haziran2023

Accepted Date/ Kabul Tarihi: 03 December/Aralık 2023

eğitim döneminde uygulanacak politikaların okul yöneticilerinin motivasyonlarını nasıl etkileyebileceğinin dikkate alınması ve bu durumun uzaktan eğitimin işleyişi ile süreçten elde edilen verimi doğrudan etkileyeceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, okul yöneticileri, içsel ve dışsal motivasyon.

Extended Abstract

Introduction

Covid-19, which emerged in Wuhan Province of China in December 2019, has become global in a short time. After the first case was seen in Turkey, many measures were taken to reduce human interaction. In this context, distance education has been started as of March 23, 2020 (SETAV, 2020). In distance education, In addition to the Education Information Network, an internet-based platform, television channels and other online tools were used. Distance education, which was first realized by letter in the 1700s, continued on radio, television and the internet in the following years (Ergüney, 2015).

During the pandemic period in Turkey, education continued through distance education, except for the short periods when schools were opened and face-to-face education was provided. While teachers and students participated in distance education from their homes, school administrators continued to carry out their duties from their schools during working hours. They also fulfilled their duties from their places during non-working hours. It is the duty of school administrators to ensure that the material and human resources in the school are used in the most efficient way for the purposes of the school (Taymaz, 2019). The responsibilities of school administrators, who try to keep the school alive in accordance with its aims, have increased even more during the pandemic period. For this reason, it can be said that the motivation of school administrators has become even more important in the successful fulfillment of their duties in the relevant period.

When the literature is examined, the motivation, as a process, the consistency, target and perseverance of the individual to reach a goal (Robbins & Judge, 2012) is defined as an internal state that activates, directs and maintains behavior (Hoy & Miskel, 2012). Studies on motivation, Led to the emergence of different motivation theories. These theories are basically classified under two headings as content and process theories. Content theories focus on explaining situations that motivate and activate the individual. Process theories, on the other hand, try to explain how the individual's desire and action emerge (Özdemir, 2020). When the results of the research on motivation are examined, it is seen that it can occur due to internal and external reasons. Without the expectation of an external reward, people's own desire, interest, need, curiosity, belief, value (Akbaba, 2006) and taking action to obtain pleasure and satisfaction in line with his abilities is intrinsic motivation (Deci & Ryan, 2000). Extrinsic motivation, on the other hand, is related to the desire to reach a reward associated with the behavior or to avoid punishment (Deci & Ryan, 2008).

Purpose of the Research

The pandemic process has undoubtedly affected all segments of society negatively in many respects, causing negative situations in their motivation towards their work. In this extraordinary process, which was encountered for the first time, many problems and uncertainties that school administrators had to overcome

emerged. In this direction, many events and situations they encountered in the process they lived in caused various effects on their motivation. With this research, it was aimed to determine the motivations of school administrators during the pandemic period and the internal and external variables that decrease/increase their motivation. It is expected that the research will contribute to both local level education administrators and central level policy makers in terms of making correct and effective decisions by revealing the situations that affect the motivation of school administrators positively and negatively.

Method

In this study, the phenomenology approach, one of the qualitative research models, was taken as a basis. Qualitative research is research that systematically reveals the meanings that emerge as a result of people's own unique experiences (Ekiz, 2003) and aims to examine perceptions and events in their natural environments with a holistic approach (Yıldırım & Şimşek, 2008). The phenomenological approach, on the other hand, aims to highlight the perceptions and experiences of the participants (Ersoy, 2016) and focuses on facts and situations that are aware of but do not have a deep understanding. The study group of the research consists of 17 educational institution administrators working in primary, secondary and non-formal education institutions in Yeniçağa district of Bolu province in the 2020-2021 academic year. Purposive sampling method was used to determine the study group of the research.

Research data were obtained by using a semi-structured interview form used in face-to-face interviews. During data collection, the interviews were recorded with a voice recorder, with the permission of the interviewees, in order to prevent data loss. The data obtained as a result of the notes taken in the interview form during the interview and the transcription of the audio recording were analyzed by descriptive analysis and content analysis methods. Based on the comments showing similarities and differences as a result of the analysis of the data in the research, the code determined in accordance with the conceptual framework, categories and themes were reached.

To ensure the validity and reliability of the research, purposive sampling method was adopted, the answers were confirmed by providing participant control by giving feedback to the participants, and information that contradicted the themes or provided negative information was also presented (Creswell & Creswell, 2021). In addition, it was tried to reach more reliable results in content analysis through the analyzes carried out by the same researcher at different times and the comparison of the analyzes of two researchers (Uğurlu, 2018). The codes, categories and themes agreed upon from the data obtained in this way were arranged and presented to the reader.

Results, Conclusion and Discussion

This research aims to determine the variables that affect the motivation of school administrators in the distance education period. In the distance education period, the motivation of the education system in general and school administrators in particular, almost all the surrounding situation it. It shows once again that it is positively or negatively affected by the process and its stakeholders. As a result of the research, 4 main themes were reached: intrinsic motivation and extrinsic motivation sources, internal variables that decrease their motivation and extrinsic variables that decrease their motivation. The themes reached in the research, which aims to reveal the situation experienced during the pandemic period, are similar to the research conducted by Yıldırım in 2011.

According to the research, school administrators' intrinsic motivation in the distance education process is affected by variables related to their perspectives on profession and life, personality, values and attitudes. The majority of school administrators stated that the most important factor motivating them in this process is the sense of serving the country and society. It can be said that the feeling of social solidarity, which is the dominant emotion experienced during the pandemic period, is quite effective in motivating school administrators with national and spiritual feelings.

School administrators cite the extra responsibilities and self-sacrifice of some teachers as the most important external motivation source. Then, the certificate of achievement given by the superiors, the positive feedback of the parents, the efficiency of the students from distance education and the trainings for personal development come. From this point of view, it can be said that the most important external variables that increase the motivation of school administrators are the attitudes and behaviors of teachers working in their institutions.

School administrators state that they gained new competencies in order to cope with the process thanks to the training they received in this process. It also serves to meet the need for competence among the needs of autonomy, competence and relatedness (Deci & Ryan, 2000) expressed in the self-determination theory of the trainings given. It can be said that this contributes to the motivation of school administrators.

In the internal variables that reduce the motivation of school administrators, which is the third theme obtained as a result of the research, only the variables related to the pandemic were found. Getting sick, the fear of carrying the disease to family and colleagues and leaving the family behind as a result of the disease draw attention as internal variables that reduce motivation.

The last theme of the research is the external variables that reduce the motivation of school administrators in the distance education period. Under this theme the findings regarding the variables related to the use of economic, psycho-social, organizational-administrative tools, and the variables related to people and physical-infrastructure conditions were reached. School administrators are among the factors that reduce motivation, they stated the lack of local coordination and consultation, the ambiguity in formal communication, the uncertainties of its implementation and scope, and the constant changes. This may be a result of Turkish culture's low tolerance for uncertainty (Hofstede, Hofstede, & Minkov,2010).

When the research results are evaluated in general, it can be said that school administrators are mostly motivated by internal motivation sources in the distance education period, and external factors that increase motivation are mostly in the form of spiritual rewards. In variables that disrupt motivation, The difficulties encountered in the realization of the teaching are in the foreground. The most important situation that reduces motivation is that the students, who are the primary addressees of the education, do not come to the lesson without an excuse. In addition, the approach of teachers and parents, considered important to the process. Sudden decisions taken during the process, continuous change and uncertainty that occur, hindered the planned execution of educational activities. The uncertainty in official communication and the lack of consultation and feedback at various levels have caused problems in both communication and coordination processes. Finally, it can be said

that the situations affecting the motivation of school administrators during the pandemic are based on spiritual factors rather than material factors.

Giriş

2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan Eyaletinde ortaya çıkan Yeni Covid-19 Hastalığı (Covid-19) kısa sürede küresel bir hal almıştır. Türkiye'de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinin ardından insanlar arası etkileşimin azaltılarak hastalığın yayılmasını engellemek amacıyla hemen hemen her sektörde çeşitli tedbirler hayata geçirilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda 16 Mart 2020'de eğitim sisteminde yüz yüze eğitime ara verilmiş, iki haftalık ara tatilin ardından, 23 Mart'tan itibaren eğitim öğretim faaliyetlerine Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden uzaktan eğitim olarak devam edileceği açıklanmıştır (SETAV, 2020). Tüm dünyada hemen hemen benzer uygulamaların görüldüğü bu süreçte Türkiye'de EBA sistemine kurulan televizyon kanalları ve diğer çevrimiçi araçlar da eklenerek uzaktan eğitim sürdürüldüğü görülmektedir. Yaşanılan süreç salgının kademeli olarak azalmasına paralel olarak Millî Eğitim Bakanlığının kararı doğrultusunda, 2021-2022 eğitim öğretim yılında yerini yeniden yüz yüze eğitime bırakmıştır. Tarihsel süreç incelendiğinde de bu çapta kitlesel düzeyde yaşanan durumlarda benzer uygulamaların olduğu görülmektedir. İlk defa 1700'lü yıllarda mektup yoluyla ortaya çıkan uzaktan eğitimin ders materyallerinin posta ile öğrencilere gönderilmesiyle başlayan serüvenin, bilişim ve teknolojik alanlardaki ilerlemeyle radyo- televizyon, nihayetinde internet ve bilgisayar aracılığıyla daha yaygın ve daha elverişli bir hale geldiği görülmektedir (Ergüney, 2015). Günümüzde ise öğretmen ve öğrenenlerin birbirlerinden uzakta bulunmalarına rağmen, eş zamanlı veya ayrı zamanlı, internet tabanlı iletişim kurularak, bilginin aktarıldığı bir eğitim sistemi olarak ifade edilmekte ve eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Göktaş ve Kayri, 2005).

Türkiye'de salgın döneminde eğitim-öğretim süreci okullarda yüz yüze eğitime geçilen kısıtlı dönemler dışında, çoğunlukla uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler uzaktan eğitime evlerinden katılırken, okul yöneticileri görevlerini mesai saatlerinde okullarından yürütmeye devam etmiş, mesai dışı saatlerde de buldukları yerlerden görevlerini yerine getirmişlerdir. Alışıldığın dışındaki bir zaman dilimi olarak uzaktan eğitim döneminde öğretmenler gibi okul yöneticileri de görevlerini aksatmadan sürdürmeye devam etmişlerdir. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaya çalışan okul yöneticileri (Taymaz, 2019), salgın döneminde personelini örgütlemeye, emir vermeye, çalışmalarını yönlendirip koordine edip denetlemeye (Başaran, 1996) daha fazla dikkat etmek durumunda kalmışlar, sorumlulukları daha da artmıştır. Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını başarı ile yerine getirmelerinde sahip oldukları bilgi ve beceriler oldukça önemlidir. Genel hatlarıyla; teknik, insancıl ve kavramsal beceriler olmak üzere üç grupta sınıflandırılan bu beceriler (Açıkgöz, 1996) tüm okul yöneticilerinin, rollerini istendik şekilde yapabilmelerinde, özellikle yaşanan uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarının sağlanmasında da kilit faktör olmuştur. Zira salgın süreci tüm insanların psikolojik iyi oluşlarından iş ve genel motivasyonlarına kadar pek çok süreç üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilere neden olmuş, bu durum günlük yaşam performanslarından iş performanslarına kadar pek çok alanda etkisini göstermiştir (Kazak ve Karaahmetoğlu, 2023). Bu sebeple ilgili dönemde okul yöneticilerinin görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde bilgi ve becerilerinin yanında sahip oldukları motivasyonlarının daha da önemli bir hal aldığı söylenebilir.

TDK'ye (2022) göre Türkçe karşılığı isteklendirme ve güdüleme olan motivasyon kavramının, literatürde oldukça çok çalışılan konulardan biri olması yapılan tanımların da artmasına neden olmuştur. Bireyin bir amaca ulaşmak için sergilediği tutarlılık, hedef ve azim süreci (Robbins ve Judge, 2012), davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve devam ettiren içsel bir süreç (Hoy ve Miskel, 2012), bireyi bir amaca ulaşmak için davranışa iten eyleme geçiren, sergilediği davranışı güçlendiren, etkinleştiren ve yönelten bir içsel güç (Başaran, 1982) ya da bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı (Eren, 2006) şeklinde, motivasyona yönelik benzer tanımlamaların yapıldığı alan yazında görülmektedir. Yıldırım (2011) ise tüm boyutlarıyla ele aldığı kavramın, insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içerdiğini belirtmektedir. Motivasyon üzerine yapılan çalışmalar, farklı motivasyon kuramlarının ortaya çıkmasına neden olmuş, bu kuramlar temel olarak kapsam ve süreç kuramları olmak üzere iki üst başlık altında sınıflandırılmıştır. Kapsam kuramları, bireyi isteklendiren, harekete geçiren durumları açıklamaya odaklanırken, süreç kuramları bireyin isteklenmesi ve harekete geçmesinin nasıl olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır (Özdemir, 2020).

Yukarıdaki tanımlamalar incelendiğinde, motivasyonun içsel ve dışsal sebeplerle ortaya çıkabildiği görülmektedir. İnsanın dışsal bir ödül beklentisi olmadan, kendi isteği, ilgi, ihtiyaç, merak, inanç, değer (Akbaba, 2006) ve yetenekleri doğrultusunda, haz ve doyum elde etmek için harekete geçmesi içsel motivasyona (Deci ve Ryan, 2000); davranışla ilişkilendirilen bir ödüle ulaşmak veya cezadan kaçınmak isteği dışsal motivasyona (Deci ve Ryan, 2008) işaret etmektedir. Ortamda özendirici veya pekiştiricilerin bulunması, motivasyonun dışsal olarak gerçekleştiğini göstermektedir (Ercan, 2003). Çalışma hayatında dışsal motivasyon, çalışanın örgütsel uygulama veya faktörler sonunda isteklenmesi iken, içsel motivasyonda çalışan yapılan işe dışsal faktörler olmaksızın kendisi motive olmakta, davranışın düzenlenmesinde dışsal kontrol unsurları yer almamaktadır (Argon ve Ertürk, 2013). Bu bağlamda çalışanların içsel motivasyonu artıran değişkenler daha çok inanç, değer ve başarı gibi durumlarla ilgili iken, dışsal motivasyonu artıran değişkenler üst yönetim ve personeli kapsayan insan kaynakları ve diğer paydaşlar gibi örgütün çalışan dışında kalan unsurları ile ilgilidir. Çalışanların özel yaşamları ile sağlık ve psikolojik durumlarında ortaya çıkan olumsuzlukların yanı sıra yapacakları işe ilişkin yetersizlik algıları içsel motivasyonlarını azaltırken, örgütsel ortamda karşılaştıkları olumsuz çevresel etkiler motivasyonlarını azaltan dışsal değişkenler olarak görülmektedir (Yıldırım, 2011).

Türü ne olursa olsun sağlanacak motivasyonun örgütsel amaçların gerçekleşmesinde çalışanların ortaya koyduğu performans düzeyi ile çok yakın ilişkisi vardır. Zira çalışanların performanslarının artmasında diğer bir ifade ile istek, verimlilik ve etkililiklerini artırmak için yapacakları işe karşı motive edilmeleri önemli olduğu kadar, gerekliliktir. Etkililikleri bireysel özellikleri kadar çevresel faktörler ve toplumsal yapı gibi birçok faktöre bağlı olmakla birlikte, çalışanların motivasyonunda kullanılan dışsal motivasyon araçları genel olarak ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel- yönetsel motivasyon araçları olmak üzere üç grupta toplanabilir (Sabuncuoğlu ve Tuz, 2001). Ücret politikası, ekonomik ödüller, teşvik primi, karara katılma, sosyal güvenlik ve emeklilik gibi maddi değeri olan güdüleyiciler ekonomik motivasyon araçlarıyken; psiko-sosyal motivasyon araçları çalışana ekonomik bir yarar sağlamadan motivasyonunu yükselten manevi doyumunu yüksek dışsal unsurlardır (Çiçek, 2005). Bu unsurlara başarılı çalışanların yazılı, sözlü veya sembolik unsurlarla tebrik ve takdir edilmesi, yetki ve sorumluluk

devredilmesi, terfi, eğitim ve kariyer geliştirme olanaklarının sunulması, özerklik desteği sağlanması, sosyal katılma, danışmanlık ve çevreye uyum tedbirleri örnek gösterilebilir (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007). Üçüncü araç türü olan örgütsel ve yönetsel araçlar ise amaçlara göre yönetim, esnek zaman uygulamaları, yönetim kararlarına katılım, takım çalışması, iş değiştirme, performans değerlendirme, iletişim, liderlik ve fiziksel çalışma koşulları şeklindedir (Düşükcan ve Katı, 2017). Bu bağlamda örgütsel yaşamda yer alan çalışanların, durumsal farklılıklarına göre, onları motive etmede kullanılacak farklı tür motivasyon araçlarının olduğu ve bunlardan faydalanılabileceği aşikardır.

Salgın süreci kuşkusuz toplumun her kesimini birçok açıdan olumsuz etkilemiş, işlerini yerine getiriş biçimlerinde köklü değişikliklere neden olmuştur. Okul yöneticileri de toplumun diğer kesimlerinde olduğu gibi salgın koşullarının getirdiği olumsuzluklardan etkilenmiş, üstüne birçok kamu çalışanı işini evden yapmaya devam ederken onlar öğretmenlerden farklılaşarak çoğunlukla okullarında çalışmaya devam etmişlerdir. İlk defa karşılaşılan bu olağan dışı süreçte okul yöneticilerinin üstesinden gelmeleri gereken birçok sorun ve belirsizlikte ortaya çıkmıştır. Ülke genelinde merkezi olarak alınan kararların, farklı kademelerdeki birbirinden farklı imkân ve şartlara sahip okullara uyarlanması gerekmiştir. Okul yöneticileri bir yandan olası yüz yüze eğitim için okulları sürekli hijyen yönünden hazırlamış, bir yandan da uzaktan eğitimin planlanmasından koordine edilmesine, paydaşlarla iletişimden sürecin izlenip denetlenmesine kadar yönetim süreçlerinin sağlıklı şekilde yerine getirilmesine gayret etmişlerdir. Bu doğrultuda yaşadıkları süreçte karşılaştıkları pek çok olay ve durum onların motivasyonları üzerinde de çeşitli etkilere neden olmuştur.

Türkiye düşünüldüğünde uzaktan eğitim süreci; önce tüm dünya ile birlikte yaşanan Covid-19 salgını, ardından 7 Şubat 2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş merkezli depremler nedeniyle çeşitli aralıklarla üç yıla yakın bir süre devam etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu süre zarfına odaklanan, öğrencilerin motivasyonları (Mutdoğan ve Mutdoğan, 2022) veya öğretmenlerin motivasyonlarını (Kandemir ve Demirdağ, 2023; Kazak ve Karahmetoğlu, 2023) konularını ele alan araştırmaların varlığı görülmektedir. Ancak yukarıda da ifade edildiği üzere öğrenci ve öğretmenlerden farklılaşarak çoğunlukla görevlerini okullardan sürdürmeye devam eden okul yöneticilerinin motivasyonları üzerine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırma ile salgın döneminde okul yöneticilerinin görevlerini yaparken sahip oldukları motivasyonları ile motivasyonlarını azaltan/artıran içsel ve dışsal değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Salgın koşullarının yakın gelecekte de devam edebileceği (Dünya Sağlık Örgütü, 2021) ya da farklı kriz durumlarıyla karşılaşılacağı öngörüldüğünde, araştırmanın okul yöneticilerinin motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen durumları ortaya koyarak hem yerel düzeyde eğitim yöneticilerine hem de merkezi düzeyde politika yapıcılara doğru ve etkili kararlar alma yönünden katkı sunulması beklenmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırma ile salgın döneminde okul yöneticilerinin motivasyonunu azaltan veya artıran içsel ve dışsal değişkenler ortaya konularak, tartışılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Uzaktan eğitim döneminde, okul yöneticilerinin motivasyonlarını artıran veya azaltan içsel ve dışsal motivasyon unsurlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, araştırmanın doğasına uygun olarak nitel araştırma modellerinden fenomenoloji yaklaşımı esas alınmıştır. Nitel araştırmalar kişilerin kendi özgün deneyimleri sonucunda ortaya çıkan anlamları sistematik olarak ortaya koyan (Ekiz, 2003), algı ve olayların doğal ortamlarında bütüncül bir yaklaşımla incelenmesini amaçlayan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenolojik yaklaşım ise katılımcıların sahip oldukları algı ve deneyimleri ön plana çıkarmayı amaçlayıp, farkında olunan ama derinlemesine bir kavrayışa sahip olunmayan olgu ve durumlara eğilmektedir (Ersoy, 2016). Bu doğrultuda çalışmada uzaktan eğitim döneminde, okul yöneticilerinin motivasyonlarını artıran veya azaltan, içsel ve dışsal değişkenler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Fenomenoloji deseninin benimsendiği araştırmalarda gerekli görülen katılımcı sayısına yönelik çeşitli aralıklar ifade edilmektedir (Tekindal ve Uğuz Arzu, 2020). Wilson (2015) ise bu tür araştırmalarda 6 ile 20 arasında katılımcının yer aldığı çalışma gruplarının kullanılabilirliğini belirtmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bolu ili Yeniçağa ilçesinde ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında görev yapan 17 eğitim kurumu yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu probleme ilişkin zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen kişi veya durumların derinlemesine bir şekilde ele alınmasına imkân sağlayan amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda salgın döneminde bizzat okullarında bulunarak sürece dahil olan örgün ve yaygın eğitim kademesindeki kurum yöneticilerine ulaşılmış, gönüllü olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine göre gösterdikleri dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo1. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler (n=17)		n
Cinsiyet	Erkek	13
	Kadın	4
Okul Kademesi	İlkokul	5
	Ortaokul	4
	Lise	6
	Yaygın Eğitim	2
Yöneticilik Görev Süresi	1-9 yıl	9
	10-19 yıl	4
	20 ve üstü	4
Mezuniyet durumları	Lisans	11
	Yüksek lisans	6

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 13’ü erkek, 4’ü kadın; 5’i ilkokul, 4’ü ortaokul, 6’sı lise, 2’si ise yaygın eğitim kurumu okul yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların yöneticilik görev

süreleri; 9'unun 1-9 yıl, 4'ünün 10-19 yıl ve 4'ünün de 20 ve üstü iken; 11 okul yöneticisi lisans, 6 okul yöneticisi yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin motivasyonlarını azaltan veya artıran içsel ve dışsal değişkenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olan bu araç (Ekiz, 2003), araştırmacılara sağladığı esneklik sebebiyle tercih edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular oluşturulmadan önce ilgili alan yazın taranarak, formda yer alması planlanan sorular tespit edilmiştir. Alinyazında içsel motivasyonun kişinin sahip olduğu ilgi, yetenek, inanç, değer gibi faktörlere bağlı iken, dışsal motivasyonunun örgütsel ortamda bulunan ekonomik, psiko-sosyal ve yönetsel özendiricilerle ilgili olduğu belirtilmektedir (Çiçek, 2005; Deci ve Ryan, 2000; Deci ve Ryan, 2008; Yıldırım, 2011). Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme formunda okul yöneticilerinin içsel motivasyonlarını artıran ve azaltan değişkenleri ortaya çıkarmak için onların sahip oldukları kişilik, değer, tutumlar ile bu kişilerin mesleklerine ve hayata karşı bakışlarını ortaya çıkarmaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Benzer şekilde okul yöneticilerinin dışsal motivasyonları üzerinde etkiye sahip olabileceği düşünülen değişkenleri ortaya çıkarmaya yönelik ekonomik, psiko-sosyal ve yönetsel özendiricilerin varlığına ilişkin sorular hazırlanmıştır. Ardından ilgili maddeler geçerlilik ve güvenilirliği sağlamaya yönelik, alanında uzman kişilerin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmış, ifade edilen görüşler ve yapılan ön uygulama neticesinde görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

İçsel motivasyona yönelik;

1. Uzaktan eğitim döneminde motivasyonunuzu artıran ve azaltan;
 - a) mesleğinize bakışınızla ilgili durumlar nelerdir?
 - b) hayata bakışınızla ilgili durumlar nelerdir?
 - c) sahip olduğunuz kişilik, değer ve tutumlar ile ilgili başka bir durum var mıdır? Varsa nelerdir?

Dışsal motivasyona yönelik;

2. Uzaktan eğitim döneminde motivasyonunuzu artıran ve azaltan;
 - a) ekonomik bir durum var mıdır? Varsa nedir?
 - b) psiko-sosyal güdüleme araçlarının kullanımına dair durumlar var mıdır? Varsa nelerdir?
 - c) örgütsel ve yönetsel araçların kullanımına dair bir durum var mıdır? Varsa nelerdir?
 - d) insan unsuruna dayalı durumlar var mıdır? Varsa nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler okul yöneticilerinin uygun oldukları saatlerde onlarla yapılan yüz yüze görüşmelerde, salgın koşullarına azami şekilde riayet edilerek 01.05.2021-01.06.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama esnasında, veri kaybının önüne geçmek amacıyla, görüşmecilerin izinleri alınarak yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında görüşmecilerin sorulara rahat bir şekilde, samimi cevaplar verebilecekleri bir ortam oluşturulmaya özen gösterilmiştir. Bu

kapsamda araştırma ve gözetilecek etik ilkeler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, görüşmeci rahatlatıldıktan sonra görüşmeye geçilmiştir.

Görüşme esnasında görüşme formuna alınan notlar ve ses kaydının deşifre edilerek yazıya dökülmesi sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde, görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılara yeterince yer verilip, veriler neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirilip sonuca ulaşılmaya çalışılırken; içerik analizinde birbirine benzeyen veriler bir araya getirilip, temalara ulaşılmakta ve veriler okuyucuların anlayabileceği şekilde organize edilip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada verilerin çözümlenmesi sonucunda benzerlik ve farklılık gösteren yorumlardan yola çıkılarak, kavramsal çerçeveye uygun olarak belirlenen kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Ayrıca kavramların görülme sıklıklarının ortaya konulması amacıyla frekanslar hesaplanarak veriler sayısallaştırılmıştır. Bir katılımcı birden fazla görüş belirttiği için oluşturulan tablolarda toplam sayı alınmamıştır. Bulguların desteklenmesi amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcı kimliklerinin gizliliklerinin sağlanması amacıyla okul yöneticileri K1, K2, ...K17 şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik; araştırmada ele alınan konu hakkında yaşıntıya sahip kişilere ulaşmak için amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiş, veri toplama sürecinde katılımcılara yeterince süre verilerek uzun süreli etkileşim sağlanmış, katılımcıların cevaplarına “..... mı demek istiyorsunuz” şeklinde geri dönüt verilerek katılımcı kontrolü sağlanarak cevaplar teyit edilmiş, temalara aykırı ya da olumsuz bilgi sağlayan bilgiler de sunulmuştur (Guba ve Lincoln, 1994; Creswell ve Creswell, 2021). Veri toplama aracının oluşturulması ve verilerin analizinde ulusal ve uluslararası alan yazın dikkate alınmış, oluşturulan kodlara ilişkin katılımcıların kendi görüşlerine doğrudan yer verilmiştir (Başkale, 2016). Bunun yanında aynı araştırmacının farklı zamanlarda gerçekleştirdiği çözümlenmeler ve iki araştırmacının çözümlenmelerinin karşılaştırılması yoluyla içerik analizinde daha güvenilir sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır (Uğurlu, 2018). Bu şekilde ulaşılan verilerden mutabık kalınan kod, kategori ve temalar düzenlenerek okuyucuya sunulmuştur. Araştırmanın farklı aşamalarında yukarıda ifade edilen süreçler gerçekleştirilerek araştırmanın güvendiuyulabilirliğini artırmaya yönelik inandırıcılık, tutarlılık ve aktarılabilirlik gibi unsurlarının yerine getirilmesi amaçlanmıştır (Guba, 1981).

Bulgular

Araştırmada katılımcı cevaplarından yola çıkılarak uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile motivasyonlarını azaltan içsel ve dışsal değişkenlere ilişkin ulaşılan bulgular tablolaştırılmıştır. Ulaşılan temalar doğrultusunda tablolarda kategori, kod, katılımcı bilgi ve görüş sıklıklarına yer verilmiştir.

Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin İçsel Motivasyon Kaynakları

Tablo 2’de uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını artıran içsel motivasyon kaynakları gösterilmektedir.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Artıran İçsel Değişkenler

Kategori	Kodlar	Katılımlar	n
Mesleğe Bakışla İlgili Değişkenler	Mesleki sorumluluk	K2, K3, K4, K5, K8, K9, K11, K17	8
	Mesleğe duyulan inanç ve saygı	K1, K8, K11, K14, K9	5
	Öğrenciyi sevme ve katkı sunma	K5, K7, K17, K6, K13	5
	Mesleği sevme	K2, K4, K6, K7	4
	Eğitimin önemi ve ihmal edilemezliği	K8, K12, K16, K13	4
	Kurum içi uyum	K9	1
Hayata Bakışla İlgili Değişkenler	Vatandaşlık görevi (ülke-vatan-topluma hizmet)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K16, K17	14
	Dini inanç- manevi duygu (Allah rızası kazanma)	K1, K2, K4, K9, K12, K16	6
	Kazancın helal olması	K2, K12, K14	3
	İnsanlara faydalı olma	K15	1
Kişilik Değer ve Tutumlarla İlgili Değişkenler	Sorumluluk sahibi olma	K1, K7, K8, K14, K16	5
	Yardımsaver- diğerkâm olma	K1, K5, K9, K12	4
	Pozitif ve aktif kişilik	K7, K8, K15	2
	Teknolojiye ilgi ve yatkınlık	K6, K17	2
	Kendine saygı	K7, K16	2
	Yoğun stres altında çalışabilme	K13	1

Tablo 2’de uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını artıran içsel motivasyon kaynakları teması altında; mesleğe bakış, hayata bakış ve kişilik, değer ve tutumlarla ilgili değişkenler olmak üzere 3 kategoriye ulaşılmıştır. Kategorilerde; mesleğe bakışla ilgili değişkenlerde mesleki sorumluluk (n=8), mesleğe duyulan inanç ve saygı (n=5), öğrenciyi sevme ve katkı sunama (n=5), mesleği sevme (n=4), eğitimin önemi ve ihmal edilemezliği (n=4); hayata bakışla ilgili değişkenlerde vatandaşlık görevi (n=14), dini inanç- manevi duygular (n=6), kazancın helal olması (n=3); kişilik, değer ve tutumlarla ilgili değişkenlerde sorumluluk sahibi sahip olma (n=5), yardımsaver- diğerkâm olma (n=4) kodları okul yöneticileri tarafından en çok yinelenen kodlardır. Uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını artıran içsel motivasyon kaynaklarına ilişkin değişkenlere yönelik katılımcı görüşlerinden;

Mesleğe bakış ile ilgili; K1: “Ben öğretmenliğin özveri gerektiren bir meslek olduğunu düşünüyorum. Bu özverinin de her zaman yani iyi olsun kötü olsun ülkemizin mevcut durumu her neyse ve özveri noktasına ne gerekiyorsa öğretmenler olarak bu noktada onun yapılmasına katkı sunmamız gerektiğini düşünüyorum”; **K5:**” Öğrencilerimiz, geleceğimizi emanet edeceğimiz nesiller olduğu için onların eğitimlerinin eksik kalmaması inancıyla, şuuruyla ve mesleğimize duyduğumu saygıdan dolayı bu süreçte bizler de sorumluluk yüklenmeye çalıştık. Tarihimizde buna benzer zor durumlar olmuştur. Millî mücadele döneminde de olmuştur. Bizde bu dönemde eğitim cephesinde bir mücadele vermeye çalıştık.”; **K11:** “Öğretmenlik severek yaptığım bir meslek, fitraten de insanlara yardımcı olmaya çalışırım. Bu durumda da toplumun ihtiyaçlarını giderme noktasında Elimden gelen bir gayret varsa onu sarfetmeye çalıştım”

Hayata bakış ile ilgili; K2: “İnançla alakalı olarak da tabii helal haram meselesi var yani bir göreve yapıyorsanız bu oradan bir gelir elde ediyorsanız o görevi hakkıyla yaptığınız gerekiyordu.”; K9: “İnancımızın gereği olarak görevimizi en iyi şekilde yapmamız gerektiğini düşünüyorum”;

Kişilik, değer ve tutumlarla ilgili; K7: “Ben kişiliğim gereği yaptığım işi ciddiyetle yapmaya çalışırım. Bu süreçte de mesai gözetmeksizin elimden geleni ortaya koymaya çalıştım.” K16: “Hizmet etmeyi seviyorum. Bu süreçte biz ne yapabiliriz, nasıl katkı sunabiliriz diye düşündüm” görüşleri örnek gösterilebilir.

Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Dışsal Motivasyon Kaynakları

Uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını sağlayan dışsal değişkenler teması altında; psiko-sosyal güdüleme araçlarının kullanımı, örgütsel ve yönetsel araçların kullanımı ve eğitimin paydaşları tarafından sağlanan durumlar olmak üzere 3 kategoriye ulaşılmıştır. Ulaşılan kategori, kod ve katılımcılara ait bilgiler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Artıran Dışsal Değişkenler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	n
Psiko-sosyal güdüleme araçlarının kullanımı	Başarı belgesi verilmesi	K2, K3, K5, K7, K8, K13, K14, K15, K16	9
	Üstler tarafından fikrinin sorulması	K1, K3, K13	3
	Yapılan çalışmaların görülüp beğenilme	K8,	1
	Üstlerin etkinliklere katılım ve yapıcı tutumları	K8,	1
Örgütsel ve yönetsel araçların kullanımı	Mesleki ve kişisel gelişim eğitimleri	K5, K6, K7, K8, K14, K15	6
	Süreçle başa çıkmak için verilen eğitimler	K1, K6, K12, K14, K17,	5
	Okul içi sağlıklı iletişim ve istişare	K11, K12, K13, K16,	4
	İl düzeyinde iletişim ve istişare	K8, K10,	2
	İl geneli tecrübe paylaşım toplantıları	K8,	1
Eğitimin paydaşları tarafından sağlanan durumlar	Öğretmenlerin sorumluluk alıp özveri göstermeleri	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15	12
	Velilerin olumlu geri dönüş ve davranışları	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K14, K16, K17	9
	Üretilen projeler	K6, K7, K8, K12, K13, K14, K15	7
	Öğrencilerin süreçten verim almalarını görme	K1, K4, K8, K10, K12, K13 K14	7
	Kurum arkadaşlarının desteği	K3, K4, K10, K11, K16, K17	6
	Bakanın yaklaşım ve açıklamaları	K4, K5, K7, K9, K16, K17	6
	Eğitim camiasının genel tutum ve organizasyonu	K7, K8, K10, K11, K13, K15	6
	Mülki idarenin ve ilçe MEM’in tutumu	K2, K8, K10, K17, K13, K16	6
	Sendika ve STK’ların araç gereç ve maddi desteği	K5, K6, K7, K9, K10, K12	6
	Hayırseverlerin maddi desteği	K2, K6, K9, K11, K12	5
	Toplumsal dayanışma (vefa grupları, sağlık çalışanları vb.)	K8, K10, K12, K15	4
	Resmi kanallarca sağlanan araç gereç temini	K5, K6, K9,	3
	Öğretmenlerin maddi destek, araç gereç temini	K5, K11,	2
	Öğretmenlerin maske üretmesi	K2, K3	2

Tablo 3'e göre psiko-sosyal güdüleme araçlarının kullanımına yönelik kategoride başarı belgesi verilmesi (n=9), üstler tarafından fikrinin sorulması (n=3); örgütsel-yönetimsel araçların kullanımına yönelik mesleki ve kişisel gelişim (n=6) ile süreçle başa çıkmak için verilen eğitimlerle (n=5) okul içi sağlıklı iletişim ve istişare (n=4) en çok yinelen kodlarken; eğitimin paydaşları tarafından sağlanan durumlarda özveri gösterme (n=12), veli dönütler (n=9), üretilen projeler (n=7), öğrencilerin süreçten aldıkları verim (n=7), kurum arkadaşlarının desteği (n=6), Bakanın yaklaşım ve açıklamaları (n=6), eğitim camiasının genel tutumu ve organizasyonu (n=6) vb. yöneticilerin en çok tekrar ettiği kodlardır. Katılımcı görüşlerinden,

Psiko-sosyal güdüleme araçlarının kullanımına yönelik; K1: "Okul müdürümüzden neler yapabiliriz tarzında soruların geliyor olması benim yönetimde söz sahibi olduğumu hissetmemi sağladı"; K2: "Ayrıca bu özveriyi gösteren personelimizin kaymakamlıkça başarı belgesi ile ödüllendirilmesi bizi memnun etti. Bunun yanında endişelerine rağmen ailemizin desteği de önemliydi."; K17: "İlçe kaymakamımız ve ilçe milli eğitim müdürlüğüm tablet internet ihtiyacını gidermeye yönelik hemen sorumluluk aldılar. Öğrencilerimizin eksikleri genel olarak böylece hızlı şekilde giderilmiş oldu";

Örgütsel ve yönetimsel araçların kullanımına yönelik; K5: "Bu dönemde il ve ulusal bazda farklı konularda seminerler olsun bilgilendirme eğitimleri olsun, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın yapıldı, bu da olumlu anlamda bizlere katkı sağladı ufukumuzu açtı yol gösterici oldu. Çünkü Türkiye'nin herhangi bir yerdeki bilim insanı bizim evimizde biz bunu dinleme soru sorma ya da bilgi alma şansımız oldu. Bu da bu olumsuz sürecin bize bir katkısı olarak ifade edilebilir"; K6: "Online toplantılar, online yine denemeler yaptık mesela motivasyon seminerleri, kitap okuma çalışmaları yaptık, online kitap kulüplerimiz var. Veliler bu durumlardan çok memnun, olumlu geri dönüşleri bizi mutlu ederek şevkimizi artırıyor.";

Eğitimin paydaşları tarafından sağlanan durumlara yönelik; K2: "Öğretmen arkadaşlarımız ve kursiyerlerimiz burada ilçedeki halkın sağlığı için geldiler burada kurumumuzda maske üretimi yaptılar onların göstermiş olduğu bu fedakârlık bizim için önemli bir motivasyon kaynağıdır."; K10: "Sendikaların hak kayıplarının önüne geçmeye yönelik açıklama ve girişimleri bizlerin beklentilerine cevap verdi"; K14: "Okulumuzda bulunan öğretmenlerin öğrencilerimize fazladan katkı sunabilmek için gayretleri, proje yapmak için çabalamaları bazı durumlarda bizleri de sürükledi"; K16: "Bakanımızın eğitim kökenli olması, süreçte takındığı üslubunun çok çok yapıcı ve yumuşak olması, moral vericiydi" örnek görüşlerdir.

Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Azaltan İçsel Değişkenler

Uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını azaltan içsel değişkenlere ait bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Azaltan İçsel Değişkenler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	n
	Hastalığı aileye taşıma endişesi	K1, K3, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K16	9

Salgınla ilgili değişkenler	Hasta olma endişesi	K3, K5, K8, K10, K12, K17	6
	Hastalık sonucu aileyi geride bırakma korkusu	K5	1
	Aileden uzak kalmak	K11	1
	Hastalığı çalışma arkadaşlarına taşıma endişesi	K1	1
	Öğrencilerin eğitimden geri kaldığı düşüncesi	K1	1

Tablo 4’te görüldüğü üzere uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını azaltan içsel değişkenler teması altında sadece salgınla ilgili değişkenler kategorisine ulaşılmıştır. Katılımcılar; salgınla ilgili değişkenler kategorisinde hastalığı aileye taşıma endişesi (n=9) ve hasta olma endişesi (n=6) kodlarını diğerlerine göre daha fazla tekrarlamışlardır.

Ulaşılan kodlara ilişkin; K3: “Görevimizi yaparken özellikle kalabalık ortamlara gireceğimizde tedirgin olduk. Hasta olur muyuz, hastalığı eve taşır mıyız diye endişelendik”; **K5:** “Acaba bana da virüs bulaşır ben de hasta olur muyum işte bize bir şey olursa işte geride kalan çocuk durumu ne olur gibi düşünceler bazen bizi olumsuz etkiledi.”; **K10:** “Kendimiz yakalandığımızda ve sonrasında ailelerimize herhangi bir şey olma noktasına kaygı duyduk” Görüşleri uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını azaltan içsel değişkenlere örnek görüşlerdir.

Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Azaltan Dışsal Değişkenler

Uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını azaltan dışsal değişkenlere ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır. Buna göre motivasyonu azaltan dışsal değişkenler; ekonomik faktörler, psiko-sosyal faktörler, örgütsel ve yönetsel araçların kullanımı kaynaklı değişkenler, kişilerle ilgili dışsal değişkenler, fiziksel ve altyapı ile ilgili değişkenler olmak üzere 5 kategoriye ulaşılmıştır. Tabloların okunmasında güçlüğüne neden olabileceği gerekçesiyle kategori ve kodlar 2 ayrı tablo olarak Tablo 5 ve Tablo 6 altında görselleştirilmiştir.

Tablo 5. Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Azaltan Dışsal Değişkenler -1-

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	n
Ekonomik kaynaklı değişkenler	Hastalık nedeniyle ek ders kaybına uğrama	K1, K6, K15	3
	Ücretli öğretmenlerin uğradığı ekonomik kayıp	K5, K12	2
	Velilerin ekonomik kayıpları	K1	1
Psiko-sosyal kaynaklı değişkenler	Ödüllendirme adaletsizliği	K6, K9, K12, K15, K17	5
	Üstler tarafından takdir edilmeyip yapılanların görülmemesi	K6, K9, K12	3
	Sürecin dışında kalıp denetim yapamama	K4, K9, K12	3
	Üstlerin normal dönemmiş gibi beklentileri	K15	1
Örgütsel-yönetsel araçların kullanımı kaynaklı değişkenler	Formal iletişimde (resmi yazılardaki) muğlaklık	K1, K2, K3, K4, K6, K8, K15, K17	8
	Yerel koordinasyon ve istişare eksikliği	K1, K4, K5, K6, K9, K12, K15	7
	Uygulama ve kapsam belirsizlikleri	K1, K2, K3, K11, K12, K15, K17	7
	Sürekli değişim	K4, K8, K10, K11, K14, K17	6
	Ani değişiklikler karşısında hızlı karar alma	K7, K8, K14, K17	4
	Resmi yazışmalarda gecikmeler	K1, K4, K7, K12	4

Uzaktan eğitime ilişkin bilgi, beceri ve eğitim eksikliği	K4, K12, K13	3
Yerinden karar alınamaması	K9, K12	2

Tablo 5'e göre katılımcılar uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını azaltan dışsal değişkenlere yönelik; ekonomik kaynaklı değişkenlerde hastalık nedeniyle ek ders kaybına uğrama (n=3), Ücretli öğretmenlerin uğradığı ekonomik kayıp (n=2); psiko-sosyal kaynaklı değişkenlerde ödüllendirme adaletsizliği (n=5), üstler tarafından takdir edilmeyip yapılanların görülmemesi (n=3); örgütsel -yönetimsel araçların kullanımı kaynaklı değişkenlerde ise formal iletişimde muğlaklık (n=8), yerel koordinasyon ve istişare eksikliği (n=7), uygulama ve kapsam belirsizlikleri (n=7), sürekli değişim (n=6), ani değişiklikler karşısında hızlı karar alma (n=4) ve resmi yazışmalarda gecikmeler (n=4) kodlarını diğerlerine göre daha fazla tekrarlamışlardır. Ulaşılan kodlara ilişkin,

Ekonomik kaynaklı değişkenlere yönelik; K1: “Salgın sürecinde hizmet verirken bizde hasta olduk. Bu sebeple 21gün karantinada kaldık. 21 günlük süreçte ek ders kaybımız oldu. Elimizde olmayan bir sebeple ekonomik kayba uğramak motivasyonumuzu düşürdü. Bunun yanında uygulamalara yönelik belirsizliklerde can sıkıcı oldu.”; **K12:** “Bizler kadrolu öğretmenler ve idareciler olarak ücret kaybına uğramadık ancak özellikle ücretli öğretmenler zaten yetersiz olan maaşlarında ciddi anlamda kayıp yaşadı, bu duruma rağmen eğitime katkı sunmaya devam ettiler ancak onların yaşadıkları durum şahsen beni üzdü”

Psiko-sosyal kaynaklı değişkenlere yönelik; K12: “Okul yöneticilerinin sürecin dışında kalması, aslında bir dönem EBA raporlardan okul yöneticileri öğretmen ve öğrencilerin katılım durumlarını ders, ders tarih, tarih görebiliyorlardı. Bu güzel bir uygulamaydı ancak ilerleyen dönemde bu uygulamaya son verildi. Bu da bizi biraz sürecin dışında bıraktı açıkçası”; **K15:** “Ödüllendirme kriterlerinin belirsizliği bizi olumsuz etkiledi, aslında başarı belgesi aldık ama ödül verilmesindeki subjektiflik ödüle gölge düşürdü. Ödül bizi motive edemedi”; **K17:** “Süreçte ödüllendirildim ancak ödüle sonradan dahil olmam ve o dönem yaşadıklarım beni motive etmekten çok motivasyonumu bozdu diyebilirim”

Örgütsel-yönetimsel araçların kullanımı kaynaklı değişkenlere yönelik; K2: “Bakanlar kurulu sonrası veya bakanlıkça yapılan açıklamalar genel olması sebebiyle kendi kurum türümüze yönelik ayrıca açıklama yapılması ihtiyacı hasıl oldu. Bu anlamda iletişimde aksaklık ve gecikmeler meydana geldi. Bu da uygulamalarda belirsizliklere sebep oldu.”; **K5:** “Bulduğumuz ilçe küçük olmasına rağmen, eşgüdüm ve istişare konularında başarılı olunamadığını düşünüyorum. Maalesef bu da bizim tabii ki biraz moralimiz motivasyonunuzu düşürüyor. Oysa toplantılar yapılarak bu sorun çözülebilir”; **K9:** “Süreçte yaşanan iletişim adaletsizliği moral bozucu, bizimle eş konumda olanların fikirlerin alınıp bizim dışarıda bırakılmamız motivasyonumuzu bozdu” görüşleri örnek gösterilebilir.

Tablo 6. Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Azaltan Dışsal Değişkenler - 2-

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	n
----------	--------	--------------	---

	Bazı öğrencilerin derse mazeretsiz katılmamaları ve uyum sorunları	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17	14
	Medyanın öğretmenlere karşı olumsuz tutum ve propagandası	K1, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17	13
	Bazı velilerin ilgisizlikleri ve sorumluluk almaması	K1, K5, K6, K7, K10, K12, K16, K14, K15 K17	10
Kişilerle ilgili dışsal değişkenler	Bazı öğretmenlerin sürece yeterince destek vermemesi	K4, K6, K8, K12, K14, K16, K17	7
	Velilerle yaşanan iletişim sorunları	K6, K7, K11, K15, K16, K17	6
	Sağlık otoritelerinin çelişkili ve karşıt görüşleri	K2, K4, K3	3
	Öğretmenlerin uzaktan eğitime uyum sorunları	K1	1
	Bazı sendikaların olumsuz söylem ve açıklamaları	K8	1
	Medyanın uzaktan eğitim araçlarının güvensizliğine yaptığı vurgu	K8	1
		Tablet ve internet teminindeki gecikmeler	K1, K4, K6, K7, K10, K11, K12, K13
Fiziksel ve altyapı ile ilgili değişkenler	Okul temizlik elemanlarının işe başlamasındaki gecikme	K1, K11, K12	3
	Sürecin başında yaşanan maske eksikliği	K2, K5, K10	3
	Yerel yönetim ve STK'ların yeterince sorumluluk almaması	K5, K9	2
	Uzaktan eğitim sisteminde yaşanan aksaklıklar	K7, K15	2
	Öğrencilerin devam eden cihaz eksikliği	K7	1

Tablo 6'da ise uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını azaltan dışsal değişkenler teması altında kişilerle ve fiziksel ve alt yapı ile ilgili değişkenlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre, kişilerle ilgili dışsal değişkenlerde bazı öğrencilerin derse mazeretsiz katılmamaları ve uyum sorunları (n=14), medyanın öğretmenlere karşı olumsuz tutum ve propagandası (n=13), bazı velilerin ilgisizlikleri ve sorumluluk almaması (n=10), bazı öğretmenlerin sürece yeterince destek vermemesi (n=7), velilerle yaşanan iletişim sorunları (n=6); fiziksel ve altyapı ile ilgili değişkenlerde tablet ve internet teminindeki gecikmeler (n=8), okul temizlik elemanlarının işe başlamasındaki gecikme (n=3), sürecin başında yaşanan maske eksikliği (n=3) kodları en çok yinelenen kodlardır. Kodlara ilişkin katılımcı görüşlerine örnekler şöyledir:

Kişilerle ilgili dışsal değişkenlere yönelik; K2: “Medya ve sağlık otoritelerinin iki kutuplu olarak siyasallaşması, mevcut durumdan siyasi tartışma çıkarmaya çalışması moralimizi bozdu. Sağlıklı bildi edinmekte zorlandık bu da bu anlamda motivasyonumuzu bozdu diyebilirim”; **K4:** “Zaman zaman aydınlandığımızı düşündük ama medyada çok bilgi kirliliği oldu bu da öğretmenleri olumsuz etkiledi, haddinden fazla korkuttu. Bazı öğretmenler derslere odaklanmakta zorlandı. Medya eğitimi öğretimi olumsuz etkiledi”; **K5:** “Mazeret olmayan, her türlü imkânı var bilgisayarını tableti var. Bu öğrenciler derse katılmadıkları zaman gerçekten insanın bazen moralim bozuluyor. Bunun yanında sayıları az da olsa bazı velilerin vurdum duymaz tavırları bizi üzdü. Çocukları derse giriyor mu girmiyor mu takip etmediler fazla sorumluluk almadılar”; **K6:** “Öğretmenlerimizden böyle bir dönemde hepsinin katkı sağlamasını beklersiniz ama bazen bu sürecin getirdiği sıkıntılardan veya evdeki kendi ailem mekanizmalarının müsait olmamasından beklediğimiz katkıları alamadığımız zamanlar oldu motivasyon düşürücü bir şey”

Fiziksel durum ve altyapı ile ilgili değişkenlere yönelik; K2: “Salgının hemen ilk döneminde maske hususunda eksiklik yaşadık, ancak temizlik malzemesi olsun diğer malzemeler olsun hızlıca, fazlasıyla tedarik edildi”; K5: “Yerel yönetimlere de düşen görevler vardı ilçemizdeki vakıflardan ya da yerel yönetimlerden maalesef bu konuda destek alamadık. Bu konuda girişimlerde bulunduk ama sonuç çıkmadı. Aslında daha fazla yardımcı olabilirlerdi. Bu da beni üzdü açıkçası” örnek katılımcı görüşleridir.

Tartışma Ve Sonuç

Araştırmada salgın döneminde okul yöneticilerinin içsel ve dışsal motivasyonlarını artıran ve azaltan değişkenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma uzaktan eğitim döneminde genelde eğitim sisteminin, özelde ise okul yöneticilerinin motivasyonunun, çevresindeki hemen hemen tüm durum, süreç ve paydaşlarından olumlu ya da olumsuz şekilde etkilendiğini bir kez daha göstermektedir. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim döneminde motivasyonlarını etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada; içsel motivasyon ve dışsal motivasyon kaynakları ile motivasyonlarını azaltan içsel değişkenler ve motivasyonlarını azaltan dışsal değişkenler olmak üzere 4 ana temaya ulaşılmıştır. Salgın döneminde yaşanan durumu ortaya koymayı amaçlayan araştırmada ulaşılan temalar 2011’de Yıldırım tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Artıran İçsel Değişkenler

Araştırmaya göre uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin içsel motivasyon kaynakları mesleğe ve hayata bakış ile kişilik, değer- tutumları ile ilgili değişkenlerdir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu bu süreçte onları motive eden en önemli unsurun ülkeye, vatana, topluma hizmet etme duygusu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duyguyu öğretmenlik mesleğinin yüklediği mesleki sorumluluk duygusu, dini-manevi duygular, mesleğini sevme ve mesleğe duyulan saygı izlemiştir. Ayrıca katılımcılar bu süreçte hiçbir öğrencinin eğitimden mahrum edilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Elde edilen bu bulgular, Yıldırım’ın (2011) okul müdürlerinin daha çok vatan sevgisi, çocuk sevgisi, görev bilinci, sorumluluk gibi içsel durumlarla motive oldukları bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim, üretim, ekonomi ve sosyal hayat gibi birçok alanda olumsuzlukların yaşandığı bu süreçte Türk toplumunun sahip olduğu kültürel ve sosyal özelliklerin bir yansıması olarak okul yöneticileri yüksek düzeyde toplumsal duyarlılık göstermişlerdir. Ortaya konulan toplumsal duyarlılığın yansıması olarak yerel ve ulusal ölçekte yardım kampanyalarının düzenlenmesi, vefa grupları gibi sosyal dayanışma gruplarının oluşturulması ve salgın sürecinde fazladan sorumluluk almak durumunda kalınması, sağlık çalışanları başta olmak üzere, çeşitli sektörlerde çalışanlara destek için farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Salgın döneminde yaşanan hâkim duygu olan toplumsal dayanışma duygusunun, okul yöneticilerinin milli ve manevi duygularla motive olmalarında oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu sebeple okul yöneticileri, salgın şartlarında okullarında bulunarak uzaktan eğitimde aksaklıkların ortaya çıkmaması ve olası yüz yüze eğitime geçilme durumuna yönelik okulların hazırlanması için sorumluluk alıp, daha fazla özveri göstermişlerdir. Bunun yanında araştırmada milli ve manevi temelli motivasyonun daha güçlü bir şekilde vurgulanmasının nedeni olarak içerisinde bulunulan olağan dışı dönem ve bu dönemde ortaya konulan toplumsal dayanışma duygusunun olduğu söylenebilir.

Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Artıran Dışsal Değişkenler

Araştırmada uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin dışsal motivasyon kaynaklarının psiko-sosyal güdüleme araçları ve örgütsel-yönetimsel araçların kullanımı ile eğitimin paydaşları tarafından sağlanan durumlar olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri dışsal motivasyon kaynağı olarak bazı öğretmenlerin fazladan sorumluluk almaları ve gösterdikleri özveriyi ilk sırada gösterirken bu durumu üstler tarafından verilen başarı belgesi, velilerin olumlu dönüşleri, öğretmenlerin ürettiği projeler, öğrencilerin uzaktan eğitimden aldıkları verimin görülmesi ve mesleki- kişisel gelişime yönelik normal dönemde ulaşılmakta güçlük çekilecek eğitimlere ulaşabiliyor olunması izlemektedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerin motivasyonlarını artıran dışsal değişkenlerden en önemlisinin kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tutum ve davranışları olduğu söylenebilir. Okullar sosyal ve açık sistem özelliği göstermeleri nedeniyle (Sezgin, 2005) hem örgüt içerisindeki çalışma arkadaşları hem de çeşitli seviyelerde yer alan paydaşların tutum ve davranışlarının yankılandığı ve yaygınlaştığı yerlerdir. Bu kapsamda okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği sırada okul yöneticilerinin motivasyonlarının öğretmenlerin sürece ilişkin tutum ve davranışlarından doğrudan etkilenmesi doğal görülebilir. Bu sonuç, Yalçın'ın (2016) araştırmasında okul müdürleri için okul içi motivasyon faktörleri arasında ilk sırada öğretmen kadrosunun dinamikliğinin vurgulanması sonucuna paralellik göstermektedir. Dolayısıyla salgın döneminde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin motivasyonları üzerinde merkezi konumda etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Salgın sürecinin yaşandığı uzaktan eğitim döneminde öğrencilere yönelik eğitim içeriklerinin yanı sıra öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik internet tabanlı, uzaktan erişim sağlanabilen içerikler de çeşitlendirilmiştir. Bu dönemde okul yöneticileri, EBA ve diğer sistemlerden merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim içerikleri ile çeşitli sosyal medya araçları ve diğer iletişim araçları vasıtasıyla çok miktarda mesleki ve kişisel gelişim içeriğine ulaşabilmişlerdir. Mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik normal dönemde ulaşılmakta güçlük çekilen eğitimlere ulaşabilir olmak yöneticilerin bu durumu motivasyonlarını artıran dışsal değişkenler arasında görmelerine de neden olmuştur. Okul yöneticileri bu süreçte ulaştıkları eğitimler sayesinde süreçle başa çıkmak adına yeni yeterlikler kazandıklarını ifade etmektedir. Verilen eğitimlerin öz-belirlenim kuramında ifade edilen özerklik, yeterlik ve ilişkili olma (Deci ve Ryan, 2000) ihtiyaçlarından yeterlik ihtiyacının karşılanmasına da hizmet ederek, okul yöneticilerinin motive olmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Bu durumun uzaktan eğitimin öğretmen ve okul yöneticilerinin hizmetiçi gelişimlerine yönelik göz ardı edilmemesi gereken bir yöntem olduğunu, bu kapsamdaki faaliyetlerin çeşitlendirilmesinin öğretmen yeterliklerinin yanı sıra öğretmenlerin motivasyonlarının da artmasına katkı sunabileceği söylenebilir.

Bu temada dikkat çeken önemli noktalardan bir diğeri de ilgili alan yazında ekonomik motivasyon araçlarının dışsal motive ediciler arasında yer almasına rağmen (Yıldırım, 2011), araştırmada uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonunu artıran dışsal unsurlar arasında gösterilmemesidir. Bu durum salgın döneminde ortaya çıkan sağlıklı kalma, ülke genelindeki yardımlaşma ve diğerkâmlık vurgusu gibi maneviyat temelli durumların öncelenmesi nedeniyle ekonomik araçların gölgede kalmasının bir sonucu olabilir. Ancak bazı okul yöneticileri Covid-19'e yakalanıp bu süreçte karantina altında olmaları nedeniyle ek ders kaybına uğramalarını motivasyon azaltıcı bir durum olarak tanımlamışlardır. Buradan ekonomik faktörlerin varlığının motivasyonu artırtmadığı ancak yokluğunun motivasyonu azalttığı ifade edilebilir. Elde edilen bulgu Herzberg

Çift Faktör Teorisinde motivasyon üzerinde etkisi bulunan motivasyon ve hijyen faktörlerine yönelik sonuçları bir kez daha doğrulamıştır. Teoriye göre işteki tanınma, saygı görme ve kendini gerçekleştirme gibi üst basamak gereksinimlerini karşılayan koşullar motivasyon faktörleri olup, diğer faktörler hijyen faktörleri şeklindedir. Hijyen faktörlerinin ortamda bulunmaları kişinin motivasyonunu artırmazken, yoklukları motivasyonun azalmaktaydı (Drafke ve Kossen, 1998). Hijyen faktörleri yapılan işin kabul edilebilir olması için gereken asgari koşullara denk düşmektedir. Araştırmadaki ekonomik motivasyon araçları, Herzberg'in Çift Faktör Teorisinde ifade ettiği hijyen faktörlerine denk gelmektedir.

Araştırmada katılımcılar ayrıca, öğretmenler ve hayırseverlerin uzaktan eğitime katılımının ve sürecin işlerliğinin artmasına yönelik ekonomik katkı sunmalarını, kurum arkadaşlarının desteklerini ve öğrencilerin süreçten verim aldıklarına tanık olmalarının motivasyonlarını artıran durumlar arasında belirtmişlerdir. Salgın döneminde ortaya konulan toplumsal dayanışma uzaktan eğitim sürecini de doğrudan etkilemiştir. Eğitimin çeşitli seviyelerde paydaşı konumunda bulunan öğretmen, veli ve çevredeki hayırseverlerin göstermiş oldukları ekonomik fedakarlıklar sayesinde uzaktan eğitim için gerekli araç gereç eksiklikleri giderilmiş ve bu durum eğitim yöneticileri tarafından motivasyon artırıcı bir durum olarak nitelenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin uzaktan eğitimden fayda gördüklerine tanık olunması yapılan işin okul yöneticilerince anlamlı olarak algılanmasına katkı sunmuş olabilir. Elde edilen sonuçlar, Öztürk ve Dündar (2003) tarafından kamu görevlilerinin motivasyonları üzerine yapılan araştırmasının manevi ödüllerin parasal ödüllere oranla daha çok motivasyon sağladığı sonucuyla benzeşmekle birlikte, bu araştırmada manevi ödüllerin önemi daha güçlü şekilde vurgulanmıştır.

Görüldüğü gibi Covid-19 nedeniyle geçilen uzaktan eğitim döneminde hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynağı olarak öne çıkan faktörün ülke genelinde hâkim olan toplumsal dayanışma duygusu olduğunu güçlü bir şekilde vurgulamaktadır. İçsel motivasyon kaynaklarında milli ve manevi duygular öne çıkarken, dışsal motive edicilerde yapılan diğer araştırmalardan ayrışacak şekilde ekonomik güdüleyicilerin bu dönemde etkisinin hemen hemen yok denecek kadar az olduğu şeklindedir.

Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Azaltan İçsel Değişkenler

Araştırmada uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını azaltan içsel değişkenler temasında sadece salgınla ilgili değişkenler bulgusuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin içsel motivasyonlarını bozan değişkenler genel hatlarıyla hastalığın doğrudan veya dolaylı etkileri şeklindedir. Hastalığa yakalanma, hastalığı aileye ve çalışma arkadaşlarına taşıma ile hastalık sonucu aileyi geride bırakma korkuları motivasyonu azaltan içsel değişkenler olarak dikkat çekmektedir. İlgili alan yazında okul müdürlerinin motivasyonları bozan içsel durumlar arasında örgütsel durumlar belirtilirken (Yıldırım, 2011), bu araştırmada örgüt kaynaklı içsel motivasyon bozuculara rastlanamamıştır. İlgili dönemde Covid-19 salgınının toplumun, dolayısıyla okul yöneticilerinin de ana gündemi olması hem bireylerde hem de toplumun genelinde salgının doğrudan ve dolaylı etkilerinin oldukça güçlü bir şekilde hissediliyor olması örgütle ilgili içsel motivasyon bozucuların hissedilebilirliğini azalttığı ve bu nedenle araştırmada bu kapsamda bir bulgunun elde edilmesinin önüne geçtiği söylenebilir.

Uzaktan Eğitim Döneminde Okul Yöneticilerinin Motivasyonlarını Azaltan Dışsal Değişkenler

Araştırmada uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını azaltan dışsal değişkenler olarak; ekonomik, psiko- sosyal, örgütsel -yönetimsel araçların kullanımı kaynaklı değişkenlerle, kişiler ve fiziksel-altyapı durumları ile ilgili değişkenlere yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgularda yöneticilerin daha çok örgütsel- yönetimsel araçların kullanımı, kişilerle ilgili değişkenlere yönelik daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin okul yöneticileri yerel koordinasyon ve istişare eksikliği, formal iletişimde yaşanan muğlaklık, uygulama ve kapsamalarının belirsizlikleri ile sürekli yaşanan değişimleri motivasyon azaltan unsurlar arasında ön sıralarda belirtmişlerdir. Covid-19 salgını gibi çokça belirsizlik ve değişkenlik barındıran bir durumun yönetilmesinde birçok düzeyde eksik ve aksaklıkların ortaya çıkması ve bu durumunda okul yöneticilerince motivasyon azaltıcı bir durum olarak ifade edilmesi Türk kültürünün belirsizliğe tahammülün düşük olmasının (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Akt. Özdemir, Özdemir, Gören, Ötken, Ernas ve Yaşçın, 2019) bir sonucu olarak açıklanabilir. Bu dönemde okul yöneticilerinin ilk defa karşılaştıkları bu belirsizliklerle dolu süreçte okullarını yönetmekte zorlandıkları ve makro düzeyde eğitim sisteminin yönetiminden de memnun olmadıkları söylenebilir.

Kişilerle ilgili dışsal değişkenlere yönelik motivasyon bozucu değişkenler arasında en çok ifade edilenler, bazı öğrencilerin derse mazeretsiz katılmamaları, medyanın olumsuz tutumu ve velilerin bu duruma ilgisiz kalmaları şeklindedir. Bazı öğrenci ve velilerin sürece ilişkin olumsuz tutumları bazı öğretmenlerin de isteksizliklerin okul yöneticilerinin motivasyonlarını düşürücü etkiye sahip olduğu görülmektedir. Diğer yandan ifade edilen sorunlara göre okul yöneticileri gözüyle, medyanın da iyi bir sınav veremediği söylenebilir. Genel olarak uzaktan eğitim döneminde medyanın eğitim camiasına karşı kullandığı dil ve öğretmenlere karşı olumsuz tutum okul yöneticilerinin motivasyonunu azaltan değişkenler arasında en ön sıralarda yer almaktadır. Çokça fedakârlık yaparak eğitim öğretimin devam etmesi yönünde gayret gösteren, gerektiğinde sağlıklarını tehlikeye atarak okulları açık tutmaya çalışan ve uzaktan eğitimin gerçekleşmesinin önündeki engelleri kaldırmak için sorumluluk alan okul yöneticilerinin, öğrencilerin derslere mazeretsiz katılmamaları başta olmak üzere kimi veliler ile medyanın sürece ve öğretmenlere yönelik ilişkin negatif tutumlarından olumsuz şekilde etkilendikleri söylenebilir.

Araştırma alan yazınla örtüşür şekilde Yılmaz ve Arslan'ın (2013) da belirttiği gibi başarı belgesinin kullanımının motivasyonu artırdığını göstermektedir. Buna karşın motivasyon artışına neden olan bu durum, bir grup okul yöneticisi tarafından motivasyon azaltıcı değişken olarak belirtilmiştir. Bu bulgulara gerekçe olarak da ödüllendirmenin adaletsiz olduğunun düşünülmesidir. Okul yöneticileri çabaları ve karşılığında elde ettiklerini, diğerlerinin çabaları ve elde ettikleriyle karşılaştırmaktadırlar. Bu durum çalışanın, örgütsel ortamda ortaya koyduğu girdiler (çaba, yetenek, performans) ile çıktılar (ücret, takdir ve ödüllendirme) arasında karşılaştırmasında elde ettiği adalet algısının, bireyin motivasyonu üzerindeki etkisi açıklayan, Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitlik Kuramı ile örtüşür niteliktedir (Yeşil, 2016). Kuramda örgütsel ortamda adaletin dağıtım, prosedür ve etkileşim adaletinden oluştuğu ifade edilmektedir. Bu boyutlardan olan prosedür adaleti ise ödüllendirmede çıktı kadar sürecin de önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Robbins ve Judge, 2012). Bu bağlamda başarı belgesinin verilmiş biçimi ve ödüllendirme sürecinin kendisinin de kişilerin motivasyonları üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmektedir (Çiçek, 2005). Nitekim başarı belgelerinin verilmiş kriterlerinin açık ve şeffaf olmaması, verilmiş şekillerinin birbirinden farklı olması, sürece emek versin ya da vermesin herkese başarı belgesinin verilmesi,

sürecin algılanmasındaki adaleti de sekteye uğratmıştır. Bu durum okul yöneticilerinin süreçte gayret gösterenle göstermeyenin ayrılması, ödüllendirme süreçlerinin objektif kriterlere uygun ve şeffaf bir şekilde gerçekleştirilmesi taleplerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Millî Eğitim Bakanının sürece ilişkin yaklaşımı ve açıklamaları okul yöneticilerini motive eden dışsal değişkenler arasından ön sıralarda yer alırken; formal iletişimde yaşanan muğlaklık, uygulama- kapsam belirsizliği ile ani değişikliklerin motivasyonu azaltan dışsal değişkenlerde ön sıralarda yer alması dikkat çekici bir durum olarak nitelendirilebilir. Araştırmada okul, ilçe ve il düzeyinde yer alan iletişim ve istişare mekanizmalarının varlığı motivasyon artırıcı dışsal değişkenler arasında belirtilirken, yine okul, ilçe ve il düzeyinde istişare ve katılım eksikliği çeşitli kodlar altında motivasyon azaltıcı değişkenler arasında ifade edilmiştir. Bu durum çelişkileri de barındırmaktadır. Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen bireylerin yer aldığı örgütlerde iletişim hayati bir öneme sahiptir ve örgütsel iletişim çalışana önemsendiği duygusunu vererek personelin motivasyonunu artırmaktadır (Öztürk ve Dündar, 2003; Candar, 2015). Örgütsel düzeyde ortaya çıkan iletişim hata ve aksaklıklar ise çalışanların motivasyonlarını olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Arisoy, 2007). Şüphesiz bu durum hem makro düzeyde Millî Eğitim Bakanlığı bağlamında hem de mikro düzeyde okul içi iletişimde benzer sonuçlara neden olmaktadır. Bu bakımdan araştırmada ulaşılan sonuçlar ifade edilen durumu doğrulayıcı niteliktedir. Ayrıca elde edilen görüşlerden okul yöneticilerinin süreçte Millî Eğitim Bakanı ile bakanlık bürokrasini ayrı değerlendirdiği tespit edilmiştir. Okul yöneticileri bakanlık bürokrasisinin uygulamalarını motivasyon bozucu olarak değerlendirirken, ilgili bürokrasinin en tepe konumdaki yönetici olan Millî Eğitim Bakanının sürece yaklaşımını olumlu karşılamışlardır. Bu durum örgütsel iletişimdeki başarı ile çalışan motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; uzaktan eğitim döneminde okul yöneticilerinin daha çok içsel motivasyon kaynaklarıyla motive oldukları, motivasyon artıran dışsal unsurlarına daha çok manevi ödüller şeklinde olduğu söylenebilir. Motivasyon bozan değişkenlerde ise okulun varlık amacı olan eğitim- öğretimin gerçekleşmesinde karşılaşılan zorluklar ön plandadır. Eğitimin en öncelikli muhatabı olan öğrencilerin mazeretsiz bir şekilde derse katılmamaları en önemli motivasyon azaltıcı durumken, diğer öncelikli muhataplar olan öğretmen ve velilerin sürece yaklaşımları da oldukça önemli görülmektedir. Süreç içerisinde alınan ani kararlar, ortaya çıkan sürekli değişim ve belirsizlik durumu eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinin önüne geçmiştir. Formal iletişimde yaşanan muğlaklık ve çeşitli düzeylerdeki istişare ve geri bildirim eksiklikleri hem iletişim hem de koordinasyon süreçlerinde sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim öğretimin internet tabanlı araçlar yoluyla uzaktan gerçekleşmesi ve sürecin eğitim yöneticilerince izlenip değerlendirilmesine imkân verecek mekanizmaların kurulamaması denetim süreçlerinin de sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesinin önüne geçmiştir. Yönetim öğelerinden planlama, iletişim, koordinasyon ve denetim gibi süreçlerde yaşanan yukarıda belirtilen aksaklıklar, okul yöneticilerince önemli motivasyon düşürücüler olarak vurgulanmıştır. Ayrıca araştırma ilgili alan yazında yapılan araştırmalarla ekonomik motivasyon araçlarının etkisizliği ve manevi ödül anlamı taşıyan motivasyon unsurlarının güçlü bir şekilde vurgulanması açısından farklılık göstermektedir. Bu durumun altında yatan en önemli nedenlerden birinin Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim döneminde hâkim olan toplumsal dayanışma duygusu olduğu söylenebilir ki; bu

sonuç araştırmayı diğerlerinden farklılaştırmaktadır. Kısaca salgın döneminde okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen durumların maddi unsurlardan daha çok manevi unsurlara dayandığı söylenebilir.

Öneriler

Motivasyon artıran içsel değişkenlere yönelik; öğretmen ve okul yöneticilerinin salgın vb. olağan dışı süreçlerde eğitimi sürdürülebilmeleri ve süreçle baş etmelerine katkı sunacak, mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik gerekli bilgi ve teknik becerilerin kazandırılması amacıyla online eğitim içerikleri çeşitlendirilerek, yüz yüze eğitim sürecinde de devam ettirilmesi,

Motivasyon azaltan içsel değişkenlere yönelik; okul yöneticileri uzaktan eğitim sürecinde daha fazla sürecin içinde tutulup, sürece ilişkin denetim, izleme ve değerlendirme yapabilmelerine yönelik, bir dönem uygulanan EBA rapor sisteminin geliştirilerek yeniden hayata geçirilmesi,

Motivasyon artıran dışsal değişkenlere yönelik; karantina altında bulunmasına rağmen görevini uzaktan yerine getiren personel ile ücretli öğretmenlerin ekonomik kayıp ve bu sebeple ortaya çıkan motivasyon düşüşlerinin önüne geçilmesine yönelik düzenlemeler yapılması,

Motivasyon azaltan dışsal değişkenlere yönelik; uzaktan eğitimde görülen araç, gereç ve altyapı eksiklikleri hızlı bir şekilde giderilebilmesi, mazeretsiz katılımı azaltmaya yönelik düzenlemeler yapılması, başarı belgesi vb. ödül mekanizmaları, süreçte bütüncül bir şekilde ele alınıp açık ve şeffaf şekilde işletilerek adaletsizlik algısının önüne geçilmesi, olağandışı süreçlerde formal iletişimde aksaklıklara mahal vermeyecek anlaşılır talimatların yer aldığı, sürekli açık ve çift taraflı iletişim kanallarının ihdas edilmesi, yerel düzeyde iş birliği ve iletişimin sürekli hale getirilmesine yönelik istişare mekanizmalarındaki eksikliklerin giderilerek yerel düzeyde koordinasyon sağlanması, medyada okul ve öğretmene yönelik oluşan dezenformasyonun önüne geçilerek personelinin motivasyonunu düşürücü bu duruma yönelik bakanlık tarafından sürekli ve güncel bilgilerin kamuoyu ile paylaşılması, alınacak kararlarının pandeminin bölgesel düzeydeki durumuna göre yerel karar vericiler tarafından alınabileceği bir yapının oluşturulması, olağan dışı ya da olağan dönemlerde uygulanması planlanan politikaların, okul yöneticileri başta olmak üzere, tüm insan kaynağını nasıl etkileyebileceğini dikkate alınması, bu durumun süreçlerin işleyişini ve elde edilen verimi doğrudan etkileyeceği göz önünde bulundurulması, öneriler olarak geliştirilmiştir.

Yazar Katkı Beyanı

İlgili çalışmada yazarların katkı oranları %50'ye %50'dir.

Çatışma Beyanı

İlgili çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır. Çalışmanın etik kurul izni Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 29.04.2021 ve 2021/04 sayılı toplantısında alınmıştır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K., (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Argon, T., ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 159-179.
- Arısoy, B. (2007). Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş doyumuna üzerine etkileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi. İstanbul
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel davranış*: Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Başaran Yayın.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Candar, M. (2015). Örgütsel iletişimin verimliliğe etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep
- Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, (5. Basımdan Çeviri), E. Karadağ (Çev.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çiçek, D. (2005). Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Deci, E.L. ve R.M. Ryan (2008.) Self-determination Theory: A macrotheory of human motivation, development and health, *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Dönmez, B. (2013). Motivasyon. S. Özdemir, (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (ss. 185-229). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dündar, S., Özutku, H., ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının iş görenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Düşükcan, M. ve Katı, M. (2017). Performansla ilişkili motivasyon araçlarının kişisel özelliklere göre farklılığını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Social Sciences*, 12(1), 1-24.
- Drafke, M. W. ve Kossen, S. (1998). *The Human Side of Organization*. USA: Seventh
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı.
- Ercan, L. (2003). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma içinde* (s. 51- 105). Anı Yayıncılık.
- Gagné, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel yayınları.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology research and development*, 29(2), 75-91
- Göktaş, İ. ve Kayri, M. (2005). E-Öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Gökyer, N. ve 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>
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. TURAN, Çev. ed., 7. Baskıdan çeviri), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma basım tarihi 2010)
- Kazak, E. ve Karaahmetoğlu, H. H. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* 13(1), 385-401. DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1213000>
- Karademir, L., ve Demirdağ, S. (2023). Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Mesleki Motivasyon Ve Örgütsel İletişim İklimi: COVID-19 Pandemisi ve Öğretmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 346-361.
- Mutdoğan, A. S., ve Mutdoğan, K. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde bireylerin motivasyonunu etkileyen faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 1-14.
- Özdemir, N. D. (2020). X ve Y kuşağı öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin, X ve Y kuşağı okul müdürlerinin görüşleri (Malatya ili örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Öztürk, Z., ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Pars, M. Ş., ve Cemaloğlu, N. (2022). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Okul Yöneticileri ile İlişkilerinden Kaynaklı Motivasyon Düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-37.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.) Pegem Akademi.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel Davranış*. (İ. ERDEM, Çev. ed.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tuz, M., (2001). *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi Kitabevi, Bursa.

SETAV. (2020) Ağ Adresi: <https://www.setav.org/yuz-yuze-egitim-nasil-ve-ne-zaman/>

Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (7. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.

TDK (2022). Türk dil kurumu sözlükleri güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr>

Uğurlu, C. T. (2018). Durum (Örnek Olay) Çalışması. *Eğitim yönetiminde araştırma*. Ankara: Pegem.

Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Nursing Standard*, 29(34), 38-43. <https://doi.org/10.7748/ns.29.34.38.e8821>

Yalçın, S. (2016). Okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen unsurlar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 905-922.

Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.

Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin motivasyonları üzerine nitel bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-85.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M., ve Aslan, Ö. (2013). Öğretmen motivasyonunun artırılmasında “ÖNKAS” ödül sistemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 292-311.

Yabancı Dil Sınıflarındaki Lise Öğrencilerinin 21. yy Becerilerine Sahip Olma Durumları ve Sosyal İyi Olma Düzeyleri

Emine TUNÇER GÜNAY¹ ve Hakan SARIÇAM²
21st Century Skills and Social Well-Being Levels of High School Students in Foreign Language Department

Öz

Bu çalışmanın temel amacı lisede yabancı dil alanındaki ve diğer alanlardaki öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumları ve sosyal iyi olma düzeylerini karşılaştırmaktır. Çalışmada aynı zamanda lise öğrencilerinde 21. yüzyıl becerileri ve sosyal iyi olma düzeyi arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 402 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 202 tanesi 11. ve 12. sınıfa devam eden dil bölümünde okuyan öğrencilerdir, 200 tanesi diğer alanlarda okuyan 11. ve 12. sınıf öğrencileridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Katılımcı Bilgi Formu, Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Sosyal İyi Olma Ölçeği kullanılmıştır. Normal dağılım sergileyen veriler, parametrik analizler yardımıyla çözümlenmiştir. Yabancı dil bölümünde okuyan öğrencilerle diğer bölümlerde okuyan öğrencilerin 21.yüzyıl becerileri ve sosyal iyi olma düzeylerini karşılaştırmak için bağımsız grup t testi, değişkenler arası ilişkiler için Pearson korelasyon analizi ve nedensellik incelemeleri için çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çalışma bulgularında, 21. yüzyıl becerileri yabancı dil sınıfları özelinde incelendiğinde her bir beceri alanında (*Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, Girişimcilik ve yenilikçilik becerileri, Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri, Kariyer bilinci*) bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin diğer alanlardaki akranlarından daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Benzer şekilde dil sınıfındaki öğrencilerin sosyal iyi olma düzeyleri de daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca lise öğrencilerinde 21.yüzyıl becerileri ve sosyal iyi olma arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil, 21.yüzyıl becerileri, sosyal iyi olma, lise öğrencileri.

Abstract

The main purpose of this study is to compare the level of 21st century skills and social well-being of students in the foreign language field and other fields in high school. The study also tried to reveal the relationships between 21st century skills and social well-being levels in high school students. The sample group of the research consists of 402 high school students. 202 of the students are 11th and 12th grade students studying in the language department, and 200 of them are 11th and 12th grade students studying in other fields. Participant Information Form, Multidimensional 21st Century Skills Scale and Social Well-Being Scale were used as data collection tools in the study. Data showing normal distribution were analyzed with the help of parametric analyses. Independent group t test was used to compare the 21st century skills and social well-being levels of students studying in the foreign language department with those studying in other departments, Pearson correlation analysis for relationships between variables, and multiple regression analysis for causality examinations. In the study findings, when 21st century skills skills (*Knowledge and technology literacy skills, Critical thinking and problem-solving skills, Entrepreneurship and innovation skills, Social responsibility and leadership skills, Career awareness*) were examined specifically for foreign language classes, it was seen that students studying in these classes in each skill field received higher scores than their peers in other fields. Similarly, the social well-being levels of students in the language class were also found to be higher. Additionally, a positive relationship was found between 21st century skills and social well-being in high school students.

Keywords: Foreign language, 21st century skills, social well-being, high school students.

¹ Post Graduate Stu., Cumhuriyet University Faculty of Education, Responsible Author:
tuncergunayemine@gmail.com 0000-0002-0131-5077

² Assoc. Prof. Dr., Hakan SARIÇAM, Cumhuriyet University Faculty of Education, hakansaricam@gmail.com
0000-0002-8723-1199

Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 13 May/Mayıs 2023

Revised Date / Hakem Atama: 16 June/Haziran2023

Accepted Date/ Kabul Tarihi: 03 December/Aralık 2023

Extended abstract

The 21st century is quite different from the 20th century in terms of the skills people need to acquire a profession and job, fulfill their civic duties, or self-actualize. Contemporary education, which determines the nature of 21st century skills, must provide students with the basic characteristics of the social and economic context. In a general framework, it can be said that these are the globalizing character of the world, the evolution of technology and ICT, and the need for innovation. The conditions created by globalization, the skills discussed and the 21st Century skills were referred to as 'millennium requirements' in a research conducted to determine the professional needs of the new millennium. Later, in a study carried out by the Educational Research and Development Department (2011), affiliated with the Ministry of National Education, answers were sought to the questions of what the student profile in 21st century high schools is and how it should be. With this study carried out; knowing a foreign language to the extent that you can communicate, being sensitive to universal values, having artistic sensitivity, knowing how to access information, being able to criticize yourself, benefiting from information technologies, knowing the ways to access information, having social sensitivity and cultural values, being interested and curious about developments, being inquisitive and characteristics such as being a researcher, being an interrogator and investigator, being critical, being able to make one's own decisions and having international professional qualifications are included. 21st century skills were evaluated in 5 sub-dimensions.- Knowledge and technology literacy skills: Technology literacy is a term used to describe an individual's ability to evaluate, acquire and communicate information in a fully digital environment.- Critical thinking and problem solving skills: Problem solving and critical thinking refer to the ability to use information, facts, and data to solve problems effectively.- Entrepreneurship and innovation skills: Innovation is the process of bringing new products, services, methods or technological devices to the market. Social responsibility and leadership skills: The intersection of leadership and social responsibility is a necessity to build a sustainable world. Leadership has a vital role in promoting ethical and moral behavior.- Career consciousness: Career awareness refers to activities that include workplace operations to demonstrate why people work, the types of conditions under which they work, the various levels of education and training required to work, appropriate work behavior, and how expectations in school relate to expectations in the world of work. Social WellbeingThe World Health Organization defines "well-being" as "a source of healthy living" and a "state of positive health" that is "more than the absence of disease" and enables us to function well psychologically, physically, emotionally and socially. In other words, social well-being is defined as "enabling people to develop their potential, work productively and creatively, establish positive relationships with others, and contribute meaningfully to society."In the literature review, very few studies have been found on the concepts of '21st century skills', 'classes providing foreign language-based education' and 'social well-being'. Although 21st century skills have been studied in high school students (Göktepe-Yıldız, 2020; Zeybek, 2019), no research has been found that studies this in the context of foreign language learning or social well-being. This study was conducted specifically with high school students and compared the concepts of 21st century skills and social well-being on the basis of foreign language-oriented students and other field students. For the aforementioned reasons, it is thought that this study will contribute to the relevant field. The study also tried to reveal the relationships between 21st century skills and social well-being levels in students.

Method

In this study, the causal comparison method, one of the quantitative research methods, was used. Causal comparison is a type of research aimed at determining the causes of an event that has occurred/existing, or the variables affecting these causes, or the consequences of an effect.

Participants

In this research, a total of 402 students studying in high schools affiliated with Sivas provincial MEM were reached. Since there is a certain target population in the research, 202 of this student group are language students attending 11th and 12th grades. 7 schools were selected for this sample group. The remaining group of 200 students are 11th and 12th grade students from 7 schools that do not have language classes.

Measuring Tools

Participant Information Form, 21st Century Skills Scale and Social Well-Being Scale were used in the research.

21st Century Skills Scale: Developed by Şentürk and Çevik based on the extent to which students have 21st century skills, this scale consists of 41 items that can be grouped under five basic skills.

Social Well-Being Scale (SWS): The scale developed by Keyes consists of 15 items and is scored using a 7-point scale (1 = Strongly Disagree, 7 = Strongly Agree).

Process

A form was created by combining the Participant Information Form, 21st Century Skills Scale and Social Well-Being Scale; First of all, ethical approval permission was obtained from Sivas CÜ Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board (decision numbered 2022 E-60263016-050.06.04-159594 dated 03.04.2022). Later, permission was obtained from Sivas Provincial Directorate of National Education to conduct the application in schools. A parent consent form was added to the beginning of the prepared application form, a link was created through Google forms, and it was delivered to the students and their parents through the

school teachers. Parametric analyzes were applied to data assumed to exhibit normal distribution. Independent group t test was used to compare 21st century skills and social well-being levels according to whether or not they were a foreign language class student, Pearson correlation analysis for relationships between variables, and multiple regression analysis for causality examinations.

Conclusion

The total score averages of information and technology literacy skills of students in the foreign language class are higher than the total score averages of other students who are not in the language class. Moreover, this difference is statistically significant. Similarly, the total score averages of high school students in the language class in critical thinking and problem solving skills, entrepreneurship and innovation skills, social responsibility and leadership skills and career awareness are higher than those of students not in the language class, and these differences are statistically significant.

Giriş

21. yüzyıl insanların meslek ve iş edinimi, vatandaşlık görevlerini yerine getirme ya da kendini gerçekleştirme için gerek duyduğu beceriler açısından 20. yüzyıldan oldukça farklıdır. Bu yüzyıl, yeni ve farklı beceriler kazanmanın zorunluluk olduğu, bilginin astronomik bir hızla arttığı ve aynı hızda değiştiği bir dönemdir. Akademik ve bilimsel anlamda devasa değişimlere paralel olarak iş kolları da büyük hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu nedenle toplumun eğitim sistemlerinin, öğrencilerin çalışma hayatına ve vatandaşlığa katkılar sağlayabilmesi için amaçlarını, öğretim programlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini ve değerlendirme yöntemlerini değiştirmeleri gerekmektedir. 21. yüzyıl eğitimi, öğrencileri, çoğu rutin, bilişsel görevlerin bilgisayarlar tarafından yapıldığı ve insanların bireysel olarak refah ve ekonomik güvenlik elde etmek için temel entelektüel yeteneklere sahip olması gerektiği bir dünyaya hazırlamalıdır. Bu yüzden, tüm dünyada nihai hedef, müfredatı ve öğrenmeyi hem küresel ve bilgi tabanlı bir iş hayatına hem de insan kaynaklı iklim değişikliği, susuzluk ya da petrol krizleri gibi dünya çapındaki sorunlara dayanan yeni ekonomik ve yönetim modellerine uyumlu hale getirmektir (Friedman, 2008). Bunu başarmak için öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki öğrenme süreçlerinin değiştirilmesi ve dönüştürülmesi gerekmektedir.

21. yüzyıl becerilerinin doğasını belirleyen çağdaş eğitimin, sosyal ve ekonomik bağlamın temel özelliklerini öğrencilere kazandırması gerekmektedir. Bu özelliklerin, genel bir çerçevede, dünyanın küreselleşen karakteri, teknolojinin ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) evrimi ve inovasyon ihtiyacı olduğu söylenebilir. Küreselleşmenin ortaya çıkardığı koşullar, tartışılan beceri ve yeterliliklerin her birine belirli bir boyut kazandırmıştır (Voogt & Roblin, 2010). Eğitim paydaşlarının, birbirine bağlı, heterojen, çeşitli, küresel bir ortamın özellikleri bağlamında sunulan becerilerin listesini tanımlaması gerekmektedir. Örneğin ekip çalışması ve liderlik gibi becerilerin tartışılması eğitim literatüründe yeni bir şey değildir ancak, yeni olan, çağdaş öğrenci, geleceğin vatandaşı ve çalışanının ekipler halinde iş birliği yapmanın veya liderlik etmenin ötesinde, çeşitliliğin getirdiği zorluklarla karakterize edilen ortamlarda bunu yapabilmesi gerektiğidir (Orbeta, 2002; Strand, 2011).

Türkiye’de 21. yüzyıl becerileri bir kavram olarak ilk kez Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) (1999) tarafından kullanılmıştır. 21. yüzyıl becerilerinden, yeni bin yılın mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yürütülen bir araştırmada ‘milyenyum gereklilikleri’ olarak bahsedilmiştir (TÜSİAD, 2014). Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada çağdaş okullarda öğrenci profilinin nasıl olduğu ve nasıl olması gerektiği sorularına cevap aranmıştır. Yürütülen bu çalışmayla; iletişim kurabilecek ölçüde yabancı dil bilmek, evrensel değerlere duyarlı olmak, sanat duyarlılığına sahip olmak, bilgiye nasıl ulaşılacağını bilmek, kendini eleştirebilmek, bilişim teknolojilerinden yararlanabilmek, bilgiye ulaşma yollarını bilmek, toplumsal duyarlılığa ve kültürel değerlere sahip olmak, gelişmelere ilgili ve meraklı olmak, sorgulayıcı ve araştırmacı olmak, sorgulayıcı ve araştırmacı

olmak, eleştirel olmak, kendi kararlarını alabilmek ve uluslararası mesleki yeterliliklere sahip olmak gibi özelliklere yer verilmiştir. Çevik ve Şentürk (2019) 21. yüzyıl becerilerini 5 alt boyutta değerlendirmiştir.

Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri (Knowledge and technology literacy skills): Teknoloji okuryazarlığı, bireyin tamamen dijital bir ortamda bilgiyi değerlendirme, edinme ve iletme yeteneğini tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Teknoloji okuryazarlığına sahip öğrenciler, çeşitli dijital cihazları (örn. bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler) ve ara yüzleri (örn. e-posta, internet, sosyal medya, bulut bilişim) her ikisinde de iletişim kurmak, sorun gidermek ve problem çözmek için kolayca kullanabilirler. Birçok toplumda okuma, yazma ve aritmetik yetenekler kolaylıkla değerlendirilirken, BİT okuryazarlığının yaygın olarak değerlendirilmesi henüz yeni yeni ortaya çıkmaya başlamıştır (Murray ve Pérez, 2008). Teknoloji okuryazarlığı, modern bir öğrenme ortamında giderek daha önemli hale gelen dijital bilgi ve cihazlara aşinalık anlamına gelir. Teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlığa benzer. Çünkü dijital okuryazar olan bir birey, eleştirel düşünme ve teknolojiyi kullanarak iletişim kurma konusunda bilgilidir. Bu bireyler, dijital içeriği nasıl tüketeceklerini, oluşturacaklarını, kimliklerini nasıl doğrulayacaklarını ve paylaşacaklarını bilirler ve yeni teknolojilere kolayca uyum sağlayabilirler. Bilgiyi doğru kullanma ve işleme sayesinde de çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgi akışını yönetebilir, bilgiye erişim ve bilginin kullanımını çevreleyen etik/yasal konular hakkında temel bir anlayış uygulayabilirler. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojileri hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyümenin itici güçleridir. Bu gerekliliği sağlayabilen toplumlar teknoloji alanında daha hızlı bir gelişim göstermektedir. BİT, artık tüm dünyada sosyal ve politik dönüşüme katkıda bulunan ve yeniliği sağlayan bir unsur olarak gösterilmektedir (Spence ve Smith, 2010).

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri (Critical thinking and problem solving skills): Problem çözme ve eleştirel düşünme, problemleri etkili bir şekilde çözmek için bilgiyi, gerçekleri ve verileri kullanma yeteneğini ifade eder. Makul bir zaman çerçevesinde iyi düşünülmüş bir çözüm geliştirme yeteneği, modern dünyanın çok değer verdiği bir beceridir. Eleştirel düşünme, bir sorunu veya konuyu iyice anlamak için gerçekleri analiz etme eylemidir. Eleştirel düşünme süreci tipik olarak bilgi ve veri toplama, üzerinde düşünülmüş sorular sorma ve olası çözümleri analiz etme gibi adımları içerir. Eleştirel düşünme, öğrencilerin kendi düşünceleri ve bu süreci iyileştirmeleri ile ilgili zihinsel bir alışkanlık olduğundan üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirir. Bu nedenle öğrenciler bilgiyi ezberlememeli veya okuduklarını ya da söylenenleri eleştirel düşünmeden kabul etmemelidir (Schafersman, 1991; Templeaar, 2006; Scriven, 2008). Eleştirel düşünme ve problem çözme, öğrencilere kendi bilgi ve kendilerine sunulan bilgileri sorgulamayı veya yansıtmayı öğreten temel becerilerdir. Bunlar, ödevler üzerinde çalışan veya araştırma yürüten öğrenciler için temel becerilerdir. Sorunları analiz etmek, kararlar almak ve nihayetinde sorunların üstesinden gelmek için akli aktif olarak kullanma yeteneğidir.

Girişimcilik ve yenilikçilik becerileri (Entrepreneurship and innovation skills): Yenilikçilik, pazara yeni ürünler, hizmetler, yöntemler veya teknolojik cihazlar getirme sürecidir. Sadece bir fikir bulmakla kalmamak aynı zamanda piyasada mevcut olanı değiştirmek için onu uygulamaktır. Girişimcilik ise modern toplumsal ihtiyaçlara uyum sağlarken ekonomiyi büyütmek, istihdam yaratmak ve yaşam kalitesini yükseltmek için önemlidir. Girişimcilik ve yenilikçilik pozitif olarak ilişkilidir ve bir organizasyonun gelişmesine yardımcı olmak için birbiriyle etkileşime girerler; birbirini tamamlarlar ve ikisinin birleşimi, günümüzün dinamik ve değişen ortamında kurumsal başarı ve sürdürülebilirlik için hayati öneme sahiptir. Girişimcilik ve yenilikçilik, yeni bir girişimin ilk aşamalarıyla sınırlı değildir; daha ziyade girişimci ve yenilikçi organizasyonlarda dinamik ve bütünsel süreçlerdir ve örgüt kültürü, yönetim tarzı, örgütlerde girişimcilik ve yenilikçilik davranışının gelişimini etkileyen çok önemli faktörlerdir (Zhao, 2005). Yenilikçi girişimcilik, yeni ve mevcut işletmelerin büyümesine, yerel toplulukları iyileştirecek

ürünler geliştirmeye ve müşteri deneyimlerini geliştirmek için değişimi teşvik etmeye yardımcı olan fikirler sağlayabilir.

Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri (Social responsibility and leadership skills): Sürdürülebilir bir dünya inşa etmek için liderlik ve sosyal sorumluluğun kesişimi bir zorunluluktur. Liderlik, etik ve ahlaki bir davranışı teşvik etmede hayati bir role sahiptir. Liderler, takipçilerine model olmalı ve örgütleri kendi değer ve özelliklerine göre şekillendirmeyi amaçlamalıdır. Günümüzün kurumsal liderlerinin gösterdiği gibi bir liderlik anlayışı sorgulanmaya başlanmıştır (Kirby, 2004; Strand, 2011). Kurumsal skandalların ve küresel mali krizlerin ardından, bugün birçok insan kurumsal sosyal sorumluluk ideallerini destekleyen liderliği arzulamaktadır (Strand, 2011). Günümüzün karmaşık, küresel ve sürekli değişen dünyasında sosyal sorumluluk sahibi liderlerin gelişimi, öğrencilere gelişim yollarında eşlik eden ve onlara rehberlik eden fakülte, personel ve üniversite ortaklarından oluşan bir topluluk tarafından öğrencilerin bütünsel ve bütünlük öğrenimine bağlılık gerektirir.

Kariyer bilinci (Career consciousness): Kariyer farkındalığı, insanların neden çalıştıklarını, çalıştıkları koşulların çeşitlerini, çalışmak için gereken çeşitli eğitim ve öğretim düzeylerini, uygun iş davranışlarını ve okuldaki beklentilerin iş dünyasındaki beklentilerle nasıl ilişkili olduğunu göstermek için işyeri operasyonlarını içeren faaliyetler anlamına gelir. Orta öğretimden mezun olmak üzere olan gençlerin çoğu net bir kariyer planına sahip değildir. Kariyer kararları ebeveynlerden, sosyal arka plandan ve ayrıca gelecekteki kazançlardan, statüden ve çalışma koşullarından etkilenmektedir. Ayrıca akran grubu, medya ve öğretmenlerinin motive edici gücünden de etkilenirler. Akran grubunun kadınların kariyer planları üzerinde erkeklerin niyetlerinden daha büyük bir etkiye sahip olduğu da söylenebilir (Sharif, Ahmad ve Sarwar, 2019; Kazi ve Akhlaq, 2017). Ergenler, sosyopolitik eşitsizlik konusunda eleştirel bir farkındalığı sürdürerek ve fırsat yapısının bu kritik "okuma"sı içinde bireysel failliklerini konumlandırarak kariyer geliştirme sürecine en iyi şekilde dâhil olabilirler (Diemer ve Blustein, 2005).

Sosyal İyi Olma

Dünya Sağlık Örgütü, "iyi olma halini" "sağlıklı yaşam kaynağı" ve "hastalığın olmamasından daha fazlası" olan ve psikolojik, fiziksel, duygusal ve sosyal olarak iyi işlev görmemizi sağlayan "olumlu sağlık durumu" olarak tanımlamaktadır (WHO, 2011). Başka bir deyişle, sosyal iyi olma, "insanların potansiyellerini geliştirmelerini, üretken ve yaratıcı çalışmalarını, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını ve topluma anlamlı bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamak" olarak tanımlanmaktadır (Kirkwood, 2008).

Hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerdeki modern toplumlar, bireysel refahın artırılması, sürdürülmesi ve yeniden dağıtılması konusunda gerçek ve meşru kaygılara sahiptir. Algılanan sosyal iyi olma göstergeleri, toplumların neyi başarmaya çalıştıklarının doğrudan ölçümlerini sağlar, sektörler arası karşılaştırmalara izin verir, 'nesnel' göstergelerin kapsamının yeterliliğini gösterebilir ve sosyal politika yapımına hem uzun hem de kısa vadede katkıda bulunabilir (Keyes, 1998; Culhane, 2004). Sosyal iyi olma (sağlığın sosyal boyutu), aile, arkadaşlar, komşular ve iş arkadaşları gibi dünyadaki diğer insanlarla anlamlı pozitif ilişkiler ve düzenli temas kurma ve sürdürme yeteneğini ifade etmektedir. Sosyal iyi olma, yalnızca ilişkilere sahip olmayı değil, aynı zamanda bu ilişkilerde uygun şekilde davranmayı ve kabul edilebilir sosyal standartları korumayı da içerir. Sosyal refah, sosyal içerme ve aidiyet duygusuyla güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Toplumda, bağlı bir kişi desteklenen bir kişidir. Duygusal zekâ, ahlaki kurallar, yetiştirilme tarzı, uyum sağlama yeteneği ve fedakârlık gibi sosyal zekâ faktörlerinin tümü, güven, özgürlük ve eşit haklar gibi şeylerde olduğu gibi sosyal refahı geliştirmeye yardımcı olur. Sosyal refah aynı zamanda yaşam tarzlarından, değer sistemlerinden, inançlardan ve geleneklerden de etkilenir .

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın temel amacı yabancı dil ağırlıklı eğitim veren sınıfları olan okullarda ve olmayan okullardaki öğrencilerin 21. yy becerilerine sahip olma durumları ve sosyal iyi olma düzeylerini karşılaştırmaktır. Eğitim reformları ve müfredat geliştirme konusundaki ilgili literatür, 21. yüzyıl bilgi ve becerilerine olan talep ve bu becerilerin sınıflara entegrasyonu ve etkilerine odaklanmaktadır (Savu vd., 2014; Cox, 2014; Boholano, 2017). Yabancı dil (İngilizce) ağırlıklı eğitim veren sınıflardaki öğrenciler ders müfredatı, ders kitapları ve yardımcı kaynaklar, aynı zamanda ikinci bir yabancı dilin öğretilmesi zorunluluğu gibi faktörler yardımıyla 21. yüzyıl becerilerine daha açık ve aşına hale gelmektedir. Dil öğretiminin doğasında bulunan iletişim, yaratıcılık, yenilikçilik, araştırma becerileri ve yeni kültürleri tanıma ve öğrenme gibi gereklilikler yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim gören öğrencileri benzer şekilde daha avantajlı kılmaktadır. Bu çalışmada söz konusu sınıflardaki öğrenciler ile liselerde diğer alanlarda öğrenim gören öğrenciler arasında 21. yüzyıl bilgi ve becerilerini edinim düzeyleri karşılaştırılmıştır.

İkinci bir dil öğrenmek, öğrencilerin hedef dilde, dilsel ve iletişimsel yeterlilikleri geliştirmekten çok daha fazlasıdır. Farklı kültürler tanımak, dünya vatandaşı olma bilincini kazanmak, içinde bulunduğu toplumu iyileştirme ve bu topluma katkı sunma becerileri dil öğretiminin temel bileşenleri arasındadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde dilin bireyin sosyalliğine, sosyal kabulüne ve toplumu anlamlandırmasına bir başka ifadeyle sosyal iyi olma düzeyine katkı sağladığı düşünülmektedir (Keyes, 1998; Culhane, 2004). Bu nedenle, çalışmaya 21. yy becerilerine ek olarak sosyal iyi olma kavramı eklenerek yabancı dilin sosyal iyi olma ile ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Yapılan literatür taramasında ‘21. yüzyıl becerileri’, ‘yabancı dil ağırlıklı eğitim veren sınıflar’ ve ‘sosyal iyi olma’ kavramları üzerine çok az çalışmaya ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinde 21. yüzyıl becerileri çalışılmış (Göktepe-Yıldız, 2020; Zeybek, 2019) olsa da bunun yabancı dil öğrenimi bağlamında çalışan ya da sosyal iyi olma kapsamında çalışan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma, özellikle, lise öğrencileri ile yürütülmüş ve yabancı dil ağırlıklı eğitim gören öğrenciler ile diğer alan (eşit ağırlık ya da sayısal ağırlıklı) öğrencileri bazında 21. yüzyıl becerilerini ve sosyal iyi olma kavramlarını karşılaştırılmıştır. Bahsedilen nedenlerle, yapılan bu çalışmanın ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen alt problemler aşağıda verilmiştir;

- 1) Liselerde yabancı dil ağırlıklı eğitim gören sınıflardaki öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kullanma ve sosyal iyi olma düzeyleri nedir?
- 2) Liselerde yabancı dil ağırlıklı eğitim görmeyen öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kullanma ve sosyal iyi olma düzeyleri nedir?
- 3) Bu öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kullanma ve sosyal iyi olma düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?

Çalışmada aynı zamanda öğrencilerde 21. yüzyıl becerileri ve sosyal iyi olma düzeyi arasındaki ilişkilerin bulunmadığı ve varsa bu ilişkilerin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma, ortaya çıkmış/var olan bir durumun olayın nedenlerini ya da bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018) . Nedensel karşılaştırma araştırmaları yöntem olarak neden- sonuç ilişkisini açıklamaya çalışması bağlamında ele alındığında deneysel araştırmalara benzetilebilir. Buna rağmen nedensel karşılaştırma araştırmalarında deneysel araştırmalardan farklı olarak gruplar oluşturulmamaktadır. Araştırmacı, olayın nedenine müdahale etmez. Araştırmacının bu bağlamdaki görevi meydana gelen bu durumun olası nedenlerini ve nedenle ilişkili olabilecek etkenleri belirleme çabasıdır (Can, 2014; Cohen ve Manion, 1994; Büyüköztürk vd., 2008).

Katılımcı Bilgi Formu, 21. yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Sosyal İyi Olma Ölçeği bir araya getirilerek bir form oluşturulmuş; öncelikle Sivas CÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulundan etik onay izni alınmıştır (03.04.2022 tarihli 2022 E-60263016-050.06.04-159594 sayılı karar).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada, Sivas il MEM'e bağlı liselerde eğitim gören toplam 402 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada belli bir hedef evren olduğu için bu öğrenci grubunun 202 tanesi 11 ve 12. sınıfa devam eden dil sınıfı öğrencisidir. Bu örneklem grubu için 7 okul seçilmiştir. Okullar seçilirken farklı lise türleri seçilmiş olup bu okulların bir kısmı sınavla öğrenci alan bir kısmı ise adrese dayalı yerleştirme yapan okullardır. Bu sayede homojen bir grup elde edilmesi amaçlanmıştır. Kalan 200 kişilik öğrenci grubu ise dil sınıfına sahip olmayan 7 okuldan, 11 ve 12. sınıf öğrencileridir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Araştırma Örneklemine Dâhil Olan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri (11 ve 12. sınıf) ve bölümleri (eşit ağırlık/sayısal ağırlıklı ve dil sınıfı).

Tablo1. Katılımcıların demografik özellikleri (dil sınıflarına ait)

Değişkenler		Normal Sınıf	Yabancı dil Sınıf
Cinsiyet	Kız	107	125
	Erkek	93	77
Sınıf	11. sınıf	40	92
	12. sınıf	160	110
Annenin Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	12	7
	İlkokul	39	57
	Ortaokul	68	55
	Lise	48	52
	Üniversite	29	24
	Yüksek Lisans ve Doktora	4	7
Babanın Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	0
	İlkokul	27	39
	Ortaokul	48	32
	Lise	84	90
	Üniversite	36	30
	Yüksek Lisans ve Doktora	1	11

	1 Saatten Az	16	14
Sosyal Medyada Geçirilen Zaman	1- 2 Saat	54	90
	3- 4 Saat	54	72
	5- 6 Saat	39	16
	6 Saatten Fazla	37	10

Tablo 1’de görüldüğü üzere dil sınıfında olan ve olmayan katılımcılar dengeli olmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan 107 kız ve 93 erkek toplam 200 öğrenci eşit ağırlık ya da sayısal ağırlıklı sınıflarda; 125 kız ve 77 erkek toplam 202 öğrenci ise yabancı dil ağırlıklı öğrenim gören sınıflardandır. Bu öğrencilerin anne eğitim düzeyleri göz önüne alındığında annesi okur yazar olmayan 12 eşit ağırlık ya da sayısal, 7 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi; ilkokul mezunu olan 39 eşit ağırlık ya da sayısal; 57 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi; ortaokul mezunu olan 68 eşit ağırlık ya da sayısal, 55 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi; lise mezunu 48 eşit ağırlık ya da sayısal, 52 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi; üniversite mezunu 29 eşit ağırlık ya da sayısal, 24 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi ve yüksek lisans ya da doktora düzeyinde öğrenim görmüş 4 eşit ağırlık ya da sayısal, 7 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri incelendiğinde babası okur yazar olmayan yabancı dil sınıfı öğrencisi bulunmazken 4 eşit ağırlık ya da sayısal öğrencisinin babasının okur yazar olmadığı; ilkokul mezunu olan 27 eşit ağırlık ya da sayısal, 39 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi; ortaokul mezunu olan 48 eşit ağırlık ya da sayısal, 32 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi; lise mezunu 84 eşit ağırlık ya da sayısal, 90 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi; üniversite mezunu 36 eşit ağırlık ya da sayısal, 30 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi ve yüksek lisans ya da doktora düzeyinde öğrenim görmüş 1 eşit ağırlık ya da sayısal, 11 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Bu öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri saatler incelendiğinde 16 eşit ağırlık ya da sayısal öğrencisinin ve 14 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisinin bir saatten az; 54 eşit ağırlık ya da sayısal öğrencisinin ve 90 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisinin 1-2 saat; 54 eşit ağırlık ya da sayısal öğrencisinin ve 72 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisinin 3-4 saat; 39 eşit ağırlık ya da sayısal öğrencisinin ve 16 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisinin 5-6 saat ve 37 eşit ağırlık ya da sayısal öğrencisinin ve 10 yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencisinin 6 saatten fazla zaman geçirdiği görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Katılımcı Bilgi Formu, 21. yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Sosyal İyi Olma Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır. Bu bilgiler: cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ortalama aylık gelir, sosyal medyada geçirilen saat ve sahip olunan sosyal medya hesapları gibi değişkenlerdir.

21. yüzyıl Becerileri Ölçeği:

Şentürk ve Çevik (2019) tarafından öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ne derece sahip olduklarını belirlemek için geliştirilen bu ölçek beş temel beceri altında toplanabilen 41 maddeden oluşmaktadır. Beş alt boyut sırasıyla ‘Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri (BTOYB)’, ‘Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri (EDPÇB)’, ‘Girişimcilik ve yenilikçilik becerileri (GYB)’, ‘Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri (SSLB)’ ve ‘Kariyer bilinci (KB)’ dir. 5’li derecelendirme (1= Hiç, 5= Tamamen) ile puanlanan ölçekte alt boyutlara göre puan alınabildiği gibi toplam bir puan alınabilmektedir.. Güvenirlik değerleri ölçeğin tamamı için $\alpha=.86$ ve alt boyutlara göre sırasıyla $\alpha=.84, .76, .76, .73, .75$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu çalışmada Cronbach alfa değerleri ölçeğin tamamı için $\alpha=.98$ ve alt boyutlara göre sırasıyla $\alpha=.97, .93, .95, .78, .94$ olarak hesaplanmıştır.

Sosyal İyi Olma Ölçeği (SİOÖ)

Keyes (1998) tarafından geliştirilen ölçek, 15 maddeden oluşmakta olup 7'li derecelendirme (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 7= Kesinlikle Katılıyorum) kullanılarak puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Akın vd. (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik değeri $\alpha = .64$ bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri $\alpha = .86$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcı Bilgi Formu, 21. yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Sosyal İyi Olma Ölçeği bir araya getirilerek öncelikle Sivas CÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulundan etik onay izni alınmıştır (03.04.2022 tarihli 2022 E-60263016-050.06.04-159594 sayılı karar). Daha sonra Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden okullarda uygulama yapmak için izin alınmıştır. Hazırlanan uygulama formuna veli onam formu eklenmiş, Google formlar aracılığıyla link oluşturulmuş ve okul öğretmenleri aracılığıyla öğrenciler ve öğrencilerin velilerine ulaştırılmıştır. Uygulama toplam 4 hafta sürmüştür. Uygulama sonucunda Excel verileri elde edilmiş ve SPSS ortamına aktarılmıştır. Analizlere başlamadan önce dataların normalliği sınanmış olup Tablo 2'de gösterilmiştir. Normal dağılım sergilediği varsayılan verilere parametrik analizler uygulanmıştır. Yabancı dil sınıfı öğrencisi olup olmamaya göre 21.yy becerileri ve sosyal iyi olma düzeylerini karşılaştırmak için bağımsız grup t testi, değişkenler arası ilişkiler için Pearson korelasyon analizi ve nedensellik incelemeleri için çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Güven aralığı %95 olarak alınmış olup t testinde farkın etki büyüklüğü katsayısı yorumlanırken $d = 0.2$ için küçük, $d = 0.5$ için orta ve $d = 0.8$ için büyük etki büyüklüğü kriteri (Cohen, 1988) esas alınmıştır.

Tablo 2. Betimleyici istatistikler, basıklık, çarpıklık değerleri

Değerler	BTOYB	EDPÇB	GYB	SSLB	KB	SiO
Medyan	58.0000	23.0000	30.0000	14.0000	26.0000	50.0000
Mod	58.0000 ^a	6.0000	13.0000	15.0000	30.0000	26.0000
Çarpıklık	-.7186	-.6836	.0173	-.4137	-.9155	-.1231
Basıklık	-.7645	-1.0053	-1.0884	-.8710	-.5770	-.4210

Tablo 2'de görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,5$ arasındadır. Normallik sınamasında bu değerlerin ne olması ile ilgili kesin bir ölçüt olmamakla birlikte Kim (2013) örneklem sayısının 300'ten büyük ($n < 300$) olduğu durumlarda z değerine bakılmaksızın çarpıklık değerinin ± 2 üzerinde ve basıklık değerinin 7'nin üzerinde ise normal dağılımın sergilenmediğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada ilgili ölçüt sağlandığından verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır.

Bulgular

Yabancı dil sınıfına göre karşılaştırma

Yabancı dil sınıfında öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerin 21.yy becerileri ve sosyal iyi olma düzeylerini karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi yapılmış olup bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Yabancı dil sınıfına göre t testi bulguları

Değişken	Lise türü	N	\bar{x}	ss	t	p	Cohen's d
BTOYB	Normal lise	200	42.50	19.40	-13.06**	.00	1.30

	Y.Dil sınıfı olan lise	202	62.08	8.60			
EDPÇB	Normal lise	200	16.15	8.97			
	Y.Dil sınıfı olan lise	202	24.24	4.37	-11.48**	.00	1.15
GYB	Normal lise	200	24.10	11.61			
	Y.Dil sınıfı olan lise	202	33.83	9.31	-9.27**	.00	.92
SSLB	Normal lise	200	10.39	4.50			
	Y.Dil sınıfı olan lise	202	15.37	3.04	-13.01**	.00	1.30
KB	Normal lise	200	19.10	8.07			
	Y.Dil sınıfı olan lise	202	27.41	3.11	-13.60**	.00	1.36
SİO	Normal lise	200	43.31	16.92			
	Y.Dil sınıfı olan lise	202	54.05	14.18	-6.90**	.00	.69

**p<.01 BTOYB: Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, EDPÇB: Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, GYB=Girişimcilik ve yenilikçilik becerileri, SSLB=Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri, KB: Kariyer bilinci, SİO: Sosyal iyi olma

Tablo 3'te görüldüğü üzere yabancı dil sınıfındaki öğrencilerin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri toplam puan ortalamaları (\bar{X} =62.08), yabancı dil sınıfında olmayan diğer öğrencilerin toplam puan ortalamalarından (\bar{X} =42.50) daha büyüktür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t=13.06, p<.01). Bu farkın etki büyüklüğü katsayısı Cohen's d=1.30 olup büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde yabancı dil sınıfında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve yenilikçilik becerileri, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ve kariyer bilinci toplam puan ortalamaları yabancı dil sınıfında olmayan öğrencilerden yüksek olup bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır (t=11.48, 9.27, 13.01, $t_{\text{kariyer bilinci}}$ =13.60; p<.00, sırasıyla). Ayrıca farklılıklar geniş etki büyüklüklerine sahiptir (d=1.15, .92, 1.30, 1.36, sırasıyla). Öte yandan yabancı dil sınıfındaki öğrencilerin sosyal iyi olma toplam puan ortalamaları (\bar{X} =54.05), yabancı dil sınıfında olmayan öğrencilerin sosyal iyi olma toplam puan ortalamalarından (\bar{X} =43.31) daha büyüktür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t=6.90, p<.01). Bu farkın etki büyüklüğü katsayısı değerlendirildiğinde d=.69 olup orta düzey etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Korelasyon bulguları

Çalışmada lise öğrencilerinin 21.yy becerileri ve sosyal iyi olma düzeyleri arasında ilişkiyi test etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmış olup bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal iyi olma ve 21.yy becerileri arasındaki korelasyon analizi bulguları

Değişkenler	1.BTOYB	2.EDPÇB	3.GYB	4.SSLB	5.KB	6.SİO
1.BTOYB	-	.74**	.85**	.83**	.89**	.64**
2.EDPÇB		-	.62**	.72**	.75**	.57**
3.GYB			-	.79**	.78**	.66**
4.SSLB				-	.83**	.63**

5.KB					-	.59**
6.SİO						-
\bar{X}	52.34	20.21	28.99	12.89	23.27	48.71
ss	17.89	8.12	11.58	4.57	7.38	16.48

**p<.01

Tablo 4'te görüldüğü üzere 21.yy becerilerinin alt boyutları olan bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve yenilikçilik becerileri, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ve kariyer bilinci ile sosyal iyi olma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü sırasıyla $r=.64, .57, .66, .63$ ve $.59$ ilişkiler vardır. Bir başka ifadeyle lise öğrencilerinde 21.yy becerileri arttıkça sosyal iyi olma düzeyleri artmaktadır.

Korelasyonel bulgular

Çalışmada 21.yy becerileri ve sosyal iyi olma düzeyi arasındaki neden sonuç ilişkisini açıklamak ve 21.yy becerilerinin sosyal iyi olma üzerindeki etki düzeyini tespit etmek için çoklu regresyon analizi uygulanmış olup bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sosyal iyi olma ve 21.yy becerileri arasındaki regresyon analizi bulguları

Model	Standardize olmamış katsayılar		Standardize katsayılar	t	p	F
	B	Std. hata	Beta			
1	(Sabit)	16.44	1.97			
	BTOYB	.05	.09	.05	.54	.59
	EDPÇB	.41	.12	.20	3.51	.00
	GYB	.59	.10	.41	5.76	.00
	SSLB	.66	.26	.18	2.56	.01
	KB	-.18	.19	-.08	-.94	.35

**p<.01

Tablo 5'te görüldüğü üzere, bağımsız değişken olan 21.yüzyıl becerileri bağımlı değişken olan sosyal iyi olmayı yordamakta olup toplam varyansının %49'unu açıklamaktadır ($R^2=.49, F=76.40, p<.01$). Açıklanan bu varyans içinde en büyük yere sahip 21. yy becerisi ise girişimcilik ve yenilikçilik becerileridir. Bir başka ifadeyle lise öğrencileri ne kadar girişimci ve yenilikçi ise o kadar sosyal iyi olma düzeyleri de bu doğrultuda artmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada 21. Yüzyıl becerileri dil sınıfları özelinde incelendiğinde her bir beceri alanında, bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin diğer alanlardaki akranlarından daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) sağladığı bilgi akışı, dil öğrenme ve öğretiminin gerçekleştiği koşulları da önemli ölçüde etkilemiştir (Block ve Cameron, 2002). Geleneksel bir sınıfta, öğretme ve öğrenme büyük ölçüde ders kitaplarına bağlıdır ve öğretmen tek bilgi sağlayıcısı olarak hizmet eder. Dil sınıflarında, geleneksel sınıflardan farklı olarak öğretmen-öğrenci ilişkilerinin daha dinamik olması gerekmektedir. Gelişen çağla birlikte dil eğitiminde kullanılan kaynakların çeşitlenmesi, çevrimiçi ortamdaki kurs ve dersler, internet dilinin İngilizce

olması dil sınıflarını özellikle özerk öğrenmeler konusunda çok daha şanslı hale getirmiştir. Günümüzde, özellikle pandemi döneminde, birçok prestijli üniversite derslerini çevrimiçi ortamlara taşımıştır. Harvard, MIT, Caltec gibi okulların dersleri, dünyanın neresinde yaşıyor olursa olsun İngilizce bilen öğrenciler için kullanılabilir durumdadır. Dil sınıflarda, dil öğretiminin doğası gereği, öğretmenler ve öğrenciler, öğrenme sürecinin ortak sorumlularıdır. Özellikle dil öğrenme sürecindeki bilgiler, öğretmenin rehber olması ve öğrencilerin de kabullenip özümsemesinden fazlasını gerektirmektedir. Bilgi ayrıca kapsamlı bir şekilde analiz edilmeli, farklı perspektiflerde uygulanmalı, değiştirilmeli, sorgulanmalı ve yeniden oluşturulmalıdır. Her iki tarafın da bilgi arayışında daha analitik olabilmeleri ve dolayısıyla bilgi merkezli bir toplumda yaşamaya, çalışmaya ve yaşam boyu öğrenenler olmaya hazırlamaları için bilgiyle ilgili tüm değişken uygulamaların farkında olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler, dil ağırlıklı eğitim veren sınıflarda tek bilgi kaynağı değil, aktif öğrenmenin araçlarıdır. Öğrenciler ve bilgi arasında bir köprü görevi görmektedirler. Öğretmenler, öğrencilere sadece belirli metinleri anlamalarında yardımcı olan ve rehberlik eden kolaylaştırıcılar değildir, aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi işleme becerilerini kazanmalarına da öncülük ederler. Çağdaş dil sınıfları bilgiyi çoklu görsel, grafiksel ve işitsel formlarda kullanmakta, böylece bilgiyi kullanmanın çeşitliliğini arttırmaktadır (Bundy, 1998). Bu bağlamda elde edilen sonuçlar çalışmadan elde edilen veriler ile tutarlıdır.

Dil öğrenmek -İngilizce özelinde- sadece dili kullanarak metinleri anlamak ve yazmakla ilgili değildir, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel yeteneklerini ortaya çıkarmaya kadar uzanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin aktif öğrenmesini sağlayan daha bağımsız öğrenmeyi ve kendini keşfetmeyi teşvik etmektedir. Bilgi okuryazarı ve dil eğitimi verilen bir ortamda öğrenciler, aşağıdakilere izin veren aktif, öz-yönelimli öğrenme etkinliklerine katılmaktadır:

1. Zengin bir bilgi kaynakları yelpazesini arayan;
2. İçeriğin anlaşılmasını sağlayan;
3. Öğrenilen içerik hakkında sorular soran;
4. Öğrenme için çevreyi, insanları ve araçları kullanan;
5. Kendi öğrenmelerini yansıtan;
6. Kendi öğrenmelerini değerlendiren;
7. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan öğrencilerden oluşan sınıflardır (Hancock, 1993).

Eleştirel düşünme, fikirleri sorgulayan ve bir iddianın doğru, yanlış veya kısmen doğru olup olmadığını belirlemenin bir yolu olan düşünme sürecidir. “Adil bir şekilde en yüksek düzeyde akıl yürütmeye çalışan, kendi kendini yönlendiren, disiplinli bir düşüncedir” (Mathews & Lowe, 2011). Çalışmaya katılan yabancı dil ağırlıklı eğitim veren sınıflarda öğrenim gören öğrenciler eleştirel düşünme becerisi anlamında akranlarından olumlu anlamda farklılık göstermektedirler. Çünkü bu sınıflarda yabancı dil dersleri eleştirel düşünmeyi bir araç olarak kullanmaktadır ve özellikle materyal zenginliği ve etkileşimli yaklaşımlar dil sınıfları için uygundur. Eleştirel düşünme, dili geliştirmede ve gerçek dünyadaki durumlara tutarlı bir şekilde uygulama konusunda da büyük bir rol oynamaktadır (Butler, 2012). Yang ve Gamble, (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada eleştirel düşünme ve İngilizce yeterliliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin kendilerine verilen görev hakkında yaratıcı düşünceleri ve dil öğrenimi arasında olumlu bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Dil eğitimi içerisindeki yaratıcılık ve bilginin farkında olmak hem eleştirel düşünmeyi hem de problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Bu tür yansıtıcı düşünme gerçekleştiğinde, öğrencilerin düşünme ve problem çözme tarzlarında olumlu değişiklikler sağlanabilmektedir. Çalışmanın sonuçları da bu bulguları doğrular niteliktedir. Ampirik

sonuçlar, eleştirel düşünme ve İngilizce okuryazarlığını eşzamanlı olarak geliştiren beceriler olduğunu göstermiştir (Marin ve Halpern, 2011; Yang ve Teng, 2014). Ayrıca Lin ve Mackay (2004) çalışmalarında düşünme becerilerinin dil öğrenimini kolaylaştırabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmalar eleştirel düşünme becerisinin öğrenenlerin problem çözmenin yanı sıra çıkarımlar yapmak ve analiz etmek için farklı yollar bulmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Bu, öğrencilerin İngilizceyi daha iyi anlamasını ve dili daha yetkin bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır (Liaw vd., 2007).

Girişimcilik eğitiminin etkin bir şekilde verilebilmesi için dil bilmenin önemi yadsınamaz (Kirby, 2004). Geleneksel eğitim sisteminin girişimci bireyler yetiştirmek için gerekli olan nitelik ve becerileri geliştirmediği ileri sürülmektedir. Geleneksel eğitim sistemi öğrencilere başarılı bir girişimci yerine nasıl iyi bir çalışan olunacağını öğretmektedir (Tarabishyve vd., 2005). Girişimcilik ve yenilikçilik becerilerine sahip olabilmek için daha çağdaş, çok dilli ve çok kültürlü sınıflara ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmaya katılan yabancı dil ağırlıklı öğrenim gören öğrenciler, sayısal ve eşit ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören akranlarına kıyasla girişimcilik ve yenilikçilik becerileri açısından daha yüksek puan almışlardır. Geleneksel sınıflara kıyasla bu becerilerin kazandırılması için dil ağırlıklı eğitim veren modern sınıflara ihtiyaç vardır (Kirby, 2004).

Günümüzde alan uzmanları, “küresel lider” kavramını, “farklı milletler, farklı diller, farklı iletişim tarzları ve motivasyonları ile rahat çalışan bir lider” kavramı olarak kabul etmektedirler (Sopa ve Pomohaci, 2018). Yabancı dil öğrenmek, bir kişinin böyle bir küresel lider olmasını sağlayacak kilit bir kriterlerden biridir. Küresel bir lider olabilmek için mutlaka yabancı dil bilmek gerekmektedir. Böyle bir deneyim, insanların iletişim kurma biçimlerini ve izleyicileri tarafından algılanma biçimlerini geliştirmekte, konuşmacıya daha geniş bir dünya perspektifi vermektedir. Yeni bir dil öğrenerek, yeni bir kültür hakkında bilgi edinilir. Tek dil bilen bireylerin yabancı dil bilenlere kıyasla karşılaştıkları sorunlardan birisi de çoğunlukla sadece kendi dillerinden ve kültürlerinden referanslar kullanmaları ve bu nedenle onları anlayanların sayısının çok azalmasıdır. Birden fazla dil konuşabilen bireyler bağlamı daha iyi anlamakta, başkalarına belirsiz görünebilecek ya da yanlış anlaşılmalara yol açabilecek durumları daha iyi yönetebilmektedirler (Malik vd., 2020). Bu bağlamda yabancı dil ağırlıklı öğrenim gören öğrenciler akranlarına kıyasla daha avantajlı bir konumda yer almaktadırlar. Çalışmanın verileri bu bilgiyi doğrular niteliktedir.

McInerney'e (2004) göre, sosyal sorumluluk ve adalet fikrinin tek veya evrensel olarak kabul edilmiş bir anlamı yoktur. Farklı görüşler ve yönelimler, tarihsel ve kültürel olarak oluşturulmuş ve rekabet halindeki siyasi çabaları yansıtan söylemlerde gömülmüştür. Bu bağlamda bireyin sadece anadilini kullanarak modern dünyaya hâkim olması, liderlik yapabilmesi mümkün değildir. Günümüz dünyası açlık, ırkçılık, eşitsizlik ve savaş gibi ciddi küresel sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlara çözüm olacak yöntemlerden barış eğitiminde, vurgu yapılması gereken pratik yollardan birisi dil öğretimidir. Yabancı dil sayesinde kişi küresel konulara hâkim olabilecek ve farkındalığını kademeli olarak artırabilecektir (Yakovchuk, 2004). Bu bağlamda da çalışmadan elde edilen verilere göre yabancı dil ağırlıklı sınıflarda öğrenim gören öğrenciler akranlarından daha ileridedirler.

İngilizce, kurumsal dünyada en yaygın kullanılan dildir. Tüm kurumsal organizasyonlar düzenli olarak İngilizce iletişim kurmaktadır. Dünya çapındaki iş yazışmalarının çoğu, e-postalar, kurumsal belgeler, faksalar, telefon görüşmeleri, video, basılı ve elektronik medyadaki iyi okunan ve popüler iş kaynakları ve diğer sosyal medya dâhil olmak üzere İngilizce olarak hazırlanmaktadır. Hem sözlü hem de yazılı olarak İngilizce özelinde yabancı dil yeteneği, bu işletmelerde, iş bulmaktan müşterilerle ilişki kurmaya ve dünya çapında uzun vadeli iş ilişkileri kurmaya kadar kurumsal yaşamın birçok alanında önemlidir. Graddol'a (2006) göre, insanların yaklaşık

%80'i Avrupa'dayken İngilizce kullanmaktadır. Sadece Avrupa'da değil, aynı zamanda Dünya Ticaret Örgütü (WTO) tarafından yönetilen küresel bir endüstrinin de dili İngilizcedir. Günümüzde çoğu kurumsal firma, bu yetenekler kuruluşun gelecekteki başarısı için son derece faydalı olacağından, akıcı İngilizce bilen ve üstün iletişim becerilerine sahip personel istihdam etmektedir. Çalışmaya katılan dil sınıfında eğitim alan öğrenciler akranlarından farklı olarak yabancı dile çok daha uzun ders saatleri boyunca ve derinlemesine maruz kalmaktadırlar. Bu öğrencilerin çok büyük bir kısmının üniversitede de İngilizce eğitim veren alanlara ve okullara yönelindikleri gerçeği göz alındığında kariyer bilinci anlamında daha bilinçli olmaları ve kariyer seçenekleri açısından da daha fazla fırsata sahip olmaları olağandır. Bu tür sınıflarda İngilizce ile birlikte bir yabancı dil eğitiminin zorunlu olması mezun öğrencilerin çoğunun bilingual olmalarını sağlamakta bu da onları işverenlerin gözünde daha değerli kılmaktadır. Mevcut araştırmalar, özellikle ebeveynler ve geleceğin işverenleri olmak üzere birçok kişi ve kurumun, 21. yüzyıl çalışma hayatında işyerlerinde istihdam edilebilirlik aracı olarak İngilizceyi bir şart olarak kabul etmektedirler (Guo ve Woulfin, 2016; Voogt ve Roblin, 2010).

Etkili iletişim, çalışanlar için iyi fırsatların yakalanmasında önemli bir role sahiptir. Rahman vd. (2012) bulgularına göre, mevcut küreselleşme çağında kariyer başarısı, iş yerindeki diğer temel mesleki beceriler kadar İngilizce iletişim becerilerine de bağlıdır. İngilizce bir Lingua Franca (ortak dil, yaygın kullanılan dil) olduğu için, olası çalışanların bu dilde sağlam bilgi, anlayış ve konuşma becerileri sergilemeleri beklenmektedir. Dünya genelinde iş arayanlar, endüstrilerin artan taleplerini karşılamak için gerekli iletişim gücünü gösteremedikleri için sorun yaşamaktadırlar. Yüksek ücretli iş için iletişim becerileri bir ön koşul olduğundan, iş dünyası için İngilizce bilenler tercih edilirken, dil anlamında yeterli olmayanlar bu çemberin dışında kalmaktadır (Bleakley ve Chin, 2004). Hedeflenen alanda etkili bir kariyere sahip olabilmek için; alandaki son gelişmeleri bilmek, bilgiyi ayrıştırıp analiz edebilmek için dil gereklidir.

Araştırmada yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin “sosyal iyi olma” puanları sayısal ve eşit ağırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal iyi oluşun, iç ve dış yönlerin toplamına bağlı olan çeşitli boyutları vardır (Benevene vd., 2018). Öğrencinin sosyal iyi oluşunu etkileyen faktörler çoğu zaman okul yaşantıları ile ilgili olabilmektedir (Capone vd., 2019). Gençlerin sosyal ve duygusal iyilik hallerini desteklemek, onların olumlu gelişiminin önemli bir belirleyicisidir. Bu sayede hem okulda hem gelecekteki çalışma hayatlarında hem de genel anlamda sosyal yaşamlarında olumlu sonuçlar elde etmelerini sağlamaktadır (Durlak, 2015; OECD, 2015). Öğrencinin eğitim ortamında merkeze alındığı, öz yeterliliğinin yüksek olduğu ve motive edildiği eğitim ortamlarında sosyal olarak iyi olması çok daha olasıdır. Çalışma, dil sınıfı öğrencilerinin bu anlamda, akranlarına kıyasla daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir.

İngilizcenin internet ve iletişim medyasının ana dili olmasıyla birlikte dünya küresel bir köy haline gelmiştir. Günümüzde hem iş hem de akademik alanlarda uluslararası standartları yakalayabilmek için İngilizce bilmek bir gerekliliktir. Bu dilin öğrenimi, neredeyse tüm dünyada örgün eğitim ve iş fırsatı için hayati bir konudur. Ebeveynlerden öğretmenlere, tüm yetişkinler öğrencilerinin mümkün olan en kısa sürede İngilizce iletişim becerilerinde ustalaşmasını beklemektedir. Bu beklentinin karşılanmasında oldukça etkili olan dil sınıflarında öğrenciler, eğitim yaşamları ile ilgili olumlu yaşantılar geliştirmekte, kariyer hedefleri konusunda daha iyi olanaklara sahip olabilmekte, öğrenilen dillerle birlikte farklı kültürleri deneyimlemektedir. Tüm bu tecrübeler öğrencinin psikolojik iyi oluşunu etkilemekte ve dolayısıyla sosyal iyi olma halini de olumlu yönde etkilemektedir.

Bununla birlikte sosyal iyi olma ve olumlu eğitim yaşantıları üzerine yapılan çalışmalarda, etkili bir sınıf ortamının, olumlu duyguları, eleştirel düşünmeyi ve sosyal katılımı, yaşam memnuniyetini ve fiziksel sağlığı geliştirdiği görülmüştür (Vacharkulksemsuk vd., 2001). Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve daha tatmin edici sosyal ilişkiler, öğrencileri depresyona karşı koruyabilmektedir (Resnick vd., 1997). Öğrencilerin akademik başarılarının ve kendi öğrenmelerinin farkında olma durumunun sosyal iyi olma halinin yordayıcı olduğu başka çalışmalarda da görülmüştür (Hicks ve King, 2009; Lambert, Clark, Durtschi, Fincham ve Graham, 2010; Hicks, Trent, Davis ve King, 2012).

Gardner vd., (1999), İngilizce öğrenmenin iki kritik başarı faktörü olduğuna dikkat çekmiştir. Biri dil öğrenme yeteneği, diğeri ise öğrenme motivasyonudur. Motivasyon, niyeti ve davranışı etkilediğinden, bilim insanları, öğrenme tutumunun İngilizce öğrenmenin temel unsurlarından birisi olduğunu belirtmişlerdir (Starks ve Paltridge, 1996). Dil öğreniminde etkili unsur olan motivasyon, öğrencilerin daha zor öğrenme görevlerini veya etkinliklerini üstlenme isteklerini artırmaktadır. Daha yüksek içsel öğrenme motivasyonuna sahip öğrencilerin, olmayanlara göre sosyal iyi olma puanlarının çok daha yüksek olduğu başka çalışmalarla da kanıtlanmıştır (Deci ve Ryan, 1991; Liu vd., 2012).

Çalışma, 21 yüzyıl becerileri ile sosyal iyi olma arasında pozitif ilişkiler olduğunu kanıtlamaktadır. 21. yüzyıl becerileri terimi, eğitimciler, okul reformcuları, akademisyenler, işverenler ve diğer uzmanlar tarafından günümüz dünyasında, başarılı olmak için kritik öneme sahip olduğuna inanılan geniş bir bilgi, beceri, çalışma alışkanlıkları ve karakter özellikleri kümesini ifade etmektedir. Genel bir çerçeveden bakıldığında bu becerilerin öğrencinin akademik hayatını, kariyeri hatta iyi bir vatandaş olma becerilerini etkileyip geliştirdiğini söylemek mümkündür. Çağdaş eğitim açısından yaşam kalitesi, sağlık bakımı pratiğinde ve bilimsel-araştırma çalışmalarında önemli bir yere sahiptir. Bu durum sosyologlar tarafından uzun zamandır sosyal bilimler çerçevesinde tartışılmaktadır. Bu yaşam kalitesi daha çok bireylerin ekonomik durumu ve bu duruma ilişkin duyguları ile ilişkilidir (Popović, Samouilidou & Dolga, 2020). Bu bağlamda söz konusu becerilere sahip bireylerin sosyal iyi olma hallerinin de olumlu yönde etkilenmesi doğaldır. Üretken ve başarılı bir yaşam sürmek için gerekli olan 21. yüzyıl becerilerini bireyin yaşam doyumunu artırmakta ve çalışma hayatı kalitesini yükseltmektedir.

İngilizcenin giderek daha önemli bir rol oynadığı, hızla değişen küresel iş dünyasında sorunlarla başa çıkabilmek, problem çözüme ve eleştirel düşünme becerilerinin temelini dil bilmek oluşturur. İngilizce dili özünde küreselleşme ile direkt olarak ilişkilidir (Khadria, 2002). Teknolojik olarak dönüştürülmüş dünyada İngilizcenin çalışma koşulları üzerinde derin bir etkisi bulunmaktadır (Debrah ve Smith, 2002). Hedef dil ve etkileri, doğrudan gelişmiş bir işgücü piyasası ile ilişkilidir (Orbeta, 2002).

21. yüzyıl becerilerini anlama ihtiyacını vurgulayan özel bir yön, eğitim alanındadır. Eğitim, 21. yüzyılda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin değişimlerini, ihtiyaçlarını ve rollerini incelemeye çalışan birçok araştırmacının odak noktası olmuştur (Ansari ve Malik, 2013; Benade, 2015; Teh, Isa & Omar, 2017; Jensen, 2009; Rahmadani, Fitrawati ve Syarif, 2019). Fandino (2013), İngilizce, Fen ve Matematik gibi ana derslerin öğretimi sırasında öğrenme stratejilerinin, dijital yeterliliklerin ve kariyer yeteneklerinin açık bir entegrasyon gerektirdiğini iddia etmektedir. Bu bağlamda dil sınıfları, öğrencileri yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği, öz-yönelim ve kültürler arası becerilere vurgu yapan çeşitli uygulamalara ve süreçlere maruz bırakmaktadır. Doğal bir öğrenim ve öğretim sürecinde bu öğrenciler 21. yüzyıl becerilerini özümsemekte, eğitim ve gelecekteki kariyerlerine entegre etmektedirler.

Öte yandan İngilizce, basit bir dil kodu veya hatta bir dizi yeterlilik olarak ele alınamaz. Bunun yerine İngilizce, insanların yerel kimliklerini ifade etmek ve dünya ile anlaşılır bir şekilde iletişim kurmak için kullanabilecekleri küresel bir dil olarak görülmelidir (Crystal, 2006). Bu yeni bakış açısının bir sonucu olarak, Eaton (2010), günümüz dil sınıflarını artık gramer, kelime ve ezberden öğrenmeye odaklanmayan, bunun yerine dünya çapında insanlarla bağlantı kurmanın bir aracı olarak dil ve kültürel bilginin kullanılmasının öğrenildiği alanlar olarak kabul etmektedir. Dil sınıfları, diğer alan ağırlıklı sınıflara kıyasla daha öğrenci merkezli, işbirlikçi ve teknolojik olarak yönlendirilen, yeniden kavramsallaştırılmış öğrenim ortamlarıdır. Bu durum da bu sınıfın paydaşları olan öğretmen ve öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini güçlendirmektedir.

21. yüzyıl, öğrenme ve yenilik becerilerinin, bilgi, medya ve dijital okuryazarlık becerilerinin yanı sıra yaşam ve kariyer becerilerinin açık bir şekilde bütünleştirilmesini talep etmektedir. Sonuç olarak, genellikle okullar ve özelinde dil sınıfları, öğrencilere akademik öğrenmelerin yanı sıra yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği, medya okuryazarlığı, inisiyatif alma ve öz-yönelim ile sosyal ve kültürler arası becerilerin edinilmesine ve geliştirilmesine odaklanan uygulamalar ve süreçler sağlamalıdır. Araştırma sonucunda, bu amacın dil sınıflarında daha etkin bir şekilde sağlandığı görülmüştür. Dil ağırlıklı eğitim veren sınıflardaki öğrenciler; sözlü, yazılı ve sözlü olmayan iletişimi kullanma, düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme, karmaşık bakış açılarını anlama, çoklu medya ve teknolojileri etkin şekilde kullanabilme gibi alanlarda akranlarından olumlu anlamda ayrılmışlardır.

Bilgi ve teknolojinin çok hızlı geliştiği günümüz dünyasında bu hıza paralel olarak eğitim ve sosyal yaşam alanlarında da çok ciddi değişimler yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim, bireylerin kişisel olarak gelişmesini ve değişmesini gerekli kılmıştır. Toplum 5.0 (süper akıllı toplum) ve Endüstri 4.0 (teknoloji devrimi) gibi kavramlarının kabul edildiği çağda, bireylerin bu sürece uyum sağlayabilmeleri için kişisel gelişimlerine önem vermeleri kaçınılmazdır. Dil eğitimi bu bağlamda öğrencileri daha avantajlı ve daha açık fikirli hale getirmektedir. 21. yüzyıl becerilerine sahip olan kişilerin zamana uyum sağlayan, donanımlı ve değişime açık oldukları bir gerçektir. Bu bağlamda daha yetkin oldukları görülen dil öğrencileri eğitim hedeflerini de yüksek tutmaktadır.

Sosyal iyi olma düzeyi yüksek bireyler dünyaya katabilecekleri değerli bir şeylerin olduğuna inanır; toplumun vatandaşları ve kurumları aracılığıyla gelişeceğine inanır; dünyaya ilgi duyar ve toplumu ve çevrelerindeki gelişmeleri anlama konusunda yeterli olduklarını hissederler. Yabancı dili olan bireyler dünyayı ve dünyadaki kültürleri anlama, anlamlandırma sürecinde bir başka ifadeyle dünya vatandaşı olma yolunda diğer bireylere göre birkaç adım öndedir. Dolayısıyla yabancı dili sahip olmak sosyal iyi olmayı da sağlamaktadır.

Hem 21.yy becerilerine hem de sosyal iyi olma düzeyine katkısı düşünüldüğünde yabancı dil ediniminin sadece akademik bir kazanç değil aynı zamanda dünyaya ve kendi toplumuna duyarlı vatandaşlar yetiştirme konusunda önemi bir kez daha gözler önüne serilmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde yabancı dil eğitimi politikaları tekrardan gözden geçirilmeli, geçilmesi gereken bir ders mantığından çıkartılıp ihtiyaç haline getirilmelidir. Ayrıca sonraki çalışmalar için yabancı dil sınıfındaki öğrencilerin kariyer planlamaları, sosyal medya kullanım amaçları vb. başlıklara dayalı nitel çalışmalarla 21.yy becerileri ve sosyal iyi olma düzeylerinin neden yüksek çıktığı irdelenebilir.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılardan Emine TUNÇER GÜNAY çalışmanın % 60'lık kısmından (hipotez oluşturma, veri toplama, literatür tarama ve rapor haline getirme), Doç. Dr. Hakan SARIÇAM ise %40'lık kısmından (çalışmanın planlanması, analiz ve bulguların oluşturulması ve son okuma) sorumludur.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Demirci, İ., Nihan, Ç., Sarıçam, H., & Hilal, O. (2013). *Sosyal İyi Olma Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği*. 5. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya, Turkey
- American Association of Colleges and Universities. (2007). *College learning for the new global century*. Washington: AACU.
- Ansari, U., & Malik, K. (2013). *Image of An Effective Teacher in 21st Century Classroom*. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3.
- Benade, L. (2015) Teachers' Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first Century Learning, *Open Review of Educational Research*, 2(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.998159>
- Benevene, P., Dal Corso, L., De Carlo, A., Falco, A., Carluccio, F., & Vecina, M. L. (2018). Ethical leadership as antecedent of job satisfaction, affective organizational commitment and intention to stay among volunteers of non-profit organizations. *Frontiers in psychology*, 9, 2069.
- Bleakley, H. & Chin, A. (2004). Language Skills and Earnings: Evidence from Childhood Immigrants. *The Review of Economics and Statistics*, 86(2), 481–496. <http://www.jstor.org/stable/3211642>
- Block, D., & Cameron, D. (2002). *Globalization and language teaching*. London and New York: Routledge.
- Boholano, H. (2017). Smart social networking: 21st century teaching and learning skills. *Research in Pedagogy*, 7, 21-29. <https://doi.org/10.17810/2015.45>
- Bundy, A. (1998). Information literacy: the key competency for the 21st century. <https://docs.lib.purdue.edu/iatul/1998/papers/5/>
- Butler, J. (2012). *Subjects of desire: Hegelian reflections in twentieth-century France*. Columbia University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: PegemA.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A.
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S. A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108.
- Cevik, M., & Senturk, C. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 11-28. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3506>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (Fourth Edition), Routledge
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Cox, C. (2014). *21st century skills and principles of flow in the foreign language classroom*. MA Thesis: Brigham Young University. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/4197>
- Crystal, D. (2006). *The fight for english: how language pundits ate, shot, and left*. Oxford University Press.
- Culhane, S.F. (2004). An Intercultural Interaction Model: Acculturation Attitudes in Second Language Acquisition. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol.1, No.1, 50-61. <http://eflt.nus.edu.sg/v1n12004/culhane.pdf>
- Debrah, Y., & Smith, I. (2002). *Globalization, employment and the workplace: Diverse impact*. *Globalization, Employment and the Workplace: Diverse Impact edited Yaw Debrah and Ian Smith* (pp.1-23). London: Routledge.
- Deci, E., & Ryan, R. (1990). A motivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237-288.
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2006). Critical consciousness and career development among urban youth. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 220–232. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.07.001>
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Eaton, S. E. (2010). *Global trends in language learning in the 21st century*. Onate Press.
- Fandiño Parra, Y. J. (2013). 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*, 7, 190-208.
- Friedman, T. L. (2008). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.

- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., & Tremblay, P. F. (1999). Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology, 18*(4), 419-437.
- Graddol, D. (2006). *English next* (Vol. 62). London: British Council.
- Göktepe-Yıldız, S. (2020). Lise öğrencilerinin 21.yüzyıl becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge, 51*, 884–897. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-08-51-02>
- Guo, J., & Woulfin, S. (2016). Twenty-first century creativity: an investigation of how the partnership for 21st century instructional framework reflects the principles of creativity. *Roeper Review, 38*, 153-161. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1183741>
- Hancock, I. (1993). The emergence of a Union Dialect of North American Vlach Romani, and its implications for an international standard. *International Journal of the Sociology of Language, 99*, 91-104.
- Hicks, J. A., & King, L. A. (2009). Positive mood and social relatedness as information about meaning in life. *The Journal of Positive Psychology, 4*(6), 471–482. <https://doi.org/10.1080/17439760903271108>
- Hicks, J., Trent, J., Davis, W., & King, L. (2011). Positive affect, meaning in life, and future time perspective: an application of socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging, 27*, 181-189. <https://doi.org/10.1037/a0023965>
- Jensen, E. (2010). Between credulity and scepticism: Envisaging the fourth estate in 21st-century science journalism. *Media, Culture & Society, 32*, 615-630. <https://doi.org/10.1177/0163443710367695>
- Kazi, S. A., & Akhlaq, A. (2017). Factors affecting students' career choice. *Journal of Research and Reflections in Education, 11*(2), 187–196.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restor Dent Endod, 38*(1), 52-4. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kirby, D. A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education+ training, 46*(8/9), 510-519.
- Kirkwood, T. (2008). *Foresight Mental Capital and Wellbeing Project 2008 Final Project Report Executive Summary*. Mental Capital through Life. London: Government Office for Science
- Khadria, B. (2002). Shifting paradigms of globalization: the twenty-first century transition towards generics in skilled migration from India. *International Migration, 39*, 45- 71. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00171>
- Lambert, N. M., Clark, M. S., Durtschi, J., Fincham, F. D., & Graham, S. M. (2010). Benefits of expressing gratitude: expressing gratitude to a partner changes one's view of the relationship. *Psychological Science, 21*(4), 574–580. <https://doi.org/10.1177/0956797610364003>
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). An activity-theoretical approach to investigate learners' factors toward e-learning systems. *Computers in Human Behavior, 23*, 1906-1920. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.02.002>
- Liu, E. Z. F., Lin, C. H., Jian, P. H., & Liou, P. Y. (2012). The dynamics of motivation and learning strategy in a creativity-supporting learning environment in higher education. *Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET, 11*(1), 172-180.
- Malik, M. F., Zaman, M., & Buckby, S. (2020). Enterprise risk management and firm performance: Role of the risk committee. *Journal of Contemporary Accounting & Economics, 16*(1), 100178. <https://doi.org/10.1016/j.jcae.2019.100178>
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking skills and creativity, 6*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002>
- Mathews, S. & Lowe, K. (2011). Classroom environments that foster a disposition for critical thinking. *Learning Environments Research, 14*, 59-73. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9082-2>
- McInerney, D. M. (2004). A Discussion of Future Time Perspective. *Educational Psychology Review, 16*(2), 141–151. <http://www.jstor.org/stable/23363837>
- MEB, EARGED (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf
- Murray, M., & Pérez J. (2008). Information and communication technology literacy here and abroad: a comparison of college students in the US and the British Virgin Islands. *2008 Proceedings, 16*. <http://aisel.aisnet.org/siged2008/16>
- Sharif, N., Ahmad, N., & Sarwar, S. (2019). Factors influencing career choices. *IBT Journal of Business Studies (JBS), Ilma University, Faculty of Management Science, 15*(1), 33-45. <https://doi.org/10.46745/ilma.ibtjbs.2019.151.3>
- Orbeta, A. C. (2002). *Globalization and employment: The impact of trade on employment level and structure in the Philippines* (No. 2002-04). PIDS Discussion Paper Series.

- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Popović, R., Samouilidou, E., Popović, J., & Dolga, M. (2020). Assessment of the quality of life, health, and social wellness in upper elementary school students: cross-cultural and gender specificity. *Britain International of Humanities and Social Sciences (BioHS) Journal*, 2(1), 127-142.
- Rahman, R. A., Yusof, Y. M., Kashefi, H., & Baharun, S. (2012). Developing mathematical communication skills of engineering students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5541-5547. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.472>
- Rahmadani, C. L., Fitrawati, F., & Syarif, H. (2019). EFL learners' perception toward the use of interactive e-book in grammar class. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 7(2), 18-30.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832. <https://doi.org/10.1001/jama.278.10.823>.
- Savu, E., Chirimbu, S., & Dejica-Cartis, A. (2014). What skills do foreign languages teachers need in the 21st century? *Professional Communication and Translation Studies*, 7(12), p:151-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v0i0.2209>
- Schafersman S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*. URL (last checked 28 March 2011). <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- Scriven, M. (2008). A Summative Evaluation of RCT Methodology: & An Alternative Approach to Causal Research. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 5(9), 11-24. <https://doi.org/10.56645/jmde.v5i9.160>
- Sopa, I. S., & Pomohaci, M. (2018). Study regarding the motivation for practicing sports activities at students from University "Lucian Blaga" Sibiu. *Scientific Bulletin "Mircea cel Batran" Naval Academy*, 21(2), 1-13.
- Spence, R., & Smith M. L. (2010). ICT, development, and poverty reduction: Five emerging stories. *Information Technologies & International Development*, 6(Special Edition 2010), 11-17.
- Starks, D., & Paltridge, B. (2001). A note on using sociolinguistic methods to study non-native attitudes towards English. *World Englishes*, 15, 217-224. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1996.tb00107.x>
- Strand, R. (2011). Exploring the role of leadership in corporate social responsibility: a review. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 8(4), 84-96.
- Tarabishy, A., Solomon, G., Fernald R. & Sashkin, M. (2005). The entrepreneurial leader's impact on the organization's performance in dynamic markets, *Journal of Private Equity*, 8(4), 20-29. <http://dx.doi.org/10.3905/jpe.2005.580519>
- Teh, N. C., Isa, N. H., & Omar, A. (2017). Critical thinking module in promoting higher order thinking skills among secondary school students. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 5, 68-79.
- Tempelaar, D. T. (2006). The Role of Metacognition in Business Education. *Industry and Higher Education*, 20(5), 291-297. <https://doi.org/10.5367/000000006778702292>
- TÜSİAD. (1999). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*. İstanbul: Lebib Yalkın.
- TUSİAD. (2014). *STEM (Science, Technology, Engineering And Mathematics Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) Alanında Eğitim Almış İşgücüne Yönelik Talep Ve Beklentiler Araştırması*. İstanbul: TUSİAD, (2014). <https://www.tusiad.org/tr/> (28.04.2022).
- Vacharkulksemsuk, T., Sekerka, L. E., & Fredrickson, B. L. (2011). Establishing a positive emotional climate to create 21st-century organizational change. *The handbook of organizational culture and climate*, 2, 101-118.
- Voogt, J., & Roblin, N. (2010). *21st century skills: discussion paper*. University of Twente, Enschede.
- WHO. (2011). 10th Global Conference on Health Promotion Charters a Path for Creating "well-being" societies. <https://www.who.int/news/item/15-12-2021-10th-global-conference-on-health-promotion-charters-a-path-for-creating-well-being-societies>
- Yakovchuk, N. (2004). Global issues and values in foreign language education: Selection and awareness-raising. *ELTED*, 8, 28-47.
- Yang, J.Y. & Gamble, J. (2013). Effective and practical critical thinking-enhanced EFL instruction. *ELT Journal*, 67, 398-412. <https://doi.org/10.1093/elt/cct038>
- Yang, J. Y., & Teng, Y. W. (2014). Perceptions of Elementary School Teachers and Students Using Interactive Whiteboards in English Teaching and Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 25(1), 125-154. Waynesville, NC: *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*. Retrieved May 6, 2023 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/36106/>.
- Zhao, F. (2005). Exploring the synergy between entrepreneurship and innovation. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 11(1), 25-41. <https://doi.org/10.1108/13552550510580825>
- Zeybek, G. (2019). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142-156. <https://doi.org/10.24289/ijsser.505263>

Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Ezgi ÇETİN¹ ve Yaşar YAVUZ²

Soft Skills Scale for Administrators: A Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of this research is to develop a scale to determine the soft skills of educational administrators working at universities. Regarding the 'Soft Skills Scale for Administrators', literature reviews and semi-structured interviews were carried out with the participants working at different levels at universities on the concept of soft skills. An item pool of 94 items was designed based upon the thematic analyses made as a result of the interviews. The number of items was reduced to 75 in line with expert opinions to ensure content validity. 300 instructors participated in Exploratory Factor Analysis (EFA) studies to find out the construct validity of the scale. The KMO value for the compliance of the data with EFA was determined as .983 and the Bartlett test value was 15184.46 (Sd=630, p=0.000). In the light of the EFA, it was seen that the rotated factor loading values ranged between .70 and .83 and explained 78.1% of the total variance of the scale. 39 items that did not comply with the condition that the load values in the factors in which the items were included should be .70 and above were eliminated from the raw scale. The final form consisted of 36 items. The scale items were collected under two factors as 'personal' and 'interpersonal'. For the Confirmatory Factor Analysis (CFA), data which were collected from a different sample of 384 instructors were analyzed. As a result of CFA analysis, goodness-of-fit indices (X^2/Sd , NNFI, CFI, GFI, SRMR, RMSEA) were found to be good and acceptable. The Cronbach Alpha coefficient of the scale was determined as .99. The results showed that the data to be obtained from the 'Soft Skills Scale for Administrators' were statistically reliable and valid.

Keywords: Soft Skills, Educational Administrator, University, Scale Development.

Özet

Bu araştırmanın amacı üniversitelerde görev yapan eğitim yöneticilerinin ilimli becerilerini belirlemeye bir ölçek geliştirmektir. Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği için alan yazın incelemesi gerçekleştirilmiş ve üniversitelerde farklı düzeylerde görev yapan katılımcılarla ilimli beceriler kavramına yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda yapılan tematik analizler doğrultusunda 94 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğini sağlamak üzere uzman görüşlerine başvurularak madde sayısı 75'e indirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışmalarına 300 öğretim elemanı katılmıştır. Verilerin AFA'ya uygunluğuna yönelik KMO değeri .983, Bartlett testi değeri 15184.46 olarak belirlenmiştir (Sd=630, p=0.000). Yapılan AFA sonucunda döndürülmüş faktör yük değerlerinin .70 ile .83 arasında değiştiği; ölçeğin toplam varyansının ise %78,1'ini açıkladığı görülmüştür. Maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin .70 ve üzeri olması şartına uymayan 39 madde ham ölçekten çıkarılarak 36 maddeden oluşan son haline ulaşılmıştır. Ölçek maddeleri 'kişisel' ve 'kişiler arası' olmak üzere iki faktörde toplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 384 öğretim elemanından oluşan farklı bir örneklemden ulaşılan veriler analiz edilmiştir. DFA analizleri sonucunda uyum iyiliği indekslerinin (X^2/Sd , NNFI, CFI, GFI, SRMR, RMSEA) iyi ve kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar 'Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği'nden elde edilecek verilerin istatistiksel olarak güvenilir ve geçerli olacağını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: İlimli Beceriler, Eğitim Yöneticisi, Üniversite, Ölçek Geliştirme.

* Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ danışmanlığında, Ezgi ÇETİN tarafından yazılan "Üniversitelerdeki Eğitim Yöneticilerinin İlimli Becerilerinin Akademik Kaytarma ve Örgütsel Bağlılığa Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir ve çalışmanın bir bölümü 24-25 Mart 2023 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Araştırmaları Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doktora öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Sorumlu Yazar: ezgimericetin@gmail.com, 0000-0002-6532-8192

² Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, yasar.yavuz@deu.edu.tr, 0000-0002-5113-360X

Extended Abstract

Article / Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 16 May/Mayıs 2023

Revised Date / Hakem Atama: 30 May/Mayıs 2023

Accepted Date / Kabul Tarihi: 03 December/Aralık 2023

Introduction

As social beings, humans need other individuals by nature. In line with this need, they become members of many formal and informal organizations such as family, friend circles, working environments throughout their life. This characteristic they possess as individuals is decisive in shaping the structure of the organizations they are in. Organizations are not only composed of a neural system consisting of physical characteristics, abilities and tendencies, but also social entities that carry personality traits, emotions and enthusiasms. The 'soft skills' concept, defined as the skills for regulating the relationships of individuals with other people and their self, apart from technical and professional skills, have a fundamental place in relation to organizations. Having soft skills means professional success in terms of employees; for individuals, it is considered as a source of happiness in life. It is crucial to consider soft skills in the context of leadership since they are determinative in the attitudes and behaviors of individuals and in the structure of organizations. Bearing this in mind, educational administrators could only become leaders and go beyond the concept of 'administrator' by regulating their own emotions and opinions in addition to technical and professional skills. Soft skills are more arduous to assess compared to technical or hard skills since they are based on the affective domain that involves organizing one's self and interpersonal relationships. This hardship has been the motive for the development of the research based on educational administrators' soft skills. The aim of this research is to determine the validity and reliability of the scale developed to determine the soft skills of educational administrators working at universities. It is thought that the study will be important in terms of filling the gap in the literature together with the results to be obtained.

Method

The goal of this study is to generate a soft skills scale regarding educational administrators working at universities. During the process of scale development, related studies in the field were reviewed and semi-constructed interviews were conducted with administrators and lecturers to conceptualize the idea of soft skills. Following the analyses of the interviews, an item pool of 94 items was prepared and expert opinions were received in terms of scientific principles such as content, language and concept. The number of items was decreased to 75 after the expert opinions' content validity ratios. Lecturers' opinions regarding the soft skills of educational administrators at universities were gathered on the scale. The Exploratory Factor Analysis (EFA) working group for the implementation of the first draft scale of 75 items consisted of 300 faculty members working at three state universities. EFA was carried out and the factors comprising the scale were identified. After these steps, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted and goodness-of-fit indices was calculated. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) working group for the 36-item scale determined as a result of EFA consisted of 384 faculty members working at two state universities. As the last step, the reliability of the factors separately and the scale as a whole was tested.

Findings

The validity and reliability studies of soft skills for educational administrators were conducted during the 2021-2022 and 2022-2023 academic years at universities in Izmir and Manisa. Prior to the preparation of the scale, a series of semi-constructed interviews was performed with administrators and lecturers on the concept of 'soft skills' and then a 94-item pool was prepared following the data collected as a result of the interviews. Expert opinions were received regarding the items and the number of items was decreased to 75 considering the

consequences of content validity analysis. As a result of the exploratory factor carried out to assess the construct validity of the scale, 39 items of the scale were left out and the scale was reduced to 36 items. The scale was discovered to include two factors: 'personal' and 'interpersonal' skills. In terms of variance, the first factor explained 51.364% and the second factor explained 26.734% of the total variance. The rate of total variance explanation for this scale was identified as 78.098%. The confirmatory factor analysis was utilized to explore the scale's two-factor structure based on the opinions of 384 lecturers. Goodness-of-fit indices were found to be agreeable at this stage. As the last step, the reliability of the scale was explored. The confirmatory factor analysis revealed that the Cronbach Alpha value is .94 for the first factor ('personal skills') and .99 for the second factor ('interpersonal skills'). The Cronbach Alpha value for the whole scale can be identified highly acceptable.

Conclusion and Discussion

In accordance with the results of the EFA, CFA and reliability analyses carried out in the validity and reliability study of the Soft Skills Scale for Administrators, it is seen that the scale consists of two factors and 36 items. The factor loads of the items in the scale range between .697 and .827. The reliability of the factors is .94 for the 'personal' dimension, .99 for the 'interpersonal' dimension, and .99 for the sum of the scale. The items that make up each dimension can explain the related dimensions independently of each other. These results showed that the data to be gathered through the 'Soft Skills Scale for Administrators' were statistically valid and reliable. Even though there are studies in the foreign literature on soft skills in terms of administrators, it is assumed that the scale developed will be one of the pioneering studies since no study has been found in Turkey on the soft skills of educational administrators at universities. The developed scale is also suggested for academic research in fields based on human relations such as Public Relations, Public Administration and Communication.

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, doğası gereği diğer bireylere gereksinim duymaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda hayatı boyunca aile, arkadaş çevresi, çalışma ortamı gibi pek çok formal ve informal örgütün üyesi olmaktadır. Birey örgütte yalnızca fiziksel özellik, yetenek, teknik ve mesleki becerileri ile değil; aynı zamanda kişilik özellikleri, duyguları, coşkuları olan ve diğer bireylerle etkileşimde bulunan sosyal yönü ile var olmaktadır (Aydın, 2007, s. 31). Bireyin bu karmaşık yapısı örgütlerin yapısının ve yönetiminin şekillenmesinde belirleyici olmaktadır.

Teknik ve mesleki becerilerin dışında kalan, bireylerin diğer insanlarla ilişkilerini ve öz benliğini düzenlemeye yönelik beceriler olarak tanımlanan 'ilimli beceriler' kavramı örgütler açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Perreault, 2004). İlimli beceriler, Goleman (1995) tarafından duygusal zekâ kapsamında değerlendirilmekte ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanan bireylerin hem kişiler arası ilişkilerinde daha başarılı hem de örgütün verimliliğinde daha belirleyici olacağı ileri sürülmektedir (Gutman ve Schoon, 2013). İş yaşamına başlangıçta teknik ve mesleki beceriler temel alınırken, bu beceriler ancak ilimli becerilerle desteklendiği takdirde başarılı bir kariyerin söz konusu olabileceği belirtilmektedir (Wheeler, 2016). İlimli becerilere sahip olmak iş görenler açısından meslekte başarı; bireyler içinse hayatta mutluluk kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Cinque, 2015).

İlimli becerilerin duyuşsal boyutta insan ilişkilerine ve bireyin öz benliğine yönelik becerilerden oluşmasından dolayı teknik becerilere göre belirlenmesi ve ölçülmesi zor görülmektedir (Darity, 2008). Bu doğrultuda alan yazında ilimli becerilerin tanımı ve kapsamı çeşitlilik göstermektedir. National Soft Skills Association (2019) olumlu tutum sahibi olma, iletişim kurma, planlama ve örgütleme, kritik düşünme, takım çalışmasında bulunma

gibi kişisel özelliklerin ılımlı becerileri meydana getirdiğini ifade edilmektedir. Smith (2011) ise, örgütler açısından kritik olan ılımlı becerileri eleştirel dinleyebilme, etkili iletişim kurma, olumlu tavır içerisinde olma, diğerlerine saygı göstererek çatışmalarla başa çıkabilme, sorumluluk kabul etme, güven inşa etme, çalışanlarla olumlu ilişkiler sürdürülebilir, zamanı etkin yönetme, eleştiriye açık olma, baskı altında görevi yerine getirme, olumlu davranışlar sergileme şeklinde belirtmektedir. Benzer bir şekilde sorun çözme, durumları/olayları betimleme, iş birliği, merak, iletişim ve yaratıcılığın ılımlı beceriler arasında yer almaktadır (Skillsgenix, 2019).

Bireylerin tutum ve davranışlarında, örgütlerin yapısında belirleyici olan ılımlı becerilerin liderlik bağlamında dikkate alınması gerekmektedir. Örgütlerde sürekli gelişim ile etkililik ve verimliliği sağlamak isteyen yöneticilerin teknik ve mesleki becerilerinin yanında ılımlı becerilere sahip olması beklenmektedir (Ariratana ve ark., 2015). Liderliği kavramsal, insancıl ve teknik beceriler bütünü olarak tanımlayan Katz ve Kahn (1978), örgütte üst düzeylerde teknik becerilerden daha çok insancıl ve kavramsal becerilere ihtiyaç duyulduğunun altını çizmiştir. Bu görüş aynı zamanda liderlikte ılımlı becerilerin önemini destekler niteliktedir. Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için insanlarla iletişim ve empati kurma çabası yöneticilerin liderliğine ve örgütlerin etkili yönetimine katkıda bulunmaktadır. Rao (2013) etkili liderliğin ılımlı ve teknik becerilerin harmanlanmasından oluştuğunu ifade etmektedir. Etkili iletişim kurmak, çatışmaları başarılı bir şekilde yönetmek, güven ve bağlılığa dayalı bir yapı oluşturmak, örgüt üyeleri ve dış paydaşlarla olumlu ilişkiler geliştirmek hedefinde olan yöneticiler için ılımlı beceriler hayati öneme sahiptir (Iyengar, 2013).

İlmlı becerilerin kapsamının geniş ve esnek olması farklı türlerde sınıflandırılmaların oluşmasına yol açmıştır. Crosbie (2005) kişisel ve kişiler arası şeklinde sınıflandırma yapmış; yönetimde liderlerin ılımlı becerilerini iş birliği, iletişim becerileri, girişkenlik, liderlik yeteneği, insan gelişimi/rehberlik, kişisel etkililik/uzmanlık, planlama ve örgütlenme, sunum becerileri olarak sıralamıştır. Association of MBA (2012) yönetimde ılımlı becerilerin kişisel unsurunu örgütteki çalışanların kendini geliştirme yeteneği; kişiler arası unsurun örgütteki iç ve dış paydaşlarla etkileşimlerini düzenleme becerisi olarak tanımlamıştır. Öz benliğe dönük kişisel beceriler eleştirel düşünebilme, çeşitli duyguları yönetebilme, örgütsel bağlılık, uyum sağlama ve bireysel farkındalık gibi becerileri kapsamaktadır. Kişiler arası beceriler ise diğer bireyleri güdüleme, rehberlik, örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirme, takım çalışması, iletişim kurma ve ikna gibi sosyal becerilerden oluşmaktadır (Tang ve ark., 2013). Kişisel veya kişiler arası boyutlar yerine iletişim, güvenilir olma, esneklik, empati kurma, yaratıcılık, sorun çözme ve çatışma yönetimi açısından ılımlı becerilerin ele alındığı da görülmektedir (Malone, 2013). Kişisel ve kişiler arası boyutta ılımlı becerileri inceleyen Kingsley (2015) ilgili boyutların farkındalık ve eyleme geçme olmak üzere iki adımdan meydana geldiğini ifade etmektedir. Buna göre, kişisel boyutta bireysel farkındalığı öz yönetim becerileri; kişiler arası boyutta ise sosyal farkındalığı ilişki yönetimi adımları izlemektedir.

Psiko-sosyal ve kültürel nitelikleri bakımından eğitim örgütleri bireyleri dolaylı veya doğrudan ilgilendirdiği için diğer örgütlerden farklı ele alınmaktadır (Yavuz, 2010). Bu farklılığa bağlı olarak eğitim örgütlerinin yöneticilerinin mekanik olarak yalnızca iş ve işlemleri takip etmek yerine ılımlı becerilere sahip olması, bu becerileri yönetimde etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin 'yönetici' kavramının ötesine geçerek lider olabilmesi teknik ve mesleki becerilerin yanı sıra kendi duygu ve düşüncelerini düzenleyebilmesi; personelin duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyebilmesi ile mümkün olabilecektir. Dünyada yükseköğretim kurumları bilginin üretildiği ve bireylerin mesleki yaşamına yön veren eğitim örgütleri olarak görülmektedir. Akademik ve profesyonel açıdan belirleyici bir yeri olan yükseköğretim kurumlarındaki eğitim

yöneticilerinin ilimli becerilerini konu alan çalışmalara ve bu konuda geliştirilen ölçeklere ilişkin alan yazın incelemesi yapılmıştır. İncelenen çalışmalar sonucunda ilimli beceriler ile ilgili araştırmaların üniversite öğrencilerinin niteliklerine ve gelişimine yönelik olduğu (Yılmaz, 2023; Jardim ve ark., 2022; Chamorro-Premuzic ve ark., 2010); eğitim örgütleri dışındaki alanlarda ilimli becerilere yoğunlaşıldığı (Kokoç ve Ersöz, 2020; Muzio ve ark., 2007) belirlenmiştir. İncelenen yurt dışı araştırmalarda ortaöğretim düzeyinde görev yapan eğitim yöneticilerini (Malone, 2013) ve üniversitelerdeki dekanları (Tang ve ark., 2013) kapsayan az sayıda araştırma bulunmasına rağmen Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarındaki eğitim yöneticilerinin ilimli becerilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, üniversitelerde görev yapan eğitim yöneticilerinin ilimli becerilerini belirlemeye yönelik geliştirilen ‘Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği’ nin (YYIBÖ) geçerlik ve güvenirliliğini tespit etmektir. Çalışmanın elde edilecek sonuçlarla birlikte alan yazında yer alan boşluğu giderme açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanmasına toplama ve analiz süreçlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Karasar’a (2012) göre betimsel araştırmalar ele alınan durumu mümkün olduğunca tam ve dikkatli şekilde betimleyen araştırmalardır. Geniş bir katılımcı grubundan yanıtların alınması yoluyla bilgi toplanarak gerçekleştirilen tarama araştırmalarında araştırmacıların odak noktası görüşlerin nedeni değil nasıl dağılım gösterdiğidir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada çalışma grubu 2021-2022 akademik yılında İzmir ve Manisa illerindeki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarından; ikinci aşamadaki çalışma grubunu 2022-2023 akademik yılında İzmir ilindeki üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarından meydana gelmektedir. 75 maddelik ilk taslak ölçeğin uygulanması için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışma grubu üç devlet üniversitesinde görev yapan 300 öğretim elemanından; AFA sonucunda belirlenen 36 maddelik ölçek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışma grubu iki devlet üniversitesinde görev yapan 384 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

‘Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği’ çalışması için alan yazında ilimli becerilere yönelik ölçme araçları incelenmiştir (Association of MBA, 2012; Chamorro-Premuzic ve ark., 2010; Crosbie, 2005; Jardim ve ark., 2022; Malone, 2013; Muzio ve ark., 2007; Tang ve ark., 2013). İncelenen ölçme araçları ve yapılan alan yazın çalışması doğrultusunda üniversitelerde görev yapan eğitim yöneticilerinin ilimli becerilerini ölçen herhangi bir ölçme aracına rastlanmaması sebebiyle ölçme aracının geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda yöneticilere yönelik ilimli becerilerin kavramsal olarak ele alınacağı bir görüşme formu hazırlanmış; üniversitelerde farklı

düzeylerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanları ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 12 katılımcı (1 Anabilim Dalı Başkanı, 1 Yüksekokul Müdürü, 1 Yüksekokul Müdür Yardımcısı, 9 Öğretim Elemanı) ile yapılan görüşmeler sonucunda ‘ılımlı beceriler’ kavramına yönelik görüşleri tematik olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ulaşılan temalar kodları ile birlikte alt beceriler olarak belirlenmiştir. Her bir alt beceriye yönelik davranışların yazılmasıyla 94 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin yanıtları ‘Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğu zaman (4), Her zaman (5)’ şeklinde beşli Likert tipi ölçeklendirme olarak derecelendirilmiştir.

Madde havuzuna yönelik bir Türkçe öğretmeninin görüşüne başvurulmuş ve dil bilgisi açısından incelenmesi sağlanmıştır. Dönütler doğrultusunda maddeler gözden geçirilmiş ve altı alan uzmanı kavramsal ve içerik bütünlüğü gibi bilimsel ilkelere uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir.

Uzman görüşü sonrası ‘Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği’ maddelerinin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Uzman Görüşü Sonrası Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği Maddelerinin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
1	1	26	1	51*	0.50	76	1
2	1	27	1	52*	0.66	77	1
3	1	28*	0.66	53	1	78	1
4	1	29*	0.66	54	1	79	1
5*	0.66	30	1	55	1	80*	0.66
6	1	31	1	56	1	81	1
7	1	32	1	57*	0.66	82	1
8	0.83	33	1	58	1	83	1
9	1	34	0.83	59	1	84*	0.66
10	1	35	1	60*	0.66	85	1
11	1	36*	0.66	61	1	86	1
12	1	37	1	62	1	87	1
13	1	38*	0.66	63	1	88	1
14	1	39	0.83	64*	0.66	89*	0.50
15	1	40	1	65	1	90	1
16	1	41	1	66	1	91*	0.33
17	1	42*	0.66	67	1	92	1
18*	0.66	43*	0.33	68*	0.50	93	1
19	1	44*	0.66	69	1	94	1
20	1	45	1	70	1		
21	1	46	1	71	1		
22	1	47	1	72	1		
23	1	48	1	73	1		
24	1	49	1	74	1		
25	1	50	1	75	1		

* Atılan maddeler

Uzman dönütlerini takiben Davis (1992) tekniği kullanılarak madde havuzunda yer alan 94 maddenin kapsam geçerlik oranları belirlenmiştir. Buna göre, KGO değeri 0.80’in altında olan maddeler madde havuzundan elenmiştir. Geriye kalan maddeler için kapsam geçerlik indeksi (KGİ) saptanmıştır.

Ölçekte kalan maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlılığı, ölçeğin tamamına ait KGİ değerinin kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) değerinden büyük olması ($KGİ > KGÖ$) ile mümkündür (Ateş Çobanoğlu, 2013;

Öngöz, 2011; akt. Çetin, 2023). Araştırmada elde edilen değerlerden KGİ (0,99)> KGÖ (0,80) olması sebebiyle ölçekte kalan 75 maddeye ilişkin kapsam geçerliliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının geliştirilmesinde verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) olmak üzere iki farklı katılımcı grubundan farklı zaman dilimlerinde ulaşılmıştır. İlk olarak AFA yapılmış, ortaya çıkan sonuçlara göre veri toplama aracı düzenlenerek DFA gerçekleştirilmiştir. AFA yeni oluşturulan veya başka bir dilden çevirisi yapılan ölçeğin değişkenlerine yönelik ifadelerin faktör yapısını belirlemeyi ve keşfetmeyi; DFA ise bir ölçeğin orijinal faktör yapısına uygunluğunu test etmeyi sağlamaktadır (Costello ve Osborne, 2005; Suhr, 2006).

Araştırmanın ilk aşaması olan AFA örneklemeden veri toplama sürecinde öncelikle Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 14.07.2021 tarihli toplantısında alınan 7 sayılı karar ile E-87347630-640.99-98818 sayılı araştırma etik izin belgesi alınmıştır. AFA tamamlandıktan sonra DFA örneklemeden veri toplamak üzere Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 02.11.2022 tarihli E-87347630-659-412591 sayılı araştırma etik izin belgesi alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ulaşılan verilerin geçerlik ve güvenilirlik ölçümlerine yönelik AFA çalışmasında SPSS paket programından yararlanılmış; faktör sayısı, açıklanan varyans oranları ile maddelerin faktör yükleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçları doğrulamak üzere DFA çalışmasında LISREL paket programı kullanılmış; ölçeğin uyum indekslerini karşılama düzeyleri ile ölçeğin güvenilirlik katsayısı saptanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde geliştirilen Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği'ne (YYİBÖ) ilişkin gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına yer verilmektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

2021-2022 akademik yılında çalışmanın kapsamı dışında bırakılan üç üniversitede görev yapan 300 (174 kadın, 126 erkek) öğretim elemanından elde edilen veriler ile AFA yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi aracılığıyla verilerin faktör analizine uygunluğu belirlenmiştir. Araştırmada KMO değerinin .983; Bartlett Küresellik Testi sonucunun 15184.461 ve anlamlılık düzeyi değerinin (p) 0.000 olduğu görülmüştür. Ulaşılan bulgulara göre örneklem büyüklüğünün yeterli ve veri setinin faktör analizi yapmak için 'mükemmel' olduğu saptanmıştır (Çokluk ve ark., 2021). KMO ve Bartlett Küresellik Test sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

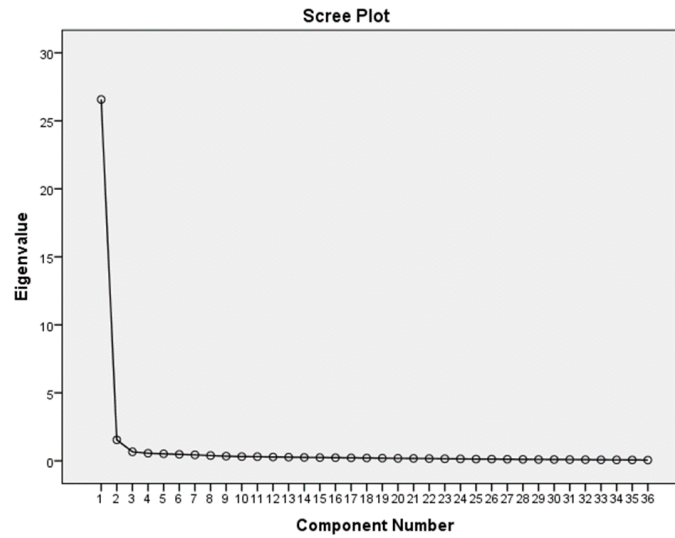
Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Test Sonuçları

KMO		0.983
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	15184.461
	df (Serbestlik derecesi)	630
	P	0.000

Faktör analizinde yapılan temel bileşenler çözümlemesi ve Varimax tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, öz değeri 1.00'dan büyük olan iki faktör belirlenmiştir. Şekil 1'de faktör öz değerlerine ait yamaç-birikinti grafiği yer almaktadır.

Şekil 1

Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği Faktör Öz Değerlerine Ait Yamaç-Birikinti Grafiği



Yamaç-birikinti grafiğinde faktör yapısının belirlenmesinde kırılma noktalarının bittiği ve yatay hale gelmeye başladığı nokta Field (2009) tarafından kriter noktası olarak ifade edilmektedir. Buna göre, Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği'nin 2 boyutlu bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Varimax döndürmesi sonucunda ulaşılan faktör yükleri 0.70 değerinin üzerinde ise mükemmel değer olarak kabul edilmektedir (Comrey ve Lee, 1992). Bu noktadan hareketle, maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin 0.70 değerinin altında olan 39 madde ölçekten çıkarılmıştır. Madde faktör yük değerleri ve döndürülmüş faktör yük değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği Madde Faktör Yük Değerleri ve Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör Yükü	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri	
		Faktör 1	Faktör 2
Madde 61	.839	.827	
Madde 59	.821	.826	
Madde 60	.791	.819	
Madde 33	.776	.814	
Madde 70	.874	.810	
Madde 35	.787	.808	
Madde 67	.863	.805	
Madde 69	.858	.801	
Madde 34	.771	.799	
Madde 48	.807	.799	
Madde 64	.855	.796	
Madde 49	.816	.792	
Madde 57	.832	.792	
Madde 66	.810	.792	
Madde 51	.812	.791	
Madde 52	.819	.791	
Madde 39	.786	.788	
Madde 44	.770	.780	
Madde 47	.788	.773	
Madde 68	.718	.772	
Madde 71	.796	.770	
Madde 43	.794	.763	
Madde 58	.800	.758	
Madde 45	.805	.758	
Madde 46	.790	.746	
Madde 55	.788	.745	
Madde 54	.778	.736	
Madde 38	.794	.733	
Madde 14	.768		.813
Madde 13	.732		.776
Madde 15	.725		.761
Madde 8	.728		.744
Madde 6	.670		.725
Madde 18	.679		.709
Madde 17	.675		.702
Madde 10	.635		.697
Madde Sayısı	36	28	8

Ölçek, iki faktörlük otuz altı maddeden oluşmaktadır. Analizler sonucunda döndürülmüş faktör yük değerlerinin .697 ile .827 arasında değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Birinci faktör ‘Kişiler arası beceriler’ alt boyutu olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan 28 maddenin yükü .733 ile .827 arasında değişmektedir. İkinci faktör ‘Kişisel beceriler’ alt boyutu olarak adlandırılmıştır. Bu boyuta ait olan 8 maddenin yükü ise .697 ile .813 arasında değişmektedir. İki faktörde bulunan maddelere yönelik öz değerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdelerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

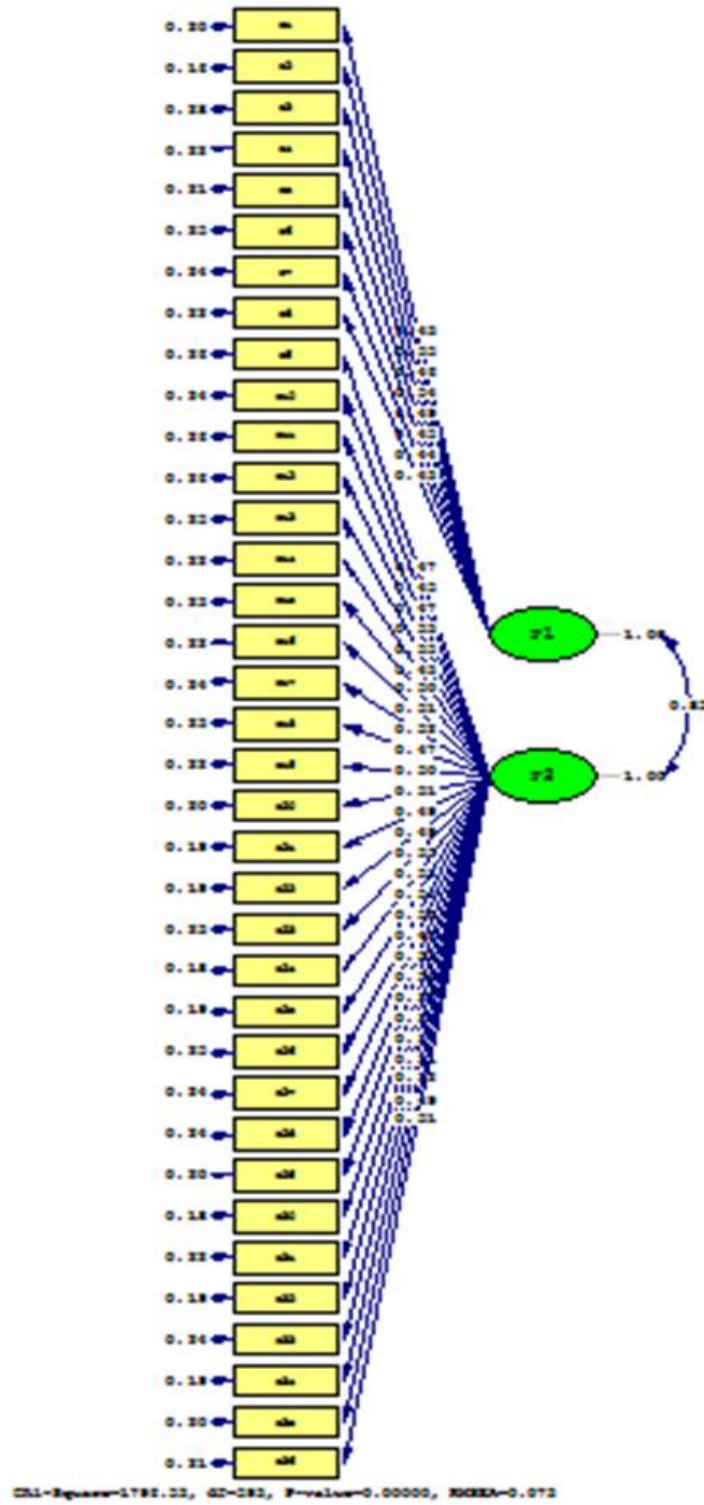
Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği Faktörlerin Varyans Açıklama Yüzdeleri

Faktörler	Öz değerler (Eigenvalues)	Varyans Açıklama Yüzdesi (Toplam)	Varyans Açıklama Yüzdesi (Birikimli)
Kişiler arası beceriler	18.491	51.364	51.364
Kişisel beceriler	9.624	26.734	78.098

Tablo 4 incelendiğinde, öz değeri 1'den yüksek olan iki faktör belirlenmiştir. Bu iki faktörün varyans açıklama yüzdeleri %51.364 ve %26.734 şeklindedir. Ulaşılan iki faktörlü yapı toplam varyansın %78.098'ini açıklamaktadır. Merenda (1997) bir ölçekteki faktörlerin açıkladığı varyans oranının %50 ve üzeri olması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda açıklanan toplam varyans göz önünde bulundurularak ölçekteki iki faktörün varyansa önemli katkısı olduğu söylenebilmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı Faktör Analizini takiben 2022-2023 akademik yılında İzmir ilinde iki üniversitede görev yapan 384 (188 kadın, 196 erkek) öğretim elemanından veri toplanmıştır. Ölçeğe ait DFA modeli Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2

Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği DFA Path Diyagramı

Şekil 2’de yer alan DFA Path Diyagramı faktörler arasındaki karşılıklı bağımlı etkileri test edip iki yönlü eğri oklar kullanarak 36 madde ve iki alt faktörden oluşan ölçeğin uyum indekslerinin anlamlı olduğunu göstermektedir ($\chi^2=1796.53$, $sd=593$, $p=.00$, $\chi^2/sd=3.03$). 3’ün altında olan χ^2/sd oranı mükemmel uyuma, 5’in altında olan χ^2/sd oranı ise orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Çokluk ve ark., 2021). Standartlandırılmış korelasyon değerleri arasında istatistik olarak anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda DFA analizi sonucu ortaya çıkan yapısal modelin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Tablo 5’te araştırma sonuçları ile standart uyum iyiliği indekslerinin karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 5*Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği DFA Standart Uyum İyiliği Sonuçları*

DFA Uyumluluk Değerleri	DFA Analiz Sonuçları	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü
Ki-kare (χ^2) / p değeri	1796.532 p=0.000 (p<0,05)	
Serbestlik derecesi (df)	593	
(χ^2) / df	3.03	0-5
RMSEA	0.07	.00 ≤ RMSEA ≤ .10
GFI	0.91	.80 ≤ GFI ≤ 1.00
CFI	0.98	.90 ≤ CFI ≤ 1.00
NFI	0.97	.90 ≤ NFI ≤ 1.00
NNFI	0.98	90 ≤ NNFI ≤ 1.00
SRMR	0.04	.00 ≤ SRMR ≤ .08

(Kaynak: Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel-Moosbrugger ve Müller, 2003)

Tablo 5’e göre RMSEA 0,07 olarak hesaplanmıştır. SRMR 0.10’dan küçük, NFI değeri 0.90’a eşit ya da üstünde ise (Harrington, 2009; Şimşek, 2007) modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Uyum iyilik indekslerinden CFI=0.98, NFI= 0.97, NNFI= 0.98 ve SRMR=0,04 olarak belirlenmiştir. Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği’nin 36 madde ile yapılan son DFA’sında elde edilen değerlere göre uyumun iyi olduğu görülmüştür.

Güvenirlilik

36 maddeden oluşan Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği’nin son haline iç tutarlılığını belirleme çalışması yapılmıştır. Ölçeğin her bir boyutu ve ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6*Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği’nin Genel Ortalama Puanının Güvenirlilik Katsayısı ve Her Bir Alt Boyuta İlişkin Güvenirlilik Katsayıları*

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
Kişisel boyut	8	.94
Kişiler arası boyut	28	.99
Ölçek	36	.99

Cronbach Alpha (α) katsayısı, bileşenlere ait puanların birleşik test puanlarıyla tutarlılığının bir ölçüsü olarak kabul edilmektedir (Baykul, 2000). Tablo 6'ya göre ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer .70'den daha yüksek olduğundan ölçeğin tamamı için güvenirliliğin yüksek olduğu anlamı çıkarılabilir (Tezbaşaran, 2008). Faktörlerin iç güvenirlilik katsayılarına bakıldığında 1. faktör $\alpha = .94$, 2. faktör $\alpha = .99$ olarak bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlilik çalışmasında gerçekleştirilen AFA, DFA ve güvenirlilik analizleri sonuçlarına göre ölçeğin iki faktör ve 36 maddeden meydana geldiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .697 ile .827 arasındadır. Faktörlerin güvenirlilikleri 'kişisel' boyut için .94, 'kişiler arası' boyut için .99 ve ölçeğin toplamı için .99'dur. Her bir boyutu oluşturan maddeler, ilgili boyutları birbirinden bağımsız açıklayabilmektedir. Elde edilen sonuçlar 'Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği'nden elde edilecek verilerin istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Günümüz iş yaşamında mesleki ve teknik becerilerin örgütlerin başarısında tek başına belirleyici olmaması; bireylerin kişisel ve kişiler arası düzeyde ilimli becerilerinin gündeme gelmesine yol açmıştır. Liderlik açısından değerlendirildiğinde Chachama (2012) eğitim örgütlerinde liderlerin paydaşlarla iletişim ağı kurma ve etkili iletişime dayalı yönetim sistemi oluşturma gibi becerilerinin etkililiğe katkıda bulunduğu ve okul-toplum arasında iş birliğini sağladığına yönelik bulgusu dikkat çekmektedir. Araratana ve ark. (2015) ise liderlikte yalnızca kişiler arası değil, kişisel becerilerin de rol oynadığını belirtmektedir. Etkin dinleme, soru sorma, yazma, sunum yapma, etkili toplantı yürütme ve eşgüdümleme becerileri sürekli olarak geliştirilebilir niteliktedir ve bir örgütte etkin liderlik için temel olmaya devam edecektir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerine yönelik ilimli becerilerin belirlenmesi ve sınıflandırılması eğitim örgütleri açısından önem taşımaktadır.

Öneriler

Alan yazın incelendiğinde ilimli becerilere yönelik yapılan çalışmaların odak noktasını ağırlıklı olarak öğrenci katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Yurt dışı alan yazında ilimli becerilerin yöneticiler açısından ele alındığı araştırmalar bulunmasına rağmen, üniversitelerdeki eğitim yöneticilerinin ilimli becerilerine yönelik Türkiye'de herhangi bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle geliştirilen ölçeğin öncü çalışmalardan biri olacağı varsayılmaktadır. Ayrıca ölçeğin Halkla İlişkiler, Kamu Yönetimi ve İletişim gibi insan ilişkilerini temel alan alanlarda da kullanılabilmesi önerilmektedir.

Yazar Katkı Beyanı

Araştırmanın birinci ve sorumlu yazarı araştırmanın veri toplama, istatistik paket programına veri setini tanımlama, alan yazın taraması ve makalenin yazım süreçlerini gerçekleştirmiş; araştırmanın ikinci yazarı istatistiksel analizler ve bulguların raporlanması bölümlerine katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

'Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması' isimli çalışmamız ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ariratana, W., Sirisookslip, S. & Ngang, T. K. (2015). Development of leadership soft skills among educational administrators. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 186, 331–336.
- Association of MBAs. (AMBA) (2012). MBA Accreditation Criteria and MBM Accreditation Criteria. http://www.mbaworld.com/index.php?option=com_content&view=article&id=199&Itemid=331ASQ
Higher Education Brief April, 5, 2.
- Ateş-Çobanoğlu, A. (2013). Eğitsel websitelerini değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Hatiboğlu Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM Yayınları.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Chachama, T. (2012). *A study of school administrators' management skill based on teachers' viewpoint, under primary schools*. [Master of Education Thesis in Educational Administration]. Kasetsat University.
- Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C. & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30(2), 221-241. <https://doi.org/10.1080/01443410903560278>
- Cinque, M. (2015). *Comparative analysis on the state of the art of Soft Skill identification and training in Europe and some Third Countries*. Speech at “Soft Skills and their role in employability–New perspectives in teaching, assessment and certification”, workshop in Bertinoro, FC, Italy.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Crosbie, R. (2005). Learning the soft skills of leadership. *Industrial and Commercial Training*, 37(1), 45-51. <https://doi.org/10.1108/00197850510576484>
- Çetin, Y. (2023). *ARCS Öğretim Tasarımı modelinin ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi başarısı, motivasyonu, öğrenme çevikliği ve eleştirel düşünme engelleri üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi] Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darity, W. A. (ed.) (2008). Soft skills. *International Encyclopaedia of the Social Sciences*. Macmillan Reference.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: getting the most from your panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-97.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd edition). SAGE Publications Ltd.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill International Edition.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people: Literature review*. University of London, Institute of Education.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iyengar, R. V. (2013). Mike Brearley: leadership as a soft skill. *The IUP Journal of Soft Skills*, 7(3), 31-40.
- Jardim, J., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I. & Galinha, S. (2022). The Soft Skills Inventory: Developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological Reports*, 125(1), 620-68.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi* (Çev. H. Can). TODAİE Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Kingsley, B. (2015). *Self Awareness and Emotional Intelligence*. Speech at “Soft Skills and their role in employability – New perspectives in teaching, assessment and certification”, workshop in Bertinoro, FC, Italy.
- Kokoç, M. ve Ersöz, S. (2020). T-shaped engineer: horizontal component comprising of soft skills. *Journal of Industrial Engineering*, 31(2), 180-197.
- Malone, M. (2013). *The relationship of the principal's soft skills to school climate* [Doctoral Dissertation, University of Texas at San Antonio].
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of study: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30(3), 156–164.
- Muzio, E., Fisher, D. J., Thomas, E. R. & Peters, V. (2007). Soft Skills Quantification (SSQ) for project manager competencies. *Project Management Journal*, 38(2), 30-38.
- National Soft Skills Association (2019). *Welcome to the National Soft Skills Association*. <https://www.nationalskills.org/>
- Öngöz, S. (2011). Elektronik ders kitabı değerlendirme formunun geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *11th International Educational Technology Conference, IETC-May 25-27, 2011 Istanbul, Turkey*, Proceedings Book (Volume II), s.1481-1485.
- Perreault, H. (2004). Business educators can take a leadership role in character education. *Business Education Forum*, 59(1), 23-24.
- Rao, M. S. (2013). Smart leadership blends hard and soft skills:...and emphasizes the importance of continuous learning. *Resource Management International Digest*, 21(4), 38-40. <https://doi.org/10.1108/HRMID-04-2013-0023>.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- SkillsGenix (2019). *Soft skills*. <https://www.skillsgenix.com/what-are-soft-skills-and-why-are-soft-skills-important-for-students-businesses-and-workplaces>.
- Smith, T. (2011). *Top 10 soft skills to master in 2011*. <http://www.littlethingsmatter.com/blog/2010/12/21/top-10-soft-skills-to-master-in-2011>

- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis?* SAS Institute.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınevi.
- Tang, K. N., Ariratana, W. & Treputharan, S. (2013). Perceived leadership soft skills and trustworthiness of deans in three Malaysian public universities. *Educ Res Policy Prac*, 12, 211-224. <https://doi.org/10.1007/s10671-013-9142-8>.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Wheeler, R. (2016). Soft skills - the importance of cultivating emotional intelligence. *20 AALL Spectrum*, 28-31. <https://scholarship.law.bu.edu/facultyscholarship/130>
- Yavuz, Y. (2010). *Okul yönetimi-Türkiye eğitim sistemi*. Dinozor Kitabevi.
- Yılmaz, B. (2023). *İstihdam Edilebilirlikte Soft Becerilerin Önemi: Antalya Örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Akdeniz Üniversitesi.

Yöneticilere Yönelik İlimli Beceriler Ölçeği

BOYUT	Yönetimsel süreçte yöneticim...	Ölçek Dereceleri				
		Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu zaman (4)	Her zaman (5)
Kişisel	1. yeniliklere öncülük eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	2. kurumumuzu geliştirmek için çaba gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	3. kendini gerçekleştirmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	4. kurumumuzun geleceği için planlar yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	5. amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli kurumsal yapının oluşturulmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	6. örgütsel eylemler arasında eş güdümü sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	7. sorunlara pratik çözümler üretir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	8. karşılaştığı sorunların çözümünü sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kişiler arası	9. eleştirileri hoşgörülle karşılar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	10. eleştirileri gelişim için fırsat olarak değerlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	11. kurumumuzdaki farklılıklara saygıyla yaklaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	12. etkili iletişim kurar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	13. etkin bir dinleyicidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	14. olayları nesnel bir şekilde değerlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	15. bireylere karşı olumlu bir tavır içerisindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	16. akademik personel ile olumlu ilişkiler geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	17. katılımcı yönetimi hayata geçirmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	18. ast-üst ilişkisi yerine paylaşımcı bir iş ortamı geliştirmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	19. bireylerin duygularına yönelik farkındalığı yüksektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	20. akademik personel ile iletişimde empati kurmaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	21. uzlaşmacı bir tavır sergiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	22. bireylerle çatışmaktan ziyade ortak çözümler bulmayı tercih eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	23. davranışlarıyla akademik personele örnek olmaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	24. bireyler arasında dayanışmayı sağlamaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	25. davranışlarında bireyleri bütünleştirici olmaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	26. akademik personelin haklarını savunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	27. her bireye eşit derecede değer verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	28. ayrımcılık yapmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	29. akademik personele adil davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	30. akademik personelin kendini değerli hissetmesini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	31. karşılık beklemeden bireylere yardımcı olmaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	32. akademik personelin iyiliği için çaba gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	33. çalışma ortamında yıldırma davranışına izin vermez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	34. akademik personelin memnuniyetini önemser.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	35. akademik personelin iş doyumuna gereken önemi verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	36. krizde olumsuz havanın yayılmasını önler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

* Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten en az 36, en fazla 180 puan alınmaktadır.

Zekâ Oyunları Dersinin Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*

Uğur EPCAÇAN¹ ve Ferhat BAHÇECİ²

The Effect of Mind Games Course on Problem Solving and Creative Thinking Skills**

Abstract

In this research, it was aimed to examine the effect of elective mind games course taken by secondary school seventh grade students on their problem solving and creative thinking skills. The research consisted of a mixed method, quasi-experimental model from quantitative methods and case study from qualitative methods. For the quantitative dimension of the research, the study group was a total of 40 seventh grade students in a secondary school in Siirt, in 2021-2022 academic year, 20 students in the experimental group who chose the elective mind games course and 20 students in the control group who did not choose this course. In addition, the qualitative dimension of the research consisted of the students in the experimental group. In the analysis of quantitative data, non-parametric tests, Wilcoxon signed-rank test for related measurements, and Mann Whitney U-test for unrelated measurements were used. In qualitative data, descriptive analysis technique was used. The results of the research revealed that mind games course significantly affected problem solving and creative thinking skills. The opinions of the students after the experimental intervention about this experience also supported this. It can be suggested that mind games course, which has a significant effect on problem solving and creative thinking skills, should be applied in other educational levels and necessary workshop environments should be created for this. In secondary school education programs, elective courses such as self-knowledge and discovering the talents of the individual can be included. In order to reach more people in different platforms of social life, mind and intelligence games activities can be expanded, as they are taught as an academic course in undergraduate programs in teacher training.

Keywords: *Mind games, problem solving, creative thinking, skill.*

Özet

Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin almış olduğu seçmeli zekâ oyunları dersinin, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel yöntemlerden yarı deneysel model ile nitel yöntemlerden durum çalışması olmak üzere karma bir yöntemden oluşmaktadır. Çalışma grubu, araştırmanın nicel boyutu için, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinden, seçmeli zekâ oyunları dersini seçen deney grubu ve bu dersi seçmeyen kontrol grubunda 20'şer öğrenci olmak üzere toplamda 40 katılımcıdan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu deney grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Nicel verilerin analizinde non-parametrik testlerden, ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Nitel verilerde ise betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre zekâ oyunları dersinin, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. Uygulama eğitiminden sonra görüşlerine başvuru alan öğrencilerin bu durumla ilgili ortaya koyduğu fikirler de bunu desteklemektedir. Problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi ortaya çıkan zekâ oyunları dersinin, eğitimin diğer kademelerinde de uygulanması bunun için gerekli atölye ortamlarının oluşturulması önerilebilir. Ortaokul eğitim programlarında bireyin kendini tanıma ve yeteneklerini keşfetme gibi seçmeli dersler konulabilir. Öğretmen yetiştirmede, lisans programlarında akademik düzeyde bir ders olarak verilmesi ayrıca toplumsal yaşantının farklı platformlarında da daha fazla kişiye ulaşmak adına akıl ve zekâ oyunları etkinlikleri yaygınlaştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Zekâ oyunları, problem çözme, yaratıcı düşünme, beceri.*

Extended Abstract

Introduction

The educational attainments that are emphasized in mind games course indicate individual's awareness and development of his/her intelligence potential as well as revealing original approaches to problems and systematic thinking. These are important for students to use and develop their problem solving and creative thinking skills. The development of these skills can contribute to the acquisition of important attainments in many areas of individual's life. Different course materials that are used for individual's education help them to acquire the desired educational attainments. Thus, games as a tool, especially mind games, contribute to this process. As a part of teaching process, games and game materials have an effective place in realizing higher-order thinking skills with the individual effort of student. Therefore, mind games course is important in terms of individual's

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sorumlu Yazar: ugur56@siirt.edu.tr, 0000-0003-0240-7093

² Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ferhatbahceci@hotmail.com, 0000-0001-6363-4121

*Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

This study was produced from the doctoral thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

Article / Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 18 May/Mayıs 2023

Revised Date / Hakem Atama: 16 June/Haziran 2023

Accepted Date / Kabul Tarihi: 27 December/Aralık 2023

active use of higher-order thinking skills. As a matter of fact, it has been noted that the aim of the education program of mind games course, which is given as an elective course in secondary schools, is to provide students with higher-order thinking skills.

It would be useful to demonstrate how mind games course in terms of higher-order thinking skills has an impact on individuals' approach to events, situations or circumstances. Therefore, it is necessary to determine whether the aforesaid effect plays a supportive role in the behaviors and approaches of the individual both in his education and normal life. Thus, in this research, it was aimed to examine the effect of elective mind games course taken by secondary school seventh grade students on their problem solving and creative thinking skills. Considering this general purpose of the research, answers to the following questions were sought:

1. In terms of problem solving skills;

i) Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group students?

ii) Is there a statistically significant difference between the pre- and post-test mean scores of the control group students?

iii) Is there a significant difference between the post-test mean scores of the experimental and control group students?

2. In terms of creative thinking skills;

i) Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group students?

ii) Is there a statistically significant difference between the pre- and post-test mean scores of the control group students?

iii) Is there a statistically significant difference between the post-test mean scores of the experimental and control group students?

3. In terms of the opinions of the experimental group students after taking mind games course;

i) How do you proceed when faced with a problem? Please explain.

ii) What changes have occurred in your behavior towards solving the problems you have encountered? Please explain.

iii) If there is a different situation or circumstance that you have never encountered before, how would you be brave enough to follow a new path? Please explain.

iv) What do you do to come up with a unique idea that is different from everyone else'? Please explain.

Methodology

This research consisted of a mixed method, quasi-experimental model from quantitative methods and case study from qualitative methods. For the quantitative dimension of the research, the study group was a total of 40 seventh grade students in a secondary school in Siirt, in 2021-2022 academic year, 20 students in the experimental group who chose the elective mind games course and 20 students in the control group who did not choose this course. In addition, the qualitative dimension of the research consisted of the experimental group students. Due to the small number of students in the sample group, non-parametric tests, Wilcoxon signed-rank test for related measurements, and Mann Whitney U-test for unrelated measurements were used for data analysis. In the analyzes where there was a significant difference, the effect size was calculated by the Eta square (η^2) classification and the Rank-Biserial Correlation coefficient. In the research, descriptive analysis technique was used to analyze the qualitative data. In order to ensure internal validity, the opinions of more than one researcher were taken during the data analysis process. In order to ensure the reliability of the research, the results of the descriptive analysis of the qualitative data were shared with two expert academicians in the field of curriculum and instruction, and feedback was received.

Findings

Wilcoxon signed-rank test analysis which was carried out to determine whether the problem solving skills of the participants in the experimental group showed a significant difference in the pre-test and post-test showed that there was a significant difference between the participants' problem-solving skills test scores ($z=3.38$, $p=.001 < .05$). The mean rank and sums of the difference scores indicated that this difference was in favor of the

positive ranks, that's the post-test score. Eta squared value was $\eta^2 = .75$. Thus, it can be stated that mind games course has a great effect on the improvement of experimental group students' problem solving skills. Wilcoxon signed-rank test which was conducted to reveal whether there was a significant difference in the pre-test and post-test problem-solving skills of control group students displayed that there was no significant difference between the participants' problem-solving skills test scores ($z=1.68$, $p=.093 > .05$). Mann Whitney U-test revealed that there was a significant difference between those who attended and those who did not attend mind games course ($U=106$, $p=.011 < .05$), and the difference was in favor of those who attended the course. The mean rank showed that the problem solving skill levels of the participants in mind games course were higher than those who did not attend the course. The effect value was calculated as $r_{rb} = .52$. Based on this finding, it can be stated that mind games course had a great effect on increasing participants' problem solving skill levels.

Wilcoxon signed-rank test demonstrated that there was a significant difference in the pre-test and post-test creative thinking skills of the participants in the experimental group ($z=3.92$, $p=.001 < .05$). The mean rank and sums of the difference scores indicated that this difference was in favor of the positive ranks, that's, the post-test score. Eta squared value was $\eta^2 = .87$. Therefore, it can be stated that mind games course had a great effect on improvement the experimental group students' creative thinking skills. Wilcoxon signed-rank test revealed that there was no significant difference in the pre-test and post-test creative thinking skills of the participants in the control group ($z=.41$, $p=.680 > .05$). Mann Whitney U-test results showed that there was a significant difference between those who attended and those who did not attend mind games course ($U=49$, $p=.001 < .05$), and the difference was in favor of those who attended the course. The mean rank presented that the creative thinking skill levels of the participants in mind games course were higher than those who did not attend the course. The effect value was calculated as $r_{rb} = .24$. With regard to this finding, it can be advocated that mind games course had a small effect on increasing participants' creative thinking skills.

Scrutinizing the qualitative data, the following themes such as the way followed in the face of the problem, behavioral change in problem solving, courage in a different situation and developing a unique idea were created. Based on these themes, such remarkable codes as searching for different solutions and finding the most suitable one, seeking alternative ways without giving up, believing that one can overcome it, feeling strong, trusting one's ideas by going beyond the stereotypes and acting decisively were created.

Conclusion

The results of the quantitative dimension of the research clearly show that students' problem solving skills significantly benefit from mind games course because the course provides the appropriate educational conditions. It can be said that this contribution is also supported by the students' opinions in the qualitative data. For example, students have learnt to consult when face with a problem, try to look for the source of the problem, act within a certain plan, try different solutions to the problem, and eventually develop an appropriate logical solution and overcome the problem, improve problem-solving skills and increase new learning products. In the same way, behavioral change of students towards solving a problem is significant. For example, behavioral learning products such as paying special attention to listening behavior while solving problems, searching for the right way out without giving up, trying to find new solutions calmly and patiently, acting calmly and boldly addressing problems have also developed.

Students' views exhibit how creative thinking skills are reflected in the ideas and behaviors of the students. For example, one of the participant's opinions underline how to be courageous while following a new path in the face of a different situation that he has never encountered before. Behaviors such as the belief that the individual can overcome the situation without exhausting himself, always being courageous in the face of new situations, keeping trying again and again, and making an effort by adapting to new situations can be counted among the behaviors that he can develop. Another issue related to creative thinking skills is that students emphasize what they should do to come up with a unique idea that is different from everyone else's. In this regard, the student's confidence in his own opinion by going beyond the stereotypes, developing a new idea by synthesizing the learned ideas, and trying to reach different ideas with methods that others have not tried demonstrate how eager the students are to develop their creative thinking skills.

Based on research results, it can be argued that mind games have an important place in the learning and development of the individual. This fact can be considered as an important opportunity to develop higher-order thinking skills such as problem solving and creative thinking both during educational and social lives of students.

It is a remarkable issue that individuals who can solve their problems on their own and who can put forward unique approaches for events or situations are more promising when compared to other individuals. For this reason, as stated at the beginning of the research, constructivist educational environments are of great importance for these children in terms of better upbringing and self-expression because these environments are those where opportunities such as being active, increasing self-confidence, learning by doing, realizing their talents and finally finding their own truth are offered. In that case, it should be taken into consideration that these issues should be remembered in order to contribute to the training of students who can think more clearly.

Keeping in mind positive effects of mind games course on students' problem solving and creative thinking skills, game activities can be included in educational programs at other levels. In secondary school education programs, elective courses such as self-knowledge and discovering the talents of individual can be included. If there are no mind games courses, workshops can be established within the possibilities. Establishment of these workshops can contribute to the cognitive and social development of students, as well as eliminating the problem of supplying game materials. Mind games can be included as an academic course in teacher training, undergraduate education programs, primary school classroom teaching programs, and physical education teaching programs for secondary and high schools. Mind games course or related activities can be presented in a planned and systematic way in different platforms of social life. Thus, it may be possible to reach more people and spread the contribution of problem solving and creative thinking skills to a much larger area.

Giriş

Bireyin olaylara farklı, çok yönlü bakış açıları ile yaklaşması, içinde bulunduğu dünyayı daha iyi yaşayabilmesi açısından önemlidir. Yaşam kalitesini arttırmak adına karşılaşılan problemlere çözüm bulmak ve herhangi bir durum karşısında özgün bir yaklaşım ortaya koymak gerekmektedir. Problem için bulunan çözümün ve diğerlerinden farklı bir görüş geliştirmenin nasıl olduğunun farkında olmak üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak ile mümkündür. Zor ve karmaşık problemlerle karşı karşıya kalmak olası bir durum olmakla birlikte bunun üstesinden gelebilmek için problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri aktif bir şekilde kullanılmalıdır. Bingham (2004), bir problemdeki temel özellikleri ifade ederken; öğrencinin zihin olarak bir amacın peşinde olduğunu, süreç içerisinde bazı engellerle karşılaştığını ve amaca ulaşmak noktasında teşvik edici bir gerginlik içinde bulunduğunu belirtmiştir. Problem çözmeyi ise bir amaca ulaşma çabası içerisinde iken zorlukların üstesinden gelme süreci olarak ifade etmiştir. Eragamreddy (2013) yaratıcı düşünmeyi, yeni bir iç görüyle farklı bir bakış açısı ve özgün bir yaklaşım ortaya koymak şeklinde açıklar. Bireyin kendine özgü geliştirdiği anlayış biçimi ve kavrama modeli, yaratıcı düşüncesini ortaya çıkarır. Güneş (2012), düşünme becerilerinin kendiliğinden gelişmediğini bunun için gerekli olan eğitsel çalışmaları yaparak araştıran, sorgulayan, değerlendiren, dil ve bilişsel gibi becerileri geliştirebilen aynı zamanda bu becerileri hayatında kullanabilen öğrencilerin yetiştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Öğrencinin yapılacak eğitsel çalışmalar sonucunda becerilerini normal hayatta kullanmasına fırsat verecek eğitim anlayışı veya ideal eğitim ortamı yapılandırmacı eğitimin olduğu yerlerdir. Yapılandırmacı anlayışa dayanan öğretim programları, evrensel düzeydeki değişim ve gelişmeleri eğitim sistemine yansıtılabilmek amacıyla derslerin içerik ve işlenişlerine ilişkin daha esnek ve özgür davranabilme imkânı sunmaktadır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, yapılandırmacılığın benimsenmesindeki temel amacın, sürekli değişim halinde olan dünyayı takip edebilecek, üretilen bilgiye ulaşip onu kullanabilecek, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir (TTKB, 2005). Bu becerilerin aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri içinde geçiyor olması (Cansoy, 2018), çağımızda yetiştirilmek istenen öğrenci profili hakkında fikir vermektedir. Örneğin 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen; yaratıcı-yenilikçi düşünme ve bunlara açık olma, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel becerileri geliştirme, kendini değerlendirme, iletişim becerileri geliştirme, takım çalışması yapabilme ve bilgi okuryazarlığı gibi bazı beceriler öne çıkmaktadır (MEB, 2011). Bu becerilere ilişkin zekâ oyunları dersinin kazanımları dikkate alındığında benzer şekilde öğrenci yetiştirme anlayışının olduğu dikkat çekmektedir. Bu sayede zekâ oyunları dersinin, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin ne olduğunu ortaya koymakla birlikte 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrencilerin yetişmesine aracı olabilmesi açısından bu araştırmanın alana katkı sunabileceği düşüncesi önemli bulunmuştur.

Öğrencinin zekâ potansiyelinin farkında olması ve bunu geliştirmesi aynı zamanda problemlere yönelik özgün yaklaşımlar ortaya koyarak sistemli bir düşünce ortaya koyması şeklinde açıklanan (MEB, 2013) zekâ oyunları dersinde vurgulanan kazanımlar, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanması ve geliştirmesi açısından önemlidir. Bu becerilerinin gelişimi, çocuğun yaşantısındaki birçok alanda da önemli kazanımlar edinmesine katkı sağlayabilir. Dempsey ve diğerlerine (2002) göre öğrencilerin eğitiminde kullanılan farklı ders araç gereçlerin, onların ulaşılması istenen kazanımları edinmesine yardımcı olmaktadır. Bu konuda araç olarak oyun, özellikle de zekâ oyunları bu sürece katkı sağlamaktadır. Akbaş ve Baki (2015), öğretim sürecinin bir parçası olarak oyun ve oyun materyallerinin, öğrencinin bireysel çabası ile üst düzey düşünme becerilerini gerçekleştirmedeki öneminden söz etmiştir. Bu yüzden zekâ oyunları dersi, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini aktif kullanması açısından önem arz etmektedir. Nitekim ortaokullarda seçmeli olarak verilen zekâ oyunları dersi öğretim programını açıklayan MEB (2013), programda öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak gibi bir amacın olduğuna dikkat çekmiştir.

Zekâ oyunları dersinin; üst düzey düşünme becerileri açısından öğrencilerin olay, durum veya gelişmelere ilişkin yaklaşımlarında nasıl bir etkiye sahip olduğunu görmek faydalı olacaktır. Bundan dolayı söz konusu etkinin, öğrencinin hem eğitiminde hem de normal yaşantısında ortaya koyduğu davranışlara ve sergilediği yaklaşımlara ilişkin destekleyici bir rol oynayıp oynamadığını belirlemek gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin almış olduğu seçmeli zekâ oyunları dersinin, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu genel amacı dikkate alınarak aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Problem çözme becerileri açısından;

i) Deneysel grubu öğrencilerinin, ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

ii) Kontrol grubu öğrencilerinin, ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

iii) Deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin, son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

2. Yaratıcı düşünme becerileri açısından;

i) Deneysel grubu öğrencilerinin, ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

ii) Kontrol grubu öğrencilerinin, ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

iii) Deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinin, son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

3. Deneysel grubu öğrencilerinin görüşleri açısından;

Zekâ oyunları dersini aldıktan sonra,

i) Bir sorunla karşılaştığınızda nasıl bir yol izlersiniz? Açıklayınız.

ii) Karşılaştığımız problemleri çözmeye yönelik davranışlarınızda ne gibi değişiklikler olmuştur? Açıklayınız.

iii) Daha önce hiç karşılaşmadığımız farklı bir durum veya gelişme olması halinde yeni bir yol izlerken cesaretiniz nasıl olur? Açıklayınız.

iv) Herkesten farklı, kendinize özgü, bir fikir ortaya koymak için ne yaparsınız? Açıklayınız.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel yöntemlerden yarı deneysel model ile nitel yöntemlerden durum çalışması olmak üzere karma bir yöntemden oluşmaktadır. Programın etkilerine dayalı durum çalışması türü kullanılmış olup açıklayıcı karma desen benimsenmiştir. Creswell'e (2009) göre karma yöntemlerde en az iki farklı model kullanılmaktadır. Creswell ve Plano-Clark (2007), karma araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlerin birbirini desteklediğini belirtmişlerdir.

Deneysel araştırma, varsayılan sebeplerin etkilerini ortaya çıkarmak için tasarlanan bir nicel yaklaşımdır (Christensen vd., 2015: 33). Deneysel modeller, araştırmacının kontrolünde değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini görmek için verilerin toplandığı modellerdir (Karasar, 2015: 87). Bilimsel eğitim araştırmalarında,

gerçek deneysel yaklaşımlarda gerekli kontrollerin yerine getirilemediği durumlarda yarı deneysel modeller kullanılır (Cohen vd., 2000). Yarı deneysel modeller, deneysel yaklaşımlardaki sürecin aynısının uygulandığı fakat dışsal değişkenlerin tamamının kontrol edilemediği bir araştırma modelidir (Christensen vd., 2015: 316). Eşleştirilen grupların, seçkisiz olarak deney grupları şeklinde atandığı çalışmaların, yarı deneysel modeller olduğu kabul edilir (Büyüköztürk vd., 2014: 198).

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan durum çalışması, olayların, sosyal grupların, program ya da ortamların derinlemesine incelenmesi olarak ifade edilir (McMillan, 2000). Ayrıca durum çalışması, bir ya da birden çok vakanın yoğun ve derinlemesine analizini betimlemek, bir durum hakkında muhtemel fikirleri ortaya koymak ve bunu değerlendirmek maksadıyla da kullanılabilir (Gall vd., 2007; Christensen vd., 2015: 416).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, araştırmanın nicel boyutu için, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Siirt ilindeki bir ortaokulda yedinci sınıf öğrencilerinden, seçmeli zekâ oyunları dersini seçen deney grubu ve bu dersi seçmeyen kontrol grubunda 20'şer öğrenci olmak üzere toplamda 40 katılımcıdan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu deney grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Uygulama öncesi deney grubu ile kontrol grubunun problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri açısından denk olup olmadığını görebilmek için yapılan ön testlerde elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 1 Problem Çözme Becerilerinin Gruplara Göre Mann Whitney-U Ön Test Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	23.43	468.50	141.50	.113
Kontrol	20	17.58	351.50		
Toplam	40				

Katılımcıların ön test problem çözme becerilerinin, anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya koyup koymadığına yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, katılımcıların problem çözme becerileri ön testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı saptanmıştır ($U= 141.50, p= .113 > .05$).

Tablo 2 Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gruplara Göre Mann Whitney-U Ön Test Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	22.95	459	151	.182
Kontrol	20	18.05	361		
Toplam	40				

Katılımcıların ön test yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığına yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, katılımcıların yaratıcı düşünme becerileri ön testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($U= 151, p= .182 > .05$).

Uygulama öncesinde yapılan problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin Mann Whitney-U ön test sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde bir farkın ortaya çıkmamış olması örneklem gruplarının denkliği ve araştırmanın niteliği açısından önemli bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE): Serin, Bulut Serin ve Saygılı'nın (2010) geliştirdiği envanter, ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılama düzeylerini ölçebilecek yapıya sahip geçerli ve güvenilir bir araçtır. 8 ilköğretim okulunda 4. sınıf ve ortaokuldaki her sınıftan katılım ile toplam 568 öğrenci bu envanterin hazırlanmasında yer almıştır. 24 maddeden meydana gelen envanterin, cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı .80 olarak bulunmuştur. ÇPÇE, ilköğretimde okuyan çocukların problem çözme becerilerinde, algılama düzeyini belirlemek için Türkiye'de geliştirilmiş ve özgün bir envanter olma özelliğini taşımaktadır.

Çocuklar için Yaratıcı Düşünme Görevi (ÇYDG): Erten Tatlı'nın (2017) geliştirdiği ölçek, ortaokulun her sınıfında, yaşları 11-14 arasında olan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini analiz etmeye, değerlendirmeye

ilişkin geliştirilen bir ölçme aracıdır. Çalışma, altı farklı eğitim kurumundan 672 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. ÇYDG 11 madde ve 0-3 arası puanlanan görevlerden oluşan aracın, cronbach alfa güvenirlik kat sayısı .67 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada her iki veri toplama aracı için ortaya çıkan cronbach alfa güvenirlik kat sayısı değerleri aşağıdaki tabloda verildiği gibidir:

Tablo 3 Veri Toplama Araçları Güvenirlik Kat Sayıları (Cronbach Alfa)

Araçlar	Ön test değeri	Son test değeri
ÇPÇE	.83	.84
ÇYDG	.67	.69

Çalışma sonunda ortaya çıkan güvenirlik kat sayısı değerlerine göre iki ölçme aracının, geçerli ve güvenilir araçlar olduğu kabul edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların olaya ilişkin görüşlerini betimsel bir şekilde elde etmek ve nicel verileri desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Dört sorudan oluşan formda her bir bağımlı değişken için ikişer soru mevcuttur. Bu sorular çalışmada kullanılan ölçek maddeleri ve araştırmanın nicel analiz sonuçları dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Gözlem formu: Geliştirilen 27 maddelik gözlem formu, uygulamaların yapıldığı sekiz haftalık süre boyunca sınıf ortamında ikinci bir gözlemcinin de görüşlerini almak üzere objektif bir gözlem ortamı elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Geliştirilen gözlem formu doğrultusunda, zekâ oyunları dersi uygulama süreci boyunca gözlemci 1 (araştırmacı) ile gözlemci 2'nin yapmış olduğu gözlem verileri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4 Gözlemci 1 ve Gözlemci 2 Arasındaki Sekiz Haftalık Zekâ Oyunları Dersi Uygulaması Gözlem Korelasyonu

		Gözlemci 1	Gözlemci 2
Gözlemci 1	Pearson Correlation	1	.942
	p		.000
	n	8	8
Gözlemci 2	Pearson Correlation	.942	1
	p	.000	
	n	8	8

Tablo 4 incelendiğinde sekiz haftalık zekâ oyunları dersi uygulama sürecinde gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde, anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .942$, $p = .000 < .05$). Sekiz haftalık uygulama süresi boyunca yapılan gözlemler sonucunda gözlemci 1 ile gözlemci 2'nin puanları arasında bu şekilde bir ilişkinin ortaya çıkması, araştırmanın objektif bir çalışma ortamında yapılmış olması açısından önemli bulunmuştur.

Araştırma Süreci

Araştırmanın uygun koşullarda ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için ilgili makamlardan izinler alınmıştır. Araştırmanın etik kurul onayı, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından, 02.02.2021-10926 tarih ve sayı ile alınmıştır.

İzinlerden sonra araştırmanın yapılacağı kurumda yöneticiler ile görüşülmüş, araştırmanın amacı, süresi ve kapsamı ile ilgili bilgi verilmiştir. Ortaokul kademesinde 8. sınıfların liselere giriş sınavından dolayı zekâ oyunları dersini seçmemiş olması ayrıca soyut düşünme becerileri açısından 5. ve 6. sınıflara göre 7. sınıftaki öğrencilerin yaş itibarıyla daha hazır olması göz önünde bulundurularak bu araştırmanın 7. sınıf öğrencileri ile yapılması daha uygun bulunmuştur. Okuldaki mevcut 7. sınıf şube ve öğrenci sayısı belirlenerek deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Bununla ilgili okulda 7. sınıflarda 2 şubenin olması ve kurumun daha önceden sınıf belirleme sınavına göre sınıfların eşit başarı dağılımına göre oluşturulması deney ve kontrol gruplarının seçiminde kolaylaştırıcı bir etki ortaya koymuştur. Zekâ oyunları dersini seçen deney grubu için kurumun zekâ oyunları ders öğretmeni ile birlikte farklı kategorilerden olmak üzere reversi, birim küpler, çit ve anagramlar şeklinde 4 zekâ oyunu seçilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri bu dersi seçmediği için onlara yönelik bu anlamda bir işlem yapılmamıştır. Araştırma sürecinde uygulama takviminin nasıl olacağına ilişkin taslak okul yönetimi ile paylaşılmıştır. Ön testlerin yapılması için 1 hafta ayrılmıştır. Zekâ oyunları dersinde oyunların tanıtımı ve yapılacak uygulamalar hakkında öğrencileri bilgilendirmek amacıyla 1 hafta power point sunum yapılmıştır. Zekâ oyunları dersinde uygulaması yapılmak üzere daha önce belirlenen reversi, birim küpler, çit ve anagramlar

oyunlarından her biri için 2 haftalık süre ayrılmıştır. Takip eden haftada son testler yapılmıştır. Son testler alınıp nicel verilerin analizleri yapıldıktan kısa bir süre sonra nitel verileri toplamak üzere deney grubu öğrencilerinin görüşlerine başvurmak için de 1 hafta ayrılmıştır. Bu durumda ön testler için 1, ders sunumu için 1, zekâ oyunları dersindeki oyun uygulamaları için 8, son testler için 1 ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla deney grubu öğrencilerinden görüş almak için 1 hafta olmak üzere araştırmanın uygulama sürecinde verilerin toplanması için 12 haftalık süre ayrılmıştır.

Verilerin Analizi

Örneklem grubunda öğrenci sayısı az olduğundan dolayı verilerin analizinde, non-parametrik testlerden, ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Can'a (2014) göre gruptaki birey sayısı 20 ya da daha az olduğu durumlarda küçük grup/örneklem için Mann-Whitney U testi kullanılabilir.

Anlamli bir farkın bulunduğu analizlerde etki büyüklüğü, Eta kare (η^2) sınıflaması ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçlarında anlamlı farkın büyüklüğünü ifade eden etki değerini hesaplamak için aşağıda verilen formül kullanılmıştır. Bu formül ile .10- .30 düşük, .30- .50 orta, .50 ve üzeri hesaplanan etki değerleri, yüksek olarak değerlendirilmiştir (Corder ve Foreman, 2009).

$$ES = \frac{lz}{\sqrt{n}}$$

Non-parametrik dağılımlarda ortak dil etki büyüklüğü yaygın olarak kullanılsa da daha yaygın kullanılan bir ölçüt korelasyondur. Mann-Whitney U testi için etki büyüklüğü ölçütü, rank-biserial korelasyon katsayısı ile hesaplanmaktadır. Aşağıda verilen Wendt formülü, U istatistiğinden ve iki grubun örneklem sayısından yararlanılarak rank biserial korelasyon katsayısını hesaplamaktadır. U sıfır olduğunda maksimum $r_{rb} = 1$ olarak kabul edilmektedir. U tanım gereği yönsüz olduğu için, Wendt formülü ile hesaplanan rank-biserial korelasyon katsayısı da yönsüzdür ve daima pozitifdir. (Wendt, 1972; Akt. Yabancı Tak, 2021). Rank-biserial korelasyon katsayısının yorumlama aralıkları değerlendirildiğinde ise $0.1 \leq r_{rb} < 0.30$ küçük etki büyüklüğü, $0.30 \leq r_{rb} < 0.50$ orta etki büyüklüğü, $r_{rb} \geq 0.50$ büyük etki büyüklüğü olarak sınıflandırılmıştır (Kerby, 2014).

$$r_{rb} = \frac{1 - (2U)}{n_1 \times n_2}$$

Araştırmada nitel verileri çözümlemek amacıyla betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2010) göre; betimsel analiz tekniğinde, gözlem ve görüşmeler sonunda toplanan verilerin düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya sunulması temel amaçtır. Creswell'e (2008) göre betimsel analiz yapılırken toplanan veriler, önceden düşünülmüş temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanabilir. Veriler araştırma sorularını dikkate alarak geliştirilen temalara göre organize edilebileceği gibi, yapılan görüşme ve gözlemlerde sorulan sorular veya boyutlar doğrultusunda da ele alınabilir. Bu tekniğin kullanımında araştırmacı, katılımcıların düşüncelerini yansıtabilmek için doğrudan alıntılara sıkça yer verebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan cevaplar, betimsel analiz tekniği ile dört aşamada düzenlenmiştir. Başta her araştırma sorusu doğrultusunda tematik çerçeve belirlenmiş ve tüm katılımcıların sorulara verdiği cevaplar okunmuştur. Daha sonra doğrudan alıntılar yoluyla katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplarda birden çok kazanım söz konusu olduğundan dolayı yüzdeler değerlendirilmeyip yalnız frekans değerlerine yer verilmiş ve buna göre bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

İç geçerliliğin sağlanması için veri analiz sürecinde birden fazla araştırmacının görüşü alınmıştır (Creswell ve Miller, 2000). Toplanan veriler analiz edildikten sonra başka bir araştırmacının analizi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu kodlamalar arasında yeterli düzeyde tutarlılık olduğu ortaya çıkmıştır. Dış geçerliği sağlamaya ilişkin araştırmanın yöntemi açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına nitel verilerin betimsel analiz sonuçları, eğitim programları ve öğretim alanında iki uzman akademisyen ile paylaşarak geri bildirim alınmıştır. Araştırmanın paylaşılan sonuçları ile alandaki akademisyenlerin geri bildirimleri arasında tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım'ın (2010), Glesne ve Peshkin'den (1992) aktardığına göre nitel araştırmalarda ulaşılan verilerin, nitel araştırma alanında uzman bireylerle paylaşılması ve geri bildirim alınması, çalışmanın güvenilirliğini arttıracaktır.

Bulgular

Araştırmanın Nicel Bulguları

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Problem çözme becerileri açısından; deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 5 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Problem Çözme Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test- Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	3	4.83	14.50	3.38*	.001
Pozitif sıra	17	11.50	195.50		
Eşit	0				
Toplam	20				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Katılımcıların ön testte ve son testte problem çözme becerilerinin, anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyup koymadığına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucu, katılımcıların problem çözme becerileri testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır ($z=3.38$, $p=.001 < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, tespit edilen bu fark, pozitif sıralar yani son test puanı lehine olmuştur. Eta kare değeri $\eta^2 = .75$ çıkmıştır. Bu analiz sonucuna göre, düzenlenen zekâ oyunları dersinin, deney grubundaki katılımcıların problem çözme becerilerini geliştirmek anlamında büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Problem çözme becerileri açısından; kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6 Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Problem Çözme Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test- Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	5	12.00	60.00	1.68*	.093
Pozitif sıra	15	10.00	150.00		
Eşit	0				
Toplam	20				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubundaki katılımcıların ön test ve son test problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyup koymadığına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucu, katılımcıların problem çözme becerileri testi puanları arasında, anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($z=1.68$, $p=.093 > .05$).

Problem çözme becerileri açısından; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7 Problem Çözme Becerilerinin Gruplara Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	25.20	504.00	106.00	.011
Kontrol	20	15.80	316.00		
Toplam	40				

Problem çözme becerileri gözlenen öğrencilerden zekâ oyunları dersine katılanlar ile katılmayanların, dersten sonra problem çözme becerileri puanları Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre, sekiz haftalık deneysel uygulama sonunda, zekâ oyunları dersine katılanlar ile bu derse katılmayanların

problem çözme becerileri arasında, anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır ($U=106$, $p= .011 < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, zekâ oyunları dersine katılanların problem çözme beceri düzeylerinin, derse katılmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Analiz sonucunda etki değeri ($r_{rb} = .52$) çıkmıştır. Bu bulguya göre, zekâ oyunları dersinin, katılımcıların problem çözme beceri düzeylerini artırmada büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir.

Yaratıcı düşünme becerileri açısından; deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 8 Deney Grubu Ön Test ve Son Test Yaratıcı Düşünme Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test- Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	2	4.81	9.62	3.92*	.001
Pozitif sıra	18	10.50	189		
Eşit	0				
Toplam	20				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Katılımcıların ön testte ve son testte yaratıcı düşünme becerilerinin, anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyup koymadığına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucu, katılımcıların yaratıcı düşünme becerileri testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır ($z=3.92$, $p= .001 < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, tespit edilen bu fark, pozitif sıralar yani son test puanı lehine olmuştur. Eta kare değeri $\eta^2 = .87$ çıkmıştır. Bu analiz sonucuna göre, düzenlenen zekâ oyunları dersinin, deney grubundaki katılımcıların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek anlamında büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Yaratıcı düşünme becerileri açısından; kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9 Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Yaratıcı Düşünme Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test- Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	10	11.60	116.00	.41*	.680
Pozitif sıra	10	9.40	94.00		
Eşit	0				
Toplam	20				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubundaki katılımcıların ön test ve son test yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılık ortaya koyup koymadığına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucu, katılımcıların yaratıcı düşünme becerileri testi puanları arasında, anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($z= .41$, $p= .680 > .05$).

Yaratıcı düşünme becerileri açısından; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 10 Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gruplara Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	28.05	561.00	49.00	.001
Kontrol	20	12.95	259.00		
Toplam	40				

Yaratıcı düşünme becerileri gözlenen öğrencilerden zekâ oyunları dersine katılanlar ile katılmayanların, uygulama sonrası yaratıcı düşünme becerileri puanları Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Bu sonuçlara göre, sekiz haftalık deneysel uygulama sonunda, zekâ oyunları dersine katılanlar ile bu derse katılmayanların yaratıcı düşünme becerileri arasında, anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır ($U=49$, $p= .001 < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, zekâ oyunları dersine katılanların yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin, derse katılmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Analiz sonucunda etki değeri ($r_{rb} = .24$) çıkmıştır. Bu bulguya göre, zekâ oyunları dersinin, katılımcıların yaratıcı düşünme becerilerini artırmada küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin görüşleri açısından;

Zekâ oyunları dersini aldıktan sonra,

i) Bir sorunla karşılaştığımızda nasıl bir yol izlersiniz? Açıklayınız.

K1. Öncelikle sorunun büyüklüğüne bakarım. Eğer yardım almam gerekiyorsa ailemden isterim. Kendim yapabileceğim aklımdaki senaryolara bakar en uygun senaryoyu seçip gerçeğe dönüştürürüm.

K2. Genelde hemen sinirlenirim ve kendimi savunmaya çalışırım. Olayı halledemezsem evde aileme danışarak olayı çözmeye çalışırım. Hiçbir şey olmazsa da onu görmezden gelip unuturum.

K3. Konuşarak, düşünerek, mantık yürüterek ve farklı arkadaşlarımdan fikir alarak yol izlerim. Yeni yeni oyunlar öğrendiğimiz için artık sorunları hızlı ve doğru çözmeye başladım.

K4. Bir sorunla karşılaştığımda eğer o sorun çözebileceğim gibi ise önce bir plan kurarım. Sonra onları sabırla, inançla ve sakinçe uygularım. Ama eğer yapamayacağım gibi ise işin içinden çıkamıyorsam rehber öğretmenim veya aileme danışıp sorunu birlikte çözeriz.

K5. Benim için mantıklı olan yol kendi başıma hareket etmeyip başkalarının da görüşlerini almaktır. Düşünceleri kendi fikirlerimle karşılaştırıp uygun olduğuna karar verdiğim seçenekten yürürüm.

K6. Çözüm yolları için araştırmalar yapıp en doğru olanı seçerim.

K7. Birden fazla seçenek üretip çözüm için en uygun olan yolu izlerim.

K8. Başta biraz sakin davranmalıyım. Yapabileceğim hataları göz önünde bulundurup arkadaşlarımla ortak bir karar bulmaya çalışırım.

K9. Sorunla ilgili farklı çözüm yollarını denerim. Sakin kalmaya çalışırım.

K10. Daha önce kullandığım bir yol izlerim. Sorunumu çözmemi hızlandırır ve sorunla başa çıkarım.

K11. Sakin bir şekilde olayın çözüm yollarını arayıp sınırlarıma duygularıma hâkim olmaya çalışırım. Sorunu en aza indirmek için çaba sarfederim.

K12. Bir sorunla karşılaştığımda ilk olarak olayı incelerim. Daha sonra nasıl çözebileceğimi düşünür bir yol bulurum. Açık bir dille çözüm yolunu anlatırım. Kabul görse bu yolu uygularım.

K13. Bir sorunla karşılaştığımda konuşarak çözüm yolu bulmaya gidiyorum.

K14. Önce sorunun kaynağını ararım. Sorunun temel kaynağını bulduktan sonra uygun çözüm yolları ararım.

K15. Sakin kalıp dikkatimi toplamaya çalışırım.

K16. Bir sorunla karşılaştığım zaman arkadaşlarımdan görüşlerini dikkate almaya çalışırım. Bu şekilde daha hızlı ve sağlıklı çözüm yolları bulacağıma inanırım.

K17. Sorunun kaynağına gidip oradan başlayarak çözüm yolları ararım.

K18. Önce sorunun ne olduğunu iyice anlamaya çalışırım. Sonra bulduğum en iyi çözüm yolunu uygularım.

K19. Önce çözüm olabilecek seçenekleri araştırırım. En uygun olan seçenekte sorunu çözerim.

K20. Sorunu çözmek için sırayla seçenekleri kullanırım en mantıklı yolu tercih ederim.

Tablo 11 Sorun Karşısında İzlenen Yol Teması

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Farklı çözüm yolları arayıp en uygununu bulma	12	K1,5,6,7,9,11,13,14,17,18,19,20
Sakince dikkatini toplama, duygularını kontrol etme	5	K4,8,9,11,15
Sorunun kaynağına gitme	4	K12,14,17,18
Arkadaşlara danışma	4	K3,5,8,16
Düşünerek kendi senaryomu, planımı yapma	4	K1,4,10,12,
Aileye danışma	3	K1,2,4
Rehber öğretmene danışma	1	K4

Zekâ oyunları dersini aldıktan sonra deney grubu öğrencilerinin, sorunla karşılaştıklarında nasıl bir yol izlediklerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve tablo 11'de kodlanarak verilmiştir. Öğrencilerin bir sorunla karşılaştıklarında daha çok farklı çözüm yolları bulma arayışında olup en uygununu uygulama çabası içinde oldukları görülmüştür. Bunun yanında aklındaki senaryo veya plana göre doğrudan hareket eden öğrenciler de olmuştur. Sorunun kaynağını bulup ona göre doğru çözümler üretmek fikri ortaya çıkmıştır. Çevrenin yani arkadaş, aile ve rehber öğretmenin görüşlerini dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sakin bir şekilde, dikkatini toplayıp duygularını kontrol ederek bir çözüm yolu geliştirmeye çalıştıkları da görüşleri arasında yer almıştır.

ii) Karşılaştığınız problemleri çözmeye yönelik davranışlarınızda ne gibi değişiklikler olmuştur? Açıklayınız.

K1. Problemleri çözerken kontrolümü kaybetmeden sakince durumu anlamaya ve insanları çözmeye çalışırım.

K2. Problemleri çözerken davranışlarımda daha çok dinlemeye yönelik bir değişim olduğunu söyleyebilirim.

K3. Çözemediğim yerlerde üzülmeden pes etmeden bir çıkış yolu aramak için farklı yollar izlemeye çalışırım. Yeni şeyler öğrenmek için sorunları çözmeyi öğrendiğim yolları kaydederek yeniden kullanırım.

K4. Eskiden sorunlarda yeni planımı kurardım. Sorunumu çözemeyince gergin hisseder ve bunu çevreme yansıttım. Şimdi daha sakin ve sabırlı bir şekilde yeni çözüm yolları bulmaya çabalıyorum.

K5. Önceleri kendimi bir yere kapatır yalnız kalmaya çalışırdım. Şimdi ortamdan uzaklaşmadan sorunların üstesinden gelmeye çalışıyorum. Yani sorunlarla yüzleşmekten kaçmıyorum.

K6. Daha soğukkanlı davranarak kontrollü olmaya çalışıyorum artık.

K7. Önceleri hazır yöntemlere başvururdum. Şimdi farklı ve kısa olan yöntemleri deniyorum.

K8. Aklıma gelen fikirleri düşünür en uygun olanını seçerim. Seçtiğim yöntem işe yaramazsa vazgeçmek yerine farklı farklı yollara başvururum. Problemi yine de çözemediğimde daha bilgili ve olgun kişilere danışırım. Eskiden sadece kendi yöntemlerimle çözmeye çalışır olmazsa vazgeçerdim.

K9. Eskiden problemleri çözemediğimde sinirlenirdim. Şimdi sakinliğimi koruyup sorunları berbat etmeden daha hızlı çözmeye çalışıyorum.

K10. Bilgilerim tazelandı daha hırslıyım artık. Ama bu bana zarar verecek bir hırs değil. Sorunlara hep başaracağım gözüyle bakmaya başladım. Sorunları çözmeye yollarını öğrendim. Sorunları çözebileceğime inandığım için özgüvenim yerine geldi.

K11. Karşılaştığım sorunları daha sakin ve soğukkanlı bir yaklaşım ortaya koyarak çözmeye başladım.

K12. Önceleri karşılaştığım sorunları daha çok saldırgan davranarak halletmeye çalışırdım. Şimdi ise sorunlar için bir sonuç bulmaya çabalıyorum. Çözümü yönelik davranışlar geliştirip çözüme kadar mücadele ediyorum.

K13. İlk başta bir sorunla karşılaştığımda konuşmak ya da o konuyu düşünmek yerine başka bir yere gidip ağlıyor veya eve gidip aileme şikâyet ediyordum. Fakat şimdi bir sorunla karşılaşıncaya o sorunu çözmek için önce dinliyor sonra konuşuyorum. Konuşunca olmuyorsa o konunun çözülmesi için düşünüp farklı yollar uyguluyorum.

K14. Önceden problemin sadece görünen kısmına bakarak çözüm arardım. Şimdi problemin daha derinlerine inerek çözüm arıyorum.

K15. Alternatif yollar hazırlıyorum artık. A seçeneği olmazsa B veya C seçeneğine yöneliyorum.

K16. Çevremdekilere daha saygılı davranıyorum farklı yöntemler kullanmanın iletişimi güçlendirdiğini fark ettim.

K17. Kendimi kasmadan iyi çözüm yolları aramaya başladım.

K18. Eskiye göre daha cesaretli bir şekilde problemlerin üstüne gittiğimi söyleyebilirim.

K19. Artık problemleri çözerken yaptığım hatalardan ders almaya çalışıyorum.

K20. Daha mantıklı ve etkili yollar seçmeye çalıştığımı söyleyebilirim.

Tablo 12 Problem Çözümünde Davranış Değişikliği Teması

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Pes etmeden alternatif yollar arama	9	K3,4,7,8,13,15,16,17,20
Daha soğukkanlı, sakin ve sabırlı davranma	7	K1,4,6,9,11,12,16
Daha çok dinleme, saygılı davranma, güçlü iletişim kurma	3	K2,13,16,
Cesaretli bir şekilde sorunlarla yüzleşme	3	K5,13,18
Olaylara daha derinlemesine bakma	1	K14
Başaracağına inanma	1	K10
Hatalardan ders alma	1	K19

Zekâ oyunları dersini aldıktan sonra deney grubu öğrencilerinin, karşılaştıkları problemleri çözmeye çalıştıklarında davranışlarında ne gibi değişiklikler olduğuna ilişkin görüşleri tablo 12'de kodlar aracılığıyla verilmiştir. Öğrencilerin pes etmeden, alternatif seçenekler bulmaya çalışarak problemleri çözmeye gayret ettikleri söylenebilir. Problemlerle yüzleşmekten kaçmadan, soğukkanlı ve sakin bir yaklaşım izleyen davranış değişikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Problemi doğru anlamak için önce dinleme, saygı içinde güçlü bir iletişim geliştirmenin önemine değinilmiştir. Davranışlarda cesaretli bir şekilde problemlerin üstüne gitme, başaracağına inanma, daha ayrıntılı bakma ve yapılan hatalardan ders çıkarma gibi yaklaşımlarda buldukları ortaya çıkmıştır.

iii) Daha önce hiç karşılaşmadığınız farklı bir durum veya gelişme olması halinde yeni bir yol izlerken cesaretiniz nasıl olur? Açıklayınız.

K1. Daha önce hiç karşılaşmadığım için cesaretsiz olurum. Sonra cesaretimi toplarım.

K2. Kendimi ezdirmeden üstesinden gelebileceğim şekilde hareket ederim.

K3. Yeni bir yol izlerken sonuca ulaşacağıma inanarak gayretle cesaretli bir yol izlerim. Doğru sonuca ulaşamazsam pes etmeden farklı yollar denerim.

K4. Her zaman yeni durumlar karşısında cesaretimi toplar ve problemin üstesinden gelemezsem de cesaretimi kaybetmem. Tekrar tekrar denerim.

K5. Yeni bir durum karşısında ailemin görüşlerine başvururum. Bu yöntemin işe yaradığını düşünüyorum. Bu konuda izlediğim yolu değiştirmeyi düşünmüyorum.

K6. Farklı bir durum veya gelişme ile karşılaştığımda cesaretli bir şekilde yeni duruma uyum sağlayarak hareket ederim.

K7. Önce farklı durum hakkında gerekli bilgileri edinirim. Sonra cesaretle hareket edip yeni durum için çözüm yolları denerim.

K8. Farklı bir durum veya gelişme karşısında başta olgunluğumu, sakinliğimi korumalıyım. Çünkü olayı çözemeyeceğimi düşünüp sorunu gözümde büyütürsem üstesinden gelmem çok daha zor olur. Olay karşısında çekingen olmak yerine cesaretle hareket edip düşüncelerimi söylerim.

K9. Yola biraz korkarak çıkarım. Yani tedbirli davranırım. Ama daha sonra korkularımı yenerim. Dimdik yoluma devam ederim.

K10. Farklı bir durum veya sorunla karşılaşırsam zekâ oyunları dersi sayesinde kazandığım cesaret ve özgüvenle her sorunu çözebileceğime inanırım.

K11. Çevremdeki insanlar o sorunu yaşamış mı diye araştırırım. Onların çözüm yolları işe yararsa ben de o yolu denerim. Bu şekilde cesaretim de tam olur.

K12. Cesaretimi toplayıp yeni yollar denemeye çalışırım. Farklı durum veya gelişmeyi çözüme kavuşturana kadar pes etmem.

K13. Daha önce hiç karşılaşmadığım bir durum olursa önce ben çabalarım. Çözemezsem farklı kişilere başvurur çözüm için fikir isterim. Yine de çözemezsem çevremden destek almaya devam edip cesaretimi geliştirerek yoluma devam ederim.

K14. Daha önce karşılaşmadığım sorunlarla karşılaştıkça önce biraz tereddüt ederim. Ama sonra cesaretimi toplayıp sorunun üstüne giderim.

K15. Mantıklı olurum. En kısa yollarla yeni gelişmelere çözüm yolları ararım.

K16. Sorunu çözeceğimi düşünürüm. Daha güçlü ve cesaretli hissederim.

K17. Yeni durumlara uyum sağlayarak alışmaya gayret ederim.

K18. Önceden yaşadığım tecrübelerden yola çıkarak sorunu çözmeye çalışırım.

K19. Yeni durum ve gelişmeler kendime olan güvenimi arttırmak için bir fırsat olur. Cesaretimi ortaya koymak için iyi olur.

K20. Şevkim kırılabilir ama pes etmemek lazım. Sorunların üstesinden gelmek için çözüme ve başarıya inanmamız lazım.

Tablo 13 Farklı Bir Gelişme Durumunda Cesaret Teması

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Üstesinden gelebileceğine inanma, güçlü hissetme	7	K2,3,4,10,12,16,20
Uyum sağlama	3	K6,7,17
Aileye, çevreye güven duyma	3	K5,11,13
Başta korku, tereddüt yaşama sonra tedbir alma, cesaret toplama	3	K1,9,14
Önceden deneyimlediği, güvendiği yoldan gitme	2	K5,18,
Mantıklı, soğukkanlı yaklaşımlar geliştirme	2	K8,15
Özgüveni arttırmak için fırsat olarak görme	1	K19

Zekâ oyunları dersini aldıktan sonra deney grubu öğrencilerinin, daha önce hiç karşılaşmadıkları farklı bir durum veya gelişme karşısında yeni bir yol izlerken cesaretlerinin nasıl olabileceğine ilişkin görüşleri tablo 13'te kodlanarak verilmiştir. Yeni karşılaştığı bir durumun üstesinden gelebileceğine inanma ve kendini bu süreçte güçlü hissetme görüşleri baskın olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bir cesaret ortaya koyarak yeni durumlara uyum sağlama gayretinin olduğu görülmüştür. Başta cesaretsiz olabileceğini sonradan alacağı tedbirler doğrultusunda cesaretini toplayabileceğini belirten öğrenciler olmuştur. Yeni gelişmeler karşısında ailenin ve yakın çevredeki kişilerin tecrübelerinden yararlanma fikri gelişmiştir. Önceki deneyimlerden yararlanmakla birlikte soğukkanlı yaklaşım geliştiren ve özgüveni arttırmak için yeni durumun bir fırsat olduğunu ifade eden yaklaşımların da olduğu tespit edilmiştir.

iv) Herkesten farklı, kendinize özgü bir fikir ortaya koymak için ne yaparsınız? Açıklayınız.

K1. Kalıpların dışına çıkmalı ve fikrimize güvenmeliyiz.

K2. Öğretmenlerimin fikirlerini alıp bunun üzerine yeni bir fikir sentezlerim.

K3. Gelişmelerin sonuçlarını hayal eder ve doğru olduğuna inandığım fikirlerimle hayal ettiğim sonuçları farklı açılardan değerlendiririm.

K4. Öncelikle fikirlerimi içinde bulunduğum grupla paylaşıyorum. Arkadaşlarımda öne sürdüğü fikirleri bir araya getirerek yeni bir fikir geliştiririm.

K5. Saçmaladığımı düşünüp başlarda fikirlerimi söylemezdim. Ama artık rahat bir şekilde konuşabiliyorum. Böyle olunca cesaretleniyorum ve bu hoşuma gidiyor.

K6. Herkesten farklı bir fikir ortaya koymak için hayal gücüme göre hareket ederim.

K7. Kendime özgü yöntemlerimi kullanırım. İşe yaramazsa diğer yöntemleri birleştirerek yeni fikirlere ulaşmaya çalışırım.

K8. Herkesten farklı fikir ortaya koymak için hayatı özgün yaşamalıyız. Kendi düşüncelerimizi cesur bir şekilde söylemeliyiz.

K9. Pes etmeden araştırırım. Kararımdan vazgeçmem.

K10. Zekâ oyunları gibi düşünme becerilerimi geliştirecek etkinliklere daha fazla zaman ayırım.

K11. Sürekli yeni bakış açıları geliştirmeye çalışırım.

K12. Çevremdeki düşünceleri iyice incelerim. Bunlardan farklı düşünceler geliştirmeye çalışırım. Bu düşüncelerimi toplayıp arasından en mantıklı olanı seçerim.

K13. Uzun süreli düşüncelerden ve iyi bir araştırmadan sonra farklı fikirler geliştirmeye çalışırım.

K14. İnternette, kitaplardan ve farklı kaynaklardan çeşitli araştırmalar yaparak farklı fikirler ortaya koymaya çalışırım.

K15. Olaylar arasında bağ kurarak gerçekçi düşünmeye çalışırım.

K16. Farklı yöntemleri derleyerek bir fikir üretmeye çalışırım.

K17. Var olan bütün yolları düşünüp en verimli olanlarını birleştirip yeni bir fikir ortaya koyarım.

K18. Kendime güvenerek hareket ederim. Emin olduğum yolları izleyerek farklı yollara ulaşmaya çalışırım.

K19. Bütün olasılıkları bir araya getirip yeni bir fikir geliştiririm.

K20. Herkesin denemediği yöntemlerle farklı fikirlere ulaşmaya çalışırım.

Tablo 14 Kendine Özgü Fikir Geliştirme Teması

Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Kalıpların dışına çıkma, fikrine güvenme, kararlı davranma	10	K1,7,8,9,11,12,13,14,18,20
Farklı fikirlerden sentez geliştirme	6	K2,4,7,16,17,19
Cesurca konuşma, kendini ifade etme	2	K5,8
Hayal gücü ile farklı bakış açıları geliştirme	2	K3,6,
Düşünme becerileri etkinliklerine zaman ayırma	1	K10
Olaylar arasında bağ kurarak gerçekçi düşünme	1	K15

Zekâ oyunları dersini aldıktan sonra deney grubu öğrencilerinin, kendine özgü fikirlerini ortaya koymak için ne yapmaları gerektiğine ilişkin görüşleri incelenerek tablo 14'te oluşturulan kodlar aracılığıyla sunulmuştur. Mevcut kalıpların dışına çıkarak kendi fikrine güvenme ve bunu kararlı bir şekilde paylaşma anlayışının benimsendiği görülmüştür. Farklı fikirlerden yola çıkarak bir sentez fikir geliştirme düşüncesi öğrencilerin önemsendiği bir yaklaşım olmuştur. İnanıldığı fikirleri özgün bir şekilde ortaya koymak için zekâ oyunları gibi faaliyetlere daha çok zaman ayırma, hayal dünyasını geliştirme böylece farklı bakış açıları geliştirme çabası

ortaya çıkan görüşler arasındadır. Elindeki imkânlardan yararlanarak, kararlı araştırmalar yapmak ve olaylar arasında bağ kurarak ayrıntıları yakalayıp farklı fikirler geliştirmek görüşünün benimsendiği tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin önce deney grubu ile kontrol grubunun kendi içinde ön test ve son test puan ortalamaları, sonra deney grubu ile kontrol grubunun birbiri arasındaki son test puanları karşılaştırılmıştır. Daha sonra araştırmancının nitel boyutunu oluşturmak üzere deney grubu öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Katılımcılardan elde edilen problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin bu bulgular doğrultusunda tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca alan yazında konuyla ilgili araştırmalarda ortaya çıkan benzer ve farklı bulgularla da tartışma ve sonuçlar desteklenmiştir.

Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Problem çözme becerileri, ezberci bir anlayıştan uzak olacak şekilde bireyin akıl yürütebileceği ve aktif düşünerek yetilerini ortaya koyabileceği bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler için uygun eğitim ortamları oluşturulursa yani problem çözme becerilerine ilişkin deneyimleyebileceği koşullar sunulursa öğrenciden bağımsız hareket ederek kendine güvenen davranışlar ortaya koyması beklenmektedir. Böylece gerek okul içinde gerekse okul dışındaki toplum yaşantısında problemlerin üstesinden gelmeyi öğrenecektir. Bu durumun eğitsel yaşantının yanında toplum içindeki rolü itibarıyla gündelik hayatın içinde de problemlerin üstesinden gelen bireyin 'başarmak' duygusunu tatması, yeni öğrenme ürünlerini geliştirmesi noktasında da faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada zekâ oyunları dersinde gerekli olan uygun eğitim koşullarının sağlanmasıyla araştırmancının nicel boyutunda Wilcoxon işaretli sıralar testinde ($p=.001<.05$), Eta kare değeri ($\eta^2 = .75$) ile Mann Whitney U-testinde ($p=.011<.05$), etki değeri ($r_{rb} = .52$) şeklinde ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişiminde anlamlı düzeyde bir katkının olduğu görülmektedir. Söz konusu katkının, araştırmancının nitel boyutunda öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak da desteklediği söylenebilir. Örneğin, öğrencilerin bir sorunla karşılaştığında danışmayı öğrenmesi, sorunun kaynağını aramaya çalışması, belli bir plan dâhilinde hareket etmesi, soruna ilişkin farklı çözüm yollarını denemesi ve nihayetinde uygun olan mantıklı bir çözüm yolu geliştirip sorunun üstesinden gelmesi problem çözme becerilerini geliştirmekle yeni öğrenme ürünlerini arttırması olarak kabul edilebilir. Aynı şekilde öğrencilerin problemi çözmeye yönelik davranışsal değişiminden de söz edilebilir. Örneğin, problemleri çözerken dinleme davranışına ayrı bir önem verilmesi, pes etmeden doğru olan çıkış yolunun araştırılması, sakin ve sabırlı bir şekilde yeni çözüm yollarını arama çabası, soğukkanlı davranılması ve cesaretli bir şekilde problemlerin üstüne gidilmesi gibi davranışsal öğrenme ürünlerinin de geliştirildiği söylenebilir. Araştırmancının nitel sonuçları incelendiğinde öğrencilerin, problem çözme becerilerine ilişkin birbirini destekleyen ifadeler ortaya koyması ve güçlü yaklaşımlar geliştirmesi, zekâ oyunları dersinin olumlu etkisini somut bir şekilde ortaya koyduğunu göstermektedir.

Araştırmada problem çözme becerilerine ilişkin ortaya çıkan bu olumlu sonuçlarla benzerlik gösteren çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Baki'nin (2018) zekâ oyunları ile problem çözme becerilerini ilişkilendirdiği çalışmasında, 12 saatlik zekâ oyunları uygulamalarına katılanların uygulama öncesinde ve sonrasında problem çözme becerilerine ilişkin algılarında birçok maddede son test lehine, anlamlı düzeyde farklılıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre uygulamaların, katılımcıların problem çözme becerilerine ilişkin algılarında olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Çalışkan'ın (2019), ortaokulda seçmeli olarak verilen zekâ oyunları dersinin öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini incelediği çalışmasında, zekâ oyunları eğitiminin, çocukların problem çözme ve matematiksel düşünme becerilerine olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Esen'in (2019), zekâ oyunlarının 4. sınıfta okuyan çocukların problem çözme becerilerine ilişkin etkisini incelediği çalışmasında, öğrencilerin zekâ oyunları eğitimini aldıktan sonra ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilerin yaşantılarında karşılaştıkları gelişmeler, olaylara ve problemlere yönelik daha stratejik ve sistematik yaklaşımlar sergiledikleri görülmüştür.

Kurbal (2015), problem çözme becerilerine ilişkin yaptığı çalışmada ortaokul 6. sınıfta okuyan çocukların matematik ve dil bilgisi derslerinde, sınıf içi etkinlikler olarak oynadıkları akıl ve zekâ oyunlarının, algılanan problem çözme becerileri ve başarıları üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına

göre oynanan akıl ve zekâ oyunları, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre algılanan problem çözme becerilerinde ve başarılarında gelişme olduğu tespit edilmiştir. Özdevecioğlu ve Hark Söylemez'in (2021) yaptığı çalışmada zekâ oyunları hakkında yapılmış lisansüstü araştırmalarda en yaygın sonuçlardan birinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği olmuştur.

Adachi ve Willoughby (2013) stratejik video oyunlarının lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine olan etkisini incelediği çalışmada ortaya çıkan bulgulara göre daha stratejik video oyunu oynamanın, daha az stratejik video oyunu oynamaya kıyasla zaman içinde daha yüksek problem çözme becerilerini geliştirdiği öngörülmüştür. Xu ve Mayer (2007) çevrimiçi bulmacalar ve oyunlar yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini öğretmenin yeni bir yolunu sunmaktadır. Mantıksal çıkarımlar, genellemeler, analitik akıl yürütme gibi problem çözme tekniklerini, soyut kavramlar olarak öğretmek yerine, düşünme becerilerini kullanmak üzere bulmacalar ve oyunlar aracılığıyla öğrencilere aktarmayı amaçlamışlardır. Eğitim materyalleri, her biri gerçek hayat merkezli olacak ve olağanüstü durumlarla başa çıkmak için daha derin bir içerik anlayışı üretecek şekilde çok dikkatli bir şekilde seçilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerden elde edilen geri bildirimlere göre eğitimlerin verimli geçtiği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Chen (2019) bilişim teknolojileri öğrencilerinin video oyunu oynama, problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları strateji ve bulmaca oyunlarının öğrencilerin analitik, mantıksal ve yaratıcı düşünme yoluyla problem çözme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Konuya ilişkin Türkiye'de ve yurt dışında yapılmış bu çalışmalarda görüldüğü gibi elde edilen bulguların bu araştırmadaki sonuçları desteklediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yaratıcı düşünme, bireyin özgür bir şekilde özgün ve yeni fikirler ortaya koymasını, farklı çözüm yolları geliştirmesi ve diğerlerinden ayrı bir yol izleme becerisi olarak ifade edilebilir. Bireyin yaratıcı düşünme becerisini ortaya koyabilmesi ve geliştirebilmesi için fikirlerini ve davranışlarını özgür bir şekilde dışa vurabileceği öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Bu çeşit öğrenme ortamlarında öğrenci daha rahat hareket edebileceği için yaşantısından yola çıkarak içerisinde bulunduğu çevre ile kendi düşünce ve duygu dünyasını ilişkilendirebilir. Sorgulayan bir bakış açısı geliştirebilir. Bir konu hakkında daha esnek düşünebilir. Akıcı fikirler öne sürebilir. Dolayısıyla özgün düşünce formlarını ortaya koyabilir. Öğrenme ortamlarının öğrencinin sadece okul hayatı ile sınırlandırılmaması gerektiği fikriyle beraber, bütüncül bir yaklaşımla öğrencinin ele alınan hayatında bu durumların oluşmasını sağlayacak yani destekleyecek uygun bir okul ortamı ve doğru eğitim uygulamaları olmalıdır. Bu anlamda araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre zekâ oyunları dersinin bireyin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmesi açısından süreci olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırmada, zekâ oyunları dersinde gerekli eğitim koşullarının oluşturulmasıyla nicel boyutta Wilcoxon işaretli sıralar testinde ($p=.001<.05$), Eta kare değeri ($\eta^2 = .87$) ile Mann Whitney U-testinde ($p=.001<.05$), etki değeri ($r_{rb} = .24$) şeklinde ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda öğrenci görüşlerinden hareketle, gelişen yaratıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin fikirlerine ve davranışlarına nasıl yansıdığını ve nicel sonuçları nasıl desteklediğini görmek mümkündür. Bireyin daha önce hiç karşılaşmadığı farklı bir durum karşısında yeni bir yol izlerken cesaretinin nasıl olabileceğine ilişkin ortaya koyduğu görüşler bu durum hakkında gerekli açıklamayı ortaya koymaktadır. Örneğin, bireyin kendini ezdirmeden durumun üstesinden gelebileceğine olan inancı, her zaman yeni durumlar karşısında cesaretini toplaması, yeniden denemekten vazgeçmemesi ve yeni durumlara uyum sağlayarak gayret etmesi gibi geliştirebileceği davranışlar sayılabilir. Yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin bir diğer hususta öğrenciler herkesten farklı, kendine özgü bir fikir ortaya koymak için neler yapması gerektiğini anlatmaktadır. Bununla ilgili, öğrencinin kalıpların dışına çıkarak kendi fikrine güvenmesi, öğrendiği fikirleri sentezleyerek yeni bir fikir geliştirmesi ve diğerlerinin denemediği yöntemlerle farklı fikirlere ulaşma çabası öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek noktasında ne kadar istekli olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu nitel sonuçlar bağlamında öğrencilerin, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine olan inanç ve karalılıklarının pekişmesinde, zekâ oyunları dersinin, öğrencileri cesaretlendirdiği ve bu anlamda disipline ettiği görülmektedir.

Araştırmada yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin ortaya çıkan bu sonuçlarla alan yazında benzerlik gösteren çalışmaların olduğu görülmüştür. Bottino vd., (2007), üç yıl boyunca ilkököl öğrencileri ile yaptıkları çalışmada zekâ oyunları etkinliklerinin kontrol grubuna göre deney grubundaki öğrencilerin akıl yürütme ve

yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Ott ve Pozzi (2012) yaratıcı düşünmenin, teknolojik oyunlarla geliştirilmiş öğrenme deneylerinde nasıl desteklenebileceğine ilişkin çalışmışlardır. Oyun temelli öğrenme alanında uzun vadeli bir araştırma projesine dayanan çalışmanın, küçük çocukların yaratıcılığını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen saha deneyleri sırasında benimsenen yöntemi anlatmaktadır. Sunulan ve tartışılan çalışmanın sonuçları, dijital araçların yaratıcılığı geliştirmeye katkıda bulunabileceği hipotezini doğrulamaktadır. Nitekim mevcut verilerin analizi, 3 yıllık çalışma boyunca, öğrencilerin yaratıcı becerilerinin ve tutumlarının, özellikle de eldeki dijital oyunlar için orijinal çözüm stratejilerini bulma ve hayata geçirme ile ilgili olanlarda, önemli ölçüde arttığını göstermiştir.

Terzi (2019), yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili yaptığı çalışmada zekâ oyunları dersinin ortaokul 6. sınıfta öğrenimine devam eden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre zekâ oyunları dersinin, çocukların yaratıcı düşünme becerilerine olumlu düzeyde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Navarrete (2013) eğitsel ve dijital oyun tasarımlarına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algıları ve yaratıcı düşünme süreçlerini araştırmıştır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme sürecine dâhil olarak etkileşimli, eğitici dijital oyunların oluşturulmasıyla olumlu fırsatlar yaşadıkları görülmüştür. Öğrenci merkezli oyun oluşturma öğrenme yaklaşımında yaratıcı düşünme sürecinin, öğrencilere otantik teknoloji kullanımıyla zengin ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunmasının yanı sıra derin, eğitsel ve dijital oyun tasarımlarına yönelik anlayışlı öğrenme sağlayabileceği belirlenmiştir. Türkiye’de ve yurt dışında yapılan bu çalışmalarda görüldüğü üzere elde edilen bulguların bu araştırmadaki sonuçları desteklediği saptanmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ile alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçları bağlamında bir tartışma konusu olarak zekâ oyunlarının, bireyin öğrenmesinde ve gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu gerçeğine ulaşılabilir. Öyle ki bu gerçek öğrencilerin hem eğitsel hem de sosyal yaşantılarında problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek açısından önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Kendi başına problemlerini çözebilen ve içinde bulunduğu çevrede diğer bireylere göre olay veya durumlara ilişkin özgün yaklaşımlar ortaya koyabilen bireylerin gelecek adına umut vermesi dikkate değer bir konudur. Bunun için araştırmamızın başında ifade edildiği gibi yapılandırmacı eğitim ortamları, bu çocukların daha iyi yetişmesi ve kendilerini daha iyi ifade edebilmesi açısından büyük bir önemi ifade etmektedir. Çünkü bu ortamlar; bireyin aktif olması, özgüveninin artması, yaparak yaşayarak öğrenmesi, yeteneklerini fark etmesi nihayetinde kendi gerçeğini bulması gibi imkânların sunulduğu ortamlardır. O halde daha sağlıklı düşünebilen öğrencilerin yetişmesine katkıda bulunabilmek adına bu hususların hatırlanması gerektiği dikkate alınmalıdır.

Zekâ oyunlarının, eğlenirken düşündüren dolayısıyla bireyi çok yönlü bakış açısı geliştirmeye ve çözüm odaklı bir anlayışa sevk eden işlevleri de göz ardı edilmemesi, üzerinde düşünülmesi gereken diğer hususlardır. Bu hususlar, bireyin eğitim yaşantısında yer edindiği müddetçe daha işlevsel düşünen nesillerin yetişeceği ihtimali kuvvet kazanmaktadır. İşte bu noktada yapılan bu araştırma ile benzer akademik çalışmaların ortaya çıkan sonuçları bağlamında zekâ oyunlarına ilişkin, bireyin gelişimi üzerindeki etkilerine göre eğitim programlarında birtakım düzenlemelerin yapılması, programlar hazırlanırken akademik çalışma sonuçlarının daha gerçekçi bir biçimde göz önünde bulundurulması, söz konusu ihtimali daha gerçekleştirebilir kılacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre zekâ oyunları dersinin olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda bir diğer olumlu etkinin, sürecin bireyin akademik başarısına da olumlu anlamda katkı sağlayabileceği olasılığıdır. Yani eğitim programlarında yer alan zekâ oyunları dersinin kazanımlarını edinen öğrencinin, derslerindeki başarısının artması durumu doğal olarak gelişen bir sürecin parçası olabilir. Bu durumun, başta problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi olmak üzere bireyin çok yönlü gelişimi açısından değerlendirilmesinin anlamlı olabileceği düşünülmektedir.

Çok yönlü gelişim ifadesinin sadece birey için değil aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı toplum dolayısıyla ülkesinin gelişimi açısından da dikkate alınması yerinde bir yaklaşım olacağı ifade edilebilir. İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında zekâ oyunları platformlarında kendini geliştirmiş, oyun kuran, tasarlayan bireylerin toplumsal yaşantı içerisinde de üzerlerine düşecek rolü yerine getirebilecek donanımda oldukları düşünülmelidir. Birey bazındaki bu donanımın farklı alanlara yansımaları, topluma veya ülkeye katkı sağlaması noktasında ele alınması ayrı ve çok daha büyük bir kazanım olacağı söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre zekâ oyunları dersinin, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemesi dikkate alındığında;

Oyun etkinlikleri diğer kademelerdeki eğitim programlarına dâhil edilebilir. Ortaokul eğitim programlarında bireyin kendini tanıma ve yeteneklerini keşfetme gibi seçmeli dersler konulabilir. Dersin verildiği her okulda, eğer yoksa imkânlar dâhilinde zekâ oyunları atölyeleri kurulabilir. Bu atölyelerin kurulması, öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmakla birlikte oyun materyallerinin temini sorununu da ortadan kaldıracaktır. Öğretmen yetiştirmede, lisans eğitimi programlarında, ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenliği programına, ortaokul ve liseler için de beden eğitimi öğretmenliği programlarına zekâ oyunları akademik düzeyde bir ders olarak konulabilir. Zekâ oyunları dersi veya ilgili etkinlikler planlı ve sistemli bir şekilde toplumsal yaşantının farklı platformlarında da verilebilir. Böylece çok daha fazla kişiye ulaşmak ve problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin katkıyı çok daha büyük alana yaymak mümkün olabilir.

Yazar Katkı ve Çatışma Beyanı

Yazar katkıları: Çalışmanın Tasarlanması: UE(%50), FB (%50)

Veri Toplanması: UE(%80), FB (%20)

Veri Analizi: UE(%70), FB (%30)

Makalenin Yazımı: UE(%75), FB (%25)

Makale Gönderimi ve Revizyonu: UE(%75), FB (%25)

Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Kaynaklar

- Adachi, P. J., & Willoughby, T. (2013). More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1041-1052.
- Akbaş, O., & Baki, N. (2015). Zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Bildiri Kitabı*, s. 32-42.
- Baki, N. (2018). *Zekâ oyunları dersinde uygulanan geometrik-mekanik oyunların öğrencilerin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Tez numarası. 532397) [Yüksek Lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi].
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev: Ferhan Oğuzkan). Milli Eğitim Basımevi.
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., & Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers and Education*, 49(4), 1272-1286.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimleri için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Chen, X. (2019). *The relationship between video games, problem-solving skills, and academic performance from IT students' perspective*. (Master's Thesis). University of Oulu Faculty of Information Technology and Electrical Engineering.
- Christensen, L. B., Johnson R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods design and analysis*. (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non Statisticians: A Step-by-Step Approach*. John Wiley & Sons Publishers. DOI:10.1002/9781118165881.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Çalışkan, H. S. (2019). *Ortaokul zekâ oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Tez numarası. 600795) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Dempsey J. V., Haynes L. L., Lucassen B. A., & Casey M. S. (2002) Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168.
- Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), 124-145.
- Erten Tatlı, C. (2017). *Çocuklarda yaratıcı düşünme becerilerinin saptanması ve okul psikolojik danışmanlarının farkındalığının incelenmesi*. (Tez numarası. 468280) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Esen, M. (2019). *Zekâ oyunlarının 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi*. (Tez numarası. 590945) [Yüksek Lisans tezi, Mersin Üniversitesi].
- Gall, D.M., Gall, P.J., & Borg, W.R. (2007). *Educational research: An introduction*. MA: Pearson.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3, 11.
- Kurbal, M. S. (2015). *An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games*. (Thesis no. 399985) [Master thesis, Middle East Technical University].
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for consumer*. Longman.
- Metcalfe, J., & Shimamura, A.P. (1996). *Metacognition; knowing about knowing*, Mass: MIT Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2011). *21. Yüzyıl Öğrenci Profili Raporu*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Navarrete, C. C. (2013). Dijital oyun tasarımı ve geliştirmesinde yaratıcı düşünme: Bir vaka çalışması. *Bilgisayarlar ve Eğitim*, 69: 320-331.
- Ott, M., & Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour and Information Technology*, 31(10). 111-119.
- Özdevecioğlu, B., & Hark Söylemez, N. (2021). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili olarak yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28: 17-53.
- Serin, O., Bulut Serin, N., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 446-458.
- Terzi, H. (2019). *Zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkileri*. (Tez numarası. 549676) [Yüksek Lisans tezi, Bayburt Üniversitesi].
- TTKB (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf programları tanıtım el kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Xu, Z., & Mayer, J. (2007, September). Teaching critical thinking and problem solving skills through online puzzles and games. In *7th International Conference on Distance Learning and Web Engineering* (pp. 321-325).
- Yabancı Tak, A. (2021). *Etki büyüklüğü yöntemlerinin karşılaştırılması*. (Tez numarası. 690072). [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Bireysel ve Örgütsel Etkileri*

Ferit ÖZKAYA¹, Ender KAZAK²

Individual and Organizational Effects of Toxic Leadership Behaviors of School Administrators

Abstract

This research was conducted to investigate the individual and organizational effects of school administrators' toxic leadership behaviors, according to teachers' opinions. The research was carried out using the phenomenology pattern included in the qualitative research tradition. The research was carried out in preschool, primary, secondary and high school schools in Kocaeli province Kartepe district in the 2021-2022 academic year, and the opinions of twenty teachers were consulted in order to find answers to the research questions. The research data was determined by using criterion sampling and snowball sampling from purposive sampling methods. Descriptive analysis and content analysis methods, which are one of the qualitative data analysis techniques, were used in the analysis of teachers' opinions. According to the findings, toxic behaviors of school administrators; behaviors that prevent communication, behaviors that do not comply with managerial ethics, authoritarian behaviors, negative moods, unreliable behaviors, narcissistic behaviors, selfish behaviors and self-interested behaviors are collected in eight sub-themes. It has been revealed that many negative behaviors that school administrators constantly and intensely exhibit are perceived as toxic by teachers. It has been seen that school administrators' use of commanding, scolding and non-polite spoken language, unjust practices and behaviors, trying to manage by spreading fear, strict and oppressive attitudes, imposing their own ideas, and being unreliable have a significant toxic effect on teachers. It has been determined that toxic leadership behaviors of school administrators have individual effects on teachers' emotional state, mental health, thoughts and behaviors, and physiological structure. The results of the research revealed that toxic leadership behaviors of school administrators can cause physiological problems such as fatigue, weakness, insomnia, headache, loss of appetite and weight loss. The results obtained in the research indicate that the toxic leadership behaviors exhibited by school administrators have negative effects both in the short and long term. It has been determined that toxic leadership behaviors of school administrators have effects on the order and functioning of the organization, organizational trust, organizational behaviors, organizational communication, organizational conflict, and organizational goals at the organizational level. It has been determined that toxic leadership behaviors of school administrators lead to the formation of an unfair order, the dominance of authoritarian mentality, and the damage to trust in administrators in schools. Suggestions were made to practitioners and researchers within the framework of the findings.

Keywords: Leadership, toxic leadership, school administrator, teacher

Öz

Bu araştırma, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel ve örgütsel etkilerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma geleneği içinde yer alan olgubilim deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Kartepe ilçesinde bulunan okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kademesindeki okullarda yürütülmüş olup araştırma sorularına cevap aramak amacıyla yirmi öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma

*Bu makale, birinci yazar tarafından çalışılan ve ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

¹Öğretmen, Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, feritozkaya02@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4463-1237

²Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5761-6330

Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 03 July/ Temmuz 2023

Revised Date / Hakem Atama: 02 October/Ekim 2023

Accepted Date/ Kabul Tarihi: 22 November/Kasım 2023

grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin toksik davranışları; iletişimi engelleyen davranışlar, yönetsel etiğe uymayan davranışlar, otoriter davranışlar, olumsuz ruh hali, güvenilir olmayan davranışlar, narsist tavırlar, bencil davranışlar ve çıkar amacı güden davranışlar olmak üzere sekiz alt temada toplanmıştır. Okul yöneticilerinin sürekli ve yoğun biçimde sergiledikleri birçok olumsuz davranışın öğretmenler tarafından toksik olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin emir verici, azarlayıcı ve nezaketten uzak konuşma dili kullanmaları, adaletsiz uygulama ve davranışları, korku yayarak yönetmeye çalışması, katı ve baskıcı tutumları, kendi fikirlerini dayatması, güvenilir olmaması öğretmenler üzerinde önemli derecede toksik etkiye sahip olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygu durumuna, ruh sağlığına, düşünce ve davranışlarına, fizyolojik yapısına yansıyan bireysel etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının fizyolojik düzeyde yorgunluk, halsizlik, uykusuzluk, baş ağrısı, iştahsızlık ve kilo kaybı gibi sorunlara neden olabileceğini ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu toksik liderlik davranışlarının hem kısa hem de uzun vadede olumsuz etkiler bıraktığına işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının; örgütsel düzeyde örgütün düzen ve işleyişine, örgütsel güvene, örgütsel davranışlara, örgütsel iletişime, örgütsel çatışmaya, örgütsel amaçlara yönelik etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının okullarda; adaletli olmayan düzenin oluşmasına, otoriter anlayışın baskın olmasına, yöneticiye duyulan güvenin zedelenmesine sebep olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Liderlik, toksik liderlik, okul yöneticisi, öğretmen

Extended Summary

Introduction

It may not be as easy as it is thought to identify and determine the toxic behaviours of administrators in schools. In general, toxic actions can be noticed after the damages they cause at an individual and organisational level. However, it is very important to notice toxic behaviours early (Green, 2014). There are many reasons for the toxic leadership behaviours of school administrators that can be attributed to personal and organisational reasons. The most important personal factors are ego, selfishness, narcissism, and the excessive value and importance given to oneself (Çelebi, 2019). Another reason for toxic leadership is easily influenced employees and environmental dynamics that drag the leader into this situation. School administrators are the leaders responsible for the management processes of the school with the competencies they have and the power they hold. The power of school administrators enables decision-making, control, management and supervision mechanisms to become more functional. School administrators who exhibit toxic actions work based on bureaucratic rules and procedures, do not care much about teachers' opinions, do not trust teachers and put pressure on them, force them to take sides, gain interest against higher authorities through teacher success, strive to make teachers dependent on themselves, and make discourses that denigrate teachers against parents (Samaroo, 2008; as cited in Kırbaç, 2013). School administrators who exhibit toxic leadership behaviours may cause inefficient use of resources such as human, labour, time, money and materials. Toxic leadership reduces organisational commitment by decreasing motivation due to its negative physical and psychological effects on employees (Hadadian and Zarei, 2016). According to Lucia Ovidia, Sergiu, and Loredana Cornelia (2016), such behaviours can cause serious damage to both individuals and organisations by leaders who have the power to make decisions about the activities, performance or dynamics of the organisation, and can bring huge costs in terms of productivity, efficiency and reputation in the long run.

This study is important in terms of revealing the individual and organisational effects of toxic leadership, which causes teachers to be negatively affected and experience problems in various aspects. It is thought that the study will contribute to learning the causes of toxic leadership in schools from the primary source and create awareness for practitioners. At the same time, it is thought that understanding and revealing the individual and organisational effects of toxic leadership behaviours can be useful in taking various measures for possible negative consequences that may arise. Since there are few qualitative studies on the individual and organisational effects of toxic leadership (Çiçek and Almalı, 2020; Kara, 2022; Kasalak and Aksu, 2016; Reyhanoğlu and Akın, 2016), it is hoped that the study will contribute to the literature in

eliminating the deficiency in this field. It is seen that a significant portion of the studies on toxic leadership is based on a quantitative approach within the framework of causes or results determined by the researcher based on the literature. Such an approach can be expressed as limiting the participants' answers to the researcher's perspective (Aslan, 2021). In this study, the individual and organisational effects of toxic leadership were tried to be revealed and analysed with a qualitative approach based on the opinions of teachers. For this purpose, answers to the following questions were sought:

According to teachers' views,

1. What are the toxic leadership behaviours of school administrators?
2. What are the individual effects of toxic leadership behaviours of school administrators?
3. What are the organisational effects of toxic leadership behaviours of school administrators?

Method

This study, which was conducted to determine the individual and organisational impacts of toxic leadership behaviours of school administrators according to teachers' views, was conducted using a phenomenological design within the qualitative research tradition. The research was conducted in preschool, primary, secondary and high school schools in the Kartepe district of Kocaeli province in the 2021-2022 academic year. In this study, in which qualitative research design was used, criterion sampling and snowball sampling, which are among the purposeful sampling methods, were used. The research data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. The interviews were conducted in April-May 2022 in the schools where the participants worked. Descriptive analysis and content analysis methods, which are qualitative data analysis techniques, were used to analyse teachers' opinions.

Findings

In line with the data obtained from the first sub-problem of the research, eight sub-themes were obtained: behaviours that prevent communication, behaviours that do not comply with managerial ethics, authoritarian behaviours, negative mood, unreliable behaviours, narcissistic attitudes, selfish behaviours and self-interested behaviours. In line with the data obtained from the second sub-problem of the research; four sub-themes were obtained under the names of effects reflected on mood, effects reflected on mental health, effects reflected on thoughts and behaviours, and effects reflected on physiological structure. In line with the data obtained from the fourth sub-problem of the research, six sub-themes were obtained: effects on organisational order and functioning, effects on organisational behaviours, effects on organisational communication, effects on causing organisational conflict, effects on organisational goals and effects on organisational trust.

Conclusion, Discussion

The main purpose of this study is to determine and examine the individual and organisational effects of toxic leadership behaviours of school administrators according to teachers' views. In this context, toxic leadership behaviours of school administrators, their reasons, individual effects and organisational effects were tried to be determined. Within the research scope, it aimed to reveal the toxic leadership behaviours of school administrators. As a result of the analysis of the data obtained, it was determined that school administrators exhibit toxic leadership behaviours that prevent communication, do not comply with managerial ethics, and are unreliable, authoritarian, selfish and self-interested. The findings of the current study support and develop similar studies on the subject. It is thought that the findings obtained in terms of determining the toxic behaviours exhibited by school administrators are important. It was seen that school administrators' commanding, scolding and unkind language, unfair practices and behaviours, trying to manage by spreading fear, rigid and oppressive attitudes, imposing their ideas and not being trustworthy have a significant toxic effect on teachers. Similarly, school administrators' changeable and dissatisfied states of mind, and selfish and manipulative actions are considered toxic behaviours by teachers. Considering their individual and organisational effects, it is possible to say that it is a necessity to determine the toxic behaviours of leaders in advance and to control or eliminate them. In this context, school administrators must be aware of their behaviours and know how to control them.

It was concluded that toxic leadership behaviours of school administrators negatively affect teachers' emotional state, mental health and physiological structure. In addition, it has been determined that such actions are reflected negatively in teachers' thoughts and behaviours. It is seen that the results of the research coincide with the related literature. It is thought that the findings obtained in terms of determining the individual effects of toxic behaviours exhibited by school administrators are important.

It was concluded that toxic leadership behaviours of school administrators have negative effects on organisational order and functioning, organisational trust, organisational behaviours, organisational communication and organisational goals. In addition, it has been determined that such actions are the source of the emergence of organisational conflicts. It is seen that the results of the research coincide with the related literature. It is thought that the findings obtained are important in terms of determining the organisational effects of toxic leadership behaviours exhibited by school administrators. When these results are evaluated, it is determined that toxic leadership behaviours of school administrators lead to the formation of an unjust order in schools, the dominance of authoritarian understanding, and damage to the trust in the administrator. At the same time, the findings of the research showed that such behaviours cause the formation of separation intention, displaying abstentionist or passive behaviours, and decreasing the energy required for effort.

Giriş

Örgütsel süreçlerde yöneticilerin göstermiş olduğu performans yanında yönetim ve liderlik tarzları da önemlidir. Her yöneticinin liderlik tarzı, kişilik özelliklerine, rollerine, kültürel yapıya, amaçların niteliğine, örgütsel yapıya ve ortama göre değişebilmektedir. Yöneticilerin uyguladıkları yapıcı davranışları, örgütsel ilişkilerin gelişmesine ve belirlenen amaçlara ulaşılmasına katkı sağlarken negatif ya da olumsuz liderlik davranışları örgütlerin etkisizleşmesine, örgüt ikliminin bozulmasına, iş veriminin düşmesine yol açar (Reyhanoğlu ve Akın, 2016). Olumsuz davranışlar içerisindeki bir lider; çalışanların motivasyonlarının düşmesine, iş doyumlarının azalmasına, yaratıcılıklarının olumsuz etkilenmesine ve örgütsel bağlılık düzeylerinin azalmasına neden olur (Kaya vd., 2021).

Örgütlerde negatif ya da zararlı liderlik biçimi olarak değerlendirilen liderlik tarzlarından biri toksik liderliktir. İlk kez Whicker (1996) tarafından bir liderlik yaklaşımı olarak ele alınmıştır. Ona göre toksik liderler, zorba, huzursuz, uyumsuz, kötü niyetli, uygulayıcı ve sokak savaşıdır (akt: Bektaş ve Erkal, 2020). Flynn (1999) toksik liderlerin, kötü tutumlar bulaştırma eğiliminde olan, mutsuzluk, öfke ve depresyon yayan, yoğun zorbalık ve düşmanca ortamlar yaratan, şiddete, tacize ve yıldırma eğilimli ve çalışanlarda duygusal hasara neden olan kişiler olarak tanımlamaktadır. Lipman-Blumen (2005) toksik liderleri, işlevsel olmayan kişisel nitelikleri veya özellikleri, yıkıcı davranışları nedeniyle bireylere, gruplara, kuruluşlara, topluluklara ve hatta uluslara ciddi ve kalıcı zararlar veren bireyler olarak ifade eder. Bu tip liderler ben merkezli, başkalarının omzunda yükselmeyi isteyen, kişilik olarak yetersizlikler gösteren ve güvenilmez özellikler taşırlar (Güner vd., 2015). Bir liderin toksik davranışlara yönelmesinin birden fazla nedeni olabilir. Mumford vd. (1993) yaptığı deneysel araştırmada insanların otorite konumundayken başkalarına zarar verecek eylemlerde daha rahat davrandıklarını gözlemiştir. Aynı şekilde yönetici rolünde olan insanlar daha yüksek makamlardan destek alacaklarını bilmelerinden dolayı zararlı ve yıkıcı eylemler emretmeye istekli oldukları bilinmektedir (Schaubroeck vd., 2007). Bir lideri toksik kabul etmek için belirli bir davranış kalıbı yeterli değildir. Bir liderin toksik olup olmadığını belirlemenin yolu, liderin kümülatif etkisini incelemektir. Toksik liderlikle ilgili teorik çalışmalar ve saha çalışmaları incelendiğinde Schmidt'in 2008 yılında yaptığı araştırma toksik liderlikle ilgili beş boyut ortaya koymuştur. Bu beş boyut; istismarcı denetim, otoriter liderlik, narsist davranışlar, kendini yüceltme ve öngörülemez davranışlardır.

Liderlerin toksik davranışları çalışanların fiziksel, davranışsal ve psikolojik durumları üzerinde birçok yönden doğrudan ya da dolaylı etkilere sahiptir. Toksik liderliğe maruz kalan çalışanlarda mide problemleri, depresyon, kaygı, acizlik duygusu, hayal kırıklığı gibi ruhsal ve psikosomatik sorunlar görülebilir. Kararsızlık, azalan verimlilik ve yenilikçilik, karar sürecine katılımda isteksizlik de gözlenmektedir (Ashforth, 1994). Bu belirtiler zamanla çalışanlarda duygusal, fiziksel ve zihinsel sağlığın bozulmasına, motivasyonun düşmesine, iş tatmininin azalmasına, işten ayrılma niyetinin oluşmasına, örgütsel bağlılığın azalmasına yol açabilmektedir. Toksik liderlik sürekli bir davranış biçimi olduğundan sadece çalışanlara değil zamanla örgütün kendisine de zarar vermekte, örgütsel düzen ve işleyişin aksaması gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Toksik liderlik davranışlarının yer aldığı örgütlerde güven, uyum ve bütünleşme sorunları ile beraber çatışma ve uyumsuzluk artar (İzğüden vd., 2016). Bu tür eylemler nedeniyle örgütsel adalet algısı, örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel adanmışlık, örgütsel özdeşleşme, örgütsel sadakat ya da örgütsel bağlılık, örgütsel dinçlik gibi olması istenen davranış seviyelerinde azalma olmaktadır (Çelebi, 2019). Benzer şekilde örgütsel yabancılaşma, örgütsel kayıtsızlık, örgütsel tükenmişlik, örgütsel sapma, örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik gibi negatif davranışlardaki artış seviyesi de yükselmektedir (Sezici, 2016). Toksik liderlerin narsist, katı, saldırgan ve etik dışı davranışları; örgüte ve çalışanlara birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Çalışanların sağlıklarının bozulmasına, verim ve performansta düşüşe, olumsuz değerlerin oluşmasına ve karamsarlığa, örgüt ikliminin bozulmasına, tükenmişlik yaşanmasına işi bırakma oranlarında yükselişe, örgüt içi huzursuzluğa sebep olurlar (Chu, 2013; Çetinkaya, 2017; Demirel, 2015; Tepper, 2000). Toksik liderlerin davranışları hem çalışan hem de örgüt açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Toksik davranışlar üretimde

düşüş, çalışanların değer ve tutumlarında kayıp, motivasyonda azalma gibi sonuçlara yol açabilmekte, bu sonuçlar ise örgüte ve çalışanlara ciddi zararlar verebilmektedir (Mines vd., 2004).

Okullarda yöneticilerin toksik davranışlarını tanımlamak ve belirlemek sanıldığı kadar kolay olmayabilir. Genelde bireysel ve örgütsel düzeyde neden olduğu zararlardan sonra toksik eylemler fark edilebilmektedir. Ancak toksik davranışları erken fark edebilmek oldukça önemlidir (Green, 2014). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını kişisel ve örgütsel nedenlere dayandırabilecek birçok faktör bulunabilmektedir. Kişisel faktörlerin başında ego, bencillik, narsisizm gibi kişinin kendine verdiği aşırı değer ve önem gelmektedir (Çelebi, 2019). Liderin otoritesini ve gücünü ispatlama isteği, düşük özyeterlilik algısı, kişinin olumsuz yaşam deneyimleri gibi kişisel faktörler de toksik liderlik davranışlarının başlıca nedenleri arasındadır (Gündüz ve Dedekorkut, 2014). Toksik liderliğin diğer bir sebebi ise kolayca etkilenen çalışanlar ve lideri bu duruma sürükleyen çevresel dinamikler gösterilebilir. Lidere boyun eğen, benzer görüşlere sahip ve onun gücünden kuvvet almak isteyen çalışanlar toksik ortama zemin hazırlamaktadır (Kazancı, 2017). Aynı zamanda çevrenin toksik liderliğe elverişli olması toksik liderlik için besleyici bir ortam sunmaktadır (Padilla vd., 2007). Okul yöneticileri sahip oldukları yeterliliklerle ve elinde bulundurdukları güçle beraber okulun yönetim süreçlerinden sorumlu lider kişilerdir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu güç; karar, kontrol, yönetim ve denetim mekanizmalarının daha da işlerlik kazanmasını sağlar. Bu mekanizmaların katı ve otoriter şekilde işlemesi okul yöneticilerinin olumsuz davranışları olarak nitelendirilen toksik eylemleri beraberinde getirebilir. Toksik eylem sergileyen okul yöneticileri; bürokratik kural ve işleyişe bağlı çalışanlar, öğretmenlerin düşüncelerini pek önemsemezler, öğretmenlere güvenmezler ve baskı uygularlar, onları taraf olmaya zorlarlar, öğretmen başarısı üzerinden üst makamlara karşı çıkar sağlarlar, öğretmenleri kendine muhtaç hale getirmek için çabalarlar, velilere karşı öğretmeni kötüleyen söylemlerde bulunurlar (Samaroo, 2008; akt., Kırbaç, 2013). Toksik liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri; insan, emek, zaman, para, malzeme gibi kaynakların verimsiz kullanılmasına sebep olabilmektedir. Toksik liderlik, çalışanları fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etkilemesi nedeniyle motivasyonu düşürerek örgütsel bağlılığı da azaltmaktadır (Hadadian ve Zarei, 2016). Lucia Ovidia vd. (2016) bu tür davranışların örgütün faaliyetlerine, performansına veya dinamiklerine yönelik karar verme gücü elinde bulunduran liderlerin hem bireylere hem de örgütlere ciddi zararlar vererek üretkenlik, verimlilik ve itibar yönünden uzun vadede çok büyük maliyetler getirebileceğini belirtmişlerdir.

Bu araştırma, çeşitli yönlerden öğretmenlerin olumsuz etkilenmesine ve sorunlar yaşamasına neden olan toksik liderliğin, bireysel ve örgütsel etkilerini ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Çalışmanın, okullarda toksik liderliğin nedenlerini birincil kaynaktan öğrenilmesine ve uygulayıcılar için farkındalık oluşturabilmesine katkı yapacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda toksik liderlik davranışlarının bireysel ve örgütsel etkilerinin anlaşılıp ortaya konmasının, ortaya çıkabilecek muhtemel olumsuz sonuçlar için çeşitli önlemlerin alınmasında fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Toksik liderliğin bireysel ve örgütsel etkilerine ilişkin yapılan nitel araştırmaların az olması nedeniyle (Çiçek ve Almalı, 2020; Kara, 2022; Kasalak ve Aksu, 2016; Reyhanoğlu ve Akın, 2016) çalışmanın bu alandaki eksikliği gidermede alanyazına katkıda bulunması umulmaktadır. Toksik liderliği ele alan araştırmaların, önemli bir kısmının, araştırmacı tarafından alanyazına dayalı olarak belirlenmiş nedenler ya da sonuçlar çerçevesinde nicel yaklaşımla esas alınıp incelendiği görülmektedir. Böyle bir yaklaşım, katılımcıların cevaplarını araştırmacının bakış açısıyla sınırlandırmak olarak ifade edilebilir (Aslan, 2021). Bu araştırmada ise, öğretmenlerin görüşleri esas alınıp toksik liderliğin bireysel ve örgütsel etkileri nitel yaklaşımla ortaya çıkarılıp analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen görüşlerine göre,

1. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel etkileri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel ve örgütsel etkilerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma geleneği içinde yer alan olgubilim deseni kullanılarak yürütülmüştür. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak ayrıntılı ve derin anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Olgubilimsel desende, olguların daha iyi tanınıp anlamlandırılmasına yardımcı olacak yaşantılar, örnekler ve açıklamalar ortaya

konularak (Yıldırım ve Şimşek, 2018) bireylerin olguya yönelik algıları, yaşantıları ve yüklediği anlamların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Onat Kocabıyık, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Kartepe ilçesinde bulunan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki okullarda yürütülmüştür. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, bir durumu derinlemesine çalışabilmek için zengin bilgi sağlayacak veri kaynaklarının seçilmesine fırsat tanır (Büyüköztürk vd., 2018). Ölçüt örnekleme tekniğinde temel amaç, belirlenen ölçüt ya da ölçütlere uygun durumların çalışılması veya gözden geçirilmesidir (Oral ve Çoban, 2020). Yapılan çalışmada katılımcıların toksik liderlik davranışlarına maruz kalmaları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Aynı doğrultuda araştırmada kartopu örnekleme tekniği de tercih edilmiştir. Çünkü kartopu örnekleme, araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında oldukça etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla rumuz kullanılmıştır. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin demografik özellikleri

Katılımcılar*	Cinsiyet	Okul Kademesi	Branş
Furkan	Erkek	Anaokulu	Okul Öncesi
Şükran	Kadın	Anaokulu	Okul Öncesi
Yasemin	Kadın	Anaokulu	Okul Öncesi
Canan	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği
Ferhat	Erkek	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği
Nalan	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği
Selin	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği
Sevinç	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği
Şevket	Erkek	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği
Ahmet	Erkek	Ortaokul	Türkçe
Hilal	Kadın	Ortaokul	Sosyal Bilgiler
İbrahim	Erkek	Ortaokul	Türkçe
Nermin	Kadın	Ortaokul	Fen Bilimleri
Nisa	Kadın	Ortaokul	Matematik
Yener	Erkek	Ortaokul	Din K.ve A.B
Zuhal	Kadın	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı
Çağan	Erkek	Lise	Matematik
İsmet	Erkek	Lise	Tarih
Merve	Kadın	Lise	İngilizce
Samet	Erkek	Lise	Matematik

*Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla öğretmenlerin betimlenmesinde rumuz kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığı ile açık uçlu sorulardan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, yapılandırılmış görüşmelere göre daha esneklerdir (Oral ve Çoban, 2020). Bu amaçla, araştırma konusunu ele alan yerli ve yabancı alan-yazın taraması yapılmıştır. Birinci araştırmacının öğretmen olması dolayısıyla, daha önceden toksik liderlik davranışlarına maruz kaldığı bilinen üç öğretmenle sohbet edilerek sorunlara ilişkin bir öngörü sağlanmıştır. İlgili alanyazın araştırması ve görüşmeler sonucunda, bu çalışma kapsamında yer alabilecek sorunlar belirlenmiştir. Ardından sorunları ortaya koyabilecek sorular üzerinde çalışılmıştır. Soruların net, anlaşılır ve açık olduğunu belirlemek amacıyla üç öğretmenle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda iki sorunun anlaşılabilirliğini netleştirmek için düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formu, değerlendirilmek üzere eğitim bilimleri alanında çalışan ve nitel araştırmalar yapan bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Bu değerlendirme ve görüş doğrultusunda anlam ve biçim yönünden gerekli düzeltmeler yapıp sekiz sorudan oluşan form beş soruya indirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Görüşmelere başlamadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 28.04.2022 tarih 2022/226 sayılı etik izni alınmıştır. Görüşmeler, 2022 yılı içerisinde Nisan-Mayıs aylarından katılımcıların görev yaptığı okullarda gerçekleştirilmiştir. Yeni katılımcılardan toplanan verilerin eski verilerle benzer olması ya da eski verilerin tekrar etmesi nedeniyle yeni kod ve temaların çıkmamasına yol açtığından veri toplama işlemi durdurulmuştur (Patton, 2018; Creswell, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme formu yüz yüze uygulanmış olup, uygulama süreci yaklaşık 40-55 dakika aralığında sürmüştür. İlk görüşme önceden belirlenen ve toksik liderlik davranışına maruz kalan ya da bu şekilde algılayan katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Diğer katılımcılar, daha önce görüşme yapılan katılımcının araştırmada yer alması gerektiğini düşündüğü öğretmen önerisi doğrultusunda belirlenmiştir. Görüşmeler dikkat dağıtmayacak ortamlarda önceden randevu alınarak yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın amacı ve önemi detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin ve okul isimlerinin kimseyle paylaşılmayacağı ifade edilerek, güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri amacıyla görüşmenin sohbet havasında ilerlemesi sağlanmıştır. Görüşmelerde veri kaybına yol açılmaması için katılımcılardan izin alınarak ses kaydedici cihaz kullanılmıştır. Yedi katılımcı ses kaydı alınmasına onay vermemiştir. Ses kaydı için onay alınamayan görüşmeler not tutularak kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler daha sonra notlarla birleştirilerek hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen görüşlerinin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz öncesinde görüşmeye ilişkin ses kayıtları deşifre edilip elde edilen notlarla karşılaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplam 20 öğretmenle 15 saatlik görüşme yapılmış, elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktararak 63 sayfalık metin haline dönüştürülmüştür. Katılımcı görüşleri, dikkatli şekilde okunarak betimlenmiştir (Wiyono, 2001). Araştırma bağlamında oluşturulan görüşme sorularından yola çıkarak araştırmanın genel çerçevesi niteliğindeki ana temalar oluşturulmuştur. Betimsel analizde tanımlanan, özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derinlemesine incelenir. İçerik analizi, betimsel analizde belirgin olmayan kavram ve temaların ortaya çıkarılmasını sağlar. Bu amaçla, analiz aşamasının son adımı olarak görüşme dökümleri hazırlandıktan sonra dört kez okuma yapılarak benzer anlamlar içeren örüntülere ulaşmak amacıyla çeşitli kodlar çıkarılmıştır. Araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında nitel araştırmalar yapan uzman bir öğretim üyesi, öğretmenlerin görüşlerini ayrı ayrı kodlamıştır. Belirlenen kodlar incelenerek Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği uyuşum yüzdesi formülü ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{[\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}]} \times 100$) kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü neticesinde kodlayıcılar arasında görüş uyum oranı, birinci tema için .93; ikinci tema için, .89 ve üçüncü tema için .91 olarak bulunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla çeşitli yöntemler izlenmiştir. Öncelikle, alanyazın taranarak kavramsal bir çerçeveye görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracı ve soruları iki Türkçe öğretmeni ve alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Görüşmelerde veri kaybına yol açmaması için katılımcılardan ses kaydı için izin alınmıştır. Toplanan verilerin kullanıldığı ilk analiz bulguları hakkında, katılımcılarla görüşülerek yanlış anlamayı veya yorumlamayı önlemek amacıyla geribildirim yapması istenmiştir. Araştırmada inandırıcılığı artırabilmek için yöntemsel bir çeşitlilik de sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme verilerinin tematik analizinden elde edilen bulgular içerik analizi yapılarak güçlendirilmiştir. Araştırmanın aktarılabilişliğini (dış geçerliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması detaylı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmada dış geçerliği artırabilmek için, çalışma grubunda azami çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplara ilişkin kodlayıcılar arası güvenirliliği sağlamak için iki araştırmacı tarafından farklı ortam ve zamanlarda bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini (dış güvenirliliğini) artırmak için araştırmacı dışındaki başka bir uzman, verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçların ham verilerle karşılaştırmıştır.

Bulgular

Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına belirlemeye yönelik, öğretmenlere, “Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin, görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Toksik Davranışları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
İletişimi Engelleyen Davranışlar		Emir vererek konuşması	14
		Azarlayarak konuşması	13
		Nezaketten uzak davranışlar sergilemesi	9
		Küçümseyici konuşması	9
		Önyargılı davranması	9
		Suçlayıcı ifadeler kullanması	8
		İçten ve samimi olmayan konuşmaları	7
		Tehdit dili kullanması	7
		Sen dili kullanması	6
		Yetersiz olduğunu söylemesi	5
		İğneleyici/alaycı konuşması	5
		Kaygılandırıcı konuşma dili kullanması	4
		Rencide edici ifadeler kullanması	2
		Utandıracak ifadeler kullanması	2
		Şikâyet ve hoşnutsuzlukların dile getirilmesine karşı olması	1
Yönetimsel Etiğe Uymayan Davranışlar		Adaletsiz uygulama ve davranışlarda bulunması	18
		Korku yayarak yönetmeye çalışması	11
		Meslektaşlarıyla kıyaslaması/karşılaştırma yapması	8
		Öğretmenlerle arasına mesafe koyması	7
		Yöneticilerin açık ve şeffaf olmaması	6
		Çalışanları birbiriyle karşı karşıya getirmesi	6
		Hata aramak için denetim yapması	6
		Kendi yönetim tarzlarına uyum sağlamasının beklenmesi	5
		Yüksek performans beklentisiyle zorlama yapması	5
		Başarıyı takdir etmemesi/ödüllendirmemesi	4
		Okul içi çalışmalara dâhil etmemesi/dışlaması	3
		Eğitim öğretimle ilgili planlamaları tek başına yapması	3
		Öğretmenleri mesleki geçmişleriyle yargılaması	2
		Anlaşmadığı kişileri ayırmaya zorlaması	2
		Mevzuatı korkutma amaçlı kullanması	2
Öğretmen çalışmalarını kötülemesi	1		
Sürekli aynı kişiye görev vererek bıkkınlığa neden olması	1		
Otoriter Davranışlar		Davranışlarında katı olması	16
		Baskı uygulaması/zorlaması	14
		Sürekli kontrol etme çabası içinde olması	12
		Karar verme sürecine katmaması	11
		Kendinden habersiz bir şey yapılmasına izin vermemesi	8
		Yeni fikir ve uygulamalara karşı olması	6
		Bulunulan önerilere karşı davranması	5
		Okula geliş gidiş saatlerini sıkı takibe alması	2
		Kendini savunma hakkı vermemesi	2
		Velilerin şikâyetlerinde hesap sorarak açıklama beklemesi	1
Olumsuz Ruh Hali		Dengesiz/değişken ruh hali	15
		Memnuniyetsizlik hali	13
		Öfke ve kızgınlık halleri	10
		Tutarsız halleri	6
		Öngörülemeyen halleri	6
		Kararsız halleri	5
		Moralsiz halleri	5
		Huzursuz halleri	3
		Agresif halleri	3
		Kışkırtıcı halleri	1
Uyumsuz halleri	1		
Güvenilir Olmayan	Güvenilir olmaması	13	

Davranışlar	İkiyüzlü davranması	12
	Kararlarında tutarsız olması	9
	Dürüst olmaması	7
	Şüpheli davranması	6
	Çalışanın dedikodusunu yapması	4
	Suçluluk hissetmemesi	4
	Pişmanlık duymaması	3
	Etik ilkeleri önemsiz görmesi	2
	Çalışanların özel bilgilerini paylaşması	1
	Misilleme yapması	1
Narsist Tavrılar	Hata yaptığını kabul etmemesi	14
	Kendi fikirlerini daha önemli görmesi	11
	Kibirli olması	10
	Kendini herkesten üstün görmesi	9
	Kendini diğer yöneticilerden daha başarılı görmesi	7
	Yaptığı işlerde övgü ve takdir bekleme	6
	Bulunmayan niteliklerini varmış gibi göstermesi	3
	Kendine çok değer vermesi	3
	Kendisinin özel olduğuna inanması	1
	Empati kurmaması	16
Bencil Davranışlar	Kendi bakış açısına göre değerlendirme yapması	12
	Herkesten daha yetkin olduğunu vurgulaması	9
	Her şeyin kendi belirlediği kurallara göre yapması	6
	Karşısındakine gereken değeri vermemesi	5
	Kendi başarısı için endişe duyması	4
	Kendi isteklerine göre hareket etmesi	4
	Eleştiriye kapalı olması	3
	Başarıyı sahiplenmesi, başarısızlığı başkasına yüklemesi	12
	Kendi beklenti ve ihtiyaçlarını daha önemli görmesi	10
	Çıkar amaçlı kayırmacılık yapması	7
Çıkar Amacı Güden Davranışlar	Terfi, makam ve ödüllendirme beklentisiyle çalışması	5
	Makamını çıkarlarına göre kullanması	5
	Disiplin sistemini kendi çıkarları için kullanması	2
	Mevzuatı kendi çıkarına göre kullanması	2
	Okulun imkânlarını şahsi işleri için kullanması	1
	Toplam	565

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak, iletişimi engelleyen davranışlar alt temasına ilişkin 15 kod elde edilmiştir. Bu alt temada öğretmenler en fazla; emir vererek konuşması, azarlayarak konuşması, nezaketten uzak davranışlar sergilemesi, küçümseyici konuşması ve önyargılı davranması kodlarına vurgu yapmışlardır. İlgili kodlara ilişkin; okul yöneticilerinin iletişim yetersizlikleri olduğunu belirten Merve, “İletişim yetersizliklerini belirtmek gerekir. Ayrıca kaba söylemler, istekleri emir vererek ifade etmeler, suçlayıcı konuşmalar, küçümseyici tavırlar da sayılabilir...” şeklindeki söylemiyle emir verici ifadelerini toksik davranış olarak nitelendirmiştir. Şükran ise, “Düşünmeden, idrak etmeden söze başlıyorlar. Kırıcı hatta azarlayıcı diyebileceğimiz ifadeleri çok kullanıyorlar.” şeklindeki ifadesiyle okul yöneticilerinin azarlayıcı konuşmalarını toksik olarak değerlendirmiştir. Canan ise, “Nezakete yakışan tavırlardan uzak insanlar. Otorite olma adına size bin bir çeşit sıfatlar, yakıştırmalar yapılıyor...” diyerek okul yöneticilerinin nezaket kurallarına uymayan davranışlar içinde bulduklarını vurgulamak istemiştir. Okul yöneticilerinin küçümseyici konuşmalarına atıfta bulunan Ferhat, “Hep bir negatiflik var. Okulda bir şey organize etmeye çalışsanız hemen doğabilecek olumsuzlukları anlatmaya başlarlar. Yaptığınız işi küçümserler.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak, yönetsel etiğe uymayan davranışlar alt temasına ilişkin 17 kod elde edilmiştir. Bu alt temada öğretmenler en fazla; adaletsiz uygulama ve davranışlarda bulunması, korku yayarak yönetmeye çalışması, meslektaşlarıyla kıyaslaması/karşılaştırma yapması, öğretmenlerle arasına mesafe koyması, yöneticilerin açık ve şeffaf olmaması, çalışanları birbiriyle karşı karşıya getirmesi ve hata aramak için denetim yapması kodlarına daha fazla vurgu yapmışlardır. İlgili kodlara ilişkin; okul yöneticilerinin adil olmadıklarını belirten Yasemin, “Adil olmadıkları ve adaletsiz davrandıkları için genelde güvenilmesi zor insanlar...” şeklindeki ifadesiyle yönetsel etiğe uymayan bu tarz davranışları toksik olarak ifade etmiştir. Şevket ise, “...Buna kıyaslama yapmayı eklemeyi unutmayalım. Özellikle sınıf başarılarına göre bazı öğretmenler okul yöneticileri tarafından ön plana çıkarılıyor.” ifadesiyle okul yöneticilerinin öğretmenleri meslektaşlarıyla kıyaslama yaptıklarını ifade etmiştir. Çağan ise, “...Öğretmenlerden sürekli uzak durmaları

ve öğretmenleri kendilerinden uzak tutmaya çalışmaları özellikle toksik davranışlar arasında öne çıkarmak gerekir” diyerek okul yöneticilerinin öğretmenlerle aralarına üst-ast ilişkisi koyduğunu vurgulamak istemiştir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak, otoriter davranışlar alt temasına ilişkin 10 kod elde edilmiştir. Bu alt temada öğretmenler en fazla; davranışlarında katı olması, baskı uygulaması/zorlaması, sürekli kontrol etme çabası içinde olması, karar verme sürecine katmaması ve kendinden habersiz bir şey yapılmasına izin vermemesi kodlarına daha fazla vurgu yapmışlardır. İlgili kodlara ilişkin; okul yöneticilerinin katı davranışları olduğunu belirten İbrahim, “...Aşırı sert, katı, kuralcı ve disipline etmeye yönelik davranışları da var. Kurallar olur, ancak bu kadar katı tavır olmaz. İnsiyatif kullanma adına çok çaba sarf etmiyorlar.” şeklindeki söylemiyle sert tutumları toksik davranış olarak nitelendirmiştir. Şükran ise, “Hiçbir şeyden memnun olmayan, kendi isteklerine göre okulu yöneten, öğretmenin ne hissettiğini önemsemeyen, sahip oldukları gücü kendi keyifleri için baskı aracı olarak kullanan kişiler...” şeklindeki ifadesiyle okul yöneticilerinin baskı uygulamasını toksik olarak değerlendirmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri yönetsel işlere katmadığına atıfta bulunan İsmet, “Yönetici kendisi olduğundan okuldaki tüm işleri kendi yürütmeyi tercih eder. Herhangi bir şekilde kendinizi fikir ya da düşünce sunacak bir ortamın içinde bulamazsınız. Sizi hiçbir işin içine dâhil etmek istemez.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak, olumsuz ruh hali alt temasına ilişkin 11 kod elde edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenler en fazla; dengesiz/değişken ruh hali, memnuniyetsizlik hali, öfke ve kızgınlık halleri, tutarsız halleri, öngörülmez halleri kodlarına vurgu yapmışlardır. İlgili kodlara ilişkin; okul yöneticilerinin değişken ruh hali olduğunu belirten Selin, “Moralsiz, kızgın olduğu anlar çok fazla. Genelde sıkı değişen tepkileri olabiliyor. Vereceği tepkileri önceden kestirmeniz de mümkün değil.” şeklindeki söylemiyle değişken ruh halini toksik davranış olarak nitelendirmiştir. Canan ise, “...Öfkeli olduğunda çok fazla rencide edebiliyor. Sürekli kızgın kızgın okul koridorlarında dolaşarak etrafa sataşılıyor.” diyerek okul yöneticilerinin öfkeli davranışlar gösterdiklerini vurgulamak istemiştir. Benzer bir ifadeyle Ahmet, “... Huysuz olduğu zamanlar özellikle uyumsuz ve agresif oluyor. Belki bunu bir otorite kurma hali olarak değerlendiriyor da olabilir.” diyerek yaşadıklarını dile getirmiştir. Okul yöneticilerinin tutarsız davranışlarına atıfta bulunan Çağan, “Çok tutarsızlar. Ani karar verdiklerinde o kararları sorgulamıyorlar. Sorgulamadıkları için ‘acabalar’ başlıyor zihinlerinde.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak, güvenilir olmayan davranışlar alt temasına ilişkin 11 kod elde edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenler en fazla; güvenilir olmaması, ikiyüzlü davranması, kararlarında tutarsız olması, dürüst olmaması kodlarına vurgu yapmışlardır. İlgili kodlara ilişkin; Nisa, “Toksik yönetici tek kelimeyle güvenilmez olarak nitelendirilebilir.” şeklindeki ifadesiyle, okul yöneticilerinin güvenilir olmadığını belirtmiştir. Benzer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin dürüst davranmadıklarını belirten Selin ise “...Dürüstlük, adalet, nezaket gibi değerlerden yoksun davranışlara sahipler...” şeklindeki toksik liderlik algısını ifade etmiştir. Samet ise “Bazen nazik ve karşısındakini önemsermiş gibi davranırlar da aslında ikiyüzlü davranıyorlar.” şeklindeki ifadesiyle okul yöneticilerinin samimiyetsiz olmalarını toksik olarak değerlendirmiştir. Çağan ise, “...Liderlik becerileri yeterince gelişmediği için verdikleri kararların arkasında duramıyorlar. Aynı durum için çok farklı kararlar verebiliyorlar.” diyerek okul yöneticilerinin tutarsızlıklarını, güvenilir olmayan toksik liderlik davranışları olarak ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak, narsist tavırlar alt temasına ilişkin 9 kod elde edilmiştir. Bu alt temada öğretmenler en fazla; hata yaptığını kabul etmemesi, kendi fikirlerini daha önemli görmesi, kibirliliği ve kendini herkesten üstün görmesi kodlarına vurgu yapmışlardır. İlgili kodlara ilişkin Nalan, “Dünyanın en mükemmel insanı gibi görünmesine rağmen kibirliliği yüzünden hatalarını kabul etmek istememek gibi bir huyu var...” şeklindeki ifadesiyle, okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları sergileyebileceğini göstermiştir. Toksik liderlik davranışı sergileyen okul yöneticilerinin kendi fikirlerini daha önemli gördüğünü ifade eden Sevinç, “...Karşısındaki kişilerin fikirlerini önemsizleştirerek kendi düşüncelerini daha nitelikli göstermeye çalıştıkları zamanlar oluyor.” şeklindeki sözleriyle bu tarz liderlerin narsist tavırlarını göstermek istemiştir. Ferhat ise, “Baktığımızda kişilikleri yönünden güçlü değiller. Müdür koltuğuna oturunca güçleniyorlar. ...Ayrıcalıklı ve üstünlük hissine kapılıyorlar.” diyerek okul yöneticilerinin makamın verdiği güçle ayrıcalıklı oldukları düşüncesine kapıldıklarını vurgulamak istemiştir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak, bencil davranışlar alt temasına ilişkin 11 kod elde edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenler en fazla; empati kurmaması, kendi bakış açısına göre değerlendirme yapması, herkesten daha yetkin olduğunu vurgulaması, her şeyin kendi belirlediği kurallara göre yapması kodlarına vurgu yapmışlardır. İlgili kodlara ilişkin; okul yöneticilerinin empati kuramadığını belirtmek isteyen Ferhat görüşünü, “...Empati yeteneğinden yoksun

ve bencilce davranışları var.” şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin kendi düşünceleriyle değerlendirme yaptıklarını belirtmek isteyen Yasemin görüşünü “...Farklı bakış açılarını ortaya koymak yerine kendi bakış açlarına çok bağlı kalıyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin yetkinlik bakımından en iyisi olduklarını düşündüklerini vurgulamak isteyen Samet, “Her konuda yeterli donanıma ve tecrübeye sahip olduklarını düşünüyorlar. ...” şeklinde görüş belirtmiştir. Hilal ise, “Kuralları kendilerinin koymaları, kendi koydukları kurallara herkesin uymalarını beklemeleri okulun huzurunu bozan, ortamın enerjisini alan davranışlardır.” diyerek okul yöneticilerinin bencil davranışlar içinde bulduklarını vurgulamak istemiştir

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak, çıkar amacı güden davranışlar alt temasına ilişkin 8 kod elde edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenler en fazla; başarıyla sahiplenmesi başarısızlığı başkasına yüklemesi, kendi beklenti ve ihtiyaçlarını daha önemli görmesi, çıkar amaçlı kayırmacılık yapması kodlarına vurgu yapmışlardır. İlgili kodlara ilişkin; başarısızlık durumunda okul yöneticilerinin sorumluluktan kaçtıklarını belirten İsmet görüşünü, “...Başarının sorumluluğunu üzerine alıp başarısızlığın sorumluluğunu öğretmenin üzerine yıkabilmekteler.” şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin kendi beklentilerini daha önemli gördüğünü ifade eden Merve, “Toksik olarak çıkarıcı davranışlarını daha çok ön plana çıkarabilirim. Bu tarz okul yöneticileri hırsının etkisi altında kaldıklarından kendi beklentilerini okulun amaçlarının önüne koymaktadır...” diyerek çıkarıcı davrandıklarını belirtmiştir. Şükran ise görüşlerini, “...Fikirlerinin sorgulanmasından çok onaylanmasını beklerler. Övgü takdir beklerler. Kendi başarılarını artırdığı için korudukları, kayırdıkları meslektaşlarımız vardır. Hatta gerekirse bu arkadaşlarımızın reklamını da yaparlar.” sözleriyle dile getirmiştir.

Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Bireysel Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel etkilerini belirlemeye yönelik öğretmenlere, “Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel etkileri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Bireysel Etkileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Bireysel Etkileri	Duygu Durumuna Yansıyan Etkiler	Mutsuz olma	20
		Motivasyon düşüklüğü	17
		Üzüntü yaratma	16
		Huzursuzluk hissetme	15
		Özgüven eksikliği	13
		Güvensizlik	13
		Yetersizlik hissi	11
		Kaygı yaşama	11
		Değersizlik hissi	11
		Sinirlilik ve öfke hali	10
		İsteksizlik duyma	9
		Çaresiz hissetme	9
		Umutsuzluğa kapılma	8
		Karamsar hissetme	8
		Korkuya kapılma	8
		Hayal kırıklığı	7
		Telaş yapma	7
		Kendini güçsüz hissetme	5
		Kuşku duyma	2
	Savunmasız hissetme	1	
	Ruh Sağlığına Yansıyan Etkiler	Moral bozukluğu	18
		Yoğun stres	15
		İçe kapanma/sessizleşme	11
Depresyon		9	
Yıpranma		6	
Yalnızlık çekme		6	
Dikkat dağınıklığı		5	
Konsantrasyon kaybı	4		
Dalgınlık	4		

	Duygusal dengesizlik	3
	Unutkanlık	2
	Psikolojik baskı hissi	2
	Bitkinlik	2
	Psikolojik yorgunluk	2
	Panik atak	1
	Zihinsel bulanıklık	1
	Verimsiz çalışma	14
	Yapılan işten keyif almama	12
	Düşük özveri gösterme	10
	Azmini yitirme	9
	Düşüncelerini saklama ve paylaşmama	8
Düşünce ve Davranışlara Yansıyan Etkiler	Hata yapma düşüncesinden sıyrılamama	8
	Karar verme süreçlerine katılmama	7
	İnisiyatif kullanmama	4
	Çalışkanlığını yitirme	2
	Saldırganca davranışlar sergileme	2
	Etkileşim kurma isteğini kaybetme	1
	Karar vermede güçlük yaşama	1
	Yorgunluk ve halsizlik	11
	Uykusuzluk	9
	Baş ağrısı	6
Fizyolojik Yapıya Yansıyan Etkiler	İştahsızlık	1
	Kilo kaybı	1
	Toplam	420

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel etkileri temasında öğretmenler en fazla duygu durumuna yansıyan etkiler alt temasına ve ruh sağlığına yansıyan etkileri alt temasına vurguda bulunmuşlardır. Daha sonra sırasıyla düşünce ve davranışlara yansıyan etkiler alt temasına ve fizyolojik yapıya yansıyan etkiler alt temasına vurguda bulunmuşlardır. Öğretmenler, okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel etkilerine ilişkin birden fazla görüş belirtmiştir. Frekansı yüksek ve aynı zamanda dikkat çekici kodlara ilişkin olarak; toksik liderlik davranışları karşısında Ahmet, “*Mutsuz ve değersiz hissediyorsunuz. Neşeniz kalmıyor. Umutsuz ve üzüntülü bir şekilde o günün bitmesini bekliyorsunuz.*” diyerek duygularını belirtmiştir. Samet ise, “*...Katı ve otoriter bir tutuma maruz kalmak motivasyonunuzu düşürüp moralinizi aşırı bozabiliyor. ...*” diyerek motive olmakta zorlandığını ifade etmiştir. Selin, “*...Maruz kaldığınız davranışlar keyfinizi kaçırıyor, üzüyor ve mutsuz oluyorsunuz.*” diyerek yaşadığı üzüntüyü dile getirmiştir. Nisa, daha önce maruz kaldığı toksik liderlik davranışlarının özgüven kaybına neden olduğunu söyleyerek, “*...Kaybettiğim özgüvenimi yeni yeni kazanmaya başladım. Burada daha değerli ve mutlu hissediyorum kendimi...*” yeni okulunda daha huzurlu olduğunu dile getirmiştir. Nalan ise duygularını, “*...Doğal olarak kişi üzerinde kuşkuya, güvensizliğe, korkuya, umutsuzluğa, hayal kırıklığına neden olabiliyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Ferhat hissettiklerini, “*...Yersiz bir telaş içinde işinize odaklanmada zorluk yaşıyorsunuz. Özgüveniniz ve özsaygınız tamamen zayıflıyor. Sonunda bir yetersizlik duygusu oluşuyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Frekansı yüksek ve aynı zamanda dikkat çekici kodlara ilişkin olarak; toksik liderlik davranışlarının moral bozukluğuna sebep olduğunu belirten Zuhale, “*...Duygusal olarak yıpranıyor ve moraliniz düşüyor. Korku, kaygı, mutsuzluk, sürekli depresyon haline yol açıyor.*” diyerek bu tarz davranışların olumsuz etkilerini anlatmıştır. Selin ise yaşadığı stresi belirterek, “*...Endişeyle beraber gelen stres hata yapma korkusuna da neden oluyor...*” şeklinde yaşadıklarını ifade etmiştir. İçine kapandığını aktaran Ferhat’ın ruhsal sağlığının olumsuz etkilendiği, “*...Yaşadığımız korku ve kaygı da arttıkça içimize kapanmaya başlıyorsunuz. Ben sınıfıma çekildim ve zorunlu kalmadıkça müdür beyle yüz göz olmamaya çalıştım.*” şeklindeki ifadelerinden anlaşılmaktadır. Samet’in, “*...Nitekim toksik yöneticilerimiz yeteneklerimizin körelmesine, ruh sağlığımızın olumsuz etkilenmesine, mesleğimizden soğumanıza, motivasyonumuzun düşmesine, yorgunluğa, dikkatimizin dağılmasına, meslektaşlarımızla ilişkilerimizin bozulmasında neden oluyor.*” şeklindeki ifadeleri, mesleğine odaklanamadığını, konsantrasyon sorunları yaşadığını göstermektedir.

Frekansı yüksek ve aynı zamanda dikkat çekici kodlara ilişkin olarak; yeterince verimli çalışmadığını belirten Samet içinde bulunduğu durumu, “*...Yorgunluğum arttı. Gece uyurken ertesi gün yaşayacaklarınızın korkusu sarmaya başlıyordu. Zamanla daha özensiz ve verimsiz olmaya başladım.*” şeklinde ifade etmiştir. Canan ise, “*...Mutsuzlaştıkça canlılığınız, enerjiniz, keyfiniz, huzurunuz, neşeniz de kalmıyor. Huzursuzluklar artıyor. Sürekli korku, kaygı içerisinde dersinize giriyorsunuz.*” şeklindeki ifadesiyle, mesleğinden keyif almamaya başladığını belirtmiştir. Toksik davranışlar karşısında özverisinin

azaldığını belirten Sevinç, “...Okulum için gösterebileceğim tüm fedakârlıkları göstermişim. Zamanla bu davranışlar karşısında fedakârlıklarınız da azalıyor.” diyerek duygu ve düşüncelerindeki değişimi ifade etmiştir. Okul yöneticisinden sürekli eleştiri alan Furkan, “...Çok fazla eleştiri yüzünden artık düşünce ve fikirlerimi paylaşmamaya başladım.” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Hilal ise, “...Karamsarlık ve çaresizlik psikolojisi hata yapma korkusuna da neden oluyor. Kendinize olan güveniniz azaldıkça dikkatiniz dağılıyor.” şeklindeki ifadeleriyle, yaşadığı endişenin hata yapma korkusunu meydana getirdiğini belirtmiştir.

Frekansı yüksek ve aynı zamanda dikkat çekici kodlara ilişkin olarak; Şevket, “...Bu durum psikolojimi olumsuz etkiledi. Eve gittiğimde uyuyamıyordum. Sabahları halsiz ve dağınık bir şekilde okula gelmeye başladım.” şeklindeki ifadeyle, yaşadığı fiziksel güçlüğü vurgulamak istemiştir. Uyku kalitesinin bozulduğunu dile getiren Ahmet, “Duygusal hasarlar bıraktığı gibi düzeninizi ve fiziksel sağlığınızı da etkiliyor. Geceleri bazen öfkeden bazen de ne yapacağınızı bilememekten uykularınız bölünüyor...” şeklindeki ifadeleriyle, fiziksel sağlığını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Yeme isteğinin azaldığını belirten Çağan, “...Bu durum beni ruhsal açıdan olduğu kadar fiziksel açıdan da yıprattı. İştahım kesildi. Çoğu zaman yiyemez içemez oldum diyebilirim.” şeklindeki ifadeleriyle, iştahsızlık sorununun ortaya çıktığını vurgulamıştır. İçinde bulunduğu durumun kilo kaybına neden olduğunu belirten İbrahim, “...Çok kilo verdim bahsettiğim okulda. Üzüldüm, strese girdim, moralim bozuldu. Gücümü ve enerjimi kaybettim...” ifadeleriyle toksik liderlik davranışlarının fiziksel sağlığa olumsuz etkilerini vurgulamıştır.

Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Etkilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkilerini belirlemeye yönelik öğretmenlere, “Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkileri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Etkileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Etkileri	Örgütsel Düzen ve İşleyişe Yönelik Etkiler	Adil olmayan düzenin oluşması	15
		Yöneticinin etkin olduğu otoriter anlayışa neden olması	14
		Bunaltıcı ve baskıcı bir ortama neden olması	11
		Panik ve endişe atmosferinin oluşması	11
		Örgütsel işleyişin aksaması	9
		Huzur ve hoşgörü ortamını zedelemesi	8
		Olumlu okul kültürünü engellemesi	8
		Verimliliğin düşmesine neden olması	7
		İşbirliği içinde ve takım halinde çalışmayı engellemesi	7
		Okul iklimini olumsuz etkilemesi	6
		Yapılan planlamalarda gecikmelere yol açması	5
		İstikrarsızlıkların baş göstermesi	3
		Belirsizliklerin çoğalması	1
		Örgütsel Güvene Yönelik Etkiler	Yöneticiye duyulan güvenin zedelenmesine yol açması
	Ayrılık niyetinin oluşmasına neden olması		12
	Haksızlık ve adaletsizlik algısının artmasına neden olması		12
	Okula karşı duyulan güvenin gelişmesine engel olması		11
	Benimseme ve sahiplenme duygusunu engellemesi		9
	Meslektaşına karşı duyulan güveni zayıflatması		9
	Yöneticiye karşı olan duygusal bağı zayıflatması		7
	Okula olan sadakati azaltması		6
	Öğretmen kadrosunda sıkça değişimler yaşanması		6
	Vizyona olan inancı kaybolmaya başlaması		4
	Arkadaşlık ilişkilerinde kaygı ve korkuya neden olması	2	
	Örgütsel Davranışlara Yönelik Etkiler	Çekimser/pasif davranışlar ortaya çıkarması	14
		Çabalamak için gerekli olan enerjiyi azaltması	12
		Yaratıcı ve yenilikçi çalışmaların ortaya çıkmasını engellemesi	12
Sorumluluk ve görev almaktan kaçınmalara neden olması		10	
Gönülsüz ve isteksiz çalışmaya neden olması		9	
Bıkkınlık ve yılgınlıkların ortaya çıkması		9	
Çalışırken kararsızlıklar yaşanması		8	
Dürüstlüğe ve iyi niyete dayalı eğilimleri zayıflatması		3	

	Verilen görevlerin yeterli nitelikte sonuçlanmaması	3
	Gayretli ve özverili öğretmenleri yıldırması	2
	Rekabet ve yarışa neden olması	1
Örgütsel İletişime Yönelik Etkiler	Olumlu iletişim ortamının kurulmasını engellemesi	15
	Öğretmen yönetici arasında etkileşimi azaltması	13
	İstek ve duyguların açıkça dile getirilmesine engel olması	9
	Eleştiri ve sorgulama eylemlerinin gelişimini engellemesi	8
	Dedikodu ve söylentilerin artması	7
	Uyumsuzlukları ve yanlış anlama olasılığını artırması	7
	Dikey ve tek yönlü iletişimin kurulmasına sebep olması	5
	Yanılıcı haberlerin ve bilgilerin yayılmasına neden olması	2
	Gruplaşmalar/bölünmeler ortaya çıkarması	12
	Huzursuz ve gergin bir ortama neden olması	11
Örgütsel Çatışmaya Kaynaklık Etmeye Yönelik Etkiler	Sağlıklı ilişkilerin kurulmasını engellemesi	9
	Zıtlaşmaları ortaya çıkarması	7
	Beklenmedik sorunlarla karşılaşılması	5
	Yaşanan olaylar için sürekli suçlu aranması	3
	Şikâyet içeren paylaşımlar çoğalması	2
	Var olan sorunların abartılmasına neden olması	2
Örgütsel Amaçlara Yönelik Etkiler	Soruşturmalar açılmasına neden olması	1
	Okulun amaçlarının geri plana itilmesine neden olması	13
	Hedeflenen başarıya bir türlü ulaşamaması	11
	Öğrenme öğretme süreçlerinin niteliğini düşürmesi	8
	Ortak bir anlayışın ortaya çıkmasını engellemesi	6
	Gelişimi ve ilerlemeyi durdurması	5
Veli ve öğrencilerde geleceğine dönük endişeler yaratması	4	
Toplam		446

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkileri temasında öğretmenler en fazla örgütsel düzen ve işleyişe yönelik etkileri alt temasına ve örgütsel güvene yönelik etkileri alt temasına vurguda bulunmuşlardır. Daha sonra sırasıyla örgütsel davranışlara yönelik etkileri alt temasına, örgütsel iletişime yönelik etkileri alt temasına, örgütsel çatışmaya kaynaklık etmeye yönelik etkileri alt temasına ve örgütsel amaçlara yönelik etkileri alt temasına vurguda bulunmuşlardır. Öğretmenler, okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkileriyle ilgili birden fazla görüş belirtmiştir. Frekans yüksek ve aynı zamanda dikkat çekici kodlara ilişkin olarak; İsmet, “...*Bu tür davranışlar beraberinde adaletsiz bir ortamın oluşmasına da neden oluyor. Bazı meslektaşlarımız açıkça kayırılıyor*” şeklindeki ifadesiyle, toksik liderlik davranışlarının adil olmayan düzenin oluşmasına etki ettiğini vurgulamıştır. Bu tarz davranışların okul ortamında beraberinde baskıyı da getirdiğini belirten Nermin, “*Bunaltıcı, baskıcı ve hoşgöründen yoksun bir yönetici, toksik liderlik davranışlarıyla okul ortamını düzeni bozmuş olur olur...*” şeklindeki ifadesiyle, okullarda toksik ortamın oluşmasına neden olduğunu vurgulamıştır. Yener ise, “*Genelde çok fazla problem çıkar bu tür okullarda. Bu nedenle işler pek istenildiği gibi yürümez. Mutlaka bir yerlerde aksama olduğu görülür.*” şeklindeki ifadesiyle, bu tarz davranışların örgütsel işleyişe zarar verdiğine işaret etmiştir. Toksik liderlik davranışlarının okulun huzur ortamını olumsuz etkilediğini belirten Sevinç, “...*Okul yöneticisinin adalet duygusunun zedelendiği bir ortamda barış ve huzur ortamını besleyen güven duygusu zamanla yok oluyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Frekans yüksek ve aynı zamanda dikkat çekici kodlara ilişkin olarak; Ferhat, “...*Toksik davranışlar örgütsel anlamda baktığımızda yöneticimize, arkadaşlarınıza olan güven duygumuzu zayıflatıyor...*” diyerek, toksik liderlik davranışlarının yöneticisine olan güven duygusunu azalttığını vurgulamak istemiştir. Bu tarz davranışların zamanla okuldan ayrılma düşüncelerinin oluşmasına neden olduğunu belirten Şükran, “*Örgütsel çerçevede okulda sıklıkla öğretmen kadrosunun değişmesine neden oluyor...*” şeklinde görüş belirtmiştir. Hilal ise, “...*Toksik özellikli bir liderin çalışanlarda adaletsizlik algısını yükselttiğini söyleyebilirim...*” şeklinde görüş belirterek, maruz kaldığı haksızlıkların adaletsizlik algısının oluşmasına neden olduğunu vurgulamıştır. İbrahim ise, “...*İletişimin bozulmasına, uyumsuzlukların ve çatışmaların artmasına, huzursuzlukların çoğalmasına, okulu sahiplenme duygusunun zayıflamasına, aniden farklı sorunların çıkmasına, öğretmenlerin farklı okulları düşünmesine yol açar.*” şeklindeki ifadesiyle, aidiyet duygusunun kaybolmasına neden olduğuna dikkat çekmiştir. Yaşadığı toksik liderlik davranışlarının etkisini anlatan Sevinç, “...*Açıkçası meslektaşlarıma olan*

güvenimin sarsılmasına sebep oluyor diyebilirim.” şeklindeki ifadeleriyle, meslektaşlarıyla ilişkilerinin bozulmaya başladığına işaret etmiştir.

Frekans yüksek ve aynı zamanda dikkat çekici kodlara ilişkin olarak; Canan, “...*Olumsuz duyguların ortaya çıkardığı korku ve endişe size hiçbir şeye karışmamayı, geri planda durmayı ve çekimser davranışlar sergilemeyi öğretiyor.*” şeklindeki ifadesiyle aktifliğini yitirdiğini vurgulamıştır. Benzer bir ifadeyle Nisa, “...*Gittikçe dozajı yükselen toksik davranışlar okul ortamındaki iletişime engel olduğu gibi hoşgörüyü, saygıyı azaltıyor ve çalışma enerjisini alıp götürüyor...*” diyerek, enerjisinin giderek azaldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerde yaratıcı ve yenilikçi çalışmaların ortaya çıkmasını engellediğini ifade eden Merve, “*Okul yöneticinizin olumsuz davranışları okul ortamındaki yaratıcılığı, yeni fikir ve düşüncelerin ortaya çıkmasını engelliyor...*” şeklinde görüş belirtmiştir. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının çalışma arzusunu etkilediğini ifade eden Ferhat, “...*Öğretmenlerin yaşadığı isteksizlik derslere gönülsüzce ve zorla girecek kadar etkileyebiliyor. Ortamın yeterince huzursuz ve mutsuz olması içten gelen isteği ve gönüllü çalışma arzularını zayıflatıyor...*” şeklinde görüş belirtmiştir. Yaşanılan stresin öğretmenlerin karar verme becerilerini de olumsuz etkilediğini belirten İsmet, “...*Bu tarz davranışlar öğretmenlerin kaygı, korku ve stres içinde kalmasına ve çoğu durumda kararsızlık ve endişe yaşamasına neden oluyor.*” diyerek deneyimlerini dile getirmiştir.

Frekans yüksek ve aynı zamanda dikkat çekici kodlara ilişkin olarak; Zuhal, “...*Önyarguları ve kalıplaşmış düşünceleri iletişimi olumsuz etkiliyor. Yanlış anlamalar, eksik algulamalar sonucu ortamda gerginliğe sebep olan durumlar ortaya çıkıyor.*” şeklindeki ifadesiyle, okul içinde olumlu iletişimin kurulmasını engellediğini vurgulamıştır. Toksik liderlik davranışların öğretmen ve yönetici arasında etkileşimi azalttığını ifade eden Merve, “...*Resmi iletişim daha çok tercih edildiğinden zamanla samimiyet azalıyor. Bu durum bilgi alışverişini, etkili ve verimli çalışma ortamını, sağlıklı etkileşimin kurulmasını engelliyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ferhat ise, “...*Kolay kolay düşüncelerinizi açıklayamıyorsunuz. Verilecek tepkinin ne olacağı bilinmediğinden herkes istek ve duygularını içinde tutmayı tercih ediyor.*” şeklindeki ifadesiyle düşünce duyguların gizlenmesine neden olduğu görüşünü dile getirmiştir. Okullarda eleştiri kültürünün gelişmesini engellediğini belirten Nalan, “...*Öğretmen olsun ya da veli olsun... Bu bir öğrenci de olabilir. Kimden geldiği önemli değil. Sorgulamaya eleştiri yapmanıza müsaade etmiyor...*” şeklinde görüş belirtmiştir. Toksik liderlik davranışlarının etkisiyle öğretmenler arasında fikir ayrılıklarının gruplaşmalara neden olduğunu belirten İsmet, “...*Yöneticinin olumsuz davranışlarına bağlı olarak da okul içinde çeşitli gruplaşmalara neden oluyor. Okul idaresine yakın olanlar ya da idarenin karşısında duranlar şeklinde.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Örgüt içi huzursuzlukların var olabildiğine işaret eden Samet, “...*Toksik davranışlar sadece bireysel anlamda değil örgütsel çerçevede de mutsuzluk ve huzursuzluk yaratan duygusal bir zehirdir...*” diyerek, toksik liderlik davranışların ortaya çıkardığı çatışmaları vurgulamak istemiştir. Okul içinde gruplaşmaların etkisiyle öğretmenler arasında çatışmaların ortaya çıkmasına neden olduğunu ifade eden Zuhal, “...*Yöneticilere olan yaklaşımların doğurduğu fikir farklılıkları çatışmaların fitilini ateşliyor. Okul içerisinde meydana gelen istenmeyen bölünmeler sürtüşmelere ve zıtlaşmalara yol açıyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Yasemin ise, “...*Yöneticiler tabii ki bir günah keçisi arıyorlardı. Ancak işin üzücü tarafı bu durum öğretmenler arasında da yaygınlaşmıştı. Aramızdaki güvensizlik bizim de birbirimizi suçlamamıza yol açmıştı.*” ifadesiyle, çatışmaların neden olduğu güvensizliğin öğretmenlerin birbirini suçlamasına neden olduğuna vurgu yapmıştır. Toksik liderlik davranışlarının eğitim öğretim süreçlerinin aksamasına neden olduğunu ifade eden Hilal, “...*Okulu yönlendiren okul müdürüdür, onun davranışlarıdır. Dikkatin ve ilginin olumsuz durumlar üzerinde olması eğitim öğretim faaliyetlerini aksatır. Okulun amaçlarının arka planda kalmasına sebep olur...*” diyerek, okulun amaçlarına ulaşamayacağını da vurgulamak istemiştir. Yener ise, “...*Bu olumsuzluklar içerisinde hedeflerinize ulaşmanız kolay olmaz. ...Bahsettiğimiz davranış içerisindeki müdürlerle yönetilen hiçbir okul başarılı olamaz.*” şeklindeki ifadesiyle, bu tarz davranışların okullar için başarısızlığı da beraberinde getireceğine işaret etmiştir. Öğrenme öğretme süreçlerinin niteliğine atıfta bulunan Şevket, “...*Öğretmenin başrolünde olduğu öğrenme öğretme süreçlerine negatif etki ediyor. Toksik davranışlardan olumsuz etkilenen öğretmenlerden ne kadar üretkenlik bekleyebilirsiniz? Derse girdiğinde mesleki becerilerini sergilemesi kolay olmuyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Toksik liderlik davranışlarının okulların etkililiği önünde engel oluşturduğunu düşünen Yasemin, “...*Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları okulların gelişmesini ve ilerlemesini engelliyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile ilgili *iletişimi engelleyen davranışlar alt temasında* elde edilen sonuçlar ile alanyazında elde edilen sonuçların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Güner vd. (2015) çalışmasında toksik liderlerin iş ortamında iletişimi emir vererek kurdukları ifade edilmektedir.

Kırbaç (2013), toksik liderleri çalışanları azarlayan ve küçümseyen kişiler olarak; Waters (2021), çalışanlara karşı olumlu ya da olumsuz önyargılara sahip liderler olarak; Yılmaz (2019), saygısız ve kırıcı sözlerle nezaketten uzak tavırlar sergileyen kişiler olarak; Kasalak ve Aksu (2016), küçümseyici, alaycı ve iğneleyici sözler kullanan; kibirli ve küstahça davranışlar sergileyen kişiler olarak; Pelletier (2010) toksik liderleri, çalışanların çalışmalarını veya fikirlerini eleştiren, tutumları veya yetenekleri hakkında öznel değerlendirmeler yapan liderler olarak karakterize etmiştir. Lipman-Blumen (2005) toksik liderlerin kendi hatalarını kabul etmeyen ve bu hatalar için çalışanlarını suçlayan kişiler olduğunu; Wilson-Starks (2003) çalışanların liderle aynı fikirde olduklarında kayırıldığını, lideri eleştiren ya da sorgulayan çalışanların istenmediklerini; Kim (2016), tehdit veya zorlama yoluyla çevresindeki insanlara kötü davranan ve onları küçümseyen liderlerin çalışanların ruhsal ve zihinsel sağlığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Tüm bu sonuçlara bakıldığında, okul yöneticilerinin olumlu iletişimi engelleyen toksik davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin iletişimi engelleyen davranışları karşısında öğretmenlerin, eğitim-öğretim dinamikleri içerisinde yaratıcı ve yenilikçi hareket etme cesareti gösteremeyeceklerini söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile ilgili *yönetmelik etiğe uymayan davranışlar alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Demir (2020), liderlerin toksik davranışlarını açıklarken, bu tarz yöneticilerin başarının mimarı olarak gördüğü çalışana hakkını yeterince teslim etmediğini vurgulamaktadır. Erickson vd., (2015) toksik yöneticilerin hedeflerine ulaşmak için adil olmayan cezalandırma, zorlama ve korkutma gibi birçok istenmeyen davranışlara başvurabildiklerini; Flynn (1999) yasal gücü ellerinde bulunduran toksik liderlerin bu gücü kişisel amaçları için de kullandıklarını; Lipman-Blumen (2005) toksik liderlerin, çalışanların kendilerini geliştirmelerini engelleyici ve çalışanları birbirine düşürücü davranışlar sergilediklerini belirlemiştir. Tavanti (2011), doğrudan veya dolaylı yoldan tehdidi, korkutma unsuru olarak kullanan liderlerin çalışanları itaat ettirecek kontrol etmeyi amaçladığını; Wilson-Starks (2003) ise toksik liderler tarafından farklı düşüncede olanların karar verme süreçlerinden uzaklaştırılarak cezalandırıldığını ifade etmektedir. Pelletier (2010), toksik liderlerin kayırmacı eylemler içerisinde girdiğini, çalışanlar arasında ikilik yarattığını, çalışanları birbirine düşman ettiğini tespit etmiştir. Alanyazın ve mevcut araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin de bir kısım öğretmenleri kendi yönetim tarzlarına ayak uydurmaya mecbur bıraktığı görülmektedir. Adil, objektif, demokratik ve etik olmayan bu yönetim anlayışı öğretmenlerin bir taraftan okula olan güvenini azaltırken diğer taraftan daha etkili çalışmalarını amacıyla güdellenmelerini engelleyebileceği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile ilgili *otoriter davranışlar alt temasında* elde edilen bu bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Arlı, 2019; Bayrakçı, 2017; Çeliker, 2020; Demir, 2019; Kılıç, 2019). Lubit (2004), toksik liderlerin dört karakteristik özelliklerinden birisinin katı davranışta bulunmak olduğunu ifade etmektedir. Katı davranışlar ve kontrol düşkünlüğü, genellikle çalışma ortamında okul yöneticilerinin baskıcı ve otokratik davranışlarına sebep olabilmektedir. Okan (2018), nazik olmama, kaba ve saygısızca davranma, kırıcı ifadeler kullanma katı davranışların özellikleri olarak belirtmektedir. Drafke ve Kossen (1998) bu tarz eylem sergileyen liderlerin verilecek kararlar üzerinde tam kontrolü sağlayıp tüm kararlarda yetkiyi kendilerinde toplamayı amaçladıklarını bildirmektedir. Wilson-Starks (2003) ise toksik liderlerin, yenilikçi fikirleri, yaratıcılığı ve coşkuyu zehirlediğini; Pelletier (2010), bu tarz liderlerin çalışanların her türlü yorumuna ve fikirlerine muhalif davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Tüm bu bilgi ve bulgular ışığında katı veya otoriter davranışlar sergileyen okul yöneticilerinin amacının, öğretmenleri ve faaliyetleri, diledikleri gibi yönetebilmek ve yönlendirebilmek olduğu düşünülebilir. Bu tür ortamlarda öğretmenlerin rahat ve huzurlu çalışma ortamı bulamaması, kendisini ve duygularını ifade edecek yeterli alanların sağlanamaması, öğretmenlerdeki yaratıcılığı, çalışma arzusunu ve iş tatminini engelleyebilecektir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile ilgili *olumsuz ruh hali alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Işıkkay (2020) belirli bir davranış kalıbı olmayan toksik liderlerin yaklaşımlarına yönelik olarak, çalışanların yapmayı düşündükleri bir faaliyete bu tip liderlerin vereceği tepkileri tahmin edemediklerini ifade etmektedir. Bacal (2000) ise toksik yöneticileri tutarsız, şaşırtan, kafa karıştıran, çelişkili ve belirli davranış kalıplarıyla çalışanları felç eden zehirli liderler olarak nitelendirmektedir. Kılıç (2019), çalışmada bu tip liderlerin öngörülemez halleri olarak ani patlayıcı davranışları olduğu, sebebi bilinmeyen agresif ve öfkeli durumlar sergiledikleri, çalışanlar tarafından ruh hallerinin anlamlandırılmasında güçlük yaşandığı ve iletişim kurma ölçüsünün sürekli değişkenlik gösterdiği bilgisini vermektedir. Okul yöneticisinin önceden kestirilemeyen değişken ve tutarsız halleri toksik etkilerin yayılması sürecini hızlandırabilmektedir. İstenmeyen bu etki, öğretmenlerde tedirginlik meydana getirerek güvensizlik ve şüphe gibi duygular ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Okul yöneticilerinin toksik davranışları ile ilgili *güvenilir olmayan davranışlar alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Durre (2010), yönetici ile çalışan arasındaki iletişimin sağlıklı olmasını karşılıklı güven, dürüstlük ve açık olunmasına bağlamıştır (akt: Kırbaç, 2013). Başar vd.

(2016), toksik liderlerin nitelikleri olarak, güvenilmez, hilekâr, yalancı ve ikiyüzlü kişilik özellikleri sergilediklerini; Baloyi (2020), bu tarz liderlerin güvenilir ve dürüst olmadıklarını; Appelbaum ve Roy-Girard (2007), toksik özellikli liderlerin aceleci kararlar alarak ve sıklıkla bu kararlarını değiştirerek çalışanlarda kafa karışıklığına sebep olduğunu; Aygül (2019), bu tarz liderlerin yapılan eleştirileri önemsediklerinde misilleme yapmak amacıyla saldırgan biçimde dönüt verdiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda, yetkisi ve pozisyonu gereği okul yöneticilerinin tutarlı, güvenilir, dürüst ve kararlarına sadık olmaları toksik bir ortamın oluşmaması için son derece önemlidir. Kasıtlı ya da kasıtsız olarak güvenilir davranış sergilemeyen bir okul yöneticisinin olumlu bir okul iklimi oluşturması da beklenemez.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile ilgili *narsist tavırlar alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Schmidt (2008) toksik liderlerin davranışlarını sıralarken empati ya da duyarlılıktan yoksun, başkalarını önemsemeyen narsist kişiler olduklarını belirtmektedir. Çelebi vd. (2015) narsizmi; bencillik, kişisel uyumsuzluk, benmerkezcilik, kendi ilgi ve ihtiyaçlarını esas alma gibi özellikleriyle toksik liderliğin önemli bir yapısı olarak göstermektedir. Padilla vd. (2007), toksik üçgen adını verdikleri modelinde narsizmi yıkıcı liderlik davranışlarının temel özelliklerinden biri olarak ifade etmektedirler. Baltaş (2016), bu tarz liderlerin kendilerinin mükemmel olduklarına inanacak ve diğer herkesten üstün görece kadar kibirli olduklarını vurgulamaktadır. Bayrakçı (2017), toksik liderlerin gösterdikleri davranışlar arasında başarıları paylaşmadıkları, hatalarını asla kabul etmedikleri ve sorun çıktığında ise suçlayacak birilerini aradıklarını vurgulamaktadır. Baloyi (2020), her durumda toksik davranış sergilemeyen bu tarz liderlerin kendilerini iyi bir lider göstermek için manipülasyon yaptıklarını bildirmektedir. Bu bağlamda, narsist kişilik özelliklerine sahip olmak bir okul yöneticisi açısından görev ve sorumluluklarını yerine getirmede kendisini iddialı ve etkili gösterebilir. Ancak bu durum yöneticilerin kendilerini sınırsız ve tek güç sahibi olarak görmelerine neden olabilir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile ilgili *bencil davranışlar alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Bayrakçı, 2017; İzgüden vd., 2016). Küçük (2020), toksik liderlerin kendisini diğer herkesten farklı gördüklerini hatta daha da ileri giderek olağanüstü kişilik özelliklerine sahip olduklarını, yetenek ve becerilerinin başka kimse de olmadığını düşündüklerini belirtmektedir. Çankaya ve Çiftçi (2020), bu durumun toksik liderlerin kendilerine tapacak kadar bencil bir duyguya sahip olduklarını gösterdiğini savunmaktadır. Biçer (2020), empati kurabilme becerisini, liderleri nitelikli yapan temel faktörlerin başında görmektedir. Ancak toksik liderlerin başkalarının hislerini anlayıp onları yönetebilmesinin oldukça güç olduğunu ifade etmektedir. Reed (2004) toksik liderlerin belirtilerini ifade ederken duygusal yoksunluğuna vurgu yapmak için çalışanların refahını önemsemediklerini ve onlar için endişe duymadıklarını ifade etmiştir. Tüm bu bilgi ve bulgular ışığında; okullarda yöneticilerin bencil davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin etkili bir şekilde çalışmasını engelleyebilmektedir. Bu durum öğrenme ve öğretmede verimsizliğe, üretkenlikte düşüşe ve örgütsel kargaşaya yol açabilir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile ilgili *çıkarcı güden davranışlar alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Yılmaz vd. (2020), toksik lideri tanımlarken; çalışanlarını ve örgütü düşünmeyen, kendi çıkarlarını düşünen kişi olarak ifade etmektedir. Kellerman (2004) yaptığı çalışmada, yedi farklı toksik lider türü olduğu sonucuna ulaşmış; yalan söylemeyi haklı bulan ve kişisel çıkarlarına önem veren toksik liderlik tipini de bu türlerden biri olarak belirlemiştir. Seago (2016), toksik liderlerin kendi ihtiyaç ve hedeflerini daha önemli gördüklerini belirterek etik dışı davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Tura vd. (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenler okul müdürlerinin keyfi davranış ve kararlara sahip olduğu, kişisel çıkarlarını ön planda tuttuğu sonucuna ulaşmışlardır. Kişisel çıkarlarına göre hareket eden okul yöneticileri başta öğretmenler olmak üzere diğer paydaşları okulun amaçlarına uygun yönlendirmesi beklenemez. Okul yöneticilerin okul başarısından çok kişisel başarılarını ön planda tutan eylemleri, zamanla öğretmenler tarafından da taklit edilebilir. Bu durum bireysel çıkarcı dayalı ast-üst ilişkisinin oluşmasına, işbirliğine dayalı çalışma ortamının zayıflamasına, benmerkezci eğilimlerin artmasına, okulun amaçlarından uzaklaşmasına ve sonunda okul etkililiğinin azalmasına neden olabilir.

Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Bireysel Etkilerine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel etkileri ile ilgili *duygu durumuna yansıyan etkiler alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Appelbaum ve Roy-Girard, 2007; Başar vd. 2016; Bektaş ve Erkal, 2020; Frost, 2003; Gangel, 2008; Kasalak ve Aksu, 2016; Kiefer ve Barclay, 2012; Webster vd. 2011). Duygular, çevresel faktörlerin etkilerine bağlı olarak bireyde olumlu ya da olumsuz uyarılma meydana getirmektedir (Bektaş ve Erkal, 2020). Genel olarak olumsuz duygulardan kaynaklı uyarılmalar yoğun hissedilmekle beraber kısa süreli olmaktadır (Parkinson, 1995). Gilbert vd. (2012) liderin toksik davranışlarının çalışanların hem sağlığını hem duygusal mutluluğunu olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir. Webster vd. (2014) yaptıkları çalışmada toksik liderlik

davranışlarının çalışanlar üzerinde kaygı, kızgınlık, öfke, sinirlilik, korku, şüphe, güvensizlik, savunmasız hissetme gibi psikolojik ve duygusal etkiler uyandırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Singh vd., (2018) toksik liderlerin kişide benlik saygısını azalttığını, öz yeterlilik ve özdeğer hissinde şüphelerin ortaya çıkmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenleri duygusal yönden olumsuz etkilemesi, sürekli ve yoğun şekilde toksik davranışlara maruz kalmak, öğretmenlerin entelektüel yeteneklerini kullanmalarını da engelleyebilir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel etkileri ile ilgili *ruh sağlığına yansıyan etkileri alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Kara (2022), toksik liderlik davranışlarının çalışanların her şeyden önce ruh sağlığını olumsuz etkilediğine vurgu yapmaktadır. Yapılan araştırmalarda liderin toksik davranışlarıyla çalışanların yaşadıkları stres arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Hadadian ve Zarei, 2016; Yao vd., 2014; Yılmaz vd., 2020). Appelbaum ve Roy-Girard (2007) liderlerin toksik davranışlarının çalışanlarda moral düşüklüğüne, depresyona ve hafıza kaybına neden olduğunu tespit etmişlerdir. Mahlangu (2014) toksik liderlik davranışlarının istenmeyen etkilerini moral bozukluğu, karşılıklı güvensizlik ve korku şeklinde sıralamaktadır. Okullarda yöneticilerin toksik liderlik davranışları öğretmenlerin psikolojik huzursuzluğunu artıracığından dalgınlık, bitkinlik, unutkanlık, duygusal dengesizlik, dikkat dağınıklığı gibi oldukça olumsuz etkilere yol açtığını söylemek mümkündür. Yöneticilerin bu tarz eğilimleri bir yandan öğretmenin ruhsal sağlığına zarar verirken diğer yandan motivasyonunu, memnuniyetini ve bağlılık seviyesini de azaltabilir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel etkileri ile ilgili *düşünce ve davranışlara yansıyan etkiler alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Liderlerin toksik davranışlarının bireysel seviyede etkisi belirgin ve derin olabilmektedir (Singh vd., 2018). Börü vd., (2020) performans düşüklüğü, saldırganca davranışlar, isteksizlik ve ilgisizlik gibi davranışları toksik liderliğin çalışanlarda ortaya çıkardığı olumsuz etkiler olarak değerlendirmişlerdir. Tepper (2000) toksik davranışlara maruz kalan çalışanların dikkatlerinin dağıldığını belirterek yaptığı işten keyif alamadıklarını belirtmektedir. Erickson vd. (2015), uzun süre maruz kalınan toksik liderlik davranışlarının çalışanların iradesini zayıflatarak inisiyatif alma ve potansiyelini sergileme gücünü zayıflattığını belirtmektedir. Liderlerin toksik davranışları karşısında çalışanların bir konuya yönelik duygu, düşünce, bilgi veya fikri kendine saklamayı tercih ederek karar verme süreçlerine katılmamayı tercih edebilecekleri söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre; okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının bireysel etkileri ile ilgili *fizyolojik yapıya yansıyan etkiler alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Reyhanoğlu ve Akın (2016), liderin toksik davranışlarının çalışanlarda psikolojik ve davranışsal problemlerin yanında sağlık problemlerine de yol açabileceğini belirtmişlerdir. Webster vd. (2014) yaptığı araştırmada liderlerin toksik davranışlarının fizyolojik etkilerini saç dökülmesi, baş ağrısı, uykusuzluk, ciltte kızarıklık, kilo kaybı, sindirim sorunları şeklinde tespit etmiştir. Başar vd. (2016) ve Işıkyay (2020) ise yaptıkları araştırmada toksik etkileri bulunan karanlık liderliğin çalışanlar üzerinde uykusuzluk, halsizlik, baş ağrısı, yorgunluk, iştahsızlık, ciltte kaşıntı, yara oluşumu, cilt döküntüleri ve saç dökülmesi şeklinde fizyolojik etkilerini belirlemişlerdir. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına bakıldığında öğretmenlerde sadece ruhsal sorunlara yol açmadığı görülmektedir. Yaşanan süreçte yıkıcı ve olumsuz etkilerin öğretmenler üzerinde fizyolojik sorunlara da yol açtığı anlaşılmaktadır. Bu sorunlar aynı zamanda öğretmenlerin huzurunu ve mutluluğunu baltalayacağından üretkenlik karşıtı davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Etkilerine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkileri ile ilgili *örgütsel düzen ve işleyişe yönelik etkiler alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Appelbaum ve Roy-Girard, 2007; Padilla vd., 2007; Walton, 2007). Vreja vd. (2016) liderlerin toksik davranışlarının örgüt politikaları, programları ve kültürü üzerinde olumsuz etkilerinin görüldüğünü; Bayrakçı (2017), lider davranışlarının hem örgütün yapısını hem de örgüt işleyişini olumsuz etkileyebileceğini; Lipman-Blumen (2005), liderlerin toksik eylemlerinin örgüt içinde iş sürecini de olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Kırbaç (2013) yaptığı araştırmada eğitimi ve deneyimi olmayan toksik bir okul yöneticisinin; güç kullanarak okul iklimini bozduğunu, adaletsiz uygulamaları yaygınlaştırdığını, tehdit ve otoritesiyle korku atmosferini oluşturduğu bulgularına ulaşmıştır. Schmidt (2015) toksik anlayışa sahip bir liderin, rutin işler dışında hiçbir işi çalışana devretmediği, böylece örgütte tüm işlerin kendi istediği şekilde yapılmasını isteyen bu tarz liderlerin otoriter, baskıcı ve bunaltıcı bir anlayışı örgüte yaydığını savunmaktadır. Mehta ve Maheshwari (2013) bir problemle karşılaştıklarında karar almakta güçlük yaşayan toksik liderlerin ortamdaki belirsizliği artırdığını düşünmektedir. Okul yöneticilerin toksik liderlik davranışları, örgütsel düzeyde okulların düzen ve işleyişine olumsuz etki ettiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkilerine ile ilgili *örgütsel güvene yönelik etkiler alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Bozkurt vd. (2020),

liderlerin toksik eylemleri nedeniyle çalışanların hem örgütsel güven duygusunun etkilendiğini hem de örgütsel bağlılığın zayıflaması nedeniyle çalışanlarda örgütsel güven düzeyinin düştüğünü ifade etmişlerdir. Lasakova ve Remisova (2015), çalışanların yaşamış olduğu kaygı, çaresizlik, hayalkırıklığı gibi duyguların hem işe yabancılaşmayı artırdığı hem de lidere duyulan güveni azalttığını belirtmiştir. Gallus vd. (2013) liderlerin toksik davranışlarının çalışanların işle ilgili tutumlarını olumsuz etkileyerek örgütsel sadakati ve bağlılığı azalttığını saptamışlardır. Araştırmanın bu bulguları ışığında okul yöneticilerinin toksik davranışlarının öğretmenlerde hem okula hem de yöneticilere karşı güvensizlik duygusunu artırdığı görülmektedir. Dolayısıyla güvensizlik duygusu beraberinde okula bağlılığı azaltarak okuldan ayrılmaya yönelik düşünceleri de ortaya çıkarabilir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkileri ile ilgili *örgütsel davranışlara yönelik etkiler alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Schmidt (2015), liderlerin kırıcı ve katı davranışlarının karşısında çalışanlarda çekingenlik ve kararsızlıklar oluşmaya başladığını ifade etmiştir. Wilson-Starks (2003) liderlerde sıkı ve aşırı kontrol tutkunluğunun zamanla çalışanlarda özerkliği, coşkuyu, yaratıcılığı ve yenilikçiliği zehirlediğini belirtmektedir. Goldman (2008) yöneticilerin toksik yaklaşımlarının hem çalışanlara hem de örgüt performansına yönelik olumsuz etkilerinin olacağını belirtmektedir. Armitage (2015) liderin toksik davranışları, çalışanların üretkenlik yeteneklerini ve yenilikçilik arzusunu azaltmakla birlikte örgütsel çıktılarının niteliğini de düşüreceğini savunmaktadır. Protsiuk (2019) toksik liderlik etkisi altında çalışanların beraberinde üretkenlik karşıtı davranışlar geliştireceği bilgisini vererek, bu durumun da yapılan işin niteliksizleşmesine ve çalışma temposunda düşüşe neden olacağını vurgulamıştır. Okul yöneticilerinin toksik liderlik eylemleri zamanla örgütlerine, çalışanlara ve örgütsel işleyişe olumsuz yönde etki ettiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin zehirleyici ve yıpratıcı eylemlerinin öğretmenlerde verimin düşmesi, isteksizlik, bıkkınlık, gayretsizlik, enerji azalması gibi karşıt davranışlar geliştirmelerine neden olabileceği anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkileri ile ilgili *örgütsel iletişime yönelik etkiler alt temasında* elde edilen bulgular, alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Işıkkay (2020) liderlerin toksik davranışlarının örgütleri toksikleştirdiğini belirtmiş ve bu tarz davranışların örgüt içinde iletişimi zayıflattığını veya olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Smith ve Fredricks-Lowman (2019) kontrolü elinde tutmaya odaklanan toksik liderlerin çalışanlarına güven duymadığı için bu tarz örgütlerde iletişimin tek yönlü olduğu bilgisini vermektedir. Appelbaum ve Roy-Girard (2007) toksik liderlerin; doğrudan iletişim kurmama gibi davranışları ile çalışanların kendilerine ulaşmalarını zorlaştırdıklarını ve çalışanların kendilerine karşı güvenlerinin sarsılmasına neden olduklarını belirtmektedir. Henley (2003) korkudan beslenen toksik yöneticilerin olumlu iletişim ortamını engelleyerek ortamda toksik iletişime sebep olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının doğrudan ya da dolaylı olarak okuldaki iletişim atmosferine olumsuz yönde etki ettiği söylenebilir. Okullarda güven sorunlarına, yanlış anlamalara neden olan bu tarz davranışlar ortaya çıkan belirsizliklerle beraber informal iletişimde yagınlaşmasına neden olabilir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkileri ile ilgili *örgütsel çatışmaya kaynaklık etmeye yönelik etkiler alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Başkan (2020), toksik liderlerin bulunduğu örgütlerde yaşanan yıkıcı çatışmaların kaçınılmaz bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Çiçek ve Almalı (2020) bencil ve çıkarıcı olan toksik liderlerin beklentilerinin ve bireysel hedeflerinin farklı olmasından dolayı örgüt içerisinde çatışma yaratmasının doğal bir sonuç olduğunu ifade etmektedir. Smith ve Fredricks-Lowman (2019) toksik liderlerin neden olduğu çatışmaların örgütün iklimine ve örgüte dâhil olan tüm çalışanlara ciddi ve kalıcı zararlar verdiğini belirtmektedir. Reyhanoğlu ve Akın (2016) liderlerin toksik davranışlarıyla örgütte yıldırma ve çatışma davranışlarının ortaya çıkmasına yol açarak örgütsel sağlığı bozduklarını belirtmektedir. Toksik nitelikteki davranışlar, kurum içi ilişkilerde huzursuzluklara ve çatışmalara neden olabilmektedir. Bu durumun ortaya çıkarabileceği örgütsel etkiler düşünüldüğünde etkili okul atmosferini, birlik ve bütünleşmeyi, sağlıklı ilişkiler kurulmasını, çalışma huzurunu, iş tatminini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının örgütsel etkileri ile ilgili *örgütsel amaçlara yönelik etkiler alt temasında* elde edilen bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir. Einarsen vd. (2007) yöneticilik görevinde bulunan toksik liderlerin örgütlerin amaçlarını, kaynaklarını ve menfaatlerini gözetmeden yıkıcı davranışlar sergileyerek örgütleri zayıflattıklarını ifade etmektedir. Hogan ve Kaiser (2005) liderlerin örgütsel düzeyde yıkıcı özelliklerini sıralarken çalışanların yaşam kalitesini düşürdüklerini ve örgütün temel hedeflerinden uzaklaşmalarına sebep olduklarını ifade etmektedir. Blasé ve Blasé (2003) öğretmenler üzerinde kaygı verici ve yıkıcı etkileri olan bu tarz davranışların doğrudan sınıflara ulaşarak öğretim sürecinin etkililiğini ve öğrenme-öğretme fırsatlarını engellediğini belirtmektedir. Gangel (2008) zamanla toksikleşen örgütlerin işlevlerini kaybedeceğini ve sonunda başarısız olacağını savunmaktadır. Okullarda örgütsel başarıya ulaşmada yöneticilerin olumlu davranışları

büyük önem arz etmektedir. Okullarda yöneticilerin bu tarz eylemleri örgütsel kültüre, iklime ve verime olumsuz etki edeceğinden okulların gerçek amacından uzaklaşmalarına neden olabilir.

Sonuç olarak, okul müdürlerinin çok sayıda toksik davranışlar sergiledikleri, bu davranışların, öğretmenlerin bireysel olarak, okulu ve süreçlerini örgütsel olarak önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

Okul yöneticilerinin toksik eylemlerini engelleyebilecek izleme ve denetim mekanizmaları kurulması sağlanabilir. Okullarda etik ve ahlaki ilkelerin uygulanmasına yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi faydalı olabilir. Hizmetiçi eğitimler yoluyla okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına karşı kendini daha hazır ve güçlü hisseden öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanabilir. Nitel araştırma modelinde yürütülen bu çalışma, daha geniş bir evrende karma araştırma deseni kullanılarak yapılabilir. Farklı eğitim kademelerinde okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkı Beyanı

Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın herhangi bir kurum ve kişi ile bir çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Appelbaum, S. & Roy-Girard, D. (2007). Toxins in the workplace: Affect on organizations and employees. *Corporate Governance*, 7, 17-28. <https://doi.org/10.1108/14720700710727087>
- Arlı, Ö. (2019). *Öz kendilik değerlendirmesinin, sinizm, iş tatmini ve tükenmişliğe etkisinde toksik liderliğin rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Armitage, A. (2015). The dark side: The poetics of toxic leadership. *Advances in Developing Human Resources*, 17(3), 376-390. <https://doi.org/10.1177/1523422315587905>
- Ashforth, B. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human relations*, 47(7), 755-778. <https://doi.org/10.1177/001872679404700701>
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 204-242.
- Aygül, S. (2019). *Toksik yöneticiler*. <https://t24.com.tr/yazarlar/suheyl-aygul/toksik-yoneticiler,24797> adresinden 27.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Bacal, R. (2000). *Toxic organizations: Welcome to the fire of an unhealthy workplace*. <http://work911.com/articles/toxicorgs.htm> adresinden 06.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Baloyi, G. (2020). Toxicity of leadership and its impact on employees: Exploring the dynamics of leadership in an academic setting. *HTS Theologiese Studies/ Theological Studies* 76(2), 1-8. <https://doi.org/10.4102/hts.v76i2.5949>
- Baltaş, A. (2016). *Narsist lider*. <https://www.acarbaltas.com/narsistik-liderlik/> adresinden 28.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Başar, U., Sığı, Ü. ve Basım, N. (2016). İşyerinde karanlık liderlik. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 65-76. <https://doi.org/10.18394/iid.61037>
- Başkan, B. (2020). Toxic leadership in education: A systematic review. *International Journal of Educational Administration, Management and Leadership*, 1(2), 97-104.
- Bayrakçı, E. (2017). Zehirli liderlik, örgütsel zehirlenme ve zehirlenmeyi gidermede ifşa olasılığı üzerine nitel bir araştırma. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(6), 34-56.
- Bektaş, M. & Erkal, P. (2020). *Toksik örgütler toksik yönetici davranışlarının etkisi üzerine bir araştırma*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Biçer, C. (2020). Destructive leadership: “Boss from hell”, how not to be one? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 6(1), 295-308.
- Blasé, J. & Blasé, J. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: teachers' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 41, 367-422. <https://doi.org/10.1108/09578230310481630>
- Bozkurt, S., Çoban, Ö. ve Çolakoğlu, M. H. (2020). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 704-719.
- Börü, D., Çakarel, T. Y., Ufacık, O. E. ve Arslan, G. (2020). Toksik liderliğin örgütsel sinizm üzerindeki etkisi: Otomotiv sektöründe bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 5(12), 194-216.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chu, L. C. (2013). Mediating toxic emotions in the workplace the impact of abusive supervision. *Journal of Nursing Management*, 22, 953-963.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çankaya, M. ve Çiftçi, G. E. (2020). Hastane çalışanlarının toksik liderlik ve örgütsel sinizm algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 23(2), 273-298.
- Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 249-268.
- Çelebi, F. (2019). *Yıkıcı liderliğin örgütsel sapma davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel sinizmin aracı rolü: Samsun ili sağlık sektöründe bir araştırma*. Yayımlanmış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Çeliker, N. (2020). *Konaklama işletmelerinde toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve toksik liderlik, lider-üye etkileşimi, iş stresi, duygusal tükenmişlik değişkenleri bağlamında örgütsel vatandaşlık davranışının veri madenciliği yöntemi ile incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul Yöneticilerinin Toksik (Zehirli) Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çiçek, B. & Almalı, V. (2020). The effect of toxic leadership on conflict in the workplace. *Equinox, Journal of Economics, Business and Political Studies*, VII(2), 214-235.
- Demir, B. (2019). *Toksik liderlik algısının örgütsel sessizlik, duygusal bağlılık ile görev performansı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, B. (2020). Örgütlerde toksik lider ve toksik ilişkiler. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(Special Issue), 31-35.
- Demirel, N. (2015). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Gaziantep Şehitkâmil İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Drafke, M. & Kossen, S. (1998). *The human side of organisation*. Addison Wesley, USA.
- Einarsen, S., Aasland, M. S. & Skogstad, A. (2007). Destructive Leadership Behaviour: A Definition and Conceptual Model. *The Leadership Quarterly*, 18, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.002>
- Erickson, A., Shaw, B., Murray, J. & Branch, S. (2015). Destructive leadership: Causes, consequences and countermeasures. *Organizational Dynamics*, 44, 266-272. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2015.09.003>

- Flynn, G. (1999). Stop toxic managers before they stop you! *workforce*, 78(8), 44-46. <https://workforce.com/news/stop-toxic-managers-before-they-stop-you> adresinden 20.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- Frost, P. J. (2003). *Toxic Emotions at Work: How Compassionate Managers Handle Pain and Conflict*, Massachusetts. Boston: Harvard Business School Press.
- Gallus, J., Walsh, B., Driel, M., Gouge, M. & Antolic, E. (2013). Intolerable cruelty: A multilevel examination of the impact of toxic leadership on us military units and service members. *Military Psychology*, 25, 588-601. doi:10.1037/mil0000022
- Gangel, K. O. (2008). *Surviving toxic leaders: How to work for flawed people in churches, Schools and Christian Organizations*. ABD: Wipf and Stock Publisher.
- Gilbert, J. A., Carr-Ruffino, N., Ivancevich, J. M. & Konopaske, R. (2012). Toxic versus cooperative behaviors at work: The role of organizational culture and leadership in creating community-centered organizations. *International Journal of Leadership Studies*, 7(1), 29-47.
- Goldman, A. (2008). Consultant and critics on the couch. *Journal of Management Inquiry*, 17(3), 243-249. <https://doi.org/10.1177/105649260831816>
- Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. *Eric Institute Of Education Sciences*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105504.pdf> adresinden 15.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Gündüz, Y. ve Dedekorkut, S. E. (2014). Yıkıcı liderlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 95-104.
- Hadadian, Z. & Zarei, J. (2016). Relationship between toxic leadership and job stress of knowledge workers. *Studies in Business and Economics*, 11(3), 84-89.
- Henley, K. (2003). İnnovative leader. *Winston Brill-Articles*, 12(6), 571-600.
- Hogan, R. & Kaiser, R. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9, 169-180.
- Işıkkay, Ç. (2020). Toksik liderlik üzerine bir değerlendirme. (Editör: Mustafa Mete). *İktisadi ve İdari Bilimlerde Teori ve Araştırmalar II*. Ankara: Gece Kitaplığı, 222-245.
- İzğüden, D., Eroymak, S. & Erdem, R. (2016). Sağlık kurumlarında görülen toksik liderlik davranışları: Bir üniversite hastanesi örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 262-276.
- Kara, C. (2022). *Liderliğin karanlık yüzü, toksik liderlik davranışının çalışanlar üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Kasalak, G. & Aksu, M. (2016). Örgütler nasıl zehirlenir? Öğretim elemanlarının örgütsel toksisite algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 31(4), 676-694. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015696>
- Kaya, N., Tokur Göncü, F. & Erarslan, İ. (2021). Yöneticilerin toksik liderlik davranışlarının örgütsel sinizm ve çalışan sessizliği üzerine etkileri (Kamu sektörüne yönelik bir araştırma). *Journal of Life Economics*, 8(1), 111-120. <https://doi.org/10.15637/ilecon.8.1.11>
- Kazancı, O. (2017). Toksik liderliğin sağaltımı ve ortaya çıkmadan önlenmesine dair bilişsel farkındalık (üstbiliş) gelişimi çerçevesinden bir bakış. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 62-84.
- Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: What it is, how it happens, why it matters*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kılıç, M. (2019). *X ve Y kuşaklarındaki toksik liderlik algılarının örgütsel bağlılık, psikolojik iyi oluş ve bireysel performans üzerindeki yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kiefer, T. & Barclay, L. J. (2012). Understanding the mediating role of toxic emotional experiences in the relationship between negative emotions and adverse outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(4), 600-625.

- Kim, J. (2016). 8 traits of toxic leadership to avoid. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/culture-shrink/201607/8-traits-toxic-leadership-avoid> adresinden 03.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Lasakova, A. & Remisova, A. (2015). Unethical leadership: Current theoretical trends and conceptualization. *Procedia Economics and Finance*, 34, 319-328. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01636-6](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01636-6)
- Lipman–Blumen, J. (2005). Toxic leadership: When grand illusions masquerade as noble visions. *Leader to Leader*, 36, 29-36. <https://doi.org/10.1002/ltl.125>
- Lubit, R. (2004). The tyranny of toxic Managers: An emotional intelligence approach to dealing with difficult personalities, *Ivey Business Journal*, 14-34. <https://iveybusinessjournal.com/publication/the-tyranny-of-toxic-managers-an-emotional-intelligence-approach-to-dealing-with-difficult-personalities/> adresinden 13.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Lucia Ovidia, V., Sergiu, B. & Loredana Cornelia, B. (2016). An evolutionary perspective on toxic leadership. *Management and Economics Review*, 1(2), 217-228.
- Mahlangu, V. P. (2014). The effects of toxic leadership on teaching and learning in South African township schools. *Journal of Social Sciences*, 38(3), 313-320. <https://doi.org/10.1080/09718923.2014.11893261>
- Mehta, S. & Maheshwari, G. C. (2013). Consequence of toxic leadership on employee job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Contemporary Management Research*, 8, 1-23.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi (S. Akbabaaltun ve A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Mines, R. A., Meyer, R. A. & Mines, M. R. (2004). Emotional intelligence and emotional toxicity: Implications for attorneys and law firms. *The Colorado Lawyer*, 33(4), 91-96.
- Mumford, M. D., Gessner, T. L., Connelly, M. S., O'Connor, J. A. & Clifton, T. C. (1993). Leadership and destructive acts: Individual and situational influences. *Leadership Quarterly*, 2, 289–316.
- Okan, G. (2018). *Karanlık liderlik ölçeği: çalışanların algısı üzerine bir ölçeklendirme çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 176–194. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.001>
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. Newyork: Routledge Publishing.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Pelletier, K. L. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behavior and rhetoric. *Leadership*. 6(4), 373-389. <https://doi.org/10.1177/1742715010379308>
- Protsiuk, O. (2019). The relationships between psychological contract expectations and counterproductive work behaviors: Employer perception. *Journal of Management and Business Administration. Central Europe*, 27(3), 85-106. <https://doi.org/10.7206/cemj.2658-0845.4>
- Reed, C. G. E. (2004). Toxic leadership. *Military Review*, 84(4), 67-71.
- Reyhanoğlu, M. & Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetiklermi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.

- Schaubroeck, J., Walumbwa, F. O., Ganster, D. C. & Kepes, S. (2007). Destructive leader traits and the neutralizing influence of an "Enriched" job. *The Leadership Quarterly*, 18, 236-251. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.006>
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale. (Master Thesis). Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, ABD. <https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/8176/?sequence=1>* adresinden 06.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Schmidt, A. A. (2015). *What is toxic leadership. <https://www.linkedin.com/pulse/what-toxic-leadership-andrew-schmidt-phd>* adresinden 13.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- Seago, J. (2016). Toxic culture. *Internal Auditor*, 73(3), 29-33. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.771124>
- Sezici, E. (2016). İzleyicilerin yıkıcı liderlik algısı ve sonuçları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 106 - 121.
- Singh, N., Sengupta, S. & Dev, S. (2018). Toxic leadership: The most menacing form of leadership. *Web of Science*, 147-164. <https://doi.org/10.5772/intechopen.75462>
- Smith, N. & Fredricks-Lowman, I. (2019). Conflict in the workplace: A 10-year review of toxic leadership in higher education. *International Journal of Leadership in Education*, 23, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591512>
- Tavanti, M. (2011). Managing toxic leaders: Dysfunctional patterns in organizational leadership and how to deal with them. *Human Resource Management*, 6, 127-136.
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153-182.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190. <https://doi.org/10.2307/1556375>
- Tura, M., Özdoğan, B., Humar B., Can Demir, M., Alioğlu, Ş., İzmir, M., Yaman, S. ve Ağaçhanlı, S. (2021). İlkokulda görev müdürlerin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(75), 2496-2502.
- Vreja, L. O., Balan, S. & Bosca, L. C. (2016). Toxic leadership. An evolutionary perspective. *Proceedings of the International Management Conference*, 10(1), 539-547.
- Walton, M. (2007). Leadership toxicity an inevitable affliction of organisations? *Organisations and People*, 14(1), 19-27.
- Waters, S. (2021). *The 8 toxic leadership traits (And how to spot them). <https://www.betterup.com/blog/8-toxic-leadership-traits-to-avoid-plus-how-to-spot-them#toxic-leadership>* adresinden 25.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Webster, V., Brough, P., Daly, K. & Myers, B. (2011). Consequences of toxic leadership behaviours: A qualitative investigation, 1-24. https://www.anzam.org/wp-content/uploads/pdf-manager/563_ANZAM2011-314.PDF, 25.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Webster, V., Brough, P. & Daly, K. (2014). Fight, flight or freeze: Common responses for follower coping with toxic leadership. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*. 32. doi: 10.1002/smi.2626
- Whicker, M. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Westport, ABD: Quorum Books.
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). *Toxic leadership. Transleadership, INC.* 719-534- 0949, <https://transleadership.com/resources/articles/> adresinden 31.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Wiyono, B. (2001). Keruing wood and oleoresin residues as a source of raw material for essential oil production. *Proceedings of Symposium on Utilization of Agricultural and Forestry Residues, October 31-November 3, 2001*. Nanjing China.
- Yao, Y. H., Fan, Y. Y., Guo, Y. X. & Li, Y. (2014). Leadership, work stress and employee behaviour. *Chinese Management Studies*, 8(1), 109-126.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, F. (2019). Liderliğin farklı bir yönü: Karanlık liderlik. *4th International Scientific Research Congress Bildiriler Kitabı, 25-26 Nisan 2019, Uppsala-SWEDEN*.
- Yılmaz, S., Bakan, İ. ve Olucak, H. İ. (2020). Çalışanların toksik liderlik boyutlarına ilişkin algılarının stres boyutları düzeylerine etkisi üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 27(3), 557-572*.

Aday Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlikleri*

İhsan ERBEK¹ & Hasan Basri MEMDUHOĞLU²

The General Qualifications of the Teaching Profession antecherd the Self-Efficacy of 21st-Century Skills: Prospective and Novice Teachers

Abstract

The aim of this study is to explore the teaching competencies and 21st century skills self-efficacy among both novice teachers in public schools within Siirt Province of Turkey and prospective teachers enrolled in university teacher training programs. This study also seeks to understand the correlation between these competencies and 21st century skill self-efficacy. This study was conducted by using the correlational survey model. The sample group of the study consisted of 300 novice teachers working in public schools in Siirt province of Turkey in the 2020-2021 academic year and 325 prospective teachers studying in the 4th grade at the Faculty of Education and Theology and the School of Physical Education and Sports, where teaching programs were held, in the 2019-2020 and 2020-2021 academic years. The data of the study were collected by using the general qualifications of the teaching profession and the self-efficacy of 21st-century skills scales. In this study, the following findings were obtained: Novice teachers and prospective teachers found themselves very competent in the fields of professional skills, attitudes, and values in the sum of the general qualifications of the teaching profession scale while they considered themselves sufficient in the field of professional knowledge competence. Novice teachers and prospective teachers took the view that they had a very high level of 21st-century skills. There was a positive moderate level correlation between the general qualification levels of the novice teachers in the teaching profession and the self-efficacy of 21st-century skills whereas there was a positive and highly significant correlation between these competencies of prospective teachers. General qualifications in the teaching profession that novice teachers and prospective teachers were a significant predictor of their self-efficacy in 21st-century skills.

Keywords: Teacher, Novice Teacher, Prospective Teacher, 21st-Century Skills, Teaching Profession, Sufficiency, Self – Efficacy

Özet

Bu araştırmanın amacı, Siirt'te kamu okullarında görev yapan aday öğretmenlerin ve üniversitede öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örneklem grubu, 2020-2021 eğitim- öğretim yılında Siirt'te kamu okullarında görev yapan 300 aday öğretmen ve 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında öğretmenlik programlarının yer aldığı Eğitim ve İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda 4. sınıfta öğrenim gören 325 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada şu temel bulgulara ulaşılmıştır: Aday öğretmenler ve öğretmen adayları öğretmenlik mesleği genel yeterlik ölçeğinin toplamında, mesleki beceri ile tutum ve değerler yeterlik alanlarında kendilerini çok yeterli; mesleki bilgi yeterlik alanında ise yeterli görmektedirler. Aday öğretmenler ve öğretmen adayları 21. yüzyıl becerilerine çok yüksek düzeyde sahip oldukları görüşündedirler. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlik düzeyleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde; öğretmen adaylarının ise bu yeterlikleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aday öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 21. yüzyıl becerileri öz yeterliklerinin anlamlı yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Aday Öğretmen, Öğretmen Adayı, 21. Yüzyıl Becerileri, Öğretmenlik Mesleği, Yeterlik, Öz Yeterlik

¹ Teacher, Batman Provincial Directorate of National Education, Responsible Author: ihsan.erbek@meb.gov.tr, 0000-0002-4171-4865

² Prof. Dr., Siirt University Faculty of Education, hasanbasri@siirt.edu.tr, 0000-0001-5592-2166

*This study is based on the master thesis prepared by İhsan Erbek under the supervision of Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu

Introduction

Education continues to be among the indispensable areas of societies in the new century. Likewise, the fact that teachers, who are the subjects of education, have the competencies and skills required by the educational understanding of the new era also comes to the fore as one of the most vital problems of education. On the one hand, it is a necessity for today's teachers to have professional competencies that reflect the integrity of knowledge and skills required by the profession, and on the other hand, to have general skills imposed by the dynamic character of the new age that reflects continuous change.

There are various classifications in the literature regarding professional competencies and skills required by the new century. In having these competencies and skills, the quality of the pre-service education received by the prospective teachers, which is the most important stage of the teacher training process, is one of the most basic determinants. It is essential for prospective teachers to get prepared for the profession by carrying the competencies required by the teaching profession, to be subject to a functional and continuous training and development process in which teachers will acquire the new skills brought by the era in service, in terms of the quality of education and the development of the society.

Common Teaching Profession Competencies

Professional teaching competencies refer to the knowledge, skills, and attitudes that teachers must have in order to fulfill their duties effectively (Ministry of National Education /MoNE, 2017). Today's teachers are to be people who can communicate effectively with the stakeholders of education, offer different learning methods to students, give them higher-level thinking skills, have basic human values based on active learning in classroom management, and make good evaluations, reviews, assessments and have professional competence (Saraçoğlu and Yenice, 2009).

According to Zeiger (2021), a teacher is someone who can interact well with his students, create a learning environment, develop an effective lesson plan, use various teaching strategies, fulfill evaluation criteria, meet student needs, communicate well, cooperate, and who is dedicated to his profession. Before beginning their careers, teachers are required to have a strong academic background, professional training, and subject-matter expertise. Learning is made simpler within the framework of these competencies, and success and professional development are also made possible (Rajić, Hoşgörür and Drvodelić, 2015). Many countries of the world are trying to establish standards to improve teachers' competencies in order to achieve success in education (Karakaya, Uzel, Gül, & Yılmaz, 2018). 25 OECD countries have developed regulations covering teacher admission requirements and accreditation (Organisation for Economic Co-operation and Development /OECD, 2012). The European Union has confirmed that it is important to establish a common standard in teacher qualifications and competencies, and within this framework, decisions to improve teacher education have been made (TED, 2009). In the USA, having social skills, being able to work in teams, being in continuous professional development, communicating well with students, and understanding them are accepted as basic competencies (Külekçi & Bulut, 2010).

Competencies related to the teaching profession in Turkey have always been the subject of discussion. MoNE (the Ministry of National Education) has made changes and updates on this subject from time to time. One of the first comprehensive regulations was made in 2002, and the general competencies of the teaching profession were gathered in three areas. These are teaching-training, general culture, and special field competencies. Among these, the main competence of teaching-training consists of 15 sub-competencies (recognition of the student, planning teaching, developing materials, teaching, managing teaching, measuring and evaluating success, guiding, developing basic skills, serving students in need of special education, educating adults, extracurricular activities, self-development, school improvement, and school-environment relations). These competencies were updated in 2006 and determined as 6 main and 31 sub-competencies. These six main competencies are; personal and professional values, getting to know the student, teaching and learning process, monitoring and evaluation of learning, development, school, family and community relations, and program and content information. These competencies were developed again in 2017 with the cooperation of MoNE and The council of higher education (CoHE) These competencies are shown in Table 1.

Table 1: *Teacher Competencies*

Professional Knowledge	Professional Skill	Attitudes and Values
Field knowledge (5 indicators)	Field knowledge (5 indicators)	National, spiritual and universal values (4 indicators)
Field education knowledge (6 indicators)	Field education knowledge (6 indicators)	Approach to the student (4 indicators)
Regulatory knowledge 5 indicators)	Regulatory knowledge (5 indicators)	Communication and collaboration (6 indicators)
		Personal and professional development (7 indicators)

Common competencies of the teaching profession were developed in cooperation with the Ministry of National Education and CoHE in 2017 and are still in effect. These are professional knowledge, professional skills, attitudes, and values. These three main competencies consist of 11 sub-competencies and 65 indicators. Our study was based on these core competencies.

21st Century Skills

Because of rapidly changing technology and information, it has become paramount to constantly update and use information, as well as to constantly improve one's own knowledge (Duymuş, 2019). The skills required by the rapidly changing age are also changing accordingly. In this sense, 21st century skills such as curiosity, creativity, innovation, global literacy, problem-solving, and communication skills are gaining more importance. 21st century skills are a skill set in which knowledge and skills are applied together, and the main theme is to be creative, to think critically, to cooperate in groups, and to solve problems. Naturally, 21st century skills that change the expected behavior and knowledge of students (Tutaysalgır, 2012) place emphasis on practicing instead of theoretical knowledge and the ability to adapt knowledge to life. Some scientists have stated that critical and problem-solving skills have existed since the past, suggesting that knowledge and global awareness are already well-established concepts and therefore, skills such as knowledge and global awareness are known, so, it is not correct to attribute to the 21st century (Ekici, Abide, Canbolat, & Öztürk, 2017). Although these skills were also present in previous societies, considering these skills in the context of the 21st century indicates the perspective of this century. An example of this is the rasping of individuality by prioritizing the understanding of society rather than the individual in industrial societies (Turkey Intelligence Foundation, 1995). There are definitions and classifications of 21st century skills in the form of hundreds of skill sets (Silva, 2009), including life, workforce, applied, interpersonal and non-cognitive skills.

While all frameworks that define 21st century skills seem largely consistent in what they are, each framework has a different focus on different skills and competencies. The OECD (Organization for Economic Cooperation and Development)-DeSeCo program, the EU and the P21 (21st Century Skills Partnership) framework can be considered as more general frameworks that enable the conceptualization of 21st century skills and competences compared to others. (Voogt, Roblin, 2012; as cited in Anagün et al., 2016).

There are institutions and organizations that classify 21st century skills in different ways. Table 2 presents the classification of 21st century skills according to P21 (2003), NCREL en Gauge, ATCS (Teaching and Evaluation of 21st Century Skills), EU, NETS/ISTE (International Society for Technology in Education) and OECD.

Table 2: *Various Classifications of 21st Century Skills (P21, NCREL en Gauge, ATCS, EU, NETS/ISTE, OECD)*

P21	NCREL en Gauge	ATCS
Learning and renewal skills	Creative thinking	Ways of thinking
Life and career skills	Effective communication	Ways of working
Information, media and technology skills	High productivity	Living in the world
	Digital age literacy	Study tools
NETS/ISTE	EU	OECD
Creativity and innovation	Learning to learn	Interaction with heterogeneous groups
Critical thinking	Communication	Use of technology tools
Problem solving and decision making	Cultural awareness	
Communication and collaboration	Social and civic competence	
Digital citizenship	Entrepreneurial sensitivity	
Technological applications and concepts	Digital competence	
Research and knowledge fluency		

As seen in Table 2, even if there are differences in the classification of 21st century skills, there are also common features. It is seen that these skills are mostly aimed at acquiring higher-level thinking skills of individuals. In general, 21st century skills emphasize critical thinking, problem solving, working collaboratively, and creativity. These skills include higher-level thinking skills such as learning to learn instead of learning information, and transferring what they have learned to real life. Respect for different cultures and coexistence with different cultures is also an issue that is emphasized. Especially with the outbreak of the COVID-19 pandemic in 2019, the importance of technology literacy (information, media, and digital) has increased even higher than ever.

Aim

In an effort to adapt to the rapid changes experienced today, authorities need to constantly update their education systems

by bringing them into a dynamic structure in order to ensure their continuous development by equipping them with the skills required by the 21st century, in a way that secures the originality and values of the societies. In this sense, the purpose of the present study is to examine the teaching competencies and 21st century skills self-efficacy of novice teachers in public schools in Siirt Province, Turkey and prospective teachers in university teacher training programs as well as the correlation between teaching competencies and 21st century skills self-efficacy.

1. To what extent do prospective teachers and novice teachers possess professional common competencies?
2. To what extent do prospective teachers and novice teachers demonstrate 21st century skills self-efficacy?
3. Is there a significant relationship between the professional general proficiency levels of prospective teachers and novice teachers and their 21st century skills self-efficacy?
4. Do the professional general competencies of novice teachers and prospective teachers predict their 21st century skills self-efficacy?

Significance

Undoubtedly, one of the most important components in raising individuals with the qualifications required by this age is teachers. Teacher competence is one of the determining elements of quality education. These competencies are shaped by teachers' beliefs, attitudes and different variables towards their profession. It is necessary that these competencies adapt to the ever-changing and developing information society in every sense and to change in this direction in accordance with the era. In other words, teachers are expected to improve themselves in every way considering the dizzying changes and developments in today's information society and new understandings about education. Because researches show that one of the most important determinants on students' learning is teacher competencies. In addition, professional general competencies are shown as a reference in the career development of teachers, strengthening their status, and evaluating their performance (MoNE, 2017). In this day and time, there is a need for teachers who have higher-level thinking skills, are open to innovation and development, can solve problems, follow current events, have technological literacy, have effective communication and cooperation skills, and can research and ask questions (Yüksel, 2015). Particularly in the current period, it is not possible for teachers who are far from scientific and technological developments, closed to criticism and innovations, who do not have the ability to think multiple times in the face of events, who have difficulties in adapting to the conditions and who do not take into account the needs of the age, to raise individuals who can catch up with the age. In light of these circumstances, equipping teachers with the right tools is crucial to developing students who have the skills necessary to carry out the teaching-training process successfully. In this respect, this study, which examines the general proficiency levels and self-efficacy perception levels of 21st century skills of prospective teachers who started to practice this profession at the beginning of the profession and pre-service teachers preparing for the profession, will provide important theoretical insight to policymakers, national and local decision makers, and practitioners on teacher and teacher education issues, and it is considered important in terms of its potential to make a practical contribution.

Method

This study, which examines the relationship between the general competencies of the teaching profession and the self-efficacy levels of the prospective teachers and novice teachers, was designed in the correlational survey model

Table 3: *Research Design*

	Teaching Profession General Competence Levels	21st Century Skills Self- Efficacy Levels	The Relationship between General Competencies of Teaching Profession and 21st Century	Predicting 21st Century Skills Self-Efficacy of General Competencies of Teaching Profession
Prospective Teachers	✓	✓	✓	✓
Novice Teachers	✓	✓	✓	✓

As seen in Table 3, in the study, both the novice teachers' and prospective teachers' general proficiency in the teaching profession and self-efficacy levels of 21st century skills, their relationship, and prediction status were examined. Thus, it will be possible to make an inference regarding the overlap between the skills required by the new age and the competencies determined for teachers in Turkey.

Correlational survey model aims to determine the existence and degree of co-change between two or more variables (Karasar, 2018: 82). The survey model, which is among the quantitative research approaches, is the analysis of the participants' views on a subject or event, or their interests, skills, abilities, attitudes, etc. It covers research in which

characteristics are determined and usually carried out on large samples.

Population and Sample

The population of the research consists of 987 novice teachers working in public schools in Siirt in the 2020-2021 academic year and 1935 senior students, who are called prospective teachers in this study, studying in the Faculty of Education, Theology Faculty and the School of Physical Education and Sports, which have teaching programs within Siirt University in the 2019-2020 and 2020-2021 academic years. The participants, who constitute the first part of the sample group of the research, consist of 300 teachers working in public schools in Siirt in the years mentioned above. This group was selected by simple random sampling method. The second part, 325 4th grade prospective teachers studying in different faculties in Siirt University, was determined by stratified sampling technique. Among the novice teachers, 194 were female and 106 were male; 221 of them are single, 79 of them are married; 31 of them work in pre-school, 73 in primary school, 129 in secondary school and 67 in high school. Majority of the novice teachers (278 people) have a bachelor's degree. On the other hand, 174 of the prospective teachers study at the Faculty of Education, 92 at the Faculty of Theology, and 59 at the School of Physical Education and Sports; 190 of them are women and 135 are men.

Data Collection Tools and Implementation

Necessary permissions were obtained from the Siirt University Ethics Committee and the Siirt Provincial Directorate of National Education in order to apply the scales that were determined to be used within the scope of the research. The data, which was planned to be collected face-to-face as of the second week of March 2019, was collected through the link created in the electronic environment after face-to-face education was suspended throughout the country due to the global COVID-19 pandemic. In order to assess the likelihood that not enough students will graduate in the 2019–2020 academic year as well as the variations in the perceptions of the students who experienced the pandemic at various points during their education (roughly one semester of the first group's education and the second group's third semester) in the 2020–21 academic year, data was gathered from 4th grade novice teachers enrolled in programs at the faculties of education, theology, and physical education and sports. In addition, an application was made during the face-to-face trainings given to candidate teachers working in public schools in Siirt during the 2020-2021 academic year.

Teaching Profession Common Competencies Scale. The common competencies of teachers determined by the Ministry of National Education (2017) were taken as a basis in the collection of data. The performance indicators of the main and sub-competencies revealed in the study conducted by the Ministry of National Education in cooperation with the Council of Higher Education and with extensive stakeholder participation throughout the country were taken as items of the scale form in this study, since they are concrete measurement indicators of competencies with structure and expression. It has been concluded that such long-term, comprehensive, multi-participant competencies will be more appropriate for the purpose than other alternative competency scales that can be developed. These skills were defined with the assistance of expert academicians. Furthermore, the fact that the revealed competencies are classified as a group of sub-competencies that form an interrelated whole in accordance with the logic of sub-dimensions that measure separate phenomena in the scale logic can also be evaluated as contributing to the validity of the scale. The form pertaining to teacher competencies that was prepared accordingly consists of a total of 65 items, 3 competence areas and 11 sub-competencies. The Cronbach alpha internal consistency coefficient calculated for the *General Competencies of Teaching Profession Scale* for this study was .97 for the total scale; .92 for professional knowledge competency; .96 for professional skills proficiency, and .94 for attitude and values proficiency.

21st Century Skills Self-Efficacy Scale. The 21st Century Skills Self-Efficacy Scale developed by Anagün et al., (2016) was used to measure the 21st century skills self-efficacy perceptions of novice teachers and prospective teachers. The scale consists of 3 sub-dimensions and 42 items. The factor loading values of the scale vary between 0.355 and 0.803. The total variance explained by the scale with the items collected under three factors was determined as 51,301%. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient, which was measured by the authors who developed the scale, was .86 for the total scale; .84 for learning and renewal skills; .83 for life and career skills; and .81 for information, media and technology skills. In this study, the recalculated Cronbach's alpha internal consistency coefficient was .96 for the total scale; .94 for learning and renewal skills; .92 for life and career skills and .89 for information, media and technology skills.

Data Analysis

Descriptive analyzes, Pearson moments correlation, and regression analysis were used in the analysis of the data collected within the scope of the research. Correlation scores below 0.29 were considered as low, between 0.30-0.69 as medium and between 0.70-1.00 as high level (Büyüköztürk et al., 2020: 113). Simple linear regression analysis technique was used to determine the effect of the common competencies of the teaching profession on the 21st century skills self-efficacy of novice teachers and prospective teachers.

Ethics Committee Approval

The research was conducted with the approval of the Scientific Research Ethics Committee, Siirt University (08/05/2020 -1809). In addition, the researchers obtained permission from the Ministry of National Education (MoNE) Siirt Provincial Directorate of National Education (Date of Approval: 28/10/2020, No: 10861109-774.01.01-E.15736626).

Findings

Findings Regarding Professional Competencies of Prospective Teachers and Novice Teachers

In Table 4 and Table 5, descriptive statistics regarding the professional competencies and areas of competence of prospective teachers and Novice Teachers are given.

Table 4. :Descriptive Statistics on General Competencies of Teaching Profession of Prospective Teachers and Novice Teachers

Participants	Qualification Area	\bar{X}	df	Level
Prospective Teachers	General Competencies (Total)	4,42	.26	Fair Enough
	Professional Knowledge	4,18	.31	Enough
	Professional Skill	4,42	.33	Fair Enough
	Attitudes and Values	4,60	.28	Fair Enough
Novice Teachers	General Competencies (Total)	4.26	.52	Fair Enough
	Professional Knowledge	3.96	.65	Enough
	Professional Skill	4.25	.61	Fair Enough
	Attitudes and Values	4.52	.50	Fair Enough

n(prospective teacher)=325, n(Novice Teachers)=300

As seen in Table 4, prospective teachers think that their general competencies of the teaching profession ($\bar{X}=4.42$) are very sufficient. It has been determined that their perception is sufficient in professional knowledge competency ($\bar{X}=4.18$). Also, professional skills ($\bar{X}=4.42$) and attitudes and values ($\bar{X}=4.60$) are very sufficient in competency areas in terms of novice teachers' perceptions. In addition, prospective teachers' professional general efficacy perceptions are ranked from the highest average to the lowest in the form of attitudes and values, professional skills and professional knowledge. Novice teachers think that the general competencies of the teaching profession ($\bar{X}=4.26$) are very sufficient. It has been determined that their perception is sufficient in the professional knowledge ($\bar{X}=3.96$) competence area, and very sufficient in the professional skills ($\bar{X}=4.25$) and attitudes and values ($\bar{X}=4.52$) competence area. In addition, the order of professional general efficacy perceptions of novice teachers from the highest average to the lowest is in the form of *attitudes and values*, *professional skills* and *professional knowledge*.

Table 5: Descriptive Statistics on General Sub-Competences of Teaching Profession of Prospective Teachers and Novice Teachers

Participants	Qualification Area	Sub-Qualifications	\bar{X}	df	Level
Prospective Teachers	Professional Knowledge	Field Information	4,30	.40	Fair Enough
		Field Education Information	4,22	.41	Fair Enough
		Regulatory Information	4,05	.43	Enough
	Professional Skill	Education Planning	4,40	.42	Fair Enough
		Creating Learning Environments	4,44	.41	Fair Enough
		Managing the Learning and Teaching Process	4,42	.36	Fair Enough
		Assessment and Evaluation	4,42	.43	Fair Enough
	Attitudes and Values	National, Spiritual and Universal Values	4,71	.37	Fair Enough
		Approach to the Student	4,58	.39	Fair Enough
		Communication and Cooperation	4,60	.36	Fair Enough
Novice Teachers	Professional Knowledge	Field Information	4.03	.69	Fair Enough
		Field Education Information	3.92	.77	Enough
		Regulatory Information	3.96	.76	Enough
	Professional Skill	Education Planning	4.16	.75	Enough
		Creating Learning Environments	4.26	.69	Fair Enough
		Managing the Learning and Teaching Process	4.27	.63	Fair Enough

	Assessment and Evaluation	4.27	.65	Fair Enough
Attitudes and Values	National, Spiritual and Universal Values	4.54	.60	Fair Enough
	Approach to the Student	4.56	.56	Fair Enough
	Communication and Cooperation	4.52	.59	Fair Enough
	Personal and Professional Development	4.49	.54	Fair Enough

As seen in Table 5, prospective teachers are self-sufficient in the sub-dimension of legislative knowledge; they see it very adequate in all other sub-dimensions. While the sub-dimensions that they have the highest perception of competence are *national, spiritual and universal values, communication and cooperation*, the dimensions that they consider themselves relatively least sufficient are *the knowledge of legislation and field education*. Novice teachers, on the other hand, find themselves sufficient in the sub-dimensions of *field education knowledge, legislative knowledge and education planning*. They consider themselves very sufficient in the sub-dimensions of *content knowledge, creating learning environments, managing the learning and teacher process, measurement and evaluation, national, spiritual and universal values, approach to students, communication and cooperation, and personal and professional development*. While the sub-dimensions that they have the highest perception of competence are *national, spiritual and universal values and approach to the student*, the dimensions that they consider themselves relatively least sufficient are *field education knowledge and legislative knowledge*.

Findings on Perceptions of 21st Century Skills Self-Efficacy of Prospective Teachers and Novice Teachers

As seen below Table 6 presents the findings of prospective teachers' and novice teachers' perceptions of 21st century skills self-efficacy.

Table 6: *Descriptive Statistics on Perceptions of 21st Century Skills Self-Efficacy of Prospective Teachers and Novice Teachers*

Participants	Skills	\bar{X}	df	Level
Prospective Teachers	21st Century Skills Self-Efficacy (Total)	4.32	.34	Very High
	Learning and Renewal Skills	4.23	.46	Very High
	Life and Career Skills	4.36	.34	Very High
	Information, Media and Technology Skills	4.44	.48	Very High
Novice Teachers	21st Century Skills Self-efficacy (Total)	4.36	.63	Very High
	Learning and Renewal Skills	4.37	.51	Very High
	Life and Career Skills	4.35	.58	Very High
	Information, Media and Technology Skills	4.41	.52	Very High

n(Prospective Teacher)=325, n(Novice Teachers)=300

As seen in Table 6, it has been determined that the perceptions of the candidate teachers regarding their 21st century skills self-efficacy (\bar{X} =4.32) are very high. When the self-efficacy of 21st century skills is examined, prospective teachers think that they have skills in the sub-dimensions of learning and renewal skills (\bar{X} =4.23), life and career skills (\bar{X} =4.36) and knowledge, media and technology skills (\bar{X} =4.44) at a very high level. It was determined that novice teachers' perceptions of 21st century skills self-efficacy (\bar{X} =4.36) were very high. When 21st century skills self-efficacy is examined, novice teachers think that they have skills in the sub-dimensions of learning and renewal skills (\bar{X} =4.37), life and career skills (\bar{X} =4.35) and knowledge, media and technology skills (\bar{X} =4.41) at a very high level.

Findings Regarding the Relationship between General Competence Levels of Teaching Profession and 21st Century Skills Self-Efficacy Levels of Prospective Teachers and Novice Teachers

Pearson product-moment correlation coefficients (r) were calculated to determine the relationship between the professional general proficiency levels of prospective teachers and novice teachers and their 21st century skills self-efficacy levels, and the results are presented in Table 7.

Table 7 : *Findings Related to Correlation Between General Competence Levels of Teaching Profession and 21st*

Century Skills Self-Efficacy of Prospective Teachers and Novice Teachers

		21st Century Skills Self-Efficacy	Learning and renewal skills	Life and career skills	Information, media and technology skills
Prospective Teachers	General Competencies of the Teaching Profession	.669**	.583**	.615**	.404**
	Professional Knowledge	.451**	.413**	.387**	.279**
	Professional Skill	.629**	.561**	.570**	.370**
	Attitudes and Values	.573**	.464**	.562**	.358**
Novice Teachers	General Competencies of the Teaching Profession	.759**	.772**	.672**	.537**
	Professional Knowledge	.601**	.634**	.509**	.429**
	Professional Skill	.708**	.720**	.627**	.502**
	Attitudes and Values	.722**	.714**	.662**	.507**

**p < .01; n(Prospective Teacher)=325, n(Novice Teachers)=300

As seen in Table 7, the general proficiency levels of the teaching profession and the self-efficacy levels of 21st century skills according to the perceptions of the prospective teachers [r= .669; p<.01], there is a moderately significant positive correlation. In addition, according to the perceptions of the prospective teachers, the general proficiency levels of the teaching profession, the learning and renewal skills of the 21st century skills self-efficacy scale [r= .583; p<.01], life and career skills [r= .615; p<.01] and knowledge, media and technology skills [r= .404; p<.01], there is a moderately significant positive relationship between sub-dimensions. According to the perceptions of the Novice Teachers, the general proficiency levels of the teaching profession, and the self-efficacy levels of 21st century skills [r= .759; p<.01], there is a highly significant positive correlation. In addition, Novice Teachers' general competencies in the teaching profession and the learning and renewal skills of the 21st century skills self-efficacy scale [r= .772; p<.01] sub-dimension, there is a higher-level positive correlation. However, in life and career skills [r= .672; p<.01] and knowledge, media and technology skills [r= .537; p<.01] sub-dimensions, there is a positive and moderately significant relationship. Likewise, the relationship between the sub-dimensions of the general competencies of the teaching profession and the self-efficacy scale and sub-dimensions of 21st century skills shows parallelism.

Findings Related to the Prediction of 21st Century Skills Self-Efficacy Perceptions of General Competencies of Teaching Profession of Prospective Teachers and Novice Teachers

The findings of the simple linear regression analysis regarding the prediction of 21st century skills self-efficacy levels by the general proficiency levels of the teaching profession of the novice and prospective teachers are presented in Table 8.

Table 8: *Regression Analysis Results Regarding the Prediction of the General Competency Levels of the Novice Teachers and Prospective Teachers on their 21st Century Skills Self-Efficacy Levels*

	B	Std. Error	β	t	p	
Prospective Teachers	Constant	.560	.242	2.311	.022*	
	Independent Variable (General Competencies for Teaching Profession)	.850	.055	.669	15.550	.000*
	R ² (R Squared) = .575		R= .669			
	R ² (Adjust R ²) = .574		F= 241.787			
Novice Teachers	Constant	1.265	.150	8.449	.000*	
	Independent Variable (General Competencies for Teaching Profession)	.728	.035	.759	20.923	.000*
	R ² (R Squared) = .575		R= .759			
	R ² (Adjust R ²) = .574		F= 437.773			

*p < .05 Dependent Variable: 21st Century Skills

As can be seen in Table 8, the general competencies of the prospective teachers in the teaching profession are a significant

predictor of their 21st century skills self-efficacy ($F(3-296) = 241.787, p < 0.05$). Teaching profession general proficiency levels explain 44% of the variation in 21st century skills self-efficacy levels. The significance test of the coefficient of the predictor variable ($B=0.850$) based on the regression equation also shows that it is a significant predictor of the general proficiency levels of the teaching profession ($p < 0.01$). According to the results of the regression analysis, the regression equation that predicts 21st century skills self-efficacy levels is as follows:

$$21st\ Century\ Skills\ Self-Efficacy\ Levels = (0.850 \times Teaching\ Profession\ General\ Competence\ Levels) + 0.560$$

Novice Teachers' general competencies in the teaching profession are a significant predictor of their 21st century skills self-efficacy ($F(3-321) = 437.773, p < 0.05$). Teaching profession general proficiency levels explain 57% of the variation in 21st century skills self-efficacy levels. The significance test of the coefficient of the predictor variable ($B=1.265$) based on the regression equation also shows that the general proficiency levels of the teaching profession are a significant predictor ($p < 0.01$). Based on the results of the regression analysis, the regression equation that predicts 21st century skills self-efficacy levels is as follows:

$$21st\ Century\ Skills\ Self-Efficacy\ Levels = (0.728 \times Teaching\ Profession\ General\ Competence\ Levels) + 1.265$$

Conclusion and Discussion

In the study, it was concluded that novice teachers and prospective teachers generally see themselves as sufficient/very sufficient in terms of professional competencies. Novice teachers and prospective teachers, who consider themselves quite competent in matters such as valuing students as human beings and individuals, are of the opinion that they have sufficient knowledge to carry out their profession and for themselves, although they are relatively lower in matters such as legislation and curriculum. Prospective teachers saw themselves as sufficient in sub-competencies of field knowledge, knowledge of legislation and education-training planning, and very sufficient in other sub-competencies. Accordingly, it can be said that prospective teachers need to develop their competencies in order to be better in subjects such as the knowledge and concepts required by their profession, legal procedures, and planning of educational activities. However, it is understood that they generally have the belief that they have acquired the necessary professional competencies. As a result, prospective teachers who continue their pre-service university education and novice teachers who are still teaching have the belief that their professional competence is high or very high. On the one hand, they believe that the education they receive prepares them for the teaching profession and provides them with the necessary competencies to practice the profession. Although the practice, reality and perception in the field might change, these positive evaluations of the candidates preparing for teaching are pivotal. Some research results in the literature also overlap with the findings of the research. In the studies conducted by Kavramak and Bayrak (2016); Kahyaoğlu and Ateş (2007); Tilki (2014); Gelen and Özer (2008); Bulut, (2014); İyison and Onur-Sezer (2017); Yeşilyurt (2011); Kahramanoğlu and Ay (2013); Karakuş (2017); Çelik, Yorgun and İşbirlikçi (2019); Yıldırım (2020); Yenen and Kılınç (2018); Yenen and Durmaz (2019); Çetin and Sadık (2019); Öztürk (2020); Kahverengi (2005); Blomeke and Kaiser (2017); Kassaw and Astatke (2017) and Bizimana and Orodho (2014) it has been observed that teachers or prospective teachers have high perceptions of professional competence.

It was concluded that the self-efficacy perceptions of novice teachers and prospective teachers were very high in the sum and sub-dimensions of the 21st century skills self-efficacy scale. Correspondingly, it can be said that novice teachers have a very high level of skills in flexibility, effective communication, adaptability, taking responsibility, respecting different cultures, using technology effectively, using social networks effectively and so on. It can be said that prospective teachers' perceptions on developing original and creative ideas, trying a variety of ways to solve their problems, using technology while accessing information, using social networks effectively, and similar issues are at a very high level. It is considered important for the future that novice teachers have the skills required by the age. In this sense, the fact that novice teachers are people who are constantly learning and have ideas about renewed information, media and technology and have a lifelong learning habit will help the students who will receive education from them to acquire these skills. When the literature is examined, Saraçaloğlu, Yenice and Karasakaloğlu (2009); Anagün et al., (2016); Günuç, Odabaşı and Kuzu(2013); Ayra and Kösterelioğlu (2015); Çam and Üstün (2016); Ekşiöğlü, Tarhan and Gündüz (2017); Kalyoncu (2012); Gencel(2013); Özçiftçi and Çakır (2015); Şahin and Arcagök (2014); Yaman and Yazar (2015); Ekinci et al., (2017); Güler(2019); Varki(2020); Uyar and Çiçek (2021) have found out similar results in studies investigating self-efficacy perceptions regarding 21st century skills.

It has been observed that there is a moderately significant positive relationship between the general proficiency levels of the novice teachers in the teaching profession and the self-efficacy levels of 21st century skills. On the other hand, it was determined that there is a positive and moderately significant relationship between the general proficiency levels of the novice teachers in the teaching profession and the sub-dimensions of the 21st century skills self-efficacy scale. Moreover, according to the perceptions of the novice teachers, it has been observed that there is a positive and highly significant relationship between the general proficiency levels of the teaching profession and the proficiency areas. In accordance

with these results, it can be said that as the level of having the competence areas of the general competences of the teaching profession scale increases, the perceptions of the self-efficacy of 21st century skills may also increase. Although there is a low correlation between the general proficiency levels of the teaching profession and the self-efficacy of 21st century skills, it can be said that this situation is at a moderate level in general.

In the literature review, no similar or different result could be reached for this result of the research, since no research was found to determine the relationship between the professional general proficiency levels and the self-efficacy of 21st century skills based on the perceptions of the novice teachers. However, Erol and Taş (2012) enabled students to have a high level of 21st century skills due to the development of communication, creative thinking, critical thinking, entrepreneurship, problem solving, scientific research, and using information and technologies skills. According to Tutkun and Aksoyalp (2010), the teacher of the 21st century should be open to development and innovation, and be able to fulfill the requirements of the age. According to Çınar (2019), nations/countries should be able to create their education systems and teacher training programs in line with the requirements of the 21st century. These results are similar to the results of this study.

The general proficiency levels of the novice teachers and prospective teachers in the teaching profession predict their 21st century skills self-efficacy levels. It can be said that the general competencies of the teaching profession 21st century skills pave the way for the increase of self-efficacy. For this reason, it can be recommended that teachers who are in the candidacy process participate in activities aimed at strengthening the professional competencies of teaching in professional development issues. Thus, it becomes easier for the age to have the necessary conditions.

In the literature review, no similar or different result could be reached regarding this result of the research, since no research was found on the prediction of professional general efficacy levels and self-efficacy perceptions of 21st century skills according to the perceptions of novice teachers. However, Kozikoğlu and Altunova (2018) investigated the predictive power of lifelong learning tendencies of self-efficacy perceptions. In the aforementioned study, they found that the 21st century self-efficacy perceptions of prospective teachers were high, and life and career skills and learning and renewal skills significantly predicted their lifelong learning tendencies. Başar (2018) found out that the 21st century skills self-efficacy perceptions of prospectivescience teachers had a significant effect on their self-efficacy perceptions regarding the use of mathematics in science. In their study, Erdoğan and Eker (2020) determined that the dimensions of 21st century skills such as learning and renewal skills and life and career skills are significant predictors of lifelong learning of Turkish novice teachers. These results are similar to the results of this study.

In compliance with the perceptions of the prospective teachers, there is a positive and highly significant relationship between the general proficiency levels of the teaching profession and the self-efficacy levels of 21st century skills. Furthermore, prospective teachers' general proficiency levels in the teaching profession predict their 21st century skills self-efficacy levels. This situation suggests the existence of an implicit/indirect relationship between 21st century skills and the competencies determined by the Ministry of National Education. The interdependency of the two is vital as any increase in either one positively impacts the other. It is thought that learning and renewal, life and career, knowledge, media, and technology skills can also increase the general competencies of the prospective teachers in the teaching profession. That this situation can be thought to be positive for prospective teachers who have not started teaching. In addition, it is considered important that prospective teachers have similar competencies in these two areas.

Teaching processes of novice teachers and prospective teachers can contribute to their development of positive perceptions regarding their professional efficacy beliefs. Accordingly, in order for novice teachers and prospective teachers to maintain these positive perceptions and to have them at a higher level, national education directorates can carry out activities that will improve their in-service education, and education faculties can carry out activities that will improve their pre-service education qualifications. More emphasis can be given to training on up-to-date basic legislation information during the nomination training periods and pre-service training of novice teachers. Prospective teachers and novice teachers might have more difficulties in adapting to new situations. More attention can be given to adaptation processes after the appointment of teachers and during the university period. Appropriate environments can be provided for novice teachers and prospective teachers to overcome these processes without difficulty. Activities such as culture, art, literature, theatre, cinema, excursions, picnics, conversations and experience meetings can be organized. Similar or qualitative studies can be conducted with different prospective teachers and novice teachers, and the results can be examined comparatively. Research can be conducted by associating common competencies in the teaching profession with different competencies (media literacy, information and communication, patience, lifelong learning, time management, etc.). Research can be conducted with more experienced teachers and pre-service teachers studying at different grade levels (1st, 2nd and 3rd grade). Finally, the general competencies of the teaching profession and the self-efficacy of 21st century skills can be investigated from the perspective of the administrators and the prospective teachers from the perspective of the academicians.

Author's Contribution Statement

Same each one.

Conflict of interest

The authors declare no competing interests.

References

- Akbaş, C. (2018). *Öğretmenlerin Yenilenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi [The determination of teachers' perceived self-efficacy levels within the frame of the renewed teaching profession general competences of teachers]*. [Master's Thesis]. Zonguldak: Bülent Ecevit University Institute of Social Sciences.
- Akhan, O., Dolmacı, A., ve Altındaş, S. (2019). Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi [*Determining the readiness levels of the senior novice teachers towards teaching profession*]. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE)*, (6),1, 55-64.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması [*The Development of a 21st Century Skills and Competences Scale Directed at Teaching Candidates: Validity and Reliability Study*]. *Pamukkale University Journal of Education*, 2.
- Ayra, M., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile İlişkisi [*The Relationship Between Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Their Perceptions of Professional Self-efficacy*]. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Başar, S. (2018). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Fende Matematiğin Kullanımına Yönelik Özyeterlik İnançları, 21. yy. Becerileri ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi [*Self-efficacy Beliefs in the Use of Mathematics in Science of the Candidate Science Teachers, 21. Century Skills and the Relationship Between These*]. (Unpublished Master's Thesis). Ankara: Hacettepe University Institute of Educational Sciences.
- Bizimana, B. ve Orodho, J.A., (2014) Teaching and Learning Resource Availability and Teachers' Effective Classroom Management and Content Delivery in Secondary Schools in Huye District, Rwanda. *Journal of Education and Practice*, 5(9), 111-122.
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally, and socially determined. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *International handbook of research on teacher education* (pp. 783–802). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, Todd Elizabeth (2005); The Influence of Teachers' Efficacy and Beliefs Regarding Mathematics Instruction in the Early Childhood Classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 239-257.
- Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları [*Teachers' perceptions of competence related to the learning and teaching process*]. *Elementary Education Online*, 13(2), 577-593.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö, A. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2018), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Scientific Research Methods]*. Ankara: Pegem Publications.
- Çakır, Ö., Erkuş, A., ve Kılıç, F. (2004). 1999-2000 Yılı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi [*Evaluation of the Teaching Profession Knowledge Program of the Year 1999-2000 in Terms of Various Variables*]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2004 2(1), 36-44.
- Çam, E., ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki [*The Relation Between Professional Attitude And Lifelong Learning Tendency of Teachers*]. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 9(1).
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., ve Çokçalışkan, H. (2019, April). Öğretmen Genel Yeterlilikleri Açısından Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Kendilerini Değerlendirmeleri [*Primary School Teachers' and Primary School Teacher Trainees' Evaluation of Themselves in Terms of Generic Teacher Competencies*]. *Eskişehir Osmangazi University Journal of Social Sciences*, 20 (Special Issue), 203-215.

- Çetin, A. ve Sadık, F. (2019). Özel Dershanelerden Resmi Okullara Atanan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algıları ve Davranışlarının İncelenmesi [*An Investigation of the Professional Competence Perceptions and Behaviors of Science Teachers Assigned from Private Classrooms to Public Schools*]. *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty*, 21(1), 456- 503.
- Çınar, F.S. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi (Çorum ili Örneği) [*Investigation of Secondary School Teachers' 21. Century Skills Perceptions and Opinions (Çorum Province Sample)*]. (Unpublished Master's Thesis). Kars: Kafkas University Institute of Social Sciences
- Dilci, T., ve Yıldız, H. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin inançları [*Beliefs of Preservice Teachers upon their Professional Competency*]. *Journal of Social Sciences Research*, 7(1), 245-265.
- Duymuş, Y. (2019). Yetişkin Becerilerinin Beceri Uyuşmazlığı Bağlamında İncelenmesi [Investigation of Adult Skills in the Context of Skill Mismatch]. (Unpublished Master's Thesis). Bartın: Bartın University Institute of Educational Sciences.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y. ve Öztürk, A. (2017). 21.Yüzyıl Becerilerine Ait Veri Kaynaklarının Analizi [Analysis of Resources on 21st Century Skills]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6 (1), 1-12.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S., ve Gündüz, H. Ç. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz Yetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [The Relationships between Self Efficacy Expectations and Personality Traits With Lifelong Learning Tendency]. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1925-1940.
- Erdoğan, D., ve Eker, C. (2020). Türkçe Öğretmen Adaylarının 21. yy. Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Investigation of the Relationship between Turkish Pre-Service Teachers' 21st Century Skills and Lifelong Learning Life Tendencies]. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 118-147.
- Erol, O., ve Taş, S. (2012). MYO Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Sıklıkları ile Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [The Investigation Of Relationship Between Frequency Of Vocational Higher School Students' Information And Communication Technology Use And Creativity Perception]. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, 4(7), 82-104.
- Fox, M. O (2011). *Implementing 21st Century Skills: A Paradox in A Traditional World of Education?* (Master Thesis). New Jersey: College of Saint Elizabeth,
- Gelen, İ ve Özer, B., (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi [Having General Adequacy of Teaching Profession Evaluation of the Views of Novice teachers and Teachers about Their Level]. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 5(9), 5.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları [Prospective teachers' perceptions towards lifelong learning competencies]. *Education and Science*, 38(170).
- Güler, Y. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz-Yeterlik Algıları [21st Century Skills of the Physical Education and Sport Teaching Department Students by Their Self-efficiency Perceptions]. (Unpublished Master's Thesis). Ankara: Ankara University Institute of Educational Sciences.
- Günüç, S., Odabaşı, H. N., ve Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerinin Öğretmen Adayları Tarafından Tanımlanması: Bir Twitter Uygulaması [The Defining Characteristics of Students of the 21st Century by Student Teachers: A Twitter Activity]. (*Journal of Theory and Practice in Education*), 9 (4), 436-455.
- İyison, G., ve Onur Sezer, G. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlkokul Öğretmenlerinin Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [The Investigation of the Relationship Between the Attitudes of Classroom Novice teachers towards the Teaching Profession and the Competencies of Primary School Teachers]. *The Journal of Academic Social Sciences*, 50, 528-542.
- Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Techonology. (2019). December 19, 2020 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1346376.htm.

- Kahramanoğlu, R., ve Ay, Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi [Examination of the Primary Novice teachers Special Field Competence Perceptions as to Different Variables]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 2(2), 285-301.
- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz yeterliklerine İlişkin Görüşleri [Views of Prospective Teachers in Elementary Schools Teaching Departments about Professional Self-efficacy]. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 3.
- Kalyoncu, A. T. (2012). Yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken bazı temel becerilere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri [Administrators' and teachers' views on the basic skills that students should have in the 21st century]. (Unpublished Master's Thesis). İstanbul: Yeditepe University, Institute of Social Sciences.
- Kant, I. (2018). Eğitim Üzerine [On Education]. İstanbul: İz Publications.
- Karakaya, F., Uzel, N., Gül, A., ve Yılmaz, M. (2018). " Pre-Service Teachers' Levels of Preparedness to Teach". *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty* 39(1), 2-4.
- Karakuş, İ. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Hazır Olma Düzeyleri [Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs and Attitudes towards Profession]. *Kesit Academy*, 3(9), 361-377.
- Karasar, N. (2018). Bilimsel Araştırma yöntemleri [Scientific Research Methods]. Ankara: Nobel Publications.
- Kassaw, Kifle ve Astatke, Melese (2017); Gender, Academic Self-Efficacy, and Goal Orientation as Predictors of Academic Achievement. *Global Journal of Human-Social Science: A Arts ve Humanities-Psychology*, 17(6), 54-65.
- Kavrayıcı, C., ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları [Preservice Teachers' Sense of Self-efficacy]. *Adıyaman University Journal of the Institute of Social Sciences* (23), 623-658.
- Koçyiğit, M., Erdem. C., ve Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri [Self-Evaluations of Teachers and Pre-Service Teachers with respect to Their General Competencies for Teaching Profession]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 774-799.
- Kozikoğlu, İ., ve Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü [The Predictive Power of Prospective Teachers' Self-efficacy Perceptions of 21st Century Skills for Their Lifelong Learning Tendencies]. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531.
- Külekçi, E., ve Bulut, L. (2010). Türkiye ve ABD' deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması [A Comparison of Teacher Education Systems in Turkey and USA]. *ICONTE*, 210-215.
- Ministry of National Education. (2006). Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri [Basic Education Support Project "Teacher Education Component" General Competencies of the Teaching Profession]. *Ministry of National Education Journal of Communiqués*, 69(2590), 1491-1540.
- Ministry of National Education. (2009). 21.Yüzyılda Eğitimin Geleceği [The Future of Education in the 21st Century]. Ankara: Ministry of National Education Project Coordination Presidency.
- Ministry of National Education. (2011). MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili [Ministry of National Education 21st Century Student Profile]. Ankara: Presidency of Education Research and Development Department of the Ministry of National Education.
- Ministry of National Education. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri [General Competencies of the Teaching Profession]. Ankara: Ministry of National Education.
- National Center on Education and the Economy. (2020). December 19, 2020 retrieved from Singapore: Teacher and Principal Quality.: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/>.

- OECD. (2012). Education at a Glance 2012. Israeli: Organization for Economic Cooperation and Development OECD Indicators. *OECD Publishing*.
- Özçiftçi, M., ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Öz Yeterliklerinin İncelenmesi [*Teachers' Lifelong Learning Trends and Self-efficiencies about the Educational Technology Standards*]. *Educational Technology Theory and Practice*, 5(1), 1-19.
- Öztürk, B. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi [*Development of Scale of General Proficiency Perceptions of Teaching Profession for Pre-service Primary School Teachers*]. (Unpublished Master's Thesis). Ankara: Hacettepe University Institute of Educational Sciences.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2003). Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills. Retrieved from Washington, D.C.: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480035.pdf>.
- Rajić, V., Hoşgörür, T., ve Drvodelić, M. (2013). An International Perspective On The Teacher Qualities Issue: The Case Of Croatia And Turkey. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 37-62.
- Silva, E. (2009). Measuring Skills For 21st Century Learning. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630634. Retrieved from <http://www.rentonschools.us/cms/lib8/WA01919476/Centricity/domain/48/documents/21st%20Century%20Skills.pdf>.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [*Examination of the Teachers' Lifelong Learning Competencies Levels in terms of some Variables*]. *Adıyaman University Journal of Institute of Social Sciences*, 7(16), 394-418.
- TED. (2009). Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor, Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım [*Teacher Competencies Summary Report, Investment in Teachers, Breakthrough into the Future*]. *Turkish Education Association*. Ankara: Turkish Education Association Adım Okan Printing.
- Tileği, H. (2014). İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmen Yeterlilikleri [*Teacher Competencies According to the Perceptions of Teachers Working in Elementary and Secondary Schools*]. (Master's Thesis). *Gaziantep: Zirve University Institute of Social Sciences*.
- Tutaysalgır, H. (2012). Öğrencilerin Sahip Olması Gereken 21.YY Becerileri [*21st Century Skills Students Should Have*]. *Education and Technology in 01.04.2021*, retrieved from <https://egitimteknoloji.net/2014/05/ogrencilerin-sahip-olmasi-gereken-21-yy-becerileri/>
- Tutkun, Ö.F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları [*Dimensions of Teacher Training Curriculum in the 21st Century*]. *Selçuk University Journal of Institute of Social Sciences*, 24/2010.
- Intelligence Foundation of Türkiye. (1995). 01.04.2021, *Intelligence Foundation of Türkiye*, retrieved from <https://www.tzv.org.tr/#/haber/516>.
- Uyar, A., ve Çiçek, B. (2021). Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri [*21st Century Skills of Different Field Teachers*]. *IBAD Journal of Social Sciences*, 9, 1-11.
- Varki, E. (2020). Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi [*Investigation of Prospective Teachers' Tendencies about 21st Century Skills and Creative Thinking Trends*]. (Unpublished Master's Thesis). *Kahramanmaraş: Sütçü İmam University Institute of Social Sciences*.
- Voogt, J., ve Roblin, N. P. (2012). A Comparative Analysis Of International Frameworks For 21st Century Competences: Implications For National Curriculum Policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Yaman, F., ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği) [*Investigating Of Lifelong Learning Tendency Of Teachers (The Example Of Diyarbakır)*]. *Kastamonu Journal of Education*, 23(4), 1553-1566.

- Yenen, E., ve Kılınç, H. H. (2018, November). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi [*Investigating Teachers' General Competency Levels of Teaching Profession*]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 7(4), 2767-2787.
- Yenen, E., ve Durmaz, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi [*Investigation of Novice teachers' Readiness Levels For Teaching Profession*]. *International Journal of Society Research*, 13(9), 3.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları [*Novice teachers' Qualification Perceptions about Teaching Professions' General Qualifications*]. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 9(1), 71-100.
- Yıldırım, C. (2020). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Yenilenmiş Genel Yeterlik Alanlarına İlişkin İnançları [*Pre-service Teachers Beliefs about Renewed General Competence Areas of Teaching Profession*]. (Unpublished Master's Thesis). Zonguldak: Zonguldak Bulent Ecevit University, Institute of Social Sciences
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [*Qualitative Research Methods in Social Sciences*]. Ankara: Seçkin Publications.
- Zeiger, S. (2021, Şubat 1). Chron. Retrieved from Chron: <https://work.chron.com/list-core-competencies-educators-8916.html>.

Examining the Relationship Between Organizational Climate and Leadership in Educational Institutions: A Meta-Analysis Study*

Mevlüt UYGUR¹&Cemalettin İPEK²

Eğitim Kurumlarında Örgütsel İklim ile Liderlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması**

Abstract

The objective of this research is to measure the effect size of the relationship between organizational climate and leadership style by employing a meta-analysis method, with a focus on teachers' perceptions. This study encompasses master's and doctoral theses that employed quantitative research methodologies, as well as articles published in peer-reviewed journals regarding organizational climate and leadership in educational institutions in Turkey from January 1988 to August 2022. Based on the study's inclusion and exclusion criteria, 36 research works examining the relationship between organizational climate and leadership were incorporated into the meta-analysis. The Comprehensive Meta Analysis V3 (CMA) Program facilitated the data analysis. Results were interpreted using the random effects model. To ascertain potential publication bias, Orwin's Fail Safe N analyses were undertaken alongside Funnel plots. Moderator variables included gender, publication type, educational level, research region, and leadership style. Based on the study's findings, no publication bias was identified. The effect size for the relationship between organizational climate and leadership style was measured to be moderate and positive. Following the moderator analysis, it was found that the type of publication, education level, researcher's gender, and leadership classification did not impact the relationship between organizational climate and leadership. It was determined that the studies differed significantly according to the moderator of the region. According to the results of the research, it is recommended that both school administrators and teachers receive training on leadership.

Keywords: Organizational Climate, Leadership, Meta-Analysis.

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarını temel alan araştırmalar kapsamında, örgütsel iklim ile liderlik tarzı arasındaki ilişkinin etki büyüklüğünü meta-analiz yöntemiyle belirlemektir. Araştırmanın kapsamını, Türkiye'de Ocak 1988 ile Ağustos 2022 tarihleri arasında eğitim kurumlarında örgütsel iklim ile liderlik konusunda nicel yöntemlerle yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayınlanmış araştırma makaleleri oluşturmaktadır. Araştırmanın dahil edilme ve hariç tutma kriterlerine uygun olarak örgütsel iklim ile liderlik arasındaki ilişkiye yönelik 36 araştırma meta-analiz çalışmasına dahil edilmiştir. Verilerinin analizinde Comprehensive Meta-Analysis V3 (CMA) programı kullanılmıştır. Araştırmadaki tüm analizlerde rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Araştırmada yayın yanlılığını bulmak için Huni saçılım grafiği ile Orwin's Fail Safe N analizleri yapılmıştır. Araştırmada moderatör olarak araştırmacının cinsiyeti, yayın türü, eğitim kademesi, araştırmanın yapıldığı bölge ve liderlik sınıflandırması gibi değişkenler esas alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre araştırmada yayın yanlılığının bulunmadığı tespit edilmiştir. Örgütsel iklim ile liderlik tarzı arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü orta düzeyde ve pozitif yönlü olarak hesaplanmıştır. Moderatör analizi sonucunda yayın türü, eğitim düzeyi, araştırmacının cinsiyeti ve liderlik sınıflandırmasının örgütsel iklim ile liderlik arasındaki ilişkiyi etkilemediği bulunmuştur. Çalışmaların yapıldığı bölge moderatörüne göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin liderlik konusunda eğitim almaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel İklim, Liderlik, Meta-Analiz.

¹ Dr. Teacher at MEB. E-mail: muygur1978@gmail.com ORCID: 0000-0002-3880-5731.

² Professor Dr. Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education. E-mail: cemalettinipek@yahoo.com ORCID: 0000-0002-7365-1467.

*This research was produced from the doctoral thesis of Mevlüt UYGUR conducted under the supervision of Prof. Dr. Cemalettin İPEK.

**Bu araştırma Mevlüt UYGUR'un Prof. Dr. Cemalettin İPEK danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

Introduction

The starting point for research on organizational climate dates back to the 1930s. Stemming from the human relations movement initiated by the Hawthorne studies, researchers shifted their focus from the physical environment to the psychological one. Consequently, the concept of organizational climate emerged (Zhang & Liu, 2010). Although the literature is replete with studies on organizational climate, and the topic is extensively discussed, it's posited that the concept remains poorly understood (Bucak, 2002; Ertekin, 1978). Gilmer (1966) views organizational climate as the aggregation of characteristics that distinguish one organization from another and influence the behavior of its members. Conversely, Litwin and Stringer (1968) define the concept as "a set of measurable properties arising from the collective perceptions of individuals in a specific organization that influence human behavior in the workplace" (as cited in Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Poole (1985) outlines the fundamental attributes of organizational climate as follows:

- Organizational climate is related to the whole organization and determines the characteristics of the whole organization or other sub-units of the organization.
- Organizational climate mirrors not just a segment of an organization but its entirety, influencing emotional reactions towards the organization.
- Organizational climate originates from practices customary to the organization and its members.
- Organizational climate impacts the behavior and attitudes of the members within the organization (Hoy & Miskel, 2015).

Based on their investigations, researchers Andrew Halpin and Don Croft categorized organizational climate into six types. These climate types are: open climate, controlled climate, autonomous climate, paternal climate, familiar climate, and closed climate. In the same study, Halpin and Croft delineated organizational climate across eight dimensions, ranging from the closed end to the open end. Four of these dimensions pertain to the behaviors of the teachers' group, while the remaining four address the behaviors of the principals. The teachers' group behaviors are defined in terms of disengagement, hindrance, morale, and intimacy. Conversely, the behaviors of the principal group are characterized by production emphasis, aloofness, thrust, and consideration (Halpin & Croft, 1963).

Just as every organization possesses a distinct climate, each school has its unique school climate. The characteristics related to a school's internal environment, which differentiate one school from another and influence the behavior of every member within that school, together form the school climate. From this perspective, school climate can also be described as the personality of the school (Hoy & Miskel, 2015). Hoy et al. (1991) delineated the school climate into six dimensions in one of their studies. Three of these dimensions pertain to principal behaviors while the remaining three concern teacher behaviors. Principal behaviors in the study are categorized as supportive, directive, and restrictive. In contrast, teacher behaviors are characterized as collegial, intimate, and disengaged. The study identified four distinct school climate types: open climate, disengaged climate, engaged climate, and closed climate.

Upon examining school climate studies, it becomes evident that staff in schools with an open climate exhibit higher levels of organizational trust, job satisfaction, and organizational commitment (Hoy & Miskel, 2015). Additionally, it's noted that administrators can more effortlessly enact essential leadership behaviors in schools characterized by an open climate (Lunenburg & Ornstein, 2013). Conversely, research in this domain indicates that school climate significantly impacts teachers' perceptions of burnout (Ji & Yue, 2020; Lavian, 2012). There's a positive correlation between school climate and teachers' performance, implying that a favorable school climate amplifies teachers' performance levels (Budiyono, Lian, & Fitria, 2020; Werang & Lena, 2014) and their work motivation (Ladyong, 2014; Singh, 2017). Research outcomes highlight that the school climate can either positively or negatively affect the behavior of its teaching staff. In this vein, pinpointing variables associated with school climate becomes imperative. Leadership stands out as one such pivotal variable.

Leadership is pivotal to the success of organizations (Landis, Hill, & Harvey, 2014). Over the years, leadership has been defined in myriad ways through various research and theories. Although numerous definitions of leadership exist, no single definition encapsulates all its facets (Oğuz, 2013). For instance, leadership is defined as "understanding oneself and the world" (Bennis, 1999), and as "influencing and facilitating individual and collective efforts to achieve common goals" (Yukl, 2012). Another perspective views leadership as "a process of social influence that underscores the intentional influence of an individual over others to guide group or organizational relations and activities" (Hoy & Miskel, 2015). Additionally, leadership is characterized as "initiating a new structure and procedure to achieve an organization's objectives or to modify these objectives" (Erdoğan, 2004). As inferred from these definitions, leadership is articulated in diverse ways, and it's evident that these interpretations

converge on the premise that leadership entails an influential process to streamline the execution of a collective task (Yukl, 2013). Four elements are prominent in leadership definitions: firstly, the purpose; followed by the leader; thirdly, the audience; and lastly, the environment (Başaran, 2004). The leader, a fundamental component of leadership, can be described as "someone who assesses and orchestrates group dynamics, harnessing the group's power through these interactions" (Bursalıoğlu, 2005). Furthermore, a leader is characterized as a group member endowed with the prowess to organize, plan, persuade, and take action (Eren, 2008). Leaders have the capacity to amplify the performance of a team or organization by setting performance benchmarks and influencing processes (Yukl, 2012). In this context, schools stand out as notable entities influenced by leaders. School principals play a crucial role in fostering a positive organizational climate and attaining set objectives. The cultivation of a positive climate and the realization of these goals hinge on the leadership attributes of school principals.

Litwin and Stringer (1968) significantly contributed to understanding the relationship between organizational climate and leadership styles through their research. From this study, they defined climate types as authoritarian, democracy-based, and success-oriented. Notably, diverse leadership styles influenced the development of various organizational climates (Ertekin, 1978). A review of related literature reveals that leadership styles profoundly impact both the employees' relationship with and perceptions of the organization, as well as the organizational climate itself (Işık, 2020). Within this framework, a school principal's leadership philosophy plays a pivotal role in shaping the school's climate (Hoy & Miskel, 2015; Hughes & Pickeral, 2013). In essence, the leadership actions of the school principal are instrumental in determining the school's climate. Through their leadership behaviors, principals set the tone for their respective schools, which in turn influences teachers, students, parents, and other school staff. The principal's behavior, management principles, communication style, beliefs, and attitudes are all factors that shape the school climate (Şentürk, 2010). In conclusion, the school principal, serving as the educational leader, exerts a direct influence on the school's climate.

The relationship between organizational climate and leadership is well-documented in literature (Allen, Grigsby, & Peters, 2015; Ayık & Şayır, 2014; Damanik & Aldridge, 2017; Dursun, Yıldız & Yüksel, 2022; Emeksiz, 2003; Lane, 2016; Pulleyn, 2012; Sellars, 1984; Shaw, 2009; Tahaoğlu, 2007). These investigations have identified significant associations between leadership behaviors and organizational climate. The leadership styles of administrators are believed to profoundly influence organizational climate. A review of national literature concerning the relationship between organizational climate and leadership style reveals a substantial number of postgraduate theses and articles on the topic, suggesting the feasibility of a meta-analysis. Notably, while there are meta-analyses on organizational climate and leadership at the international level, there is a limited number of such studies conducted nationally. Hence, this study is anticipated to offer a valuable contribution to the national literature. In light of this, the primary objective of this research is to measure the effect size of the relationship between organizational climate and leadership style, particularly focusing on research based on teachers' perceptions, using a meta-analysis approach. To achieve this objective, the research sought answers to the following questions:

- 1- What is the effect size of the relationship between organizational climate and leadership style?
- 2- How do the moderator variables including researcher's gender, publication type, education level of the study, research region, and leadership classification impact the effect sizes?

Method

In this section, comprehensive details are provided on the research design, data collection process, establishing reliability and validity, data analysis, and research ethics for the meta-analysis study examining the relationship between organizational climate and leadership style.

Research Design

This study employs the meta-analysis method, a quantitative research method, to identify the relationship between organizational climate and leadership style in educational institutions. The meta-analysis method involves grouping similar studies on a topic based on specific criteria and then merging and reinterpreting the quantitative findings of these studies (Dinçer, 2014). Furthermore, meta-analysis can be characterized as the statistical evaluation of results derived from individual studies, aimed at integrating research findings (Glass, 1976). The primary objective of meta-analysis is to amalgamate the results of prior studies to draw overarching conclusions about a research domain (Ellis, 2010; Şen & Yıldırım, 2020). In the analysis of the data, the relational meta-

analysis method has been employed. In this context, the effect size value in the study is based on the Pearson correlation coefficient (r) found in the research.

Data Collection

In line with the study's objective, the dataset comprises master's and doctoral theses, produced using quantitative methods, on organizational climate and leadership in educational institutions in Turkey between January 1988 and August 2022. Additionally, research articles published in peer-reviewed journals were considered. Theses on organizational climate and leadership were sourced from the Council of Higher Education (CHE) Thesis Center and the ProQuest database. For research articles, EBSCOhost, ERIC, Web of Science, ULAKBIM, Google Scholar, and DergiPark databases were consulted. Searches in these databases employed the keywords "school climate," "organizational climate," "leadership," and their Turkish equivalents. The search yielded a total of 798 studies: 448 theses and 350 articles. Based on the study's inclusion and exclusion criteria, 36 studies focusing on the relationship between organizational climate and leadership were incorporated into the meta-analysis. The inclusion criteria used to select the studies for this research are as follows:

1. The studies on organizational climate and leadership in educational institutions span from January 1988 to August 2022.
2. Only studies conducted within Turkey's borders are considered.
3. Both published and unpublished master's and doctoral theses, as well as research articles published in peer-reviewed journals, are included.
4. Studies whose sample group comprises teachers are considered.
5. Studies that provide adequate quantitative data with sample size (n) and correlation values (r) are included.

On the other hand, for the meta-analysis, besides the included studies, the exclusion criteria are detailed below:

1. Studies with alternative sample groups (such as parents, students, supervisors, other staff in educational institutions, and individuals in other sectors) are not included.
2. Studies presenting qualitative findings are excluded.
3. Articles and papers derived from theses are not considered.
4. Studies lacking adequate quantitative data, including sample size (n) and correlation values (r) suitable for meta-analysis, are excluded.

Reporting

The study conducted reviewing procedures taking into account the inclusion and exclusion criteria, and as a result of these procedures, 36 effect sizes were identified and included in the meta-analysis. The Turkish version of the PRISMA flow diagram used for systematic review and meta-analysis is depicted in Figure 1 (Aşık & Özen, 2019).

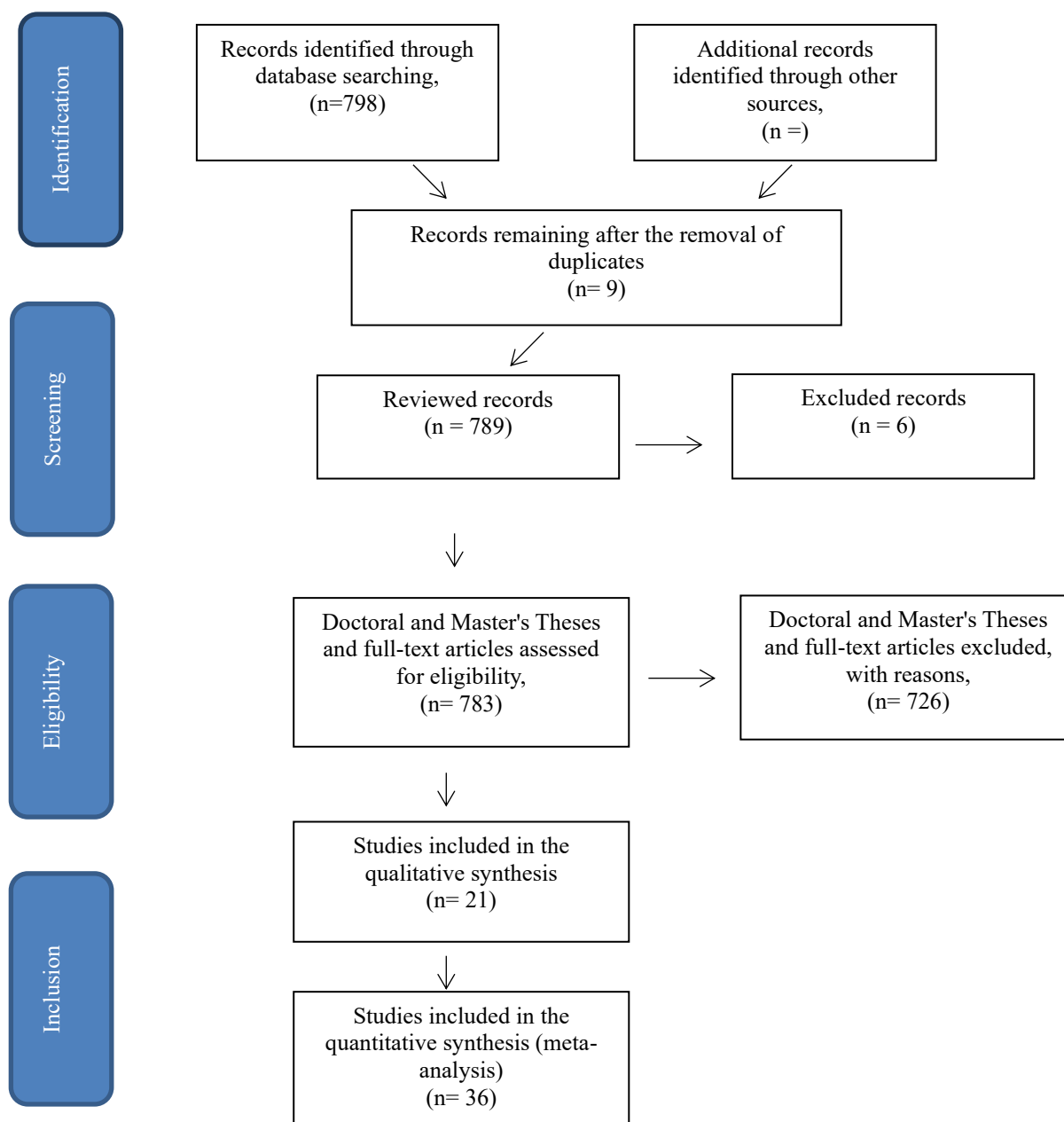


Figure 1. PRISMA Flow Diagram for Meta-Analysis

Reliability and Validity of the Research

In meta-analysis studies, ensuring reliability among coders during the coding process is crucial for the study's reliability. Accordingly, a coding protocol and form were developed in this research to detail the identity and content of the study and to display the data of the studies. The data from the selected studies for the meta-analysis were individually entered into the coding form by at least two coders. Once the coding was completed, a paired t-test analysis was conducted to ascertain any differences between the values provided by the coders. From this analysis, the p-value was identified as 0.137. This value indicates no significant difference between the values given by the coders ($p > 0.05$). Additionally, the intraclass correlation coefficient (ICC) was assessed to gauge the agreement between the coders. The ICC value was found to be 0.93. Given that this value exceeds 0.90, it suggests a high agreement between the coders. Furthermore, the inclusion of all accessible studies—deemed appropriate according to the inclusion criteria—in the meta-analysis, sourced from all available databases, serves as an indicator of the meta-analysis study's validity (DeCoster, 2004; Petticrew & Roberts, 2006). The comprehensive reach of all studies following a thorough literature review supports the study's validity. In this regard, all 36 studies integrated into the meta-analysis were meticulously reviewed, revealing that the validity and reliability

assessments of the data collection tools were executed in each study. Hence, the reliability and validity of this research are well-established.

Data Analysis

In this research, the Comprehensive Meta-Analysis V3 (CMA) and SPSS software were utilized for data analysis. The Pearson correlation coefficient (r) identified in the studies was taken as the effect size value. A random effects model was employed for all analyses. Orwin's Fail Safe N analyses alongside the Funnel plot were conducted to detect publication bias. As moderators in the research, variables such as the researcher's gender, type of publication, education level, research region, and leadership classification were identified, and corresponding moderator analyses were executed. For interpreting the effect size values derived from the meta-analysis, classification values proposed by Cohen, Manion, and Morrison (2007) for correlation studies were employed. These classification values are as follows:

Weak level: between ± 0.00 - ± 0.10

Modest: from ± 0.10 to ± 0.30

Moderate: from ± 0.30 to ± 0.50

Strong level: from ± 0.50 to ± 0.80

Very strong: if it's $\geq \pm 0.80$

Ethics Committee Permission Information

As this is a meta-analysis study, a type of quantitative research method, there was no need for ethics committee approval or permission.

Findings

This section presents findings from the meta-analysis study concerning the relationship between organizational climate and leadership style, which include publication bias, effect size values, the random effects model, forest plot, heterogeneity analysis, and moderator analysis.

Publication Bias

The funnel plot and Orwin's Fail Safe N statistics were utilized to assess publication bias in studies (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). The funnel plot is the primary method for measuring this bias. In the funnel plot, effect sizes are depicted on the horizontal (X) axis, while sample sizes are displayed on the vertical (Y) axis. Studies with larger sample sizes are positioned towards the top of the funnel plot and clustered around the overall effect size. In contrast, studies with smaller sample sizes are located towards the bottom. For a balanced representation free from publication bias, individual studies should be symmetrically distributed within the funnel's boundaries (Dinçer, 2014). In this research, the Funnel plot representing the effect size of the studies, which meet the inclusion criteria pertaining to the relationship between organizational climate and leadership style, is illustrated in Figure 2.

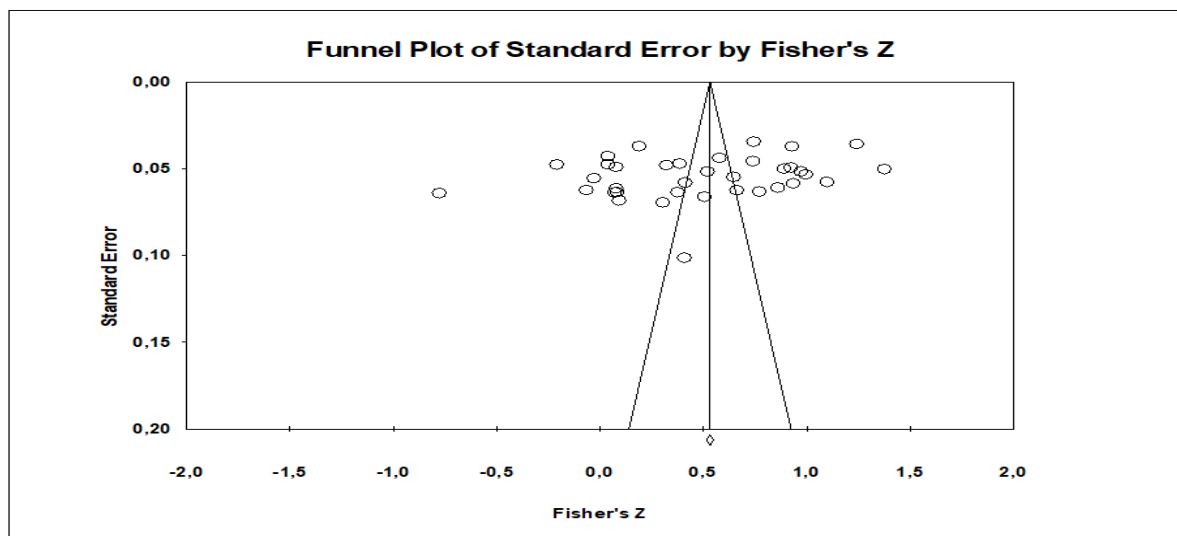


Figure 2. *Funnel plot*

Figure 2 displays the funnel plot representing the relationship between organizational climate and leadership style. Based on the funnel plot, it is evident that the studies incorporated in the research converge around the general effect at the top of the chart and are symmetrically distributed. In light of this, the analysis results indicate that there isn't any publication bias in the research (Borenstein et al., 2009).

An alternative method for measuring publication bias is Orwin's Fail-Safe N statistic. Building on the theory proposed by Rosenthal (1979), Orwin (1983) devised the safe N method that employs effect size to assess the robustness of meta-analysis results (Long, 2001). The Orwin's Fail Safe N statistic helps identify the number of omitted studies in meta-analysis research (Borenstein et al., 2009). In the present study, the Orwin's Fail Safe N statistics were determined to assess potential publication bias, and the findings are presented in Table 1.

Table 1. *Orwin's Fail Safe N analysis findings*

Variable	Value
Observed effect size value	0,48573
Level to which the effect size will be reduced	0,01
Average effect size in missing studies	0,00000
Number of missing studies	1874

According to Table 1, when examining the results of the Orwin's Fail Safe N analysis for publication bias, the number of studies required for the effect size of 0.48573 to reach the 0.01 level (trivial) was determined as 1874. Given that only 36 studies were included in the meta-analysis, and the significantly higher count of 1874, it can be inferred that the research doesn't exhibit publication bias.

Uncombined Findings of Meta-Analysis on the Relationship between Organizational Climate and Leadership Style

The sample sizes (n) from studies incorporated in the meta-analysis regarding the relationship between organizational climate and leadership style was detailed. Correlation values, along with their corresponding Fisher's Z effect sizes (Z_r), were determined for every study. Furthermore, the confidence intervals and significance levels (p) of the studies involved in the meta-analysis were highlighted. The uncovered findings are illustrated in Table 2.

Table 2. *Meta-analysis uncombined findings*

Name of the Study	n	r	Z _r	95% Confidence Interval		P
				Low. Limit	Up. Limit	
Alpay, 2019	520	0,522	0,579	0,457	0,582	0,000
Bakkal, 2019	352	0,760	0,996	0,712	0,801	0,000
Öztürk, 2014	271	0,697	0,861	0,630	0,754	0,000
Sarıççek, 2014	400	0,712	0,891	0,660	0,757	0,000
Tepe & Yılmaz, 2020	245	-0,650	-0,775	-0,717	-0,571	0,000
Ayık & Diş, 2015	258	0,580	0,662	0,493	0,656	0,000
Ayık & Şayır, 2014	249	0,360	0,377	0,247	0,464	0,000
Cantürk, 2017	252	0,648	0,772	0,570	0,714	0,000
Eranlı & Özbilen, 2017	396	0,880	1,376	0,856	0,900	0,000
Kaplan, 2020	302	0,800	1,099	0,755	0,837	0,000
Tahaoglu, 2007	719	0,730	0,929	0,694	0,762	0,000
Kale & Güneş, 2015	375	0,750	0,973	0,702	0,791	0,000
Yıldız, 2021	334	0,570	0,648	0,493	0,638	0,000
Seday, 2021	410	0,728	0,924	0,679	0,771	0,000
Baş, 2012	545	0,040	0,040	-0,044	0,124	0,351
Öztürk, 2008	434	0,312	0,323	0,224	0,395	0,000
Kılıç, 2014	259	-0,064	-0,064	-0,184	0,058	0,350
Metin, 2020	325	-0,028	-0,028	-0,136	0,081	0,615
Demir, 2019	209	0,296	0,305	0,167	0,415	0,000
Şentürk, 2010	723	0,188	0,190	0,117	0,257	0,000
Varlı, 2015	442	0,040	0,040	-0,053	0,133	0,402
Küçük, 2008	230	0,467	0,506	0,359	0,562	0,000
Gültekin, 2012	250	0,084	0,084	-0,040	0,206	0,186
Boyraz, 2018	298	0,391	0,413	0,290	0,483	0,000
Gezerler, 2021	450	0,368	0,386	0,285	0,445	0,000
Çomak, 2021	216	0,093	0,093	-0,041	0,224	0,173
Taşdemirci, 2009	440	-0,205	-0,208	-0,293	-0,114	0,000
İnanır, 2020	267	0,080	0,080	-0,040	0,198	0,193
Emeksiz, 2003	293	0,733	0,935	0,675	0,782	0,000
Bilgi, 2020	416	0,080	0,080	-0,016	0,175	0,103
Erdođdu & Umurkan, 2014	375	0,479	0,522	0,397	0,553	0,000
Doğruel Mansuroğlu, 2012	248	0,073	0,073	-0,052	0,196	0,252
Doğan, 2021	776	0,846	1,242	0,825	0,865	0,000
Koyuncuoğlu, 2022	100	0,388	0,409	0,207	0,543	0,000
Dursun et al., 2022	836	0,632	0,745	0,589	0,671	0,000
Kocaođlu, 2022	478	0,630	0,741	0,573	0,681	0,000
Fixed	13693	0,486	0,530	0,473	0,498	0,000
Random	13693	0,445	0,479	0,317	0,558	0,000

According to Table 2, the relationship between organizational climate and leadership is positive in the majority of the studies. However, in four studies, the direction of this relationship was observed to be negative. Based on the results of the meta-analysis using both the fixed and random effects model, the average effect size of the relationship between organizational climate and leadership style was determined to be $r=0.486$ for the fixed effects model and $r=0.445$ for the random effects model. From these findings, one can infer that leadership styles in schools significantly influence the organizational climate, as perceived by teachers. According to the effect size value and the classification by Cohen et al. (2007), both models demonstrate a moderate effect.

Combined Findings of Average Effect Size and Heterogeneity Test Results for the Relationship between Organizational Climate and Leadership Style

In studies grounded on teachers' perceptions, the average effect size values for the relationship between organizational climate and leadership style were measured. The degree of variability among effect sizes in a meta-analysis is termed heterogeneity (Şen and Yıldırım, 2020). In this regard, the data from the studies were subjected

to a heterogeneity test. Table 3 displays the combined findings as determined by both the fixed and random effects models of the meta-analysis, along with the results of the heterogeneity test.

Table 3. *Combined Findings of Average Effect Size for the Relationship Between Organizational Climate and Leadership and Heterogeneity Test Results*

Model	95% Confidence Intervals of EffectSize					Heterogeneity Test				
	Number of Studies (k)	Effect Size (r)	Standard Error	Low. Limit	Up. Limit	Z-value	Q-value	p	df (Q)	I ²
Fixed Effects	36	0,486	0,009	0,473	0,498	61,827	2795,848	0,000	35	98,748
Random Effects	36	0,445	0,077	0,317	0,558	6,222				

As illustrated in Table 3, the effect size (Pearson r) from the studies, selected based on the inclusion criteria of the meta-analysis, was computed using the random effects model, resulting in an average effect size value of $r = 0.445$. This mean effect size value, as delineated by Cohen et al. (2007), suggests a moderate effect.

Regarding the heterogeneity test results in the study, the Q-value was determined to be 2795.848, with a corresponding p-value of 0.000. Referencing the chi-square (χ^2) table, the critical value for 35 degrees of freedom at the 95% significance level was identified as 49.802. The Q-value obtained from the heterogeneity test ($Q=2795.848$) in comparison with the value from the chi-square table for 35 degrees of freedom at the 95% significance level ($\chi^2_{0,95}=49,802$) suggests that the data exhibit heterogeneity. Another approach employed in meta-analysis studies to ascertain heterogeneity involves calculating the I² percentage value. I² values of 25% represent low heterogeneity, 50% signify medium heterogeneity, and 75% indicate high heterogeneity (Higgins, Thompson, Deeks, & Altman, 2003). For this dataset, the I² value was found to be 98.748%, indicating a high level of heterogeneity within the study. The forest plot, illustrating the effect size values of the 36 studies considered in this research based on the random effects model, is presented in Figure 3.

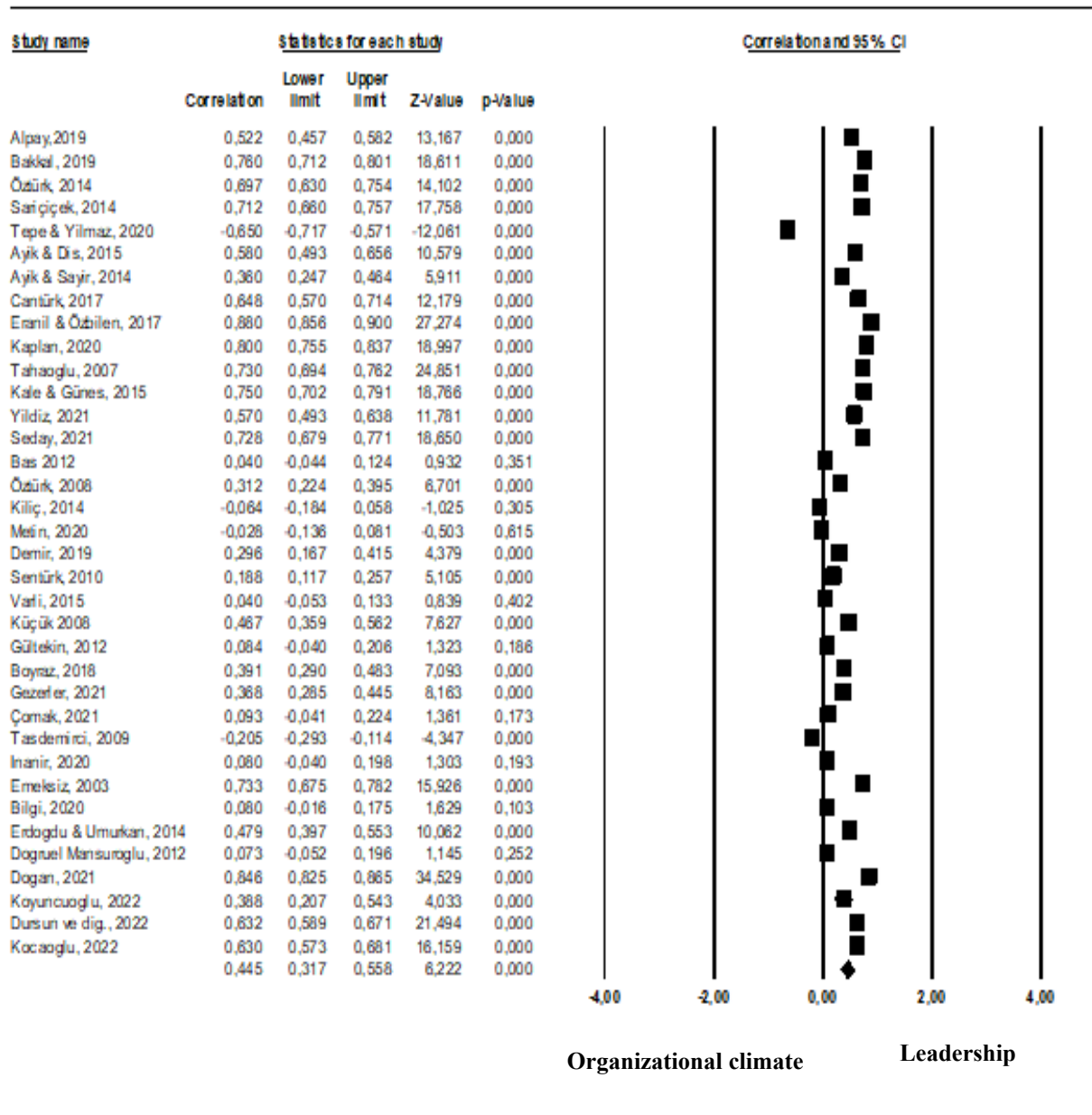


Figure 3. Forest plot

Figure 3 depicts the effect sizes, lower and upper limits, and the forest plot of 36 studies examining the relationship between organizational climate and leadership style. Observing the graph, it's evident that the correlation values across the studies range between -0.650 and 0.880. As per the random effects model, the correlation value was identified as $r=0.445$. The 95% confidence interval for the effect sizes of these studies was determined to lie between 0.317 and 0.558. Based on the teachers' perceptions, four studies exhibited a negative effect size concerning the relationship between organizational climate and leadership style, while the effect size in the remaining 32 studies was positive. It's also evident that these studies predominantly lie to the right of the zero line, indicating a generally positive and moderate effect size between organizational climate and leadership style.

Moderator Analysis Results on the Relationship between Organizational Climate and Leadership Style

Moderator analyses, based on teachers' perceptions, were performed for various variables, including publication type, education level, research region, gender of the researcher, and leadership classification in the context of the relationship between organizational climate and leadership style. The outcomes of these moderator analyses are tabulated in Table 4.

Table 4. Results of Categorical Moderator Analyzes for the Relationship Between Organizational Climate and Leadership Style

Variable	Number of Studies (k)	Effect Size(r)	95% Confidence Intervals of Effect Size		Q	Q _b	sd	p
			Low. Limit	Up. Limit				
Leadership Style	36	0,445	0,317	0,558	2795,848		35	0,000*
Moderator (Publication Type)						0,000	1	0,997
Master Thesis	28	0,446	0,296	0,574				
Article	8	0,445	0,153	0,666				
Moderator (Education Level)						5,237	7	0,631
Pre-school	2	0,564	-0,008	0,858				
Primary school	4	0,503	0,099	0,764				
Primary education	10	0,341	0,068	0,566				
Middle school	2	0,318	-0,300	0,749				
Primary-Middle	2	0,086	-0,505	0,623				
High school	4	0,404	-0,025	0,707				
Middle-High	1	0,800	0,189	0,964				
All levels	11	0,534	0,312	0,701				
Moderator (Region)						16,404	7	0,022*
Mediterranean	1	0,800	0,278	0,957				
Eastern Anatolia	3	0,442	0,006	0,737				

Aegean	3	0,409	-0,034	0,718	
Southeastern Anatolia	5	0,672	0,424	0,826	
Central Anatolia	4	0,298	-0,098	0,613	
Black Sea	4	-0,002	-0,387	0,384	
Marmara	15	0,421	0,235	0,578	
All regions	1	0,880	0,512	0,975	
<hr/>					
Moderator (Researcher's Gender)			2,983	2	0,225
Male	24	0,514	0,367	0,636	
Female	10	0,264	-0,014	0,504	
Male-Female	2	0,422	-0,183	0,795	
<hr/>					
Moderator (Leadership Classification)			5,244	6	0,513
Ethical Leadership	3	0,546	0,092	0,812	
Leadership Behaviors	7	0,563	0,287	0,752	
Leadership Styles	9	0,312	0,022	0,554	
Instructional Leadership	2	0,589	0,037	0,865	
Teacher Leadership	2	0,008	-0,559	0,570	
Technology Leadership	2	0,273	-0,342	0,725	

*p<.05

Looking at Table 4, the average effect sizes, as determined by the random effects model regarding the relationship between organizational climate and leadership style, did not differ by moderators including type of publication

($p=0.997$), education level ($p=0.631$), researcher's gender ($p=0.225$), and leadership style classification ($p=0.513$) ($p>.05$). However, a significant difference was observed in effect sizes based on the region where the study was conducted ($p=0.022$) ($p<.05$). The lowest average effect size, based on region, was derived from studies conducted in the Black Sea Region. Conversely, the highest average effect size was noted in studies that encompassed all regions.

Conclusion Discussion and Recommendations

In the meta-analysis, the study sought to answer the question: "Based on teachers' perceptions, what is the effect size of the relationship between organizational climate and leadership style?" Effect size calculations were derived from 36 studies that met the inclusion criteria. The research sample comprised 13,693 teachers. The average effect size of the relationship between organizational climate and leadership style was determined to be moderate and positive in the random effects model. According to the research findings, leadership styles in schools significantly influence organizational or school climate, as perceived by teachers. A review of relevant literature indicates that the results of several studies align with the findings of this study. For example, studies by Alpay (2019), Küçük (2008), Öztürk (2014), and Yıldız (2021) reported moderately significant and positive relationships between leadership and organizational climate. Additionally, research by Cantürk (2017), Emeksiz (2003), Sarıççek (2014), and Tahaoğlu (2017) found highly significant and positive relationships between the two variables. Studies by Baş (2012), Çomak (2021), Gültekin (2012), and Varlı (2015) also highlighted significant and positive associations between leadership and organizational climate. However, the study by Tepe and Yılmaz (2020) found a moderately significant yet negative relationship between leadership and organizational climate. Pulleyn (2012) conducted a study examining the correlations between principals' leadership behaviors and school climate, as perceived by teachers. The findings generally indicated that the behaviors of principals exert a noteworthy influence on the school climate. In a related study, Shaw (2009) identified a statistically significant, albeit weak, correlation between teachers' perceptions of school leadership style and their perceptions of school climate. Additionally, Sellars (1984) found a significant relationship between the leadership styles of school principals and the overall climate of the school.

As outlined above, the relevant literature indicates a significant and positive relationship between organizational climate and leadership behaviors in studies conducted based on teacher perceptions within educational institutions. The findings from this study, which employed the meta-analysis method to measure the effect size of the relationship between organizational climate and leadership style based on teacher perceptions, align with those of related studies. A review of relevant literature reveals that findings from meta-analyses on the relationship between organizational climate and leadership generally corroborate the results of this research. For instance, in the meta-analysis conducted by Çoğaltay (2014), it was established that school leadership has a robust and positive influence on organizational climate. Similarly, in the study by İşçi, Çakmak, and Karadağ (2015), the relationship between organizational climate and leadership was found to be significant. Likewise, Uysal's 2015 meta-analysis confirmed a strong and positive relationship between school climate and the leadership behaviors of school administrators.

The findings of this research align with those of several international studies. In LaRoche's (2014) study, it was found that leadership practices perceived by primary school teachers influence the school climate. In Roy's (2019) study, consistent and statistically significant relationships were identified between teachers' perceptions of principals' leadership practices and their views on school climate. Similarly, Mendel, Watson, and MacGregor's (2002) study revealed that principals who embraced a collaborative leadership style positively influenced the school climate. Furthermore, it was emphasized that the leadership behaviors of school principals play a pivotal role in shaping the school climate (Dağlı, 2018; Hoy & Miskel, 2015; Hughes & Pickeral, 2013; Şentürk, 2010).

Following the moderator analysis, it was found that the type of publication, education level, researcher's gender, and leadership classification did not impact the relationship between organizational climate and leadership. The findings from the meta-analysis study by İşçi et al. (2015) support the results of this research. In their study, it was determined that the effect sizes for the relationship between leadership and organizational climate, as calculated by the random effects model, did not vary based on the publication type moderator. Similarly, the findings from the meta-analysis conducted by Çoğaltay (2014) align with those of this study. In Çoğaltay's study (2014), the effect size concerning the influence of school leadership on the organizational climate, as per the random effects model, did not vary based on the school level moderator.

One potential reason for the similarities in effect sizes derived from the research results is the similarities in social, cultural, and economic factors in the regions where the schools are situated. Moreover, the resemblance in school management structures and prevailing organizational climates may also contribute. In the present study, it was

observed that the average effect size, as determined by the moderator analyses using the random effects model for the relationship between organizational climate and leadership style, varies significantly based on the regional moderator. As highlighted in the findings, the lowest average effect size, based on the region of study, was derived from research conducted in the Black Sea Region. The highest average effect size came from studies spanning all regions.

In Çoğaltay's study (2014), it was noted that the effect sizes for the impact of school leadership on the organizational climate, as derived from the random effects model, varied significantly based on the sample region moderator. The effect sizes regarding the relationship between school leadership and organizational climate were found to be strong in the Southeast, Mediterranean, and Central Anatolian Regions, and moderate in the Marmara Region. Differences in effect sizes from the research results can be attributed to the distinct social, cultural, and economic factors present in each region. Similarly, variations in school management structures and the unique organizational climates characterizing the schools could be contributing factors.

Given that the research indicates a positive and significant relationship between the leadership behaviors of school administrators and the organizational climate, it would be beneficial to provide in-service training and seminars to both school administrators and teachers. This training could particularly focus on areas such as instructional leadership, ethical leadership, and technology leadership. It is recommended that both school administrators and teachers receive training on leadership. A more comprehensive meta-analysis study can be carried out by combining researches on organizational climate and leadership both at home and abroad.

References

(The symbol of * denotes the studies included in the meta-analysis).

- Allen, N., Grigsby, B. & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- *Alpay, M. A. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi açısından incelenmesi [Investigation of leadership styles of secondary schools administrators in the framework of school climate]*. (Tez No. 549626). [Master Thesis, Uşak University], National Thesis Center.
- Aşık, Z. & Özen, M. (2019). Meta-analysis steps and reporting. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(2), 232-240.
- *Ayık, A. & Diş, O. (2015). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analysis of the relationship between the organizational climate and transformational leadership roles of the school administrators]. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(3), 337-359
- *Ayık, A. & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki [The relation between instructional leadership behaviours of school principals and organizational climate]. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 13(49), 253-279.
- *Bakkal, M. (2019). *Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki: Sultanbeyli ilçesi örneği [The relationship between the levels of school principals meeting educational leadership standards and teachers' school climate and motivation perceptions: Example of Sultanbeyli district]*. (Tez No. 569183). [Master Thesis, Istanbul Aydin University], National Thesis Center.
- *Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki [The relationship between elementary school administrators' technology leadership roles and school climate]*. (Tez No. 314070). [Master Thesis, Maltepe University], National Thesis Center.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri [Human relations in management]*. Nobel.
- Bennis, W. (1989). *Bir lider olabilmek [Being a leader]*. (U. Teksöz, Trans.). Sistem.
- *Bilgi, R. (2020). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi [Examination of the relationship between leadership styles and organizational climate of secondary school administrators according to teacher perceptions]*. (Tez No. 638288). [Master Thesis, Dicle University], National Thesis Center.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.
- *Boyraz, A. (2018). *Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi [The impact of leadership styles of special education school principals on school culture and climate]*. (Tez No. 506834). [Master Thesis, Yeditepe University], National Thesis Center.
- Bucak, B. E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkileri [Organizational climate in Abant İzzet Baysal University Faculty of Education: Junior-senior relations in management]. *Muğla University Graduate School of Social Sciences Journal*, 7, 11-27.
- Budiyono, Lian, B. & Fitria, H. (2020). The influence of principal supervision and organizational climate toward teacher's performance. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 172-187.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetimde yeni yapı ve davranış [New structure and behavior in school management]* (13th Ed.). Pegem Academy.

- *Cantürk, M. S. (2017). *Bir özel okul zincirinde çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ve örgüt iklimine ilişkin algularının incelenmesi [Examination of relations between college principals' leadership behaviors and school climate in a private schools chain]*. (Tez No. 475457). [Master Thesis, Bahçeşehir University], National Thesis Center.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed). Routledge.
- Çoğaltay, N. (2014). *Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması [Effect of school leadership on organizational outcomes: A meta-analysis study]*. (Tez No. 353358). [Doctoral dissertation, Eskisehir Osmangazi University], National Thesis Center.
- *Çomak M. (2021). *Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler [Relationships between distributed leadership practice skills of school administrators and organizational climate]*. (Tez No. 672814). [Master Thesis, Kırşehir Ahi Evran University], National Thesis Center.
- Dağlı, A. (2018). *Teoriden uygulamaya örgütsel iklim [Organizational climate from theory to practice]*. Pegem Academy.
- Damanik, E. & Aldridge, J. (2017). Transformational leadership and its impact on school climate and teachers' self-efficacy in Indonesian high schools. *Journal of School Leadership*, 27(2), 269-296. <https://doi.org/10.1177/105268461702700205>.
- DeCoster, J. (2004). *Meta-analysis notes*. Department of Psychology University of Alabama. Retrieved from www.stat-help.com/meta.pdf. Date of Access: 12.08.2022.
- *Demir, D. H. (2019). *Okul müdürleri liderlik stillerinin örgüt iklimi ve öğretmenlerin kolektif yeterlilik algısı üzerindeki etkisi [The effect of school managers' leading styles on organizational climate and teachers' perception of collective competence]*. (Tez No. 610235). [Master Thesis, Maltepe University], National Thesis Center.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz [Applied meta-analysis in educational sciences]*. Pegem Academy.
- *Doğan, H. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationship between school principals' social justice leadership behaviors and the school climate]*. (Tez No. 714820). [Master Thesis, Kahramanmaraş Sutcu Imam University], National Thesis Center.
- *Doğruel Mansuroğlu, Ç. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi: İstanbul ili, Üsküdar ilçesi örneği [Investigation of the relationship between primary school principals' ethical behavior and school climate]*. (Tez No. 313316). [Master Thesis, Yeditepe University], National Thesis Center.
- *Dursun, İ. E., Yıldız, B. B. & Yüksel, S. (2022). The effect of school principals' critical leadership behaviors on school climate according to teacher perceptions. *OPUS Journal of Society Research*, 19(47), 528-537. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1098233>.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- *Emeksiz, Ö. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin görüşleri örneği [Compulsory school teachers views on school climate and leadership]*. (Tez No.140647). [Master Thesis, Afyon Kocatepe University], National Thesis Center.
- *Eranlı, A. K. & Özbilen, F. M. (2017). Relationship between school principals' ethical leadership behaviors and positive climate practices. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 100-112. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p100>.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi [Change management in education]* (2nd Ed). Pegem Academy.

- *Erdođdu M.Y. & Umurkan F. (2014). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin yordanmasında okul ikliminin etkileri [The effects of school climate on predicting the principals' technological leadership roles]. *IZU Journal of Social Science*, 2(4), 155-172.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi [Organizational behavior and management psychology]* (11 th Ed). Beta Publishing.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi [Organizational climate]*. TODAIE Publications.
- *Gezerler, T. (2021). *Etik liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü [The mediation role of the school climate in the relationship between ethical leadership and school efficiency]*. (Tez No. 669479). [Master Thesis, Atatürk University], National Thesis Center.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- *Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi "İstanbul ili Anadolu Yakası örneği" [Determine school principals leadership behavior and the school climate: The Anatolian bank of Istanbul]*. (Tez No. 326165). [Master Thesis, Maltepe University], National Thesis Center.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J. & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *Bmj*, 327(7414), 557-560.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama [Educational administration theory, research and practice]*. (S. Turan Trans Ed). Nobel.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Sage.
- Hughes, W. H. & Pickeral, T. (2013). *School climate and shared leadership*. National School Climate Center.
- *İnanır, B. (2020). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Investigation of the relationship between teachers 'work engagement and school climate and teacher leadership]*. (Tez No. 616458). [Master Thesis, Kastamonu University], National Thesis Center.
- İşçi, S., Çakmak, E. & Karadağ, E. (2015). The effect of leadership on organizational climate. In Engin Karadağ (Ed.), *Leadership and organizational outcomes* (pp. 123-141). Springer, Cham.
- Işık, M. (2020). Örgüt iklimi ve liderlik [Organizational climate and leadership]. In Mustafa Özgenel (Ed.), *Örgüt ve Okul İklimi [Organization and School Climate]*. (55-72). Nobel.
- Ji, D. & Yue, Y. (2020). Relationship between kindergarten organizational climate and teacher burnout: Work–Family conflict as a mediator. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 408. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00408>.
- *Kale, M. & Güneş, A. M. (2017). Relationship between instructional leadership and organizational climate in primary schools. *International Journal of Arts and Commerce*, 4(3),16-26.
- *Kaplan, G. (2020). *Örgüt iklimi örgütsel özdeşleşme ve algılanan liderlik davranışları ilişkisi: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine bir araştırma [Organizational climate, organizational identification and the relationship of comprehended leadership behaviours: A research on teachers of physical education and sports]*. (Tez No. 642106). [Master Thesis, Mersin University], National Thesis Center.
- *Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.
- *Kocaođlu, M. (2022). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları, okul iklimi ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği [Investigation of school administrators' leadership styles school*

- climate and teachers' burnout levels: The case of Zonguldak province*. (Tez No. 733876). [Master Thesis, Zonguldak Bülent Ecevit University], National Thesis Center.
- *Koyuncuoğlu, B. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumlarında etkili liderlik ve örgüt ikliminin incelenmesi* [Investigation of effective leadership and organization climate in preschool educational institutions]. (Tez No. 724718). [Master Thesis, Maltepe University], National Thesis Center.
- *Küçük, M. (2008). *Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine eğitimcilerin performansına etkisi* [The effect of leadership behaviors of management in educational institutions to the organizational climate and to the instructors performance]. (Tez No. 235376). [Master Thesis, Beykent University], National Thesis Center.
- Ladyong, B. L. (2014). Organizational climate and teachers' work motivation: A case study of selected schools in Prachinburi, Thailand. *Scholarly Journal of Education*, 3(5), 52-57.
- Landis, E. A., Hill, D. & Harvey, M. R. (2014). A synthesis of leadership theories and styles. *Journal of Management Policy and Practice*, 15(2), 97-100.
- Lane, E. S. (2016). *Examining the relationship between principal leadership and school climate*. Electronic Theses and Dissertations, 1094. <https://digitalcommons.du.edu/etd/1094>.
- LaRoche, S. Y. (2014). *An analysis of the relationship between elementary school teachers' perceptions of principal leadership and school climate*. (Publication No. 3638222). [Doctoral dissertation, University of Nevada, Reno]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching*, 18(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632272>.
- Long, J. (2001). An introduction to and generalization of the fail-safe n. annual meeting of the southwest educational research association. Paper presented at the *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* [Education administration]. (G. Arastaman Trans Ed.). Ankara: Nobel.
- Mendel, C. M., Watson, R. L. & Macgregor, C. J. (2002). *A study of leadership behaviors of elementary principals compared with school climate*. Southern Regional Council for Educational Administration, Kansas City: MO.
- *Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Women school administrators leadership styles and school climate relation]. (Tez No. 627012). [Master Thesis, Karamanoglu Mehmetbey University], National Thesis Center.
- Oğuz, E. (2013). Dağıtılmış liderlik [Distributed leadership]. In Hasan Basri Memduhoğlu and Kürşad Yılmaz (Ed.), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* [New Approaches to Management]. (157-174). Pegem Academy.
- *Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* [The relationship between the school climate and the visionary leadership characteristics of school administrators in primary schools (Sample of Edirne)]. (Tez No. 249242). [Master Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University], National Thesis Center.
- *Öztürk, M. (2014). *Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [The relationship between the creative leadership features of kindergarten directors' between school climate]. (Tez No. 381747). [Master Thesis, Marmara University], National Thesis Center.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishers Ltd.

- Pulleyn, J. L. (2012). *The relationships between teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate*. (Publication No. 3511862). [Doctoral dissertation, University of Nevada, Reno]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Roy, S. (2019). *The relationship between leadership practices of principals and school climate as perceived by teachers in title I high schools in Georgia*. (Publication No. 13806645). [Doctoral dissertation, Grand Canyon University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- *Sarıççek, L. (2014). *Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi [According to teachers' views of distributed leadership and school climate in Şehitkamil district in Gaziantep city]*. (Tez No. 439880). [Master Thesis, Zirve University], National Thesis Center.
- *Seday, M.Ş. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul iklimi ile lider üye etkileşimi arasındaki ilişki [The relationship between school climate and leader member interaction according to teacher perceptions]*. (Tez No. 696327). [Master Thesis, Siirt University], National Thesis Center.
- Sellars, P. L. (1984). *A comparative study of school climate and the leadership style of school principals*. (Publication No. 8423996). [Doctoral dissertation, The University of Oklahoma.]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Shaw, B. C. (2009). *Impact of leadership styles on school climate*. (Publication No. 3344915). [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Singh, R. A. (2017). Study of teacher motivation in relation to organizational climate. *GHG Journal of Sixth Thought*, 4(1), 50-52.
- *Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması [Comparison of the elementary schools principals' leadership behaviour and school climate]*. (Tez No. 249093). [Master Thesis, Niğde University], National Thesis Center.
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta- analiz uygulamaları [Meta-analysis applications with CMA]*. Nobel Publishing.
- *Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği) [The effect of leadership roles of primary school principals on organizational climate (a case study in Gaziantep)]*. (Tez No. 190990). [Master Thesis, Gaziantep University], National Thesis Center.
- *Taşdemirci, E. (2009). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgüt iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [High school teachers' perceptions about organizational climate of their schools in terms of some variables]*. (Tez No. 241311). [Master Thesis, Ege University], National Thesis Center.
- *Tepe, N. & Yılmaz, G. (2020). Toxic leadership behaviors of school administrators as predictors of school climate perceptions of teachers. *OPUS–Journal of International Society Researches*, 15(25),3360- 3381. <https://doi.org/10.26466/opus.667320>.
- Uysal, Ş. (2015). Okullardaki örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisine dair ilişkiisel araştırmaların değerlendirilmesi: Bir meta analiz çalışması [Evaluation of the relational research studies on organizational culture and organizational climate at schools: A meta-analysis]. *The Journal of International Education Science*, 2(5), 70-88.
- *Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi; Sakarya ili örneği [Comparison of the elementary schools principals' leadership behaviour and school climate: Sakarya province]*. (Tez No. 396097). [Master Thesis, Sakarya University], National Thesis Center.
- Werang, B. R. & Lena, L. (2014). Relationship between principal's leadership, school organizational climate, and teachers' job performance at state senior high schools in Merauke Regency–Papua–Indonesia. *International Journal of Education and Research*, 2(6), 635-640.

- *Yıldız, S. (2021). *Okul müdürlerinin ruhsal liderlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between the mental leadership of school directors and school climate]*. (Tez No. 677337). [Master Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University], National Thesis Center.
- Yukl G (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives* 26(4), 66–85.
- Yukl, G.A. (2013). *Leadership in organizations* (8th Edition). Prentice-Hall, Upper Saddle River.
- Zhang, J. & Liu, Y. (2010). Organizational climate and its effects on organizational variables: An empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201.

Çevresel Sürdürülebilirlik Bağlamında Yeşil Dönüştürücü Liderliğin Eğitim Örgütlerinde Yansımaları: Literatür Taraması

Ejder GÜVEN¹

Reflections of Green Transformational Leadership in Educational Organizations in the Context of Environmental Sustainability: Literature Review

Özet

İnsanlığın üzerinde durarak çözmesi gereken en önemli sorun çevre temellidir. Küresel ısınma, iklim değişiklikleri, kaynakların azalması ve bu gibi felaketler gezegenimizin ömrünü kısaltmaktadır. Çevrenin tahrip olmasıyla birlikte dünyamız büyük bir yok oluşa doğru ilerlemektedir. Bu felakette en büyük pay ekonomik çıkar gruplarına aittir. Daha çok üretimin ardında yatan daha konforlu bir yaşam isteği doğal kaynakları hızla tüketerek çevreyi zehirlenmektedir. Adına ekonomik sürdürülebilirlik denen bu süreç her ne kadar insanlığın yararına gibi görünse de çevresel sürdürülebilirlikle taban tabana zıttır. Dolayısıyla her iki sürdürülebilirlik kavramını aynı çatı altında birleştirmek oldukça güçtür. Ekonomik sürdürülebilirlik arttıkça çevresel sürdürülebilirlik şansı daha da azalmaktadır. Doğal kaynakları tüketerek büyüyen ve gelişen dünya ekonomisi, çevresel yok oluşu hep kulak ardı etmiştir. Ancak bulunduğumuz süreçte yaşananlar bize miras kalan çevrenin yok olduğu gerçekliğini bir kez daha yüzümüze vurmaktadır. Süreç bu şekilde devam ederse bize miras kalan bu yaşanır çevreyi, miras kaldığı şekliyle gelecek nesillere emanet edemeyebiliriz. Bu noktada dünya üzerinde hatırı sayılır örgüt ve kuruluşlar çevresel sürdürülebilirliğe odaklanarak, konunun önemine ve konuya ilişkin çözümün aciliyetine dikkat çekmektedir. Öyle ki çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin bireysel ve toplumsal farkındalığın yaratılması ve devam ettirilmesi sadece eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir. Unutulmamalıdır ki çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasının temelinde toplumun eğitilerek bilinçlendirilmesi yatmaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütlerine büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Eğitim örgütleri çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin bilinçlendirme ve farkındalık yaratma sürecinde yazılı, görsel materyaller ve diğer eğitim kaynaklarından faydalanmaktadır. Süreç ise eğitim örgütlerinin bünyesinde yer alan öğretmenler tarafından yönetilmektedir. Diğer yandan süreci yöneterek toplumu değişime ikna etmek ve eğitim aracılığı ile toplum üzerinde istedik davranışlar oluşturmak belli bir liderlik stili gerektirir. Söz konusu çevre ve özellikle yeşilin korunarak doğal kaynakların devamlılığının sağlanması olduğundan bir dönüşüm ve bir değişimin gerekliliği de kaçınılmazdır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin sürdürülebilir bir çevre için yeşil dönüştürücü liderler olarak davranmaları beklenir. Öğretmenler yeşil dönüştürücü liderlik davranışları sergileyerek toplumu bilinçlendirmekle kalmayıp; bu liderlerin yaratılması sürecine ön ayak olmaktadır. Nihai olarak, bu literatür taramasında yeşil dönüştürücü liderlik kavramına ilişkin en çok atıf alan araştırmalar dikkate alınmıştır. Ancak ilgili araştırmalarda eğitim alanına odaklanılmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı yeşil dönüştürücü liderliğin eğitim örgütlerinde yansımalarını ortaya koyarak, gelecek araştırmalar için ışık tutmaktır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, çevresel sürdürülebilirlik, eğitim örgütleri, yeşil dönüştürücü liderlik.

Abstract

The most important problem that humanity must address and solve is environmentally based. Global warming, climate changes, resource depletion and similar disasters shorten the life of our planet. With the destruction of the environment, our world is moving towards a great extinction. The biggest share in this disaster belongs to economic interest groups. The desire for a more comfortable life, which lies behind more production, rapidly consumes natural resources and poisons the environment. Although this process, called economic sustainability, seems to be for the benefit of humanity, it is diametrically opposed to environmental sustainability. Therefore, it is very difficult to combine both sustainability concepts under the same roof. As economic sustainability increases, the chance of environmental sustainability decreases further. The world economy, which grows and develops by consuming natural resources, has always ignored environmental destruction. However, what is happening in our

¹ Dr., MEB, Responsible Author: ejderguven33@gmail.com, 0000-0002-3662-7142

current period once again reveals to us the fact that the environment we inherited is being destroyed. If the process continues like this, we may not be able to entrust this livable environment that we inherited to future generations as it was inherited. At this point, considerable organizations and institutions around the world focus on environmental sustainability for drawing attention to how important the issue is and how urgent the solution is. So much so that ensuring environmental sustainability and creating individual and social awareness regarding environmental sustainability can only be achieved through education. Therefore, the basis of ensuring environmental sustainability lies in educating and raising the awareness of the society. In this context, educational organizations have a great duty and responsibility. Educational organizations benefit from written, visual and other educational resources in the process of raising awareness about environmental sustainability. The process is managed by teachers within the educational organizations. On the other hand, convincing the society to change by managing the process and creating desired behaviors in the society through education requires a certain leadership style. Since the issue is to ensure the continuity of natural resources by protecting the environment and especially the green, the necessity of a transformation and change is inevitable. In other words, teachers are expected to act as green transformational leaders for a sustainable environment. Teachers in educational organizations not only raise public awareness by displaying green transformational leadership behaviors; they initiate the process of creating these leaders. Finally, in this literature review, the most cited studies on the concept of green transformational leadership were taken into account. However, it appears that relevant research does not focus on the field of education. The aim of this study is to shed light on future research by revealing the reflections of green transformational leadership in educational organizations through literature review.

Keywords: Sustainability, environmental sustainability, educational organizations, green transformational leadership.

Extended Abstract

Our world is becoming more polluted day by day and our natural resources are threatened with extinction. In this case, the share of the neoliberalism perspective is very large. The increase in machine-based production causes the use of natural resources as fuel, causing these resources to decrease rapidly. Although the increase in mass production, especially with the industrial revolution, ensured the balance of supply and demand in the world, it gradually increased the series of environmental negativities. When we look at the century we are in, we see the consequences of these negativities clearly and clearly. For example, a warming atmosphere, polluted soil, sea and air, and many species disappearing are all indicators of this. The gist of the matter is that all people on earth are increasing all kinds of pollution on the planet by consuming available resources in order to maintain their current comfortable lifestyles. Therefore, our old planet is becoming uninhabitable. From this perspective, it can be seen that our planet is in a state of supplication and its loss is quite great. In the shortest way, in popular parlance, the answer to this plea comes to the fore with the motto 'we must save the planet' (Ekins, 2021). In this direction, world states came together and started working to solve the problem. In particular, the United Nations Conference on Environment and Development (Rio Conference) held in Rio de Janeiro was an important step in terms of the adoption of a set of principles for nations to adopt environmentally friendly management styles. At the conference, attention was drawn to sustainability and the emphasis on the destruction of natural resources came to the fore. So much so that no one wants to live in a world where the resources they depend on are destroyed or wasted.

Drawing attention to environmental disasters such as global warming, resource depletion, species extinction, population growth, deforestation and climate change, Brown (2008) states that such environmental challenges can be overcome by unity as a society. Therefore, as a society, there is a need for people, in other words leaders, who can put a stop to this bad trend and create a sustainable environment by preventing environmental destruction. When we look at the understanding of leadership in the 21st century, it is noteworthy that the creative, innovative, self-sacrificing and collaborative sides of leaders come to the fore rather than the chain of authority. So much so that it shapes the goals of its followers on society in line with environmental problems; leaders who increase their motivation by uniting them around the values of freedom, justice and equality and transform them by involving them in the decision-making process come to the fore. Leaders who can ensure some form of environmental sustainability are needed. The required leadership style is expected to transform the environment, make it more

livable and protect it. These types of leaders are leaders who have environmental consciousness and awareness. They also have a certain amount of knowledge. With this knowledge, they can easily convince their followers.

The complex environmental challenges faced by leaders today require new forms of leadership for the best competencies and survival of organizations (Heizmann and Liu, 2017). The green transformational leadership style under sustainability comes to the fore in creating a sustainable environment by overcoming environmental challenges. This leadership style raises environmental awareness in people by displaying a management style that will protect the sustainable environment against a sustainable economy (Ferdig, 2007). It is not easy to raise such leaders. Because in our current life, where sensitivity to environmental concerns increases, this leadership style emerges as an important corporate ideal for learning (Galpin ve Whittington, 2012). In this context, leadership attitudes and behaviors regarding a sustainable environment are realized in the learning environment, that is, through educational organizations. It is also a fact that teachers who exhibit green transformational leadership behaviors in educational organizations are pioneers in solving environmental problems and create green transformational leaders.

When the literature is examined, it is noteworthy that studies on green transformational leadership have accelerated in the last decade. The main reason for this is that this leadership style is related to many different fields of work in one way or another. It is seen that the green transformational leadership style is used in many different fields and sectors. Basic research on this leadership style, which has such a wide range of usage, reveals a clearer and more understandable framework for the phenomenon under consideration. When the research on green transformational leadership is examined, it is noted that this leadership concept is discussed in different fields of study. On the other hand, it becomes clear that no studies have been conducted in educational organizations regarding the concept of green transformational leadership. When the research findings are examined, it is observed that the green transformational leadership style has positive effects especially on increasing motivation, increasing self-efficacy, raising awareness and creative thinking. Similarly, different studies show that green transformational leadership style has positive effects on different variables. However, it is remarkable that there is no study on green transformational leadership in educational organizations, which forms the basis of learning, and it is a matter that needs to be examined.

Considering that environmental destruction is so high, the way to stop this trend is to gain green transformation awareness as green transformation leaders. The foundation of this awareness is laid in educational organizations. Considering green transformational leadership in the context of environmental sustainability, the aim of this theoretical article is to examine the reflections of green transformational leadership in educational organizations. More precisely, this article reveals the relationship between environmental sustainability and leadership, the concept of green transformational leadership and the concept of green transformational leadership in educational organizations, based on the phenomenon of environmental sustainability.

In summary, this study will primarily contribute to the literature. Secondly, it will shed light on a subject that has been studied so little in the literature. Finally, unlike other studies, the reflections of the relevant concept will be discussed from a broad perspective in these organizations where environmental awareness is gained and leadership behaviors are instilled by focusing on the field of education rather than the business world.

Giriş

Gün geçtikçe dünyamız daha çok kirlenmekte ve doğal kaynaklarımız yok olma tehdidiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumda serbest piyasa ekonomisi olarak da nitelendirilen neoliberalizm bakış açısının payı çok büyüktür. Makineye dayalı üretimin artması doğal kaynakların yakıt olarak kullanılmasına neden olarak bu kaynakların hızla azalmasına neden olmaktadır. Özellikle sanayi inkılabıyla birlikte seri üretimin artması her ne kadar dünya üzerinde arz talep dengesini sağlasa da çevresel olumsuzluklar silsilesini arttırmıştır. İçinde bulunduğumuz yüzyıla baktığımızda ise bu olumsuzlukların sonuçlarını net ve açık bir şekilde görmekteyiz. Örneğin ısınan atmosfer, kirlenen toprak, deniz ve hava, yok olan birçok tür bunun birer göstergesidir. Meselenin özü şudur ki, insanoğlu mevcut rahat yaşam tarzını koruyabilmek için mevcut kaynakları tüketerek gezegen üzerindeki her türlü kirliliği arttırmaktadır. Dolayısıyla yaşlı gezegenimiz yaşanmaz hale gelmektedir. Bu açıdan

bakıldığında gezegenimizin bir yakarış içinde olduğu ve kaybının da oldukça büyük olduğu görülmektedir. En kısa yoldan popüler tabirle bu yakarışa yanıt olarak 'gezegeni kurtarmalıyız' sloganını ön plana çıkarmaktadır (Ekins, 2021). Bu doğrultuda dünya devletleri bir araya gelmiş ve sorunun çözümü için çalışmalara başlamışlardır. Özellikle Rio de Janerio'da düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (Rio Konferansı), ulusların çevreye duyarlı yönetim şekilleri benimsemelerine yönelik bir dizi ilkenin kabulü açısından önemli bir adım olmuştur. Konferansta sürdürülebilirliğe dikkat çekilerek doğal kaynakların yok olduğu vurgusu ön plana çıkmıştır.

Küresel ısınma, kaynakların tükenmesi, türlerin yok olması, nüfus artışı, ormansızlaşma ve iklim değişikliği gibi çevresel felaketlere dikkat çeken Brown (2008) bu tür çevresel zorlukların toplumca, birlik ruhuyla aşılabileceğini dile getirmektedir. Toplum olarak kötü giden bu gidişata dur diyebilecek ve sürdürülebilir bir çevre yaratabilecek bireyler ise toplumdaki liderlerdir. 21. yüzyılın liderlik anlayışına baktığımızda ise otorite silsilesinden çok liderlerin yaratıcı, yenilikçi, fedakâr ve işbirlikçi yanlarının ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Çevresel sorunlar doğrultusunda bakıldığında toplum üzerinde takipçilerinin hedeflerini şekillendiren; onları özgürlük, adalet ve eşitlik değerleri etrafında birleştirerek motivasyonlarını arttıran ve onları karar alma sürecine dâhil ederek dönüştüren liderler ön plana çıkmaktadır. Bir nevi çevresel sürdürülebilirliği sağlayabilen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. İhtiyaç duyulan liderlik stiline çevreyi dönüştürerek daha yaşanır hale getirmesi ve koruması beklenmektedir.

Günümüzde liderlerin karşı karşıya kaldığı karmaşık çevresel zorluklardan dolayı örgütler ihtiyaç, yeterlilik ve devamlılıklarını en iyi şekilde sağlayabilecek yeni liderlik biçimlerine ihtiyaç duymaktadır (Heizmann ve Liu, 2017). Çevresel zorlukların üstesinden gelerek sürdürülebilir bir çevre yaratma konusunda ise yeşil dönüştürücü liderlik tarzı ön plan çıkmaktadır. Bu liderler sürdürülebilir ekonomiye karşı sürdürülebilir çevreyi koruyan bir yönetim biçimi sergileyerek, takipçilerine çevre bilinci kazandırmaktadır (Ferdig, 2007). Aynı zamanda bu liderler belli bir bilgi birikimine sahiptirler. Çevresel dönüştürücü liderler bilgi birikimleriyle üzerlerindeki şüphe ve güvensizliği kaldırarak, çevresel sürdürülebilirliğe ön ayak olmaktadır.

Yeşil dönüştürücü liderler kolay yetişmemektedir. Çünkü çevresel kaygılara duyarlılığın arttığı mevcut yaşamımızda, bu liderlik tarzı öğrenme için önemli bir kurumsal ideal olarak ortaya çıkmaktadır (Galpin ve Whittington, 2012). Bu bağlamda sürdürülebilir çevreye ilişkin liderlik tutum ve davranışları öğrenme ortamları yani eğitim örgütleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Eğitim örgütlerinde yeşil dönüştürücü liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin çevresel sorunların çözümünde öncül oldukları ve yeşil dönüştürücü liderler yarattıkları da bir gerçektir.

Alanyazın incelendiğinde yeşil dönüştürücü liderliğe ilişkin yapılan çalışmaların son on yılda hız kazandığı dikkat çekmektedir. Bunun temel nedeni bu liderlik tarzının farklı birçok çalışma alanıyla şu ya da bu şekilde ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. Yeşil dönüştürücü liderlik stiline farklı birçok alan ve sektörde kullanıldığı görülmektedir. Kullanım yelpazesi bu kadar geniş olan bu liderlik stiline ilişkin yapılmış temel araştırmalar, üzerinde durulan olguya ilişkin daha net ve anlaşılır bir çerçeveyi açığa çıkarmaktadır. Bu nedenle, yeşil dönüştürücü liderliğe odaklanan bilimsel çalışmalara ilişkin temel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Yeşil dönüştürücü liderliğe ilişkin farklı alanlarda yapılan araştırmaların büyüklüğü göz önüne alındığında, alanyazın taramasına yalnızca ampirik ve fazla atıf alan araştırmalar dahil edilmiştir.

Tablo 1. Yeşil dönüştürücü liderlikle ilgili önceki çalışmalar

Makale Adı	Yazarlar	İlgi Alanı	Önemli Bulgular
Çalışanın yeşil davranışı ve iş performansında yeşil dönüştürücü liderliğin rolü	Tuna & Yıldız (2023)	Üniversite hastanesinde görev yapan sağlık görevlileri	Yeşil dönüştürücü liderlik stiline çalışanların çevreci davranışlar kazanması ve iş performanslarının artması konusunda etkili olduğu görülmektedir.
Yeşil dönüştürücü liderlik yoluyla örgütsel çevresel vatandaşlık davranışına ulaşmak: Moderatörlü bir arabuluculuk çalışması	Priyadarshini vd. (2023)	Bilgi teknolojisi şirketleri	Çevre tutkusu, yeşil uygulamalar için güçlendirildiğinde çalışanlar arasında ekogirişim ve eko-yardım davranışlarının teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Küçük ve orta ölçekli işletmelerde yeşil dönüştürücü liderlik ve çevresel performans	Sun vd. (2022)	Küçük ve orta ölçekli işletmeler	Bu çalışma işletmelerde yeşil iyileştirmenin başlatılmasının ilk hamle yapma şansını sağlayacağını ve bunun da pazar payı kazanmaya yardımcı olacağını açığa çıkarmaktadır.
Algılanan örgütsel desteğin ve yeşil dönüştürücü liderliğin sürdürülebilir örgütsel performans üzerindeki etkisi: Bir SEM yaklaşımı	Kusi vd. (2021)	İnşaat şirketlerinin kadrolu çalışanları	Yeşil dönüştürücü liderlik yaklaşımının çalışanların örgütsel sosyal sorumluluklarının geliştirilmesinde faydalı olduğu görülmektedir.
GHRM'nin yeşil yaratıcılıkla nasıl bir ilişkisi var? Yeşil dönüştürücü liderlik ve yeşil algılanan örgütsel desteğin moderatörlü bir aracılık modeli.	Hameed vd. (2021)	Market, gıda ve kişisel bakım ürünleri alanında çalışan kuruluşlar	Yapısal eşitlik modellemesinin bulguları, yeşil POS'un GHRM ile çalışanların yeşil yaratıcılığı arasında aracı bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.
Yeşil dönüştürücü liderlik, yeşil içsel motivasyon ve çalışanın yeşil davranışı: Ölçek uyarlama ve ilişki tespiti	Kerse vd. (2021)	Otomotiv sektörü	Yeşil dönüştürücü liderliğin hem doğrudan hem de yeşil içsel motivasyon üzerinden dolaylı olarak çalışanın yeşil davranışını pozitif yönde etkilediği saptanmıştır.
Yeşil dönüştürücü liderliğin çevresel proaktif stratejilerin benimsenmesinde etkileri: Yeşil katılımın aracılık rolü	Huang vd. (2021)	Teknoloji üretim işletmelerinin CEO'su ve üst düzey yönetim ekibi	Araştırma sonuçları, yöneticilerin çevresel performans ve rekabet avantajı elde etmek için EPS'lerin bu öncüllerini nasıl güçlendireceklerini öğrenmeleri gerektiğini göstermektedir.
Yeşil dönüştürücü liderlik ve yönetim girişimleri yoluyla çalışanların yeşil yaratıcılığının teşvik edilmesi	Mansoor vd. (2021)	Firma yöneticileri	Yeşil yönetim girişimleri ve yeşil TFL yeşil yaratıcılığı teşvik etmektedir.
Yeşil yenilik ve çevresel performans: Yeşil dönüştürücü liderliğin ve yeşil insan kaynakları yönetiminin rolü	Singh vd. (2020)	İmalat sektörü küçük ve orta ölçekli işletmeler	Çalışmanın sonuçları, yeşil insan kaynakları yönetimi uygulamalarının, yeşil dönüştürücü liderliğin yeşil yenilik üzerindeki etkisine aracılık ettiğini göstermektedir.
Çalışanların yeşil yaratıcılığının kilidini açmak: Yeşil dönüştürücü liderliğin, yeşil içsel ve dışsal motivasyonun etkileri	Li vd. (2020)	BT endüstrisi çalışanları	Yeşil dönüştürücü liderlik, çalışanların temiz yeşil ürün ve hizmetler üretmesi için gerekli olan yeşil içsel motivasyon ve yeşil yaratıcılık üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.
Değer uyumu: Yeşil dönüştürücü liderlik ve çalışan yeşil davranışı üzerine bir araştırma	Wang vd. (2018)	Yağlı gıda firmaları	Takipçilerin liderleriyle değer uyumu, yeşil dönüştürücü liderliğin, çalışanların yeşil davranışları üzerindeki etkilerine aracılık etmektedir.
Yeşil psikolojik iklimi ve yeşil ürün geliştirme performansını etkiler mi? Yeşil dönüştürücü liderlik ile bireysel yeşil değerler arasındaki eşleşmenin rolü	Zhou vd. (2018)	Şirket yöneticisi ve çalışanları	Yeşil dönüştürücü liderlik, çalışanları yeşil değerlerle eşleştirdiğinde, örgütlerde yeşil psikolojik iklimin yaratılmasına yardımcı olur ve böylece bu durum yeşil ürün geliştirme performansını da arttırmaktadır.
Yeşil dönüştürücü liderlik ve yeşil performans: Yeşil farkındalık ve yeşil öz yeterliliğin aracı rolü	Zafar vd. (2017)	Üretim kuruluşları	Yeşil dönüştürücü liderlik, kuruluşların yeşil performansını artırmak için çok önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir.
Yeşil dönüştürücü liderliğin yeşil yaratıcılığa etkisi: Turistik oteller üzerine bir çalışma	Mittal & Dhar (2016)	Turistik otellerde çalışan yönetici ve çalışanlar	Çalışma, yeşil dönüştürücü liderliğin yeşil örgütsel kimlik üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve bunun da örgütte yeşil yaratıcılığın teşvik edilmesine yol açtığını ortaya koymaktadır.

Yeşil dönüştürücü liderlik ve yeşil performans: Yeşil farkındalığın ve yeşil öz yeterliliğin aracı etkileri	Chen vd. (2014)	Endüstri kuruluşları	Firmaların yeşil performanslarını arttırmak için yeşil dönüştürücü liderlik davranışları yeşil farkındalığı ve yeşil öz-yeterlikleri yükseltmektedir.
Yeşil ürün geliştirme performansının belirleyicileri: Yeşil dinamik yetenekler, yeşil dönüştürücü liderlik ve yeşil yaratıcılık	Chen & Chang (2013)	Elektronik endüstrisi	Yeşil dinamik yetenekler ve yeşil dönüştürücü liderlik, yeşil yaratıcılığı ve yeşil ürün geliştirme performansını çoklu şekilde etkilemektedir.

Tablo 1’de yer alan araştırmalar incelendiğinde, yeşil dönüştürücü liderlik kavramının farklı çalışma alanlarında irdelendiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan bu liderlik stiliyle ilgili eğitim örgütlerinde bir çalışma yapılmadığı açığa çıkmaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde ise yeşil dönüştürücü liderlik stiline özellikle motivasyon artırma, öz yeterliliği yükseltme, farkındalık yaratma ve yaratıcı düşünme üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlemlenmektedir. Benzer şekilde, yeşil dönüştürücü liderlik stiline farklı değişkenler üzerinde olumlu etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğrenmenin temelini oluşturan eğitim örgütlerinde yeşil dönüştürücü liderliğe ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması dikkat çekici ve irdelenmesi gereken bir husustur.

Çevresel tahribatın bu denli yüksek olduğu göz önüne alındığında bu gidişata dur diyebilmenin yolu ise yeşil dönüştürücü liderler olarak yeşil dönüşüm farkındalığının kazanılmasından geçmektedir. Bu farkındalığın temeli ise eğitim örgütlerinde atılmaktadır. Çevresel sürdürülebilirlik bağlamında yeşil dönüştürücü liderlik göz önüne alındığında bu teorik makalenin amacı, yeşil dönüştürücü liderliğin eğitim örgütlerinde yansımalarını incelemektir. Daha net bir tabirle bu makale eğitim örgütlerinde yeşil dönüştürücü liderlik stiline, çevresel sürdürülebilirlik ve liderlik ilişkisini temel alarak ortaya koymaktadır.

Özetle, ilk olarak bu çalışma literatüre katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda alanyazında üzerinde bu denli az çalışılmış bir konuya ışık tutacaktır. Son olarak diğer çalışmalardan farklı olarak iş dünyasına değil de eğitim alanına dikkat çekilerek; çevre farkındalığının kazanıldığı ve liderlik davranışlarının aşılandığı bu örgütlerde ilgili kavramın yansımaları geniş bir perspektiften ele alınacaktır.

Çevresel Sürdürülebilirlik

İnsanoğlunun tarih sahnesinde yerini almasıyla birlikte çevre tahribatı başlamıştır. Çünkü ihtiyaçlarını gidermek isteyen insanoğlu çevreyi yok ederek, kullanmış olduğu kaynakları hunharca tüketmekte ve kaynakları yenilememektedir. Bu durumda çevre karşısındaki en büyük tehdit insanoğlu olarak kabul edilebilir. Tarihi sürece bakıldığında insanlığın refahı arttıkça çevre daha çok tahribata uğramış ve tedavi edilemez noktalara gelmiştir. Öyle ki artan nüfusla birlikte, sanayi gelişmiş ve hammadde ihtiyacı da artmıştır. Ancak doğal kaynaklar tükenmeye devam etmiş ve çevre tahribatının boyutu da büyümüştür. Bu tahribatın çaresi ise sürdürülebilirlikte yatmaktadır.

Sürdürülebilirlik, enerji ayak izinin azaltılması, yeniden kullanılması, geri dönüştürülmesi gibi pek çok konuyu kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Mankoff vd., 2007). İşin özünde sürdürülebilirlik olgusu çevre sorunlarını çözüme ulaştırmak için ortaya çıkmıştır. Yaşanan çevresel tahribata bakıldığında sürdürülebilirlik yaşanabilir bir gelecek için olmazsa olmaz kavramlardan biridir. Öyle ki sürdürülebilirlik, bugünün ihtiyaçlarını, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetinden ödün vermeden karşılamanın en etkin ve verimli yoludur (Dong ve Hauschild, 2017).

Sürdürülebilirlik, ekonomik, çevresel ve sosyal boyutların ayrı değil iç içe geçtiği ve daha iyi bir yaşam kalitesi arayışı içinde dengelendiği gelecek hakkında düşünmeye yönelik bir paradigmadır (Ralph ve Stubbs, 2013). Dolayısıyla bu kavram insanlığın gelecek nesillere miras bırakmak istediği türden bir dünyayı inşa etmek için üzerine düşeni yapması olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle dünyanın sosyal, ekolojik ve ekonomik sistemlerinin karmaşık dengesini etkileyen seçimlerin ve davranışların farkına varmak ve ardından bu farkındalığı

ortak eyleme yol açabilecek konuşmalar yoluyla genişletmek anlamına gelmektedir (Ferdig, 2007; Goodland, 1995).

Sürdürülebilirliği anlamak kalkınma ve çevrenin korunması arasındaki ayrımın net bir şekilde yapılmasıyla mümkündür (Goodland, 1995). Sürdürülebilirlik kavramı önünde çevresel, tarımsal veya ekonomik gibi tanımlayıcı bir pekiştiren bulunduğu bir amaca hizmet ediyor gibi görünmektedir (Morelli, 2011). Ancak sürdürülebilirlik denilince akla gelen ve üzerinde çokça düşünülmesi gereken kavram çevresel sürdürülebilirliktir. Çevresel sürdürülebilirlik, gelecek nesillere daha temiz ve sağlıklı bir çevre hazırlamanın yanı sıra doğal kaynakları koruyarak; bu kaynakların sürekliliği sağlamak ve bu süreci yönetebilmektir (Ekins, 2021). Diğer bir deyişle çevreyi en yaşanır şekilde gelecek nesillere hazırlamaktır.

Çevresel sürdürülebilirlik belli başlı göstergelerle net ve belirgin hale gelebilir. Dolayısıyla çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin bu göstergeler kavramın anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Dong ve Hauschild (2017) çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin bu göstergeleri iklim değişikliği, asitlenme, ozon tabakasının incilmesi, kimyasal kirlilik, tatlı su kullanımı, biyosfer bütünlüğü ve biyolojik çeşitlilikteki değişim dâhil olmak üzere yedi ana başlıkta toplamıştır. Göstergeler dikkate alındığında ilgili göstergelerin ekonomik temelli sürdürülebilirliğin olumsuz sonuçlarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Çevresel sürdürülebilirlik sağlanmadan ekonomik sürdürülebilirlikten söz etmek pek mümkün görünmemektedir. Çünkü sürdürülebilirliğin temel kaynakları çevreden sağlanmaktadır. Ekonomik açıdan bakıldığında çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasıyla mevcut ekonomik faaliyetlerin gelecek nesillere çevresel olumsuzlukları miras bırakmaması beklenmektedir (Foy, 1990). Bu durumda çevresel sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi ise bazı ilkelere uyma gerekliliği söz konusudur. Morelli (2011) bu ilkeleri belli başlıklar altında şu şekilde toplamıştır:

- Temel hizmetlere erişimde eşitlik,
- Nesiller arası eşitlik,
- Farklı kültürlerle değer veren bir ilişkiler sistemi,
- Vatandaşların özellikle yerel düzeyde siyasi katılımı,
- Topluluk sahipliği duygusu,
- Sürdürülebilirlik bilincinin tek bir kaynaktan aktarılmasına yönelik bir sistem,
- Mümkün her yerde toplumun kendi ihtiyacını karşılaması için mekanizmaların oluşturulması,
- Topluluk eylemiyle karşılanamayan ihtiyaçların karşılanması için siyasi savunuculuk.

Morelli'nin (2012) ifadesinden de anlaşılacağı üzere çevresel sürdürülebilirliğin temelleri sosyal yapıya dayanmaktadır. Toplum içinde yaratılacak, eşitlik ve ifade özgürlüğünün önünü açarak; toplumun çevresel sürdürülebilirliği sağlayacak mekanizma ve politika yapıcılar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasında toplumun yanı sıra özellikle politika yapıcılara dikkat çekilmesi liderlik kavramına da atıfta bulunmaktadır. İster politika yapıcılar olsun isterse toplumun bir bireyi olsun; her kim çevresel tahribatı önleyebiliyorsa, liderlik özellikleri sayesinde çevresel sürdürülebilirliğe katkıda buluyor demektir (Ekins ve Zenghelis, 2021). Öyle ki liderlik, örgütleri güdüleyerek takipçilerine yardımcı olan ve onların sürdürülebilirlik gibi anlaşılması zor olan önemli hedeflere ulaşmasını sağlayan bir niteliktir (Redekop, 2010). Ayrıca Friedman (2008) ve MacNeill (2007) takipçilerde çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin farkındalık yaratmanın liderler yoluyla başarılacağına altını çizmektedir. Dolayısıyla sürdürülebilirlik ve liderlik gibi iki temel kavram arasında sıkı bir ilişki ve döngü olduğu anlaşılmaktadır.

Çevresel Sürdürülebilirlik ve Liderlik İlişkisi

Liderlik kavramının sayısız tanımının bulunması bu kavramın durumdan duruma farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Net bir tanıma ulaşmak pek de mümkün görünmemektedir. En genel tanımıyla liderlik belli

bir amaç doğrultusunda izleyenlerini etkileyerek, onları hedeflenen amaca yönlendirme ve ulaştırma olarak tanımlanabilir (Hughes, 2009; Robbins, 2001).

Sürdürülebilirlik kavramı doğrultusunda liderlik olgusu kimin lider olarak sayıldığına ilişkin ortak varsayımları test eder ve sürdürülebilirliğin zorluklarını anlama ve bunlara göre hareket etme sorumluluğunu alan herkesin, resmi liderlik pozisyonlarına sahip olsun veya olmasın, bir lider olarak nitelendirilmesini önerir (Ferdig, 2007). Dolayısıyla sürdürülebilir alanda her kim lider olursa olsun sürdürülebilirliği sağlaması ve devam ettirebilmesi, sahip olduğu belli başlı özelliklere bağlıdır. Hargreaves ve Finj (2003) sürdürülebilirlik kapsamında bir liderde bulunması gereken özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Lider sürdürülebilir öğrenmeyi yaratır ve korur.
- Lider zaman içinde başarıyı garantiler.
- Lider başkalarının liderliğini sürdürür.
- Lider sosyal adalet konularını ele alır.
- Lider insan ve maddi kaynakları tüketmek yerine geliştirir.
- Lider çevresel çeşitliliği ve kapasiteyi geliştirir.
- Lider toplumun çevre faaliyetlerine katılımını üstlenir.

Hargreaves ve Finj'in (2003) ifadelerinden bir liderin sürdürülebilirliği sağlaması için yaratıcı, inandırıcı, ikna edici, adaletli, problem çözücü, entelektüel ve aktif olması gerektiği anlaşılmaktadır. Aksi takdirde sürdürülebilirlik sağlansa da süreç içinde çıkacak sorunlar karşısında lider verimli olamayabilir. Bu durumda sürecin ilerlemesine ve dolayısıyla sürdürülebilirlik doğrultusundaki hedeflere ulaşmada sorunlar açığa çıkabilir. Süreç ilerledikçe sorunların boyutu büyüyerek çözümlenmeyecek bir duruma gelebilir. Liderin özelliklerini kullanması sorunların önlenmesinde büyük önem arz etmektedir.

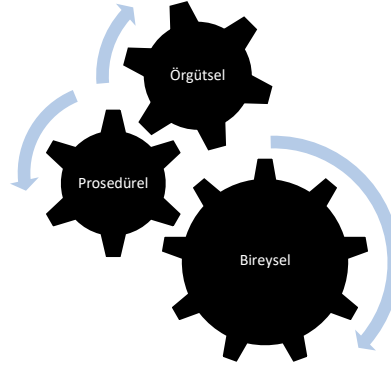
Çevresel sürdürülebilirlik açısından bakıldığında liderlerin doğayla yakından ilgili ve temas halinde olması beklenir. Bu duruma ilişkin Pitt ve Zube (1987) liderlik pozisyonundaki bireylerin çıplak bir şehir yapısı yerine doğal ve yeşil bir şehri tercih ettiklerini ve takipçilerinde yeşil şehirler algısını yarattıklarına dikkat çekmektedir. Bu tarz liderlerin çevreye önem vermelerinin yanı sıra; etik ve kurallara bağlı oldukları ve statüden çok hedefe odaklandıkları söylenebilir (Heizmann ve Liu, 2007; Berry ve Gordon, 1993). Dolayısıyla çevresel sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmada bu tarz liderleri ne olumsuz politikalar ne de karşılarına çıkacak güçlü ekonomik sorunlar engelleyemez. Liderin tek bir amacı vardır o da çevresel sürdürülebilirliği sağlayarak çevre tahribatını önlemek ve çevreyi korumaktır.

Çevresel sürdürülebilirliği sağlamak için toplum, güvenli ve yapıcı bir işbirliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu da liderin ortaya koyacağı ortak bir vizyonla mümkündür. Bu tarz liderler genellikle ortak bir vizyona ilham veren, fikir birliği oluşturan, kuruluşun veya topluluğun hedeflerine ulaşması için takipçilerin ihtiyaç duyduğu inanç ve eylemlerde değişiklikleri teşvik eden ve destekleyen kişiler olarak tanımlanır (Ferdig, 2007). Diğer taraftan liderin inandırıcılığı için ortaya koyduğu ortak vizyonun belli başlı özelliklerinin olması beklenir. Bu özellikleri Maser ve Campbell (2023) şu şekilde dile getirmektedir:

- Her tür takipçinin kaygısına hitap ederek, kaygıları ortadan kaldıracıdır.
- Toplumun merkezini temel almalıdır.
- Takipçilerin hedeflerine yönelik çeşitli alternatif yolları ortaya koyabilmelidir.
- Çevresel sürdürülebilirlik, bireyler arası ilişkilerin güvenine, saygısına ve kapsayıcılığına dayanmalıdır.
- Yaratıcılık ve dönüşüm ön planda olmalıdır.

Maser ve Campbell'ın (2023) ifadelerinden işbirliği çerçevesinde ortaya koyulan vizyonun temel amacının takipçileri ikna ederek çevresel sürdürülebilirliğin sağlanacağı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla liderin net ve anlaşılır bir vizyon ortaya koymasının yanı sıra çevresel sorunlar karşısında etkili bir iletişim yolu kullanması da beklenir. Sorunları takipçileriyle paylaşan liderin bu sorunlara ilişkin aktif ve yapıcı bir tavır sergilemesi

gerekir. Lider aynı zamanda takipçileri arasında işbirliği ortamının yaratılmasına zemin hazırlanarak çevresel farkındalığın yaratılmasını da sağlamalıdır. Williams (2010) bu işbirliğini bir şekilde şu şekilde açıklamaktadır:



Şekil1: İşbirliği üzerindeki etkileşimli etkiler

Williams (2010) ortaya koymuş olduğu şekilde bir işbirliğinin birliktelik gerektirdiğini ve bu birliktelikte belli prosedürler içerisinde bireylere önemli roller düştüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda çevresel sürdürülebilirlik için toplum içinde her bir birey küçük bir lider, liderler ise takipçileri için kendini adanmış rol modellerdir. Bu tarz liderler ve takipçileri “Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” sloganıyla hareket etmektedir. Çevresel sürdürülebilirlik bağlamında hedeflerine ulaşmak için bu şekilde hareket eden lider ve takipçilerini engellemek oldukça güçtür. Dolayısıyla günümüz karmaşık yaşamı göz önüne alındığında çevresel sürdürülebilirlik için toplumun birlikte liderlik ettiği görülmektedir. Herkes bir saatin irili ufaklı parçaları gibidir. Her bir birey ve lider değerlidir.

Çevresel açıdan sürdürülebilir çözümlere yönelik çelişkili talepler arasında dengeyi bulmak, kişisel çıkarların ötesine geçebilen ve becerilerini sergileyebilen liderlerle mümkündür (Ferdig, 2007). Yani liderlerden güçlü iletişim becerilerinin yanı sıra takipçilerini çevresel felakete karşı uyararak, çevresel sürdürülebilirlik alanında liderlik becerilerini sergilemeleri de beklenir (Moser, 2007). Çünkü çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması etkili liderlik özellikleri gerektirir (Holling, 1996). Wielkiewicz ve Stelzner (2005) bu liderlik özelliklerini dört ana başlık altında şu şekilde dile getirmektedir:

1. Etkili liderlik, geleneksel “endüstriyel yaklaşım” ile liderliğe yönelik ihmal edilen “çevresel yaklaşım” arasındaki açığa çıkan gerilimleri çözebilmelidir.
2. Liderlik stilinden çok liderin çevresel anlamda ortaya koyduğu kararlar daha önemlidir.
3. Liderin karar alma sürecinde örgütün ihtiyaçlarına yönelik girdilerin zenginliği oldukça önemlidir.
4. Liderlik, örgütü meydana getiren takipçi etkileşimlerinden doğarak ortaya çıkan bir süreçtir.

Wielkiewicz ve Stelzner’ın (2005) dikkat çektiği liderlik özellikleri, çevresel sürdürülebilirliği sağlamanın yanı sıra; toplumsal birlikteliği de sağlayarak sürdürülebilirliğe ilişkin her türlü sorunun çözümü için ortak bir sinerji yaratmanın yolunu açmaktadır. Bu aşamada liderler çevresel sorunların çözümünde takipçilerine tüm yanıtları sağlamak yerine, onları bir araya getirerek kendi yanıtlarını oluşturmalarını, kendilerini keşfetmelerini, öğrenmelerini ve çevresel sorunların üstesinden gelebilmeleri için gerçekçi bir eylem planı tasarlamalarını sağlamak için fırsat ve olanak yaratırlar (Ferdig, 2007).

Diğer taraftan içinde bulunduğumuz çağda çevresel sürdürülebilirlik olgusunun daha çok yeşil kavramıyla ilişkilendirildiği söylenebilir. Öyle ki sürdürülebilir bir kalkınmanın ardında yeşil sürdürülebilirliğin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Sürdürülebilir bir kalkınma modeli daha çok kaynak ihtiyacına ve dolayısıyla çevrenin daha çok tahrip edilmesi anlamına gelmektedir. Sürdürülebilir kalkınmanın açığa çıkardığı çevresel olumsuzlukları en aza indirgeyerek ortadan kaldırmanın yolu da yeşil sürdürülebilirliği sağlamaktan geçmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma ve yeşil sürdürülebilirlik bir arada düşünüldüğünde birbirine zıt bir tabloyla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu açıdan yeşil sürdürülebilirliğe liderlik etmek, büyük ölçüde çevresel ve birbiriyle ilişkili sosyal sorunların olumsuz doğasından dolayı oldukça zordur. Buradaki zorluğun sebebi gerçeklerin belirsiz olması, değerlerin çatışması, risklerin yüksek olması, acil kararlar gerektirmesi ve ilgili sorunların çözümü için geniş bir akran topluluğunun gerekliliğidir (Shriberg ve Macdanold, 2013). Bu durumda liderlerin otorite kurmak yerine takipçileriyle işbirliği içinde eylemler geliştirip uyguladığı ve gerektiğinde çevre için bir dönüşüm ve gelişim içerisinde olduğu görülmektedir (Ekins, 2021). Unutulmamalıdır ki liderler zaman içinde değişime uğrayarak farklı kalıplara girer ve duruma ilişkin en etkili liderlik stili ortaya çıkar (Osborn vd., 2002). Yeşil sürdürülebilirlik bağlamında açığa çıkan en etkili liderlik stili ise yeşil dönüştürücü liderlik olarak görülmektedir (Heizmann ve Liu, 2017).

Yeşil Dönüştürücü Liderlik

Dönüştürücü liderlerin ortak özelliği takipçilerinin yetenek ve becerilerini açığa çıkararak onları belirli bir amaç doğrultusunda motive etmesi ve örgütte reform başlatmasıdır (Gündüz, 1998). Dönüştürücü liderlerin takipçileri için bir nevi ilham kaynağı olduğu söylenebilir. Farklılığıyla ilham kaynağı olarak dikkat çeken dönüştürücü liderlerin ortaya koyduğu ortak vizyon ise takipçileri tarafından kolaylıkla kabul edilmekte ve uygulamaya konmaktadır.

Çevresel dönüştürücü liderlik olarak da anılan yeşil dönüştürücü liderlik stili ise takipçilerini çevresel amaçlara ulaşmaları için motive eden ve onlara ortak bir vizyon sağlayarak baskı kurmadan eylem geliştirmeleri için onlara ilham veren liderliktir (Chen ve Chang, 2012; Greenleaf, 2002). Yeşil sürdürülebilirliğe ilişkin açığa çıkan sorunların çözümünde bu tarz liderlerin tutarlı davranışlar sergileyerek bütün sorumluluğu üzerine aldığı ve takipçilerini ortak bir vizyon etrafında toplayarak çevreyi yeniden şekillendirdiği aşikardır (Ferdig, 2007). Çevrenin şekillendirilmesinde yeşil dönüştürücü liderlik stiline farklı boyutlarına dikkat çekilmektedir. Bass (1985) bu boyutları entelektüel uyarım, bireyselleştirilmiş ilgi, karizma ve ilham verici motivasyon olarak ifade etmektedir. Mittal ve Dhar (2016) boyutları şu şekilde açıklamaktadır:

- Liderin karizmatik gücü, takipçileri arasında ilham verici düşünceyi ortaya çıkarır.
- Bireyselleştirilmiş ilgi, liderle takipçileri arasındaki ilginin gelişmesine yol açan bir aidiyet duygusu yaratır.
- İlham verici motivasyon örgüt için bir vizyon yaratır.
- Liderin entelektüel uyarım yeteneği, takipçilerindeki yaratıcılığın geliştirilmesine yardımcı olur.

Yeşil dönüştürücü liderler, motivasyon oluşturma yoluyla takipçilerine yaratıcı düşünme konusunda ilham verir ve onların coşkusunu artırır (Liv vd., 2020). Yeşil dönüştürücü lider için motivasyon, bireyin içinden gelmeli ve faaliyetlerine yansmalıdır. Örneğin, yaratılan bu motivasyon çevre ve yeşil sevgisini artırarak, örgütte bireyleri çevreyi korumaya ve çevreye hizmet etmeye teşvik etmelidir (Deci, 2015). Aynı zamanda yeşil dönüştürücü liderler açığa çıkan çevresel sürdürülebilirlikle ilgili sorunları yenilikçi bir bakış açısıyla çözebilir ve takipçilerini karşılaştıkları engelleri aşmaları için motive edebilirler. Liderler bunu yaparken takipçilerine karşı çevreci davranışlar sergileyerek birer rol model olurlar (Wang vd., 2018). Rol model olan yeşil dönüştürücü liderlerin, takipçilerinin isteklerine hizmet etmekle ilgili güçlü bir motivasyonla hizmetkâr bir lider gibi davrandığı da göz ardı edilmemlidir (Greenleaf, 2002). Çevresel sorunların dönüştürülerek çözümündeki en önemli nokta da budur. Diğer bir deyişle birliktelik ve aidiyet duygusunun yaratılmasıdır.

Yeşil dönüştürücü liderler için entelektüel uyarım, takipçilerin olayları farklı açılardan algılamasına, bilgi toplamasına ve sorunları çözmesine yardımcı olur (Khalili, 2016). Yeşil dönüştürücü lider, astlarıyla iyi ilişkiler kurarak astlarının çevresel konulardaki endişelerini giderebilir ve sahip olduğu entelektüel uyarım aracılığıyla kendi yeşil değerlerini onlara aktarabilir (Wang vd., 2018). Entelektüel uyarım, takipçilerin problem oluşturma, bilgi arama, çözüm üretme ve problem çözme gibi yaratıcılıkla ilgili bilişsel süreçleri oluşturmalarına da yardımcı olur (Chen ve Chang, 2013). Dolayısıyla liderin ortaya koyduğu entelektüel uyarım takipçileri cesaretlendirerek özgüvenlerini artırır ve çevresel sorunların çözümünde örgütün yenilikçi bir bakış açısına sahip olmasına yardımcı olur (Zafar vd., 2017). Çevresel sorunların çözümü bu kadar zor ve karmaşıkken yeşil dönüştürücü liderin belki

de sahip olması gereken en önemli savunma mekanizmasının entelektüel boyut olduğu söylenebilir. Çünkü çevresel anlamda sorunların çoğu sistemsel boyuttadır ve çözümü ise entelektüel bir kapasite gerekir.

Karizma ve bireysel düşünceye sahip liderler, takipçilerin benzersiz ihtiyaçlarını gidererek örgütsel hedeflere bağlılıklarını artırmak için net bir vizyon oluştururlar (Li vd., 2018). Diğer bir deyişle karizma gücüne sahip olan bu liderler, takipçilerine enerji vererek onlar üzerinde yaratıcılık sağlayan net bir vizyon yaratırlar (Avolio vd., 1999). Dolayısıyla karizmanın gücünden yararlanan yeşil dönüştürücü liderler çevresel sorunların çözümünde takipçilerini duruş ve söylemleriyle rahatlıkla ikna ederek amaçlanan hedefe odaklanmalarını sağlayabilirler. Diğer taraftan yeşil dönüştürücü liderler bireyselleştirilmiş ilgi yoluyla, takipçilerinin benzersiz ihtiyaçlarının farkına vararak onlara koçluk ve danışmanlık sunarlar (Chen ve Chang, 2013). Bu yolla takipçilerinin örgüt hedeflerini benimsemesini sağlayarak, yeşil değer topluma ve çevreye kazandırılmasına yardımcı olmalarının yanı sıra takipçilerinin yaratıcılıklarını da geliştirmiş olurlar (Wang vd., 2018).

Genel anlamda yeşil dönüştürücü liderlerin ana hedefinin takipçilere net bir vizyon oluşturarak, onlara ilham ve motivasyon kaynağı yaratmak olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu liderler örgütün çevresel hedefleri doğrultusunda ihtiyaçlarını destekleyerek takipçiler nezdinde yeşil davranışlar geliştirmektedir (Mittal ve Dhar, 2016). Bu davranışları oluşturmada temel amaç örgütlerin yaratmış olduğu tahribatı en aza indirgeyerek kaynakların korunması ve çevresel sürdürülebilirliğin devamlılığının sağlanmasıdır. Diğer bir deyişle yeşil davranış, örgüt içinde takipçilerin çevresel sürdürülebilirliğe engel olabilecek davranışlardan uzak durması ve çevresel kaynakları koruyarak tasarruf sağlamak için sergiledikleri davranışları ifade etmektedir (Zhang vd., 2021).

Yeşil davranış yeşil yeniliği beraberinde getirmektedir. Yeşil yenilik, eko-tasarım ilkelerini kullanarak ürünlerin tasarımı sırasında daha az malzeme kullanarak emisyonun düşürmesi; su, elektrik ve diğer enerji tüketimini azaltmayı amaçlayan çevre dostu yeşil hammaddelerin, ürünlerin ve süreçlerin geliştirilmesi anlamına gelir (Singh vd., 2020). Yeşil dönüştürücü liderlerin çevresel sorunları en aza indirmesi için takipçilerine ilham vererek yeşil yeniliği desteklemesi beklenir. Bu yolla hem çevre korunacak hem de doğal kaynakların dikkatsiz şekilde tüketimi azalacaktır.

Yeşil dönüştürücü liderliğin dört boyutunun temelinde yeşil yaratıcılık yatmaktadır. Yeşil yaratıcılık yeşil ürünler, yeşil hizmetler, yeşil süreçler veya yeşil uygulamalar hakkında orijinal, yeni ve faydalı olduğuna karar verilen yeni fikirlerin geliştirilmesi anlamına gelmektedir (Chen ve Chang, 2013). Takipçileri üzerinde yüksek düzeyde motivasyon sağlayan liderlerin yarattığı entelektüel uyarım, sahip olduğu karizmatik etki ve bireyselleştirilmiş ilgiyle takipçilerinin fikirlerini ifade etmelerine ilham vererek onları yaratıcı düşünmeye teşvik ettiği söylenebilir. Dolayısıyla takipçiler çevresel sorunları farklı şekillerde dönüştürerek yeni çözüm yolları üretebilirler. Ancak yaratıcı düşünceyi teşvik edebilmek için liderden bir takım davranışları sergilemesi beklenir. Chen ve Chang (2013) yeşil dönüştürücü liderlerin yaratıcı düşünceyi teşvik edebilmek için sergiledikleri davranışları şu şekilde özetlemiştir:

- Lider çevresel hedeflere ulaşmak için takipçilerine yeni yollar önerir.
- Çevresel performansı iyileştirmek için takipçilerine yeni yeşil fikirler önerir.
- Yeni yeşil fikirleriyle başkalarını teşvik eder ve onları savunur.
- Yeni yeşil fikirlerin uygulanması için yeterli planlar geliştirir.
- Yeni yeşil fikirleri yeniden farklı yönleriyle düşündürür.
- Çevre sorunlarına yaratıcı çözümler bulur.

Chen ve Chang'ın (2013) liderlerin sergilemiş oldukları davranışlara ilişkin ifadelerinden yeşil sorunların çözümünde liderin takipçilerine destek olduğu ve onları her aşamada yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu yönlendirmenin bir otorite kurma şeklinde olmayıp takipçilerin bilgilendirilmesi ve aydınlatılması şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durumda liderin takipçilerini etkilemede kullandığı yolun entelektüel kapasite ve karizmatik güçten kaynaklanan ikna kabiliyeti olduğu söylenebilir.

Yeşil dönüştürücü liderlik tutum ve davranışlarının açığa çıkarılması zaman ve süreç gerektirir. Süreç içerisinde yeşil dönüştürücü liderlik davranışları eğitim yoluyla kazanılmaktadır. Çünkü bu liderlik stiline ilişkin

bilgi ve beceriler oldukça karmaşık ve anlaşılması güçtür. Bu karmaşanın giderilerek, bireylerin yeşil dönüştürücü liderlere dönüştürülmesi ise genel anlamda eğitim örgütlerinin alanına girmektedir.

Eğitim Örgütlerinde Yeşil Dönüştürücü Liderlik

Dünya üzerinde farklı örgütlerin sürdürülebilir bir çevre için büyük çaba gösterdiği görülmektedir. Bu örgütler çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin farkındalık yaratabilmek için birtakım eğitim programları ve faaliyetler düzenlemektedirler. Sürdürülebilir bir gelecek için eğitim programları hazırlanarak dünyanın birçok yerinde çevresel sürdürülebilirliğe dikkat çekilmeye çalışılmaktadır. Örneğin UNESCO tarafından gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin temel amacı doğal kaynakların korunarak çevrenin sürdürülebilirliğini sağlamaktır. Dolayısıyla eğitim olgusu sürdürülebilir bir çevrenin inşası ve devamlılığı için araç olarak kullanılmaktadır.

Diğer taraftan Avrupa Birliği ortaya koymuş olduğu kalkınma projelerinde sürdürülebilir bir çevreye dikkat çekmektedir. İklim değişikliği ve temiz çevre, sürdürülebilir ulaşım, üretim ve tüketim, doğal kaynakların korunması ve devamlılığı ve küresel ısınma gibi kavramlar Avrupa Birliği Projelerinde temel başlıkları oluşturmaktadır. Avrupa Birliği Ajansının özellikle 2023-2027 proje konu başlıklarında ilk ve öncül sırayı sürdürülebilir bir çevre kapsamında yeşil gündemin aldığı görülmektedir. Aslında AB'nin temel öncülü sürdürülebilir kalkınmayı sürdürülebilir bir çevre yaratarak devam ettirebilmektir.

Ancak sürdürülebilir bir kalkınmanın çevresel sürdürülebilirlikle birlikte sağlanması sadece yönetim politikası ya da çıkarılan yasa ve yönetmeliklerle gerçekleşmeyeceği de bir gerçektir. Buradaki temel sorun toplum ve bireylerin sürdürülebilirlik olgusunu nasıl tanımladığı ve bu tanımdan yola çıkarak ne tür davranışlar sergiledikleridir (Cheng, 2019). Belirli hedeflere ulaşmada birey üzerinde istedik değişiklikler yaratmak ise yine eğitimden geçmektedir. Dolayısıyla yeşil gündemin oluşturularak sürdürülebilir çevreye ilişkin farkındalığın açığa çıkarılmasında bireylere gerekli olan tutum ve davranışlar eğitim yoluyla kazandırılmaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Sadece öğrencilerin ya da eğitim hedef kitlesinin eğitilmesi değil eğitim veren eğitimcilerinde de belli bir farkındalığa ulaşmaları için eğitime tabi tutulması gerekir.

Çevresel sorunlara dikkat çekilerek çevre bilincinin aşılandığı eğitim kurumları çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin eğitim ve öğretim faaliyetlerine hayat boyu devam etmektedir. Yeşil yaratıcı fikirleri açığa çıkarmak, yenilikçi ve yaratıcı bir yaklaşımla çevresel yeşil dönüşüme ilişkin bilgi, beceri ve tutumları bireylere kazandırmak için yeşil dönüştürücü liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Chen ve Chang'ın (2013) yeşil dönüştürücü liderlik tanımı ışığında eğitimciler, takipçilerini çevresel hedeflere ulaşma konusunda motive eden ve onlara beklenen çevresel performans seviyelerinin ötesinde performans göstermeleri konusunda ilham veren yeşil dönüştürücü liderler olarak tanımlanabilirler. Aynı zamanda bu liderlerin yeni yeşil dönüştürücü liderler yaratarak sürdürülebilir bir çevrenin var olmasına katkıda bulunması beklenir.

Diğer taraftan bugünün ve geleceğin yeşil dönüşümünü harekete geçirerek yeşil dönüştürücü lider vasıfları sergileyen öğrenciler, öğretmenler ve okul dışı bireyler eğitim kurumlarında verilen eğitimlerle yetiştirilmekte ve şekillendirilmektedir (Lozano 2006). Dolayısıyla özellikle üniversitelerden mezun olan bireylerden çevresel sürdürülebilirliği sağlayabilecek bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları beklenmektedir (Christie vd., 2015). Çünkü bu bireyler meslek hayatına atılarak toplumu direkt etkileyen eğitimli ve bilinçli bireyler olarak görülmektedir. Aslında eğitimin temelinde çevre bilincinin oluşturulmasının yanı sıra çevre tahribatının önlenmesi ve yaşanabilir bir çevrenin yaratılması yatmaktadır. Her ne kadar üniversite öğrencilerinden çevre bilinciyle mezun olmaları beklense de eğitimin tohumları ilkokulda hatta anaokulunda atılmaktadır.

Küçük yaşlarda kazanılan çevre bilinci bireye hayatı boyunca etki ederek çevre farkındalığının devamlılığını da sağlamaktadır. Küçük yaşlarda neyi nasıl tüketeceğini ve doğal kaynakları nasıl kullanacağını anlayıp kavrayan öğrencilerde sürdürülebilir çevre bilinci kalıcı bir şekilde açığa çıkmaktadır. Bu da yeşil dönüştürücü liderlerin yaratıldığının bir göstergesidir. Eğitim sistemi, öğrencileri bilgi üreten değil de bilgi alıcılar olarak görmektedir (Sandri, 2013). Bu yaklaşım oldukça yanlış ve tartışmaya açıktır. Çünkü çevresel sürdürülebilirlik için gerekli bilgi, beceri ve tutum süreç içinde öğrenilebilir dolayısıyla öğrenciler sergilemiş oldukları davranışlarla dönüşerek zamanla değişimin temsilcisi olurlar (Cheng, 2019). Bu durum öğrencilerin yaşam tarzlarını ve çevresel ve sürdürülebilirlik konusuna ilişkin duyarlılıklarını da arttırır (Kagan, 2013). Öğrenciler her ne kadar bilgi alıcılar olarak görünseler de gelişim yolculuğuna devam eden yeşil dönüştürücü liderler olarak görülebilirler. Bir fidanın dikilmesi, atıkların geri dönüşüm kutularında toplanması, enerji tasarrufunun sağlanması ve bunun gibi birçok yaratıcı ve çözüme yönelik faaliyet, öğrencilerin yeşil dönüştürücü

liderlik yolculuğuna başladığının göstergesidir. Bugün tek bir damla suyunu koruyarak tasarruf sağlayan bir öğrenci, gelecekte barajlar dolusu suya yön verebilecek bir kapasiteye ulaşarak; sürdürülebilir bir çevrenin devamlılığını sağlayabilir.

Sürdürülebilirliğin sağlanabilmesinin ilk temel şartı sürdürülebilir bir üretim ve tüketimin sağlanmasıdır. Bu da doğal kaynakların dikkatli ve idareli kullanılmasından geçmektedir. Sürdürülebilir üretim ve tüketim alışkanlığı ise eğitim kurumlarında küçük yaşlardan itibaren aşılacaktır. Duruma ilişkin bilgi ve yönlendirmeler ders kitapları aracılığıyla ya da belirli gün ve haftalar vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu yolla öğrencilerin sadece çevresel farkındalıkları artmaz aynı zamanda doğaya ilişkin aidiyet duyguları da artar. Öyle ki öğrencilerin doğal çevrenin bir koruyucusu olduklarına ilişkin hissiyatları eğitim yoluyla açığa çıkarılmış olur (Saleh ve Brem, 2023). Eğitimle kazandırılan çevresel farkındalık zamanla bir yaşam tarzı haline gelmekte ve öğrenciler yeşil dönüştürücü lidere dönüşmektedir. Bu dönüşüm domino taşları gibi birbirini etkileyerek devam etmektedir.

Eğitim sistemi her ne kadar çevresel sürdürülebilirliği irdeleyerek bu yönde istedik değişiklikler sağlamak istese de öğretim programlarının bu anlamda yeterli olduğu söylenemez. Tanrıverdi (2007) özellikle ilköğretim okulları öğretim programına dikkat çekerek; ilköğretim ders programlarında çevre kavramının yakın çevredeki canlılar, öğrencinin kendi ve yakın çevresini koruma olarak algılandığı, ancak sosyal ve kültürel çevrenin ihmal edildiğini dile getirmektedir. Diğer bir tabirle çevre kavramı etrafı ve detaylı bir şekilde ele alınmadığı için okullarda uygulanan öğretim programlarının sürdürülebilir bir çevre için yeşil dönüştürücü lider yaratmada tam anlamıyla verimli olamadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde yer alan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretim programında yer almasa bile destekleyici faaliyetlerle öğrencilere çevre bilinci aşılanabilir ve çevresel sürdürülebilirlik için yeşil dönüştürücü liderler yaratılabilir. En basitinden okul bahçesine ekilen bir fidan, kutularda toplanan atıklar, sınıfta saksılarda yetiştirilen çiçekler ve bunun gibi birçok basit ve çevre bilincini destekleyen faaliyet öğrencileri dönüştürerek onlara çevre bilincini aşılayacaktır.

Yeşil dönüştürücü liderlerin yaratılmasında ve toplumsal sürdürülebilir çevre bilincinin oluşturulmasının temelinde genel anlamda öğretmenler yer almaktadır. Öğretmenlerin yeşil dönüştürücü liderler olarak görülmesi eğitim aracılığıyla toplumu çevresel sürdürülebilirliğe karşı bilinçlendirmesinden kaynaklanmaktadır (Hensley, 2020). Bu süreçte öğretmenler karizma ve yaratıcılık yeteneklerini kullanmaktadır. Öyle ki örgütsel yaratıcılık büyük ölçüde liderlere ve onların özelliklerine bağlıdır çünkü bu durum çevresel dönüşümü sağlamaktadır (Mittal ve Dhar, 2016).

Okullarda öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren çalışanların çevreci davranışlar sergilemesi gerekmektedir (Andersson vd., 2013). Bu davranışlar kurum içinde çalışanların çevreyi korumak için ortaya koyduğu davranış biçimleri olarak nitelendirilebilir (Wang vd., 2018). Bu tarz davranış biçimini açığa çıkaran öğretmenler yaratıcılıklarını ortaya koymaktadır. Bu yolla öğretmen takipçileri üzerinde israfı önleyip; yeşil tüketimi teşvik eder ve sürdürülebilir çevreci davranışlarını açığa çıkarır (Saleh ve Brem, 2023). Sürdürülebilirlikte yaratıcılık, insan merkezli bir yaklaşımı gerektirir (Ekins, 2021). Bu bağlamda yeşil dönüştürücü lider olarak öğretmenlerin astlarına göstermiş oldukları ilgi, astlarında değer duygusunu açığa çıkararak örgütsel bağlılıklarını da artırır (Wang vd., 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin yaratmış olduğu bu ilgi hem meslektaşlarında hem de öğrencilerde çevresel sürdürülebilirlik farkındalığını açığa çıkararak, okula bağlılığı arttıracaktır.

Yeşil performans kavramı kirliliğin önlenmesi, enerji tasarrufu ve atıkların geri dönüştürülmesini içeren örgütün yeşil dönüşüm süreci olarak tanımlanabilir (Zafar vd., 2017). Bu süreçte öğretmenler meslektaş ve takipçilerini sürdürülebilir çevre hedefine ulaşmaya ve yeşil performans sergilemeye yönlendirir. Bu yönlendirme yapılırken lider olarak öğretmenlerin okullarda belli başlı davranışlar sergilemesi beklenir. Hargreaves ve Finj (2003) bu davranışları şu şekilde ifade etmektedir:

- Liderler okullarda sürdürülebilirliği geliştirmek için detaylı ve anlaşılır öğretme faaliyetleri gerçekleştirirler.
- Takipçilerin sürdürülebilirliği öğrenmesi için onları öğrenmeye teşvik ederler.
- Öğrenme ortamını takipçilerinin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlarlar.
- Çevresel konuları disiplinler arası konularla ilişkilendirirler.

Hargreaves ve Finj'in (2003) ifadelerinden de anlaşılacağı üzere yeşil dönüştürücü lider olarak öğretmenler çevresel sürdürülebilirliği sağlamak için çabalayan birincil öğeler olarak görülmektedir. Öğretmenler sadece konuya ilişkin bilgi ve becerileri kazandırmakla kalmaz aynı zamanda öğrenme ortamını hazırlayarak disiplinler arası bir iş birliğine de gider. Bunun temel nedeni çevresel sorunların çok yönlü ve kapsamlı olmasıdır. Her branşta karşılığı olan çevresel sorunların bir bütünlük içinde çözülmesi gerekmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin net ve anlaşılır bir vizyona sahip olmaları beklenir. Vizyonun açık ve net bir şekilde ortaya konması takipçilerin öğretmene olan inancını artırır (Bass ve Avolio, 1995). Dolayısıyla öğretmenler kurumda öğrencilerin çevresel sürdürülebilirliği ilişkin performans ve yeteneklerini sergilemelerine olanak tanıyabilir (Singh vd., 2020).

İster bireysel açıdan ister toplumsal açıdan olsun her herkes çevreyi korumakla yükümlüdür. Bu yükümlülük dünyaya geldiğimiz andan itibaren başlamaktadır. Miras olarak aldığımız bu çevre bizden sonraki nesillere de miras olarak kalacaktır. Nasıl bir çevrede yaşamak istiyorsak gelecek nesillerimize de öyle bir çevre miras bırakmalıyız. Konunun özü eğitimle ilgili olup bireysel anlamda çevresel farkındalık öğretilmeden toplumsal anlamda bir farkındalık beklemek beyhude bir bekleme olacaktır. Eğitim örgütleri üzerine düşen görevi yaptıkça toplum bilinci artarak bize miras kalan çevre korunacak ve hatta daha sürdürülebilir çevreler yaratılacaktır.

Sonuç

Doğal kaynakların hunharca kullanılması, doğanın tahrip edilmesi, yaşanan iklim krizleri, küresel ısınma ve bunun gibi açığa çıkan birçok olumsuzluk çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasının ne denli önemli olduğunu bir kez daha hatırlatıyor. Ancak dünya üzerinde uygulanan ekonomik politikalar çıkar gruplarına hizmet etmekle birlikte sürdürülebilir çevre için tehdit oluşturmaktadır. Son zamanlarda Birleşmiş Milletler Cemiyeti, UNESCO ve AB gibi kuruluşlar olayın ciddiyetine dikkat çekmek için faaliyetlerinin önemli bir kısmını çevresel sorunların giderilmesi için gerçekleştirmektedir.

Çevresel sorunların bireysel temelli olduğu görülmektedir. Bireyde istendik çevresel davranış geliştirmek ise eğitimden geçmektedir. Bu bağlamda yeşil dönüştürücü lider olarak görülen öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü eğitim kurumlarının her ne kadar çevresel sorunlara yöneldiği düşünülse de uygulanan eğitim programları bu aşamada yeterince etkin olamamaktadır. Bu durumun üstesinden gelmek için hayat boyu öğrenme devam etmeli ve yeşil dönüştürücü liderler birbirini etkileyerek yeni liderlerin doğuşu sağlanmalıdır.

Literatür taraması sonucunda yeşil dönüştürücü liderlik stiline ilişkin çalışmaların son on yılda hız kazandığı ve ilgili kavrama dikkat çekildiği anlaşılmaktadır. Bu liderlik stiline ilişkin çalışmaların özellikle endüstri, sağlık, iletişim, turizm ve imalat sektöründe yapılması, bu alanların ekonomiyle ilişkili olmasından kaynaklanabilir. Çünkü ekonomik sürdürülebilirliğin sağlandığı alanlar çevreye en çok zarar veren alanlar olarak görülmektedir. Çevresel sorunlara dikkat çekmek için geç kalırsa da ilgili olguya ilişkin çalışma alanlarının genişletilmesi olumlu yönde bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak bütün öğrenim ve kazanımların edinildiği eğitim kurumlarının araştırmalarda geri planda bırakılması belki de çevresel farkındalığın kazandırılmasında geç kalmışlığın temel nedenleri arasında gösterilebilir. Dolayısıyla konuya ilişkin gelecek çalışmalar nitel ve nicel yöntemler kullanılarak daha geniş bir kapsamda gerçekleştirilebilir.

Öneriler

Bu çalışma çevresel sürdürülebilirlik ve yeşil dönüştürücü liderlik kavramlarına teorik bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmacılar ilgili kavramları nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle ele alabilirler.

Eğitim örgütleri farklı kademelerde ele alınarak, ilgili kavram her bir kademedeki ayrı bir şekilde incelenebilir.

Araştırmacılar çevresel sürdürülebilirlik kavramını farklı değişkenlerle farklı açılardan inceleyebilir.

Araştırmacılar yeşil dönüştürücü liderlik stiline ilişkin yansımalarını farklı örgütleri baz alarak inceleyebilir.

Yazar Katkı Beyanı

Bu çalışmaya tek yazar katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Andersson, L., Jackson, S. E., & Russell, S. V. (2013). Greening organizational behavior: An introduction to the special issue. *Journal of Organizational Behavior*, 34(2), 151-155.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 7, 441-462.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Berry, J., & Gordon, J. (1993). *Environmental leadership: developing effective skills and styles*. Washington, DC: Island Press.
- Brown, L. (2008). *Plan B 3.0: Mobilizing to save civilization*. New York: W. Norton and Company.
- Chen, Y., & Chang, C. H. (2013). The determinants of green product development performance: Green dynamic capabilities, green transformational leadership, and green creativity. *J Bus Ethics*, 6, 107-119.
- Chen, Y. S., Chang, C. H., & Lin, Y. H. (2014). Green transformational leadership and green performance: the mediation effects of green mindfulness and greenself-efficacy. *Sustainability*, 6(10), 6604-6621.
- Dongab, Y., & Hauschilda, M. Z. (2017). Indicators for environmental sustainability. *ScienceDirect*, 61, 697-702.
- Ekins, P. (2021). Environmental sustainability: From environmental valuation to the sustainability gap. *Progress in Physical Geography*, 35(5), 629-651
- Ekins, P., & Zenghelis, D. (2021). The costs and benefits of environmental sustainability. *Sustainability Science*, 16, 949-965.
- Ferdig, M. A. (2007). Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future. *Journal of Change Management*, 7(1), 25-35.
- Foy, G. E. (1990). Economic sustainability and the preservation of environmental assets. *Journal of Environmental Management*, 14(8), 771-778.
- Friedman, T. (2008). *Hot, flat, and crowded: Why we need a green revolution-And how it can renew America*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Galpin, T., & Whittington, J. L. (2012). Sustainability leadership: From strategy to results. *Journal of Business Strategy*, 33(4), 40-48.
- Goodland, R. (1995). The concept of environmental sustainability. *Allllu. Rev. Ecol. Syst.*, 26, 1-24.
- Greenleaf, R. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Hameed, Z., Naeem, R.M., Hassan, M., Naeem, M., Nazim, M., & Maqbool, A. (2021). How GHRM is related to green creativity? A moderated mediation model of green transformational leadership and green perceived organizational support. *International Journal of Manpower*, 43(3), 595-613.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 1-12.
- Heizmann, H., & Liu, H. (2017). Becoming green, becoming leaders: Identity narratives in sustainability leadership development. *Management Learning*, 13, 1-19.

- Holling, C. S. (1996). Surprise for science, resilience for ecosystems, and incentives for people. *Ecological Applications*, 6, 733-735.
- Huang, S., Ting, C. W., & Li, M. W. (2013). The effects of green transformational leadership on adoption of environmentally proactive strategies: The mediating role of green engagement. *Sustainability*, 13, 1-11.
- Hughes, R. (2009). Time for leadership development interventions in the public health nutrition workforce. *Public Health Nutrition*, 12(8), 1029-130.
- Kerse, G., Maden, S., & Selçuk, E. T. (2021). Yeşil dönüştürücü liderlik, yeşil içsel motivasyon ve çalışanın yeşil davranışı: Ölçek uyarılama ve ilişki tespiti. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1574-1591.
- Kusi, M., Zhao, F., & Sukamani, D. (2021). Impact of perceived organizational support and green transformational leadership on sustainable organizational performance: a SEM approach. *Business Process Management Journal*, 27(5), 1373-1390.
- Li, W., Bhutto, T. A., Xuhui, W., Maitlo, Q., Zafar, A. U., & Bhutto, N. (2020). Unlocking employees' green creativity: The effects of green transformational leadership, green intrinsic, and extrinsic motivation. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120229>.
- Lozano, R. (2006). Incorporation and institutionalization of SD into universities: Breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14 (9), 787-796.
- MacNeill, J. (2007). Leadership for sustainable development. *Institutionalizing Sustainable Development*, 9, 19-23.
- Mankoff, J., Blevis, E., Borning, A., Friedman, B., Fussel, S. R., Hasbrouck, J., et al. (2007). Environmental sustainability and interaction. . *CHI'07 extended abstracts on human factors in computing system* (2121-2124). New York: ACM.
- Mansoor, A., Farrukh, M., Lee, J. K., & Jahan, S. (2021). Stimulation of employees' green creativity through green transformational leadership and management initiatives. *Sustainability*, 13.
- Maser, C. & Campbell, H. V. (2023). *Community vision and leadership in practice*. New York: CRC Press.
- Mittal, S., & Dhar, R. L. (2016). Effect of green transformational leadership on green creativity: A study of tourist hotels. *Tourism Management*, 57, 118-127.
- Morelli, J. (2011). Environmental sustainability: A definition for environmental professionals. *Journal of Environmental Sustainability*, 1(2), 1-10.
- Ones, D. S., & Dilchert, S. (2012). Environmental sustainability at work: A call to action. *Industrial and Organizational Psychology*, 5, 444-466.
- Osborn, R., Hunt, J., & Jauch, L. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 797-837.
- Pitt, D., & Zube, E. (1987). Management of natural environments. In D. Stokols, & I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology*, (1009-1039). New York: John Wiley and Sons.
- Ralph, M., & Stubbs, W. (2014). Integrating environmental sustainability into universities. *High. Educ.*, 7(1), 71-90.
- Redekop, B. W. (2010). *Leadership for environmental sustainability*. New York: Rodledge
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior, concepts, controversies, applications*. New Jersey: Prentice Hall International Inc.
- Shriberg, M., & MacDonald, L. (2013). Sustainability leadership programs: Emerging goals, methods & best practices. *Journal of Sustainability Education*, 5, 1-21.

Singha, S. K., Giudiceb, M., Chiericie, R., & Grazianof, D. (2020). Green innovation and environmental performance: The role of greentransformational leadership and green human resource management. *Technological Forecasting & Social Change*, *15*, 1-12.

Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *34*(151), 89-103.

Tuna, Ö., & Yıldız, M. (2023). Çalışanın yeşil davranışı ve iş performansında yeşil dönüştürücü liderliğin rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, Özel Sayı*, 61-80.

Wang, X., Zhou, K., & Liu, W. (2018). Value congruence: A study of green transformational leadership and employee green behavior. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1-8.

Wielkiewicz, R., & Stelzner, S. (2005). An ecological perspective on leadership theory, research, and practice. *Review of General Psychology*, *9*(4), 326–341.

Williams, R. L. (2010). *Leadership and the dynamics of collaboration*. London: Routledge.

Zafar, A., Nisar, Q. A., Shoukat, M., & Ikram, M. (2017). Green transformational leadership and green performance: The mediating role of green mindfulness and green self-efficacy. *International Journal of Management Excellence*, *9*(2), 1059–1066.

Zhang, B., Yang, L., Cheng, X., & Chen, F. (2021). How does employee green behavior impact employee well-being? An empirical analysis. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, *18*, 1-19.

Zhou, S., Zhang, D., Lyu, C., & Zhang, H. (2018). Does seeing “mind acts upon mind” affect green psychological climate and green product development performance? The role of matching between green transformational leadership and individual green values. *Sustainability*, *10*, 1-21.

Rezonans Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* Şenay SEZGİN NARTGÜN¹ & Sevgi TAŞKIN²

Adaptation of The Resonance Leadership Scale to Turkish: Validity and Reliability Study

Abstract

In this research, Cummings et al. It was aimed to adapt the Resonance Leadership scale developed by (2010) to Turkish culture. The research was conducted with four different groups consisting of teachers working in primary, secondary and high schools in different provinces of Turkey. In the study, first linguistic equivalence was achieved ($r=.849$, $p<.01$), the scale was presented to expert opinion and corrections were made. The construct validity of the scale was tested with exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). Accordingly, as a result of (EFA), factor loadings varied between .51 and .88, and as a result of (CFA), ($\chi^2 / df = 3.96$, RMSEA = .072, NFI = 0.98, PNFI = 0.77, CFI = 0.99, GFI = 0.96, It was observed that the fit levels of the model (AGFI = 0.85, SRMR = .058) were at the desired level. Cronbach's alpha internal consistency coefficients ($\alpha=.963$) and item-total correlations ($r=.610-.832$) revealed that the scale is a reliable measurement tool. Considering the analyzes regarding verification and reliability in the study, it can be said that the resonance leadership scale is a valid and reliable measurement tool. The Resonance Leadership Scale took its final form as a 5-point Likert type measurement tool consisting of a single factor and twelve items. In the research, Resonance Leadership Scale was applied to teachers working in Bolu (N = 787) and a descriptive analysis of the research was made with the data obtained. As a result of the descriptive analysis, it was concluded that the teachers' opinions regarding the resonance leadership levels of their principals were at the "agree" level. In the research, first of all, an attempt was made to create a conceptual framework by evaluating resonance leadership practices in educational organizations and the effects of these practices on teachers. In this respect, the resonance leadership in the training offered to managers; It can be expressed how he was able to organize the managerial practices he brought to the field with the understanding of inclusive, supportive and formative optimal leadership in the school by using behavioral science. In addition, resonant leadership can be explained as administrator attitudes and norms that can organize teachers to take an active role in accepting change in order to achieve the success of new reforms in the education system. It may be suggested that policy makers in in-service training should be informed about the effects of resonant leadership on the structuring and outcomes of educational processes and the contributions of adaptive leadership behaviors, which are integrative rather than restrictive in the school environment, to the education system.

Key Words: Teacher, resonant leadership, scale adaptation, validity, reliability.

Özet

Bu araştırmada Cummings vd. (2010) tarafından geliştirilen Rezonans Liderlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye'nin farklı illerindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerden oluşan dört farklı grupta yürütülmüştür. Araştırmada, ilk olarak dilsel eş değerlik sağlanmış ($r=.849$, $p<.01$), ölçek uzman görüşüne sunulmuş ve düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Buna göre yapılan (AFA) sonucunda faktör yüklerinin .51 ile .88 arasında değiştiği, (DFA) sonucunda ise ($\chi^2 / sd = 3.96$, RMSEA = .072, NFI = 0.98, PNFI = 0.77, CFI = 0.99, GFI = 0.96, AGFI = 0.85, SRMR = .058) modelin uyum düzeylerinin istenilen düzeyde olduğu görülmüştür. Cronbach's alpha iç tutarlılık kat sayıları ($\alpha=.963$) ve madde-toplam korelasyonları ($r=.610-.832$) değeri ile ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada doğrulama ve güvenirlige ilişkin yapılan analizler dikkate alındığında rezonans liderlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Rezonans Liderlik Ölçeği tek faktörden ve on iki maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçme aracı olarak son şeklini almıştır. Araştırmada Rezonans Liderlik Ölçeği Bolu ilinde görev yapan (N=787) öğretmene uygulanmış ve elde edilen verilerle araştırmanın betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin, rezonans liderlik ölçeğine ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öncelikle eğitim örgütlerinde, rezonans liderlik uygulamaları ve bu uygulamaların öğretmenler üzerindeki etkileri değerlendirilerek kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu açıdan yöneticilere sunulan eğitimlerde rezonans liderliğin; davranış bilimini kullanarak kapsayıcı, destekleyici ve biçimlendirici optimal liderlik anlayışıyla alana kazandırdığı yönetsel uygulamaları okulda nasıl organize edebildiği ifade edilebilir. Ayrıca rezonans liderliğin eğitim sistemindeki yeni reformların başarıya ulaşması için öğretmenlerin değişimi kabullenmeleri yönünde etkin rol üstlenmelerini organize edebilen yönetici tutum ve normları anlatılabilir. Hizmet içi eğitimlerde politika üreten ilgililerin, rezonans liderliğin eğitim öğretim süreçlerini yapılandırma ve çıktıları üzerindeki etkileri ile okul ortamında sınırlayıcı değil bütünleştirici uyumsal liderlik davranışlarının eğitim sistemine olan katkılarının anlatılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, rezonans liderlik, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlilik.

¹ Prof. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, szbn@yahoo.com ORCID: 0000-0002-5405-1655

² Dr.Milli Eğitim Bakanlığı, reyyanbeyza_2004@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7335-334X

Sevgi TAŞKIN'ın Öğretmenlerin Rezonans Liderlik ve Rol Fazlası Davranışları Üzerine Örgütsel Sinerjinin Aracı Rolü adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Introduction

Leading administrators in educational organizations are faced with renewal processes based on ever-increasing expectations such as developing information technologies and competitive conditions, under the influence of globalization (Dönmez, 2014). This cycle makes it important for leading managers to have high-energy leadership skills that focus on managerial processes, give importance to communication and interaction, are collaborative, motivated and persuasive, and can respond adaptively to organizational activities (Bawafaa, et al., 2015). According to these new leadership approaches emerging in management science, managers are encouraged to adopt a more sharing, interactive leadership approach in daily instructional activities instead of linear management and control-centered practices (Başaran, 2000). The resonance leadership model, which has come to the fore recently, carries leadership theories and practices that include multiple leadership styles that can blend human values with the requirements of the new century, and in this context, create maximum impact on teachers (Sürücü & Yıkılmaz, 2021). When the resonance leadership approach is associated with other leadership approaches, it differs in terms of leadership evaluation criteria with its features that care about individual values and needs, but also emphasize common values and needs, provide one-on-one attention and equal opportunities to employees (Goleman, 2021; Casale, 2017). The theories and practices of the resonance leadership model develop an understanding of leadership that opposes the normative features of leadership models, such as decision-making alone, holding power, and being the sole leader in organizational activities. For this reason, resonance leadership aims to move away from single and traditional leadership approaches and combine different leadership configurations with its own leadership practices for the benefit of the individual and the organization. By combining the strengths and weaknesses of resonant leadership with different leadership approaches, this understanding has revealed the ideal leadership model that adopts comprehensive school leadership and focuses on school development, emphasizes collective performance, and makes the necessary adjustments in line with expectations depending on internal and external contexts. By conceptualizing the context factors of the resonance leadership model, it is seen that school management is based on a perspective that empowers teachers and shares responsibilities holistically in line with common values and beliefs, rather than administrators at the center of school management.

The resonance leadership approach's inclusion of inclusive, supportive and formative optimal leadership practices not only increases teachers' performance and motivation, but also reveals their leadership skills to carry school development and academic success to higher levels. In this context, the resonance leadership approach is a leadership approach that ensures the establishment of quality communication and interaction between teachers and creates a school atmosphere that increases teachers' trust and loyalty to their administrators. This positive atmosphere formed in the school can organize teachers to take an active role in structuring instructional processes by exhibiting a facilitative and collaborative attitude in the implementation of the new school goals determined (Demir, 2020).

At this point, of this study is Cummings et al. It was aimed to reveal teachers' views on resonance leadership through descriptive analysis through the one-dimensional scale obtained by adapting the Resonance Leadership Scale developed by (2010) to Turkish culture by conducting validity-reliability studies. Thus, the research aims to reveal the extent to which teachers are affected by resonance leadership roles and behaviors and to obtain important findings for educational institutions. The study was limited to teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education.

Method

In this study, the Resonance Leadership Scale developed by (Cummings et al., 2010) was used to measure teacher perceptions regarding resonance leadership skills. Necessary permission was obtained from the corresponding author via e-mail. The original resonance leadership scale consists of a total of 10 items and a single dimension. In the original scale, each item was rated as “Strongly Disagree” (1), “Disagree” (2), “Undecided” (3), “Agree” (4) and “Strongly Agree” (5) and was scored on a 5-point Likert-type scale. measuring tool was used. At the same time, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the original scale was found to be .94, indicating that it has a high reliability.

This study was carried out through four different working groups. Accordingly, the English and Turkish forms were administered to the first group, 35 English teachers who are experts in their fields, two weeks apart, and the linguistic equivalence of the scale was calculated with the data obtained. Then, the construct validity of the scale was tested with exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). The second group included 155 teachers and exploratory factor analysis (EFA) data were collected and reliability analysis was conducted. Accordingly, as a result of EFA, factor loadings. It was observed that it varied between .51 and .88. After the exploratory factor analysis, a trial application was carried out for the third group, the confirmatory factor analysis, consisting of 150 teachers. As a result of the CFA ($\chi^2 / df = 3.96$, RMSEA = .072, NFI = 0.98,

PNFI = 0.77, CFI = 0.99, GFI = 0.96, AGFI = 0.85, SRMR = .058), it was seen that the fit levels of the model were at the desired level. The scale's Cronbach's alpha internal consistency coefficients ($\alpha=0.963$) and item-total correlations ($r=.610-.832$) revealed that it was a reliable measurement tool. The Resonance Leadership Scale took its final form as a 5-point Likert type, one-dimensional, and twelve items. In the last application, the descriptive analysis of the application scale obtained through exploratory and confirmatory factor analyzes was applied to 787 teachers working in public primary, secondary and high schools in the city center of Bolu in the 2021–2022 academic year, and it was concluded that the teachers' views on resonant leadership were at the "agree" level.

Findings, Discussion and Results

Following statistical studies, it was determined that the descriptive analysis result of the Resonance Leadership Scale was at the "agree" level through the data obtained from 787 teachers working in Bolu. It can be said that the teachers' opinions about resonance leadership are at the "agree" level, and that the implementation processes of educational and administrative policies of resonance leadership are perceived as impressive by teachers, and at the same time, this strong influence and support created by the context factors of resonance leadership in the school increases teachers' beliefs that a significant improvement can be achieved in teaching practices. It can be thought that resonance leadership, with its effect on teachers' school processes and outcomes, also encourages their commitment to the school and the teaching profession, such as handling educational issues, improving the quality of students' teaching, and providing high-level support to school development. Findings supported in the literature have been reached as a result of the educational policies and teaching practices adopted by resonant leadership, which are evaluated positively by teachers in the school environment (Carnegie, 2012; Casale, 2017; Sürücü & Yıkılmaz, 2021). It is stated that teachers do not have difficulty in interacting with leading administrators who are involved in the process, exhibit visionary and adaptive behaviors in the face of change, and have a positive perspective on suddenly developing situations, so that they can continue their professional actions in line with expectations against increasing competitive conditions, constantly changing curriculum and education policies (Casale, 2017; Goleman vd., 2020).

It can be said that resonance leadership practices provide administrators with leadership qualities that unite teachers for a valuable and inspiring purpose, take into account their individual needs and wishes, above all respect them as individuals, and encourage their professional development in line with the goals to be achieved. In other words, it can be interpreted that as teachers' positive resonance leadership perceptions increase, their sense of dedication to the school and their performance levels also increase in direct proportion. For this reason, according to teachers' opinions, the resonance leadership model, which is one of the modern leadership models, has been dominated by the opinion that it can explain desired teacher behaviors such as increasing the performance and motivation of teachers in their professional activities, being motivated in line with the determined goals of the school, and adopting cooperative behaviors by integrating with each other. Resonance leadership behaviors show that teachers have the effect of changing their individual attitudes towards performing better than expected for the benefit of the school and supporting the goals of the school, thanks to the positive emotional states they develop towards the administrators. Çakınberk & Demirel (2010) state that leadership characteristics that cause effective attitude and behavioral changes in teachers are the leadership characteristics sought in educational organizations. Dilek (2012) and Dikmen (2012) also found that there is a significant relationship between effective leadership approaches and positively affecting teacher behavior. In addition, this result is parallel to the results of the research.

Suggestions; In the trainings offered to administrators, the skills of directing teachers to educational goals and creating a positive climate in the school can be explained by using the understanding of resonance leadership in educational organizations and behavioral science.

In addition, it can be said to the administrators in the seminars that the principles of resonance leadership support the use of multifaceted components of the curriculum and increase the quality of teaching in schools by organizing the learning environments of teachers in this direction.

In in-service training, it may be recommended to give lessons to administrators on the effects of resonant leadership on school processes and outcomes in educational and administrative policies, and on adopting integrative, not restrictive, adaptive leadership behaviors in the school environment.

Giriş

Eğitim örgütlerinde lider yöneticiler, küreselleşmenin etkisiyle, gelişen bilgi teknolojileri ve rekabet koşulları gibi sürekli artan beklentilere yönelik yenilenme süreçleri ile karşı karşıya kalmaktadır (Dönmez, 2014). Bu döngü lider yöneticilerin yönetsel süreçlere odaklanmış, iletişim ve etkileşime önem veren, iş birlikçi, motive ve ikna edici, örgütsel faaliyetlere uyumsal tepkiler verebilen, yüksek enerjili liderlik becerilerine sahip olmalarını önemli hale getirmektedir ((Bawafaa, et al., 2015). Yönetim bilminde ortaya çıkan bu yeni liderlik

yaklaşımlarına göre yöneticilerin, doğrusal yönetim ve kontrol merkezli uygulamalar yerine daha paylaşımcı, günlük öğretimsel faaliyetlerde etkileşim içinde olan liderlik anlayışını benimsemeleri teşvik edilmektedir (Başaran, 2000). Son zamanlarda öne çıkan rezonans liderlik modeli, yeni yüzyılın gerekleri ile birlikte insani değerleri harmanlayabilen birden çok liderlik stillerini kapsayan, bu çerçevede öğretmenler üzerinde maksimum etki oluşturan liderlik kuram ve uygulamalarını taşımaktadır (Sürücü & Yıkılmaz, 2021). Rezonans liderlik anlayışı diğer liderlik anlayışları ile ilişkilendirildiğinde bireysel değer ve ihtiyaçları önemseyen aynı zamanda ortak değer ve ihtiyaçlara vurgu yapan, bire bir ilgi ve çalışanlara eşit fırsatlar sunan özellikleri ile liderlik değerlendirme ölçütleri bakımından farklılık göstermektedir (Keleş & Cömert, 2023; Maitlis, vd., 2004). Rezonans liderlik modelinin kuram ve uygulamaları tek başına karar verme, gücü elinde bulundurma ve örgütsel faaliyetlerde tek lider olarak, liderlik modellerinin normatif özelliklerine karşı duran liderlik anlayışını geliştirmektedir. Bu nedenle rezonans liderlik tek ve geleneksel liderlik yaklaşımlarından uzaklaşarak, birey ve örgüt yararına olan farklı liderlik konfigürasyonlarını kendi liderlik uygulamaları ile birleştirmeyi hedeflemektedir. Bu anlayış rezonans liderliğin güçlü ve zayıf yönlerini farklı liderlik yaklaşımlarıyla birleştirerek, kapsamlı okul liderliğini benimseyen ve okul gelişimine odaklanan, kolektif performansa vurgu yapan, iç ve dış bağlamlara bağlı olarak beklentiler yönünde gerekli düzenlemeleri gerçekleştiren ideal liderlik modelini ortaya çıkarmıştır. Rezonans liderlik modeli bağlam faktörlerinin kavramsallaştırılmasıyla, okul yönetiminin merkezinde yöneticiler değil ortak değer ve inançlar doğrultusunda bütünsel olarak sorumlulukları paylaşan, öğretmenleri yetkilendiren perspektife dayandığı görülmektedir. Bu şekilde katılımcı, bütünleştirici ve optimal liderlik uygulamalarını kapsayan rezonans liderlik anlayışı okul gelişimi, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde oluşturduğu etki ile yönetim literatürüne girmiştir.

Eğitim örgütlerinde, öğretimsel yeniliklere ve okul atmosferine uyumlu birliktelik sağlama, kaynakları verimli kullanma, okulun misyon ve vizyonu doğrultusunda performans sergileme söz konusu olduğunda rezonans liderlik anlayışından bahsedilebilir (Goleman, 2021). Rezonans liderlik, öğretmenleri harekete geçirme, duygu ve düşüncelerini yönlendirme becerisi ile karşılaşılan yönetsel ve eğitsel süreçleri doğru yorumlama ve anlamlandırmada etkili mentör liderlik özelliklerini taşımaktadır (Ilies vd., 2004). Bu bakımdan liderlik anlayışında en önemli unsur, karar alma ve değişimi yönetme süreçlerinde öğretmenlerin onayını ve gücünü alarak bütüncül bir yapı oluşturmayı hedeflemektir (Dalgın, 2008). Rezonans liderlik, öğretmenleri değişen eğitsel hedeflere yöneltme, yenilikleri uygulama ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma yönünde anlayış sergilemektedir (Akyüz, 2019). Bu bağlamda rezonans liderlik öğretmenlerin, istek ve arzularını gözeterek, örgütsel koşulları düzenlemesi sonucunda, kendilerini değerli bir paydaş olarak hissetmelerini ve ortak amaçlar yönünde maksimum bireysel çaba göstermelerinin yolunu açmaktır (Casale, 2017). Bir bakıma rezonans liderlik, öğretmenleri okulun eğitim hedefleri yönünde onların duygu ve davranışlarını yönetebilme gücü gibi bazı yönetim değerlerini gerektirmektedir (Hogan, vd., 2008).

Eğitim örgütlerinde rezonans liderlik modeli, çok yönlü bireysel özellikleri olan liderlere, eğitsel değişimleri ve gelişmeleri iyi takip edebilme, okulda öğrenme iklimini analiz etme, eğitsel faaliyetlerin nitelikli olması için rezonans liderlik ilkelerini kazandırmaktadır (Keleş & Cömert, 2023). Rezonans liderlik uygulamalarının benimsenmesi okulda, olumlu iklim oluşturarak öğretmen ve öğrencilerin eğitsel faaliyetlerde biçimlendirici ve uyumsal davranışlar sergilemelerini yönlendirebilmektedir (Goleman, 2020). Rezonans liderlik modelinin sunduğu liderlik anlayışı, öğretmenlerin eğitsel süreçlerde öğrencilerin bireysel farklılık ve gelişimlerini gözardı etmeden öğretim programlarını etkili yöntemlerle uygulamalarını sağlayan okul ortamlarını hazırlamayı en değerli yönetici hedefi olarak görmektedir (Kaiser, vd., 2008). Bu noktada okul ve öğrenci başarısını üst düzeye çıkaran etkenin öğretmenler ve öğretmenlerin performans ve motivasyonlarını artırmayı amaç edinen etkenin ise rezonans liderlik özelliklerini taşıyan okul yöneticileri olduğu söylenebilir. Bu nedenle rezonans liderlik yöneticilere, destekleyici ve biçimlendirici davranış sergileme, öğretmenlere karşı kapsayıcı ve katılımcı davranışlar ortaya koyma becerileri ile okulun öğretimsel başarısı için birlikte hareket etmelerini organize etmektedir (Atkins & Parker, 2012). Rezonans liderliğin bu yaklaşımı, öğretmenler arasında kaliteli iletişim ve etkileşimi sağlamakla birlikte, liderlerine olan güven ve bağlılıklarını artıran okul atmosferini oluşturmaktadır.

Rezonans liderlik anlayışında öğretmenlerin bireysel değer ve kültürlerini, örgütsel amaçlar ile birleştirerek onların, yöneticilerine ve okula olan bağlılıklarını sağlamak ve mesleki tatmin düzeyine ulaşmaları en önemli unsur olarak benimsenmektedir (Judge & Robbins, 2012). Rezonans liderlik, yönetsel süreçlerde iletişim türü ve şekline dikkat ederek, öğretmenlerin duygularını okulun hedefleri doğrultusunda güdüleyebilmektedir (Dutton vd., 2006). Ayrıca rezonans liderlik anlayışı, öğretmenlerle kurulan duygusal bağ ile onların davranışlarında düzenleyici bir etki oluşturarak, mesleki eyleme dönüştürebilmektedir (Akyüz, 2019). Bu sayede rezonans liderlik tutum ve davranışları, öğretmenlerin okula olan inançlarını pozitif yönde etkileyerek, eğitsel başarının yolunu açabilmektedir (Kanov vd., 2004). Rezonans liderliğin oluşturduğu pozitif etki, öğretmenlerin mesleki eylemlerini şekillendirerek, okulun verimlilik ve üretkenliğine üst düzeyde katkı sağlama ve okulun performansını önemli ölçüde artırma yönünde potansiyel sergilemelerine motive etmektedir (Goleman, vd., 2020). Aynı zamanda bu model süreç boyunca öğretmenlere verilen eğitsel ve psikolojik destek ile kendi kararlarını verme, sorunları analiz edip çözüm önerileri ortaya koyma, mesleki gelişimlerini güncel

tutma gibi öz güveni yüksek mesleki davranışlar sergilemelerini önemsemektedir (Keleş & Cömert, 2023). Buradan hareketle rezonans liderlik öğretmenlerin, okulun temel ilkeleri doğrultusunda mesleki sorumluluklarını daha iyi sahiplenmelerini ve eğitsel faaliyetlerde beklentilerin ötesinde performans sergilemelerini istemektedir. Öğretmenlerin sergilediği bu gönüllü çalışma performansı ise onların okula olan güven ve bağlılıklarını artırma duygusunun gelişmesi ile öğretim uygulamalarında karşılaştıkları olumsuz kaygı ve stres gibi etkenlerden etkilenmeden mesleki eylemlerini sürdürebileceklerini düşündürmektedir.

Rezonans liderlik modeli yöneticilerin, değişen durumlarda yönetme yetkinliklerini başarılı bir şekilde uygulamalarını ve yeni strateji geliştirme kabiliyetlerini artırmaktadır (Germann, vd., 2010). Dolayısıyla ani gelişen durumlar için etkin davranışlar sergileyen rezonans liderlik, bir toplumun eğitsel hedeflerinin okul liderliği uygulamaları ile öğretim üzerindeki etkilerinin boyutunu, nasıl ve ne ölçüde etkili olabileceğini liderlik yetileri ile ortaya koyabilmektedir (Demirtaş & Akdoğan, 2014). Aynı zamanda bu model liderlik konusunda farklı bir anlayış kazandırarak, sahip olduğu davranış psikolojisine ait bilgi ve teknikleri kullanarak, okulun eğitim süreçleri doğrultusunda ilişkileri düzenleme, çalışanları etkileme gücü ile okulun etkililiğini ve gelişimini bir kültür haline getirmektedir (Gerhardt, vd., 2004). Oluşan bu kültür ortamı öğretimin niteliğini üst düzeye ulaşmasını sağlamakla birlikte öğretmenlerin değişen eğitim hedeflerine odaklanarak uyumsal davranışlar sergilemelerine ortam hazırlamaktadır (Aksu, 2009).

Rezonans liderlik, lider yöneticilere davranış bilimini etkin bir şekilde kullanarak, öğretmenlerin okulun temel eğitsel hedefleri doğrultusunda ilkeli ve tutarlı olmalarını sağlayan prosedürler ve süreçler zincirini çok iyi uygulayan liderlik anlayışını kazandırmaktadır (Gaillard, vd., 2013). Ayrıca rezonans liderliği benimseyen yöneticilerin, eğitsel ve yönetsel etkililiği eş zamanlı olarak artırmak için motivasyon faktörlerini uygulayan adımları çok iyi yürütebildiği söylenebilir. Dolayısıyla rezonans liderlik, öğretmenlere okul vizyonunun uygulanmasında misyonlar vererek, okul kültürüne katkıda bulunmaları için mesleki eylemlerinde potansiyel olarak yapabileceklerinin daha fazlasına inandırmaktadır.

Eğitim sisteminin son yıllarda değişen doğası, küreselleşmenin getirdiği karmaşıklığı anlayan etkili okul liderlerinin, ekip odaklı karar alma yaklaşımı ile okul etkinliği ve performansını artıran, tutarlı liderlik tarzlarını benimseyen liderlere ihtiyaç duymaktadır. Akademik alanyazın incelediğinde liderlik üzerinde yapılan (Sabuncuoğlu, 2008; Evliyaoğlu & Hemedoğlu, 2012; Çakınberk & Demirel, 2010; Dönmez, 2014; Barutçugil, 2014; Fındıkçı, 1999; Zel, 2001; İşbaşı, 2000; Koçak, 2019), modern liderlik üzerine yapılanlar ise etkileşimci liderlik (Eren, 2003); dönüşümcü liderlik (Karahana & Yılmaz, 2010), karizmatik liderlik (Northouse, 2010); demokratik liderlik (Eren, 2001); hümanist liderlik (Dalgın, 2008); sürdürümcü liderlik (Başaran, 2000); vizyoner liderlik (Aksu, 2009); serbestlik tanıyan liderlik (Eren, 2001); öğretim liderliği (Büyükdoğan, 2003); liderlik stilleri (Kılıç & Özen, 2012) gibi çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, değişen örgütsel koşullara karşı başarıya ulaşmak için gerekli rol ve davranış gösterebilen rezonans liderlik modelinin, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının etkilemesiyle eğitsel amaçlara olumlu algılar geliştirmelerini sağlamakla birlikte, günümüz eğitim örgütlerindeki yenilenme ve değişim süreçlerine ne ölçüde katkıda bulunabileceğini incelemek üzere ele alınmıştır. Bu modelin eğitim örgütlerinde yürütülen yönetsel ve eğitsel süreçlerde ortaya koyduğu rezonans liderlik anlayışı, öğretmenlerin liderlerine olan iletişim ve etkileşim düzeyinin daha kaliteli olmasını sağlayacağı, öğrenme ortamlarını örgütleyerek, etkili öğretim uygulamaları ile öğretimin niteliğini artıracak şekilde düşünülmektedir. Aynı zamanda liderlik kuramlarının okulun hedeflerine ulaşmak, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt vermek için kontrol odaklı değil daha kapsayıcı, iş birlikçi ve demokratik düzenlemelerle öğretmenlerin tutum ve davranışlarında olumlu psikolojik etki oluşturabileceği anlayışından hareketle rezonans liderlik modelinin benimsenmesi araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir. Rezonans liderlik, modern liderlik araştırmalarında ilgi gören bir noktaya doğru ilerlemektedir. Kavram hakkında yeterli sayılabilecek düzeyde yabancı araştırmalar olmasına rağmen, Türkçe çalışmaların kısıtlı bir sayıda olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra ulusal yazında Ahenk Yaratıcı Liderlik (Taner & Aysen, 2013), Yeni Bir Liderlik: Resonant (Ahenk Yaratıcı) Liderlik (Akyüz, 2019), Okul müdürleri için ahenk yaratan liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Keleş & Cömert, 2023) gibi araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Uluslararası yazında Ahenk Yaratıcı Liderlik (Goleman vd., 2020), Yankılanan Liderlik (Boyatzis & McKee, 2005), Resonant leadership (McKee & Massimilian, 2006), Resonant leadership, (Wagner vd., 2013) gibi araştırmalar bulunmaktadır.

Yapılan araştırma ile okullardaki yönetsel süreçlere katkı sağlamak, eğitim örgütlerinde yöneticilerin okul liderliği uygulamaları sonucunda, eğitim hedefleri ve öğretim üzerindeki etkilerini nasıl şekillendirdiği ve ne ölçüde liderlik anlayışını geliştirdiği yönünde alanyazına farklı bir bakış açısı kazandırmak amacıyla Rezonans Liderlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasına karar verilmiştir.

Rezonans Liderlik

Günümüzde örgütler, küreselleşmenin etkisiyle örgütsel faaliyetlerde meydana gelen değişiklikler sonucunda oluşan yeni ve farklı durumlara uyum sağlayabilen, lider yöneticilere ihtiyaç duymaktadır (Kirel & Özkalp, 2010). Örgütlerde meydana gelen bu değişiklikler, değişime açık bir yapıya sahip olan, gelişen şartlara

uyumsal davranışlar sergileyen rezonans liderlik ilke ve davranışlarını ön plana çıkarmaktadır (Boyatzis vd., 2005). Rezonans kelime anlamı olarak “yankılanmak” anlamına gelmektedir (Goleman, 2021). Rezonans sözlük anlamına göre ise "yansıma yoluyla yankılanma ya da uzatılma" olarak tanımlanmaktadır. Rezonans "eşzamanlı titreşim" anlamı ile bir amaç doğrultusunda bir araya gelen örgütün aynı yolda kararlılıkla ilerlemesi olarak da açıklanmaktadır (Keleş & Cömert, 2023). Rezonans liderlik modelinin bir özelliği olan iyimser, azimli, coşkulu enerjisi ve etkileyici liderlik davranışları ile etrafındakilerde oluşturduğu rezonans sayesinde onların etkileşim ve performans düzeyini artırarak aynı yönde hareket etme kabiliyeti sağlamaktadır (Akyüz, 2019).

Rezonans liderlik, değişen örgütsel koşullara karşı başa çıkma kapasitesi olan, bireysel bilgi ve deneyimleri ile bir durumdan yeni bir duruma karşı uyum sağlama refleksi gösterebilen modern liderlik modelidir (Demirtaş & Akdoğan, 2014). Rezonans liderlik modelinde, alışılmadık değişken örgütsel koşullara karşı bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel olarak ani eylemsel tepkiler verebilen, örgüt üyeleri ile birlikte bu süreci örgütsel amaçlar doğrultusunda yönetebilen tutum ve davranışlarıyla belirleyici liderlik özelliklerini taşıdığı ifade edilmektedir (Casale, 2017).

Günümüzde en sık değişime uğrayan örgütler arasında olan eğitim örgütlerinde, eğitsel amaçların başarılı bir şekilde yürütülmesi doğrultusunda etkileyici liderlik özellikleri taşıyan okul yöneticilerinin, tüm paydaşlar ile birlikte aynı yönde uyumlu bir çalışma performansı göstermesi gerektiği ifade edilmektedir (Yetgin, 2017). Rezonans liderlik modeli, öğretmenlerin tutumlarına, düşüncelerine, inançlarına ve kişisel değerlerine önem veren ve bu süreçte maddi olmayan içsel motivasyon araçlarını kullanarak özgüvenlerini artıran liderlik anlayışıdır (Gerhardt vd., 2004). Ayrıca rezonans liderliğin bu sayede öğretmenleri beklentilerin ötesinde hedeflere odaklanmalarını motive edebildiği ve onların mesleki bilgi ve becerilerini üst düzeyde örgütleme yönünde aktiflediği düşünülebilir.

Rezonans liderlik modelinin bir diğer önemli özelliği ise öğretmenleri okul ortamında bilgi birikimi ve yeterlilikleri açısından özel olduklarını hissettirerek onların okula olan bağlılıklarını ve aidiyetlerini artırmaktadır (Craig vd., 2008). Okul ortamında kendilerine değer verilen öğretmenler ise, kendilerini destekleyen ve bireysel başarılarını takdir eden yöneticilerine karşı duydukları güven ve saygı ile mesleki faaliyetlerini okul hedefleri doğrultusunda gönüllü olarak yerine getirmek istedikleri belirtilmektedir (Goleman, 2021). Rezonans liderliğin öğretmenlerin ortak değer ve inançlarını gözetken hasasiyeti, okul vizyonunu kabullenmelerine ve bu yönde öğretimi planlamada üst düzey performans sergilemelerine neden olduğu belirtilmektedir (Dutton vd., 2006). Böylece okulun, başarılı sonuçlara ulaşması kaçınılmaz olmakla birlikte, beklenenden daha fazla verimli çıktılar elde edebilme potansiyeli ile rakipleri karşısında fark oluşturacağı yönünde düşünülmektedir.

Rezonans liderlik, eğitim örgütlerinin varlığını sürdürebilme, potansiyelini artırma, vizyonunu geliştirme ve ilerleyebilme sürecinde, yöneticilik özellikleri ile uyumsal davranışlar sergileyerek ortak hedefler doğrultusunda öğretmenleri ikna etme ve okulun hedeflerine yönlendirebilme gibi çok yönlü liderlik becerilerini gerektirmektedir (Keleş & Cömert, 2023). Rezonans liderlik, hedef odaklı yürüttüğü uygulamalarda öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturarak, öğrenme ortamlarını örgütlemelerinde ve sınıf uygulamalarında üst düzey performans sergilemelerine rehberlik etmektedir (Frost vd., 2005).

Rezonans liderlik optimal uygulamaları, okulda yaşanan kriz durumlarında öğretmenlere farklı bakış açıları kazandırarak, yeni çözüm yolları bulmalarını destekleyen, öz yeterliliklerini geliştirmektedir (Craig vd., 2008; Casale, 2017). Rezonans liderliğin paydaşlar üzerinde empati kurma, mentorlük gibi davranışlarının kontrol odaklı değil bireysel ilgi ve içten yaklaşımı benimseyerek pozitif etki oluşturduğu, liderlik anlayışının bir parçası olarak görülmektedir (Goleman, 2005). Rezonans liderliğin benimsediği bu anlayış, okulun başarısı için öğretmenlerde duygu birliği oluşturma ve süreç içerisinde karşılaştıkları okul koşullarında onların gönüllü olarak kolaylaştırıcı davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2011).

Araştırmada rezonans liderliğin, güçlü rol model olarak öğretmenlere gelecekle ilgili belirlenen okul vizyonunu benimsetme, karmaşık öğretimsel programların uygulanmasında sürece dahil olma, öğretmenlerin eğitsel faaliyetlerinde güçlü ve zayıf yönlerini takip ederek mesleki gelişimlerini destekleme ve yeni hedefler doğrultusunda cesur adımlar atabilmelerine ortam hazırlama gibi eğitsel ve yönetsel süreçleri etkileyip etkilemediği ortaya konulmuştur. Buna ek olarak araştırmada rezonans liderlik modelinin, günümüz eğitim sisteminde değişen ve dönüşen okullarda öğretmenlere kazandırdığı özgüven ile onların yenilenme süreçlerine olan katkıları sayesinde sürdürülebilir eğitim ortamlarını oluşturulmasındaki liderlik anlayışı incelenmiştir.

Eğitim Örgütlerinde Rezonans Liderlik

Rezonans liderlik modelinde en önemli hedef, başarılı sonuçlara ulaşma doğrultusunda eğitsel faaliyetlere odaklanma ve bu noktada öğretmen, öğrenci etkileşiminin sağlanabileceği eğitsel ortamlar hazırlama olarak görülmektedir (Frost vd., 2005). Eğitim örgütlerinde başarıyı hedefleyen bu modele göre, öğretmenlerin ilgi ve isteklerine önem vermekle birlikte onların duygularına yön veren iç ve dış etmenleri dikkate alan tutum ve davranışları benimsemektedir (Demirtaş & Akdoğan, 2014). Bunun yanı sıra gelişen ve değişen eğitsel koşullara göre yönetsel faaliyetlerde uyumsal davranışlar sergileyen rezonans liderlik modeli, öğretmenlerin iyi motive edilmelerini sağlayarak onların öğretim faaliyetlerindeki başarısını artırmaktadır (Brown, 2006). Rezonans

liderlik eğitsel ve yönetsel uygulamalarda, karmaşık ve değişken görev şartlarına yönelik gösterdiği performans ile eğitim kurumlarında farklı bakış açısı kazandıran liderliktir (Goleman, 2021). Bu bakış açısı ile lider yöneticiler, okul stratejisinin belirlenmesinde, okul vizyonunun benimsenmesinde, okul kültürünün oluşturulmasında değişimi başlatabilen aynı zamanda amaçlar doğrultusunda öğretmenleri ve diğer çalışanları farklı ve yeni hedeflere güdüleyebilen etkili yöneticilerdir (Keleş & Cömert, 2023).

Liderlik yaklaşımlarında lider yöneticilerin davranışları, tüm eğitsel ve öğretimsel çıktıları yönlendiren önemli bir değişkendir (Yukl, 2010). Bu açıdan rezonans liderlik, yönetsel uygulamaları ve süreçleri öğretmenlerin duygu, düşünce ve eylemleri doğrultusunda beklentilere göre düzenlemeyi önemsemektedir (Goleman vd., 2020). Aksi takdirde öğrenme iklimi içerisinde, başarılı ve etkili öğretimsel faaliyetlerin yürütülebildiği bir okul ortamı beklenmemelidir (Özkalp & Sabuncuoğlu, 1997). Bu bağlamda rezonans liderlik tarzı, okulun en önemli paydaşı olan öğretmenlerin eğitsel faaliyetlerde yeteneklerini ortaya koyabileceği ortamlar düzenlemek, öğretmenlerin yeni ve farklı eğitsel uygulamalara karşı mesleki gelişimlerini teşvik ederek, öğrencilerin ve okulun akademik başarısını artırmak olduğu söylenebilir.

Okulda lider yönetici ile bağ kurabilen ve tüm paydaşlarla bütünleşen öğretmenlerin, üstlendikleri sorumlulukları yürütürken, bireysel potansiyelini ve sahip olduğu yeteneklerini ortaya koyarak en iyi performansını sergileme gibi olağanüstü çaba gösterme eğiliminde oldukları görülmektedir (Cömert vd., 2011). Öğretmenlerin bu şekilde memnuniyetleri gözetilerek beklentilerinin ve mesleki çalışmalarının rezonans liderler tarafından önemsenip desteklenmesi, motivasyonlarını olumlu etkileyerek, okulun performansını artıracığı düşünülmektedir. Ayrıca okul gelişimi üzerinde yapılan araştırmalarda, bireyselleştirilmiş ve gelişimsel destek alan öğretmenlerin öğrenci öğrenme çıktıları üzerinde beklentiler yönünde artan bir okul kültürü oluşturduğu ifade edilmektedir (Koçak, 2019).

Eğitim örgütlerinin ihtiyaç duyduğu başarının elde edilmesinde, lider yöneticilerin yönetsel bilgi ve tecrübeye sahip olmalarının yanısıra öğretmenlerle duygu bütünlüğü içerisinde üst düzeyde etkileşim kurabilmeleri de önemlidir (Yazıcı, 2004). Rezonans liderlik, güçlü bireysel iletişim becerileri ile öğretmenlerin güvenini ve saygısını kazanması sonucunda onları başarıya güdüleyebilmekte, öğretmenlerin eğitsel faaliyetleri daha istekli ve özverili bir şekilde yapmalarını sağlayan, paylaşımcı ortamların oluşmasında etkili olmaktadır (Keleş & Cömert, 2023). Dolayısıyla okulun bu olumlu iklime sahip olması, lider yöneticilerin tutum ve davranışlarının öğretmenler üzerinde oluşturduğu pozitif etkiden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte rezonans liderlik modelinin insani değer ve inançlara saygılı davranışları benimsemesi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ön planda tutması ve yönetsel gücünü bireysel donanımı ile birleştirmesi sonucu ortaya koyduğu dengeli liderlik uygulamaları öğretimsel süreç ve çıktılarda istenen başarıya ulaştıracağı yönünde yorumlanabilmektedir.

Rezonans liderlik modelinin öne çıkan özelliklerinden biri de liderlerin, yönetsel faaliyetlerde aldığı tüm kararlarda ben merkezli hareket etme yerine, öğretmenlerin istekleri ve okul yararını gözetme yönünde davranışlar sergilemesi olarak ifade edilebilir. Bu durumda rezonans liderlerin, öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun değerlerini uyumlu hale getirerek onların okul ortamıyla özdeşleşmelerini hedeflediği düşünülebilir. Okulu benimseyen öğretmenlerin, okula ve lider yöneticilerine karşı olumlu düşünce ve davranış şekillerine sahip olmakla birlikte okulun hedefleri doğrultusunda ortak tutum ve davranış sergilemelerine neden olduğu belirtilmektedir (Altun, 2013).

Rezoanans liderlik uygulamalarının, öğretmenler ile kurduğu bağ ve öğretim kalitesi üzerindeki etkisi okulun ve öğrencilerin başarısı için eğitsel faaliyetleri uyumlu bir şekilde yürütmelerinin yanı sıra etkili bir öğrenme ikliminin oluşmasını teşvik etmektedir (Demirtaş & Akdoğan, 2014). Bu bağlamda rezonans liderliğin sınıf uygulamalarını etkileyebilecek şekilde çeşitli örgütsel faktörleri örgütlemesi ve günlük eğitsel çalışmalarda arada var olduğunu ve etkileşim içinde olduğunu göstermesi ile üstlendiği liderlik rol ve sorumlulukları arasında pozitif bir ilişki olduğunu düşündürmektedir (Kanov vd., 2004). Rezonans liderliğin yetkilerini sınırlayıcı değil bütünleştirici olarak yönlendirmesi okulda, öğretmenlerin öğretimsel programların planlanması ve uygulanmasında, etkili öğrenme ikliminin oluşturulmasında önemli bir etken olduğu belirtilebilir. Bu sayede rezonans liderlik bağlam faktörlerinin işe koşulması ile öğretmenlerin, akademik sınıf becerilerini çeşitlendirme ve öğretim kalitesini artırma yönünde etkisinin maksimuma çıktığı sonucuna varılmıştır (Lutzo, 2005). Ayrıca rezonans liderliğin benimsediği vizyonu olan bireyselleştirilmiş destek modelini uygulaması ile eğitsel süreç ve çıktıların yürütülmesi, okulu yeni hedeflere hazırlama, öğretmenlere destekleyici ve biçimlendirici eşit fırsatlar sunarak, değişime ve gelişmeye elverişli bir okul kültürü oluşturmaktadır.

Okulda değişimin öncüsü olmayı hedefleyen rezonans liderlik modeli, yöneticilerin beklentilerin ötesinde davranışlar sergileme, yeni ve farklı fikirler ortaya koyma davranışlarıyla sürece dahil olarak, öğretmenlerin yöneticileri hakkında başarılı işler çıkarabileceği düşüncelerini kanıtlayabildiği söylenebilir. Bu noktada rezonans liderlik anlayışı, öğretimsel faaliyetlerin istenen yönde yürütülmesinde öğretmenler ile birebir süreçte yer alarak, karşılaşılan sorunlara sahip olduğu değer ve inançlar doğrultusunda ödün vermeden çözüm odaklı yaklaşımla onlara rol model olabilmektedir (Keleş & Cömert, 2023). Rezonans liderliğin yönetsel faaliyetleri bütüncül ve iş birliği yaklaşımıyla yürütmesi öğretmenler arasında etkileyici ve güçlü bir inanç olarak algılandığında, okul yararına iyimser davranışlar sergilemelerine, mesleki çalışmalarını tutku ile sürdürmelerine

neden olacağı söylenebilir. Bu doğrultuda Zel'de (2011) öğretmenlerin, lider yöneticilerine duydukları güven sayesinde, eğitsel faaliyetlerde üst düzeyde bağlılık ve özveri ile bireysel bilgi ve becerilerini ortaya koyabildiklerini ifade etmektedir. Öğretmenler hissettikleri bu öz güvenle kendilerinden beklenen mesleki sorumluluklarının yanı sıra karşılaştıkları sorunları başarılı bir şekilde yönetebildikleri, katılımcı, bütüncül ve paylaşımcı bir anlayışla öğrenci öğrenmelerini üst düzey çaba ile düzenlemektedirler (Koçel, 2003).

Öğretmenler, okul yöneticilerinden kendilerine karşı tutum ve davranışlarında saygı duymalarını, performanslarını, duygu durumlarını ve meslektaşları ile olan ilişkilerini destekleyen güven verici ve cesaretlendirici tavırlar sergilemelerini beklemektedirler (İşbaşı, 2000). Bu açıdan rezonans liderlik değer ve inançlarına göre tek başına karar veren, gücü elinde bulunduran, kontrol odaklı liderlik anlayışı değil, bunların yerine liderlik kapasitesini artıran, bireysel ilgi ve desteğiyle daha kapsayıcı liderlik uygulamalarını benimseyen, öğretmen ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan, kolaylaştırıcı, demokratik yönetsel uygulamaları tercih eden liderlik modeli olarak söylenebilir. Ayrıca liderlik tutum ve davranışlarıyla öğretmenleri etkileyebilme gücünü kullanarak, okulun temel eğitsel hedefler doğrultusunda tutarlı davranışlar sergilemeleri yönünde prosedürler ve süreçler zincirini çok iyi uygulayan liderlik yaklaşımı sayesinde okulun sürdürülebilir gelişimini bir kültür haline gelmesine katkı sağlayan liderliktir.

Bu doğrultuda sürekli gelişim ve değişim içerisinde olan eğitim örgütlerinin başarısı için en önemli faktörün lider yöneticilerin benimsediği değer ve inançlar çerçevesinde liderlik rol ve davranışları olduğu görülmektedir (Can, 2010). Yapılan araştırmalar incelendiğinde liderlik modellerinin, sadece eğitim örgütlerinde değil birçok farklı örgütlerde de örgütlerin olağanüstü performans ve başarılı sonuçlar elde edebilmeleri için öne çıktığı belirtilmektedir (Karaköse & Kocabaş, 2005). Aranan modern liderlik modelleri ise değişen ve gelişen durumlara uyumsal davranışlar sergileyen, saygın, ilkeli ve samimi tutum ve davranışları benimseyen, insani değerlere önem veren, olumlu örgütsel koşulların oluşması için çaba sarf eden liderlik anlayışına sahip yöneticiler olduğudur (Aydın, 2010). Bahsedilen liderlik kuram ve özelliklerine sahip olan rezonans liderliğin, günümüzde okul yöneticilerini, doğrusal yönetim ve kontrol odaklı uygulamalar yerine daha bütüncül daha kapsayıcı, insani değer ve inançlar çerçevesinde, gelişimsel ve yenilikçi süreçleri öncelleyen bir kültüre doğru yönelterek yönetsel ve eğitsel süreçlerde okul çıktıları üzerinde maksimum etki oluşturabileceği söylenebilir.

Amaç

Araştırmada Cummings vd. (2010) tarafından geliştirilmiş olan Rezonans Liderlik Ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılarak Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Özgün Rezonans Liderlik Ölçeği, tek boyutlu ve on maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçüm aracıdır. Özgün ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olup bu katsayının yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Bu ölçeğe ilişkin özgün maddeler; "Looks for feedback on ideas and initiatives even when it is difficult to hear, Acts on values even if it is at a personal cost, Focuses on successes and potential rather than failures, Supports teamwork to achieve goals and outcomes, Calmly handles stressful situations, Actively listens, acknowledges, and then acts on requests and concerns, Actively mentors and coaches individual and team performance, Effectively resolves conflicts that arise, Engages others in working toward a shared vision, Allows me freedom to make important decisions in my work" şeklindedir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile elde edilen tek boyutlu 12 maddeli nihai ölçeğin veri seti üzerinden öğretmenlerin, okul yöneticilerinin rezonans liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek için betimsel analizi yapılmıştır. Böylece araştırmada, yöneticilerin sergiledikleri rezonans liderlik rol ve davranışlarından öğretmenlerin etkilenme düzeylerinin ortaya konulması ve eğitim kurumları için önemli bulguların elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışmakta olan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Rezonans Liderlik Ölçeği Uyarlama Süreci

Araştırma Bayık ve Gürbüz'ün (2016) belirlemiş olduğu ölçeğin Türk kültürüne uyarlama adımları üzerinden yürütülmüştür. Ölçek uyarlama sürecinin ilk aşamasında ölçeğin özgün formunu oluşturan Cummings vd., (2010) ile mail yoluyla iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır. Araştırma dört farklı çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. İlk çalışma grubu aday Türkçe form ile özgün İngilizce form arasındaki ilişkiyi incelemek ve aday ölçeğin dilsel eş değerliğini sınamak amacıyla formlar test-tekrar-test yöntemine tabi tutulmuştur. İkinci çalışma grubu ile aday ölçeğin faktör yapısı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) incelenmiş, üçüncü çalışma grubu ile Türk kültürüne uyumu ve ölçeğin yapısının doğrulanması kapsamında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırmada, aday ölçeğin güvenilirliğine ve geçerliğine ilişkin analizler SPSS 20, AMOS 21 ve LISREL programları ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunmak için madde-toplam korelasyonu ile iç tutarlılık anlamında bilgi veren Cronbach Alfa kat sayısı hesaplanmıştır.

Güvenirlik ve geçerliği sınanan ölçek dördüncü çalışma grubu ile nihai uygulamayı kapsayan analizler yapılmıştır.

Rezoanans Liderlik Ölçeği son uygulama öncesinde Etik Kurul onayına sunulmuştur. Araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 29/04/2021 tarih ve 2021/04 toplantısında değerlendirilerek 2020/183 protokol no ile etik olarak uygun bulunmuştur. Araştırmada veri toplama araçları, Bolu Valiliğinin 03/09/2021 tarih ve E39307281 sayılı onayı ile uygulanmıştır.

Etik Kurul ve Bolu Valiliğinden onaylanan uygulama ölçeği 2021–2022 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan resmî ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 787 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel değişkenleri olarak cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okul türü, branş ele alınmış olup ilgili değişkenlere yönelik dağılım Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcıların (çalışma evreni) kişisel değişkenleri

Özellikler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	481	61.1
	Erkek	306	38.9
Medeni durum	Evli	636	80.8
	Bekar	151	19.2
Mesleki kıdem	1-10 yıl	145	18.4
	11-20 yıl	332	42.2
	21 yıl ve üzeri	310	39.4
Öğrenim durumu	Lisans	565	71.7
	Lisans üstü	222	28.3
Okul türü	İlkokul	237	30.2
	Ortaokul	168	21.3
	Lise	382	48.5
Branş	Sınıf öğretmeni	146	26,5
	Sözel	209	33,8
	Sayısal	266	19,8
	Yetenek	155	19,9
	Toplam	787	100.0

Son aşamada nihai uygulaması yapılan ölçeğin veri setinin normal dağılıp dağılmadığını söyleyebilmek için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal olarak dağılım gösterip göstermediğinin kabul edilebilmesi için çarpıklık katsayısının (-3, +3) veya (-2, +2) değerler arasında olması gerektiğini savunan çalışmalar (Tabachnick & Fidell, 2007) olmakla birlikte Büyüköztürk (2014) katılımcılardan elde edilen verilerin tamamı ele alınarak basıklık ve çarpıklık katsayıları açısından +1, -1 aralığında olması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmada rezonans liderlik ölçeğini yer alan çarpıklık (-0.64) ve basıklık (0.21) değerlerinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir limitler arasında olduğu için normallik varsayımının karşılandığı ve veri setinin normal dağıldığı söylenebilir.

Araştırmada özgün ölçek maddelerinin İngilizceden Türkçeye çevirilerinin yapılabilmesi için iki çeviri grubu oluşturulmuştur. Birinci grup özgün ölçek ile çevirisi yapılan ölçek arasındaki uyumu tespit etmek amacıyla en az doktora derecesine sahip (Yabancı Dil Eğitimi olan Eğitim Yönetimi alanında) uzmandan oluşan bir ekip tarafından yürütülmüştür. İkinci grupta ise iki dil uzmanı, araştırmacının kendisi ve iki Türkçe öğretmeni ve bir tane de Felsefe öğretmeni yer almaktadır. Çeviri grupları oluşturulduktan sonra ölçeğin orijinal formu birinci grup tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve iki Türkçe öğretmeniyle beraber karşılaştırmalara göre düzenlemelere gidilmiştir. İkinci aşamada ortaya çıkan Türkçe form, farklı iki dil uzmanı tarafından tekrar orijinal diline çevrilmiştir ve bu çeviri ölçeğin özgün formu ile karşılaştırılmıştır. Uzmanların önerileri dikkate alınarak aday ölçek formu düzenlenmiştir.

Buna göre ilk grup olan alanında uzman 35 İngilizce öğretmenine dil geçerliliğini ölçmek amacıyla ortaya çıkan aday Türkçe form ve özgün İngilizce ölçek iki hafta arayla uygulanmış olup elde edilen veriler ile korelasyon analizi yapılmış ve aday ölçeğin dilsel eşdeğerliği hesaplanmıştır. Bunun ardından aday ölçekteki maddelerin anlaşılabilirliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek üzere ölçek 20 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanarak örnek pilot çalışma yapılmıştır. Bu pilot çalışmanın amacı ölçeği cevaplayacak olan öğretmenlerin maddelerle ilgili herhangi bir soru işaretine sahip olup olmadığını belirlemektir. Öğretmenlerden gelen öneriler doğrultusunda maddelerde değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek orijinalinde olduğu gibi beşli likert şeklinde öğretmenlere sunulmuş her madde, “Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle Katılıyorum” (5) şeklinde cevap verebilmeleri için derecelendirilmiştir.

Ölçek uyarlama sürecine göre aday ölçeğin Türkçe'ye çevirisi tamamlandıktan sonra ortaya çıkan aday Türkçe form ile özgün İngilizce form arasındaki ilişkiyi incelemek ve aday ölçeğin dilsel eş değerliğini sınamak amacıyla formlar test-tekrar-test yöntemine (Büyüköztürk, 2014) tabi tutulmuştur. Bu iki ölçek hem Türkçeye hem de İngilizceye hakim öğretmenlere ($N=35$) iki hafta ara ile (Bogart vd., 2000) uygulanmıştır. Test tekrar test yöntemine göre öğretmenlerden ilk uygulamada ölçeğin İngilizce formunu cevaplamaları istenmiştir. İki hafta sonra ise ikinci uygulama olan Türkçe formunu cevaplamaları istenmiştir (Tourangeau vd., 2009). Uygulama sonrasında aynı kişilere ait elde edilen Türkçe-İngilizce ölçek formları arasındaki Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı değerleri incelenerek dilsel eşdeğerlik sonuçlarına ulaşılmıştır. Köklü'ye (2009) göre eğitim ve sosyal bilimlerde genellikle Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanırken; katsayının "0.00" olması ilişkinin olmadığını, 0.30'dan küçük olması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu, 0.30-0.70 arasında olması orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu, 0.70'ten büyük olması yüksek bir ilişkinin olduğunu, 1.00 olması ise ilişkinin mükemmel olduğunu göstermektedir. Aday rezonans liderlik ölçeğinin (toplam puan) İngilizce ve Türkçe dilsel eşdeğerlik analiz sonuçları Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Rezonans liderlik ölçeğinin dilsel eşdeğerlik analizi

	İngilizce	Türkçe
İngilizce	1.00	
Türkçe	.849	1.00

** $p < .01$

Tablo 2.2 incelendiğinde aday ölçeğin Türkçe formunun (toplam puan) İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=.849$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre aday ölçeğin Türkçe çevirisinin orijinal ölçek ile uyum gösterdiği ve korelasyon değerlerinin istatistiksel yönden anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda aday Türkçe formun dilsel eşdeğerlik taşıdığı ve ön uygulama sonucunda ölçek maddelerinin katılımcılar tarafından anlaşılır olduğu ve maddelerin iletilmek istenen anlamı verdiği görülmüştür. Aday ölçeğinin yapılan analizler ile uzman görüşlerinin değerlendirilmeleri dikkate alındığında dil geçerliğinin sağlandığı varsayılmıştır.

Öğretmenlerin aday Türkçe ve özgün İngilizce ölçeklere verdikleri cevaplar doğrultusunda her iki ölçekteki toplam puanlar ve aynı numaralı maddeler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 2.3'de rezonans liderlik ölçeğinin İngilizce ve Türkçe çevirisi arasındaki Pearson Korelasyon Katsayı Analiz sonuçları yer almaktadır. Rezonans liderlik ölçeğinin maddelerine ($n=10$) ilişkin dilsel eşdeğerlik analiz sonuçları Tablo 2.3'de verilmiştir.

Tablo 2.3. Rezonans liderlik ölçeği maddelerine ilişkin dilsel eşdeğerlik tablosu

Ölçek maddeleri	N	r	p
Türkçe 1 ve İngilizce 1	35	.692	.000
Türkçe 2 ve İngilizce 2	35	.631	.000
Türkçe 3 ve İngilizce 3	35	.642	.000
Türkçe 4 ve İngilizce 4	35	.759	.000
Türkçe 5 ve İngilizce 5	35	.671	.000
Türkçe 6 ve İngilizce 6	35	.769	.000
Türkçe 7 ve İngilizce 7	35	.544	.000
Türkçe 8 ve İngilizce 8	35	.636	.000
Türkçe 9 ve İngilizce 9	35	.636	.000
Türkçe 10 ve İngilizce 10	35	.543	.000
Madde Toplam	35	.849	.000

Tablo 2.3 incelendiğinde elde edilen verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Buna göre aday rezonans liderlik ölçeğinin madde analizine ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri İngilizce ve aday Türkçe form arasında orta ($1.r=.692$, $2.r=.631$, $3.r=.642$, $5.r=.671$, $7.r=.544$, $8.r=.636$, $9.r=.636$, $10.r=.543$) istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ve yüksek ($4.r=.759$, $6.r=.769$) düzeyde istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu (Büyüköztürk, 2014) görülmüştür. Aday ölçek maddelerinin analizine ilişkin en düşük madde-toplam korelasyon değeri .543 olarak bulgulandığı ve bu değer orta düzeyde ayırt etme yeterliğine sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011; Tezbaşaran, 2008). Seçer (2018)'e göre 0.30-0.70 arasında olan korelasyon değerlerinin analizi sonucunda orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu ve bu durumda iki ölçeğin dil olarak aynı şeyi ölçtüklerinin yani dil eş değerliğinin sağlandığının göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak ölçeğe ilişkin elde edilen bütün sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin aday Türkçe formun bütün maddelerinin ($n=10$), dilsel yönden eş değerliğinin sağlandığına karar verilmiştir.

Bu aşamaların ardından ölçek; TİK üyesi olan akademisyenler ve araştırmacı tarafından son kez değerlendirilerek aday Türkçe ve İngilizce ölçme araçları arasındaki tutarlılık incelendiğinde, bazı maddelerde yer alan ifadelerin aynı anda birden çok yargıyı içerdiği ve bu durumun öğretmenlerin rezonans liderlik ölçeğine

ilişkin görüşlerini ölçmede problem oluşturacağı görüşüne varılmıştır. Uzman görüşlerinden gelen dönütler doğrultusunda aday ölçeğin orijinal şeklindeki 6. ve 7. numaralı maddelerinin aynı anda birden çok yargıyı içerdiği ve bu sebeple 6 ve 7 numaralı maddeleri anlam kayması oluşmadan tek yargıyı içerecek şekilde, aşağıdaki gibi ikiye bölünerek orijinal şekline ek olarak 7 ve 9 numaralı maddeler oluşturulmuştur. Buna göre;

Orijinal madde:

“Actively listens, acknowledges, and then acts on requests and concerns.”

Etkin bir şekilde dinler, onaylar ve sonrasında istek ve endişelere göre hareket eder.

Orijinal maddenin düzenlenmesiyle elde edilen yeni maddeler:

Madde 6. İstek ve endişelerimizi dinler

Madde 7. İstek ve endişelerimizi çözümlmek için harekete geçer.

Orijinal madde:

“Actively mentors and coaches individual and team performance.”

Bireysel ve takım performansına aktif bir şekilde koçluk ve mentörlük eder.

Orijinal maddenin düzenlenmesiyle elde edilen yeni maddeler:

Madde 8. Bireysel performansımızı yönlendirerek rehberlik eder.

Madde 9. Takım performansımızı yönlendirerek rehberlik eder.

Orijinal şeklinde 10 maddeye sahip olan ölçek, uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonucunda 12 maddeye sahip bir aday ölçek elde edilmiştir.

Dilsel eşdeğerlik çalışmasından sonra elde edilen aday ölçek, eğitim yönetimi alanında bulunan 10 uzmanın görüşlerinin alınabilmesi için kapsam geçerliliği değerlendirme formu olan 3'lü derecelendirme formu kullanılmış ve her bir madde için belirtilen “*madde uygundur*”, “*madde kullanılabilir ancak uygun değildir*”, “*madde uygun değildir*” ifadelerinden birini seçmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Aynı zamanda aday ölçeğe, uzmanların önerilerini belirtebilecekleri öneri bölümü de eklenmiştir. Tablo 2.4’de kapsam geçerliliği değerlendirme formu verilmiştir.

Tablo 2.4. Kapsam geçerliliği değerlendirme formu

Madde uygundur.	1
Madde kullanılabilir ancak uygun değildir.	0
Madde uygun değildir.	-1
Maddeye ilişkin düzeltme öneriniz varsa belirtiniz	

Tablo 2.4 incelendiğinde kapsam geçerliliği değerlendirme formuna göre uzman görüşlerine dayalı olarak her bir madde için elde edilen veriler aşağıda belirtilen Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) formülü doğrultusunda işleme tabi tutulmuştur (Lawshe, 1975). Lawshe (1975) uzman sayısı bağlamında KGO istatistiksel anlamlılık değeri ölçütlerini belirleyerek, bu değer altında kalan maddelerin havuzdan çıkarılmasını sağlamıştır. Aday ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik analizlerde on uzmandan görüş alınması ile bu sayının Lawshe’nin (1975) belirlemiş olduğu temel minimum KGO değeri olarak .56 değerine karşılık geldiği hesaplanmıştır.

Lawshe’ye (1975) göre bu ölçütün belirlenmesinde temel alınan aday ölçeğin minimum KGO değerleri Tablo 2.5’de verilmiştir.

Tablo 2.5. Minimum KGO değerleri

Uzman sayısı	Minimum değer	Uzman sayısı	Minimum değer
1	.99	7	.99
2	.99	8	.99
3	.99	9	.78
4	.99	10	.75
5	.99	11	.62
6	.99	12	.99

Tablo 2.5 incelendiğinde görüşü alınan on uzmanın görüşlerine göre Lawshe’nin (1975) belirlemiş olduğu temel minimum KGO değeri .52 değerine karşılık geldiği düşünüldüğünde, ölçütler bağlamında maddeler değerlendirilmiş ve aday rezonans liderlik ölçeğinde on iki maddenin tamamının da gerekli minimum KGO değerini karşıladığı belirlenmiştir. Tablo 2.6’de uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda hesaplanan kapsam geçerlik oranlarına ait elde edilen değerler verilmiştir.

Tablo 2.6. Kapsam geçerliliği değerlendirme formu

	Madde gereklidir	Madde kullanılabilir ancak gereksizdir	Madde gereksizdir	KGO
M1	9	1		0,83
M2	9		1	0,83

M3	8	1	1	0,66
M4	9		1	0,83
M5	9		1	1,00
M6	8		2	0,66
M7	8		2	0,66
M8	9		1	0,83
M9	8	1	1	0,66
M10	9		1	0,83
M11	9		1	0,83
M12	9		1	0,83

Tablo 2.6 incelendiğinde ölçütler bağlamında 12 maddenin tamamının da gerekli minimum KGO değerini karşıladığı belirlenmiştir.

Araştırmada ölçek uyarlama çalışmalarının ikinci grubu ile aday rezonans liderlik ölçeğinin geçerlik çalışmalarının yapılması kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) verilerini elde edilmesi için 155 öğretmen yer almış ve açıklayıcı faktör analizi (AFA) verileri toplanarak, güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçek formu katılımcılara sanal ortam üzerinden ulaştırılmış ve cevaplar bu şekilde toplanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 10 katı olmasının yeterli olacağı görüşü benimsenmektedir (Tavşancıl, 2002; Kline, 1994; Tatham vd., 1998). Ölçek 12 maddeden oluşmakta olup veri seti ise 155 kişilik bir örneklem grubunu kapsamından dolayı bu araştırma için yeterli olduğu görülmektedir.

Açıklayıcı faktör analizinin yürütüldüğü veri setinin elde edildiği çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.7’de verilmiştir.

Tablo 2.7. AFA ve güvenilirlik analizlerinin yürütüldüğü çalışma grubunun demografik özellikleri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	90	58,1
	Erkek	65	41,9
Medeni Durum	Evli	98	63,3
	Bekâr	57	36,7
Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı	96	61,9
	11–20 yıl	50	32,3
	21 yıl ve üzeri	9	5,8
Öğrenim Durumu	Lisans	125	80,6
	Lisans Üstü	30	19,3
Okul Türü	İlkokul	14	9,1
	Ortaokul	81	52,2
	Lise	60	38,7
Branş	Sınıf Öğretmeni	14	9,1
	Sözel	85	54,8
	Sayısal	36	23,3
	Yetenek	20	12,9
	Toplam	155	100

Aday ölçeğe uygulanan AFA örneklem uygunluğunu belirlemek için ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı’nın 0.60’tan yüksek olması ve Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı çıkması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Yapılan faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .945 olarak bulunmuş olup bu değer mükemmel bir değer olduğu ifade edilmektedir (Jaddoe vd., 2013). Bartlett Küresellik Testi’nin sonucu ise ($\chi^2= 2018.727$; $p=.000$) değerinde olup anlamlı çıktığı tespit edilmiştir.

Aday rezonans liderlik ölçeğinin maddeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için özdeğer ve varyans yüzdelerinden yararlanılmıştır (Yıldırım vd., 2007). Özdeğer, maddelerin faktör yüklerinin kareler toplamı olarak ifade edilmektedir. (Gürbüz & Şahin, 2016; Karagöz & Kösterelioğlu, 2008). Tablo 2.8’de rezonans ölçeğinin öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri verilmiştir.

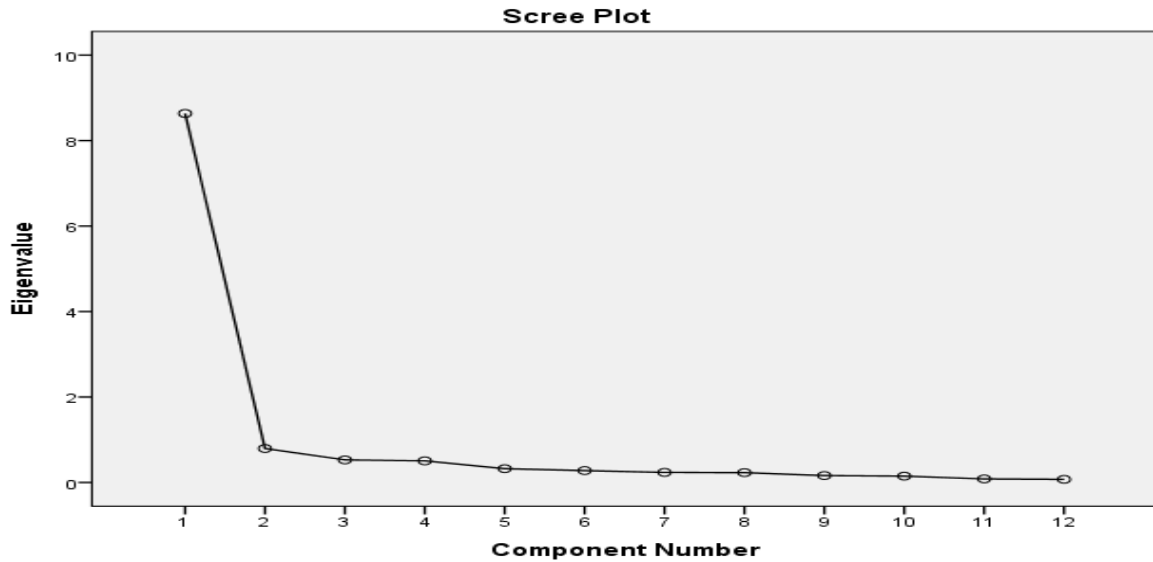
Tablo 2.8. Rezonans ölçeğinin öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri

Faktör	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	8,635	71,755	71,755
2	,795	6,624	78,579

3	,529	4,409	82,988
4	,505	4,212	87,200
5	,324	2,698	89,899
6	,278	2,320	92,218
7	,236	1,969	94,188
8	,230	1,917	96,105
9	,162	1,349	97,453
10	,149	1,239	98,692
11	,084	,700	99,392
12	,073	,608	100,000

Tablo 2.8 incelendiğinde özdeğerleri 1'den büyük olan faktörlerin açıkladıkları varyans değeri dikkate alınmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2016). Literatür incelendiğinde özdeğer analizi sonucunda, sadece tek faktörün 8.635 değer aldığı dolayısıyla aday rezonans liderlik ölçeğinin özdeğeri 1'den büyük tek boyuttan oluştuğu, toplam varyansın ise % 71.755'ini açıklamakta olduğu ve yeterli olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2002).

Faktör sayısını belirleyebilmek için bir başka kriter olan çizgi grafiğidir (yamaç grafiği). Çizgi grafiği, giderek azalan özdeğerler arasında oluşan eğrinin kırılma noktalarını araştırmaktadır (Altunışık vd., 2007; Bektaş, 2017; Gorsuch, 1974). Grafik 2.1'de rezonans liderlik ölçeğine ait özdeğer-faktör sayısını gösteren çizgi grafiği verilmiştir.



Grafik 2.1. Rezonans liderlik ölçeği özdeğer çizgi grafiği

Grafik 2.1 çizgi grafiği (yamaç grafiği) incelendiğinde, özdeğerlerin dengeli bir konuma geçerek azalmaya başladıkları kırılma noktasının 1 değeri olduğu görülmektedir. Aday ölçeğinin tek faktör altında toplandığı Tablo 2.7'de verilen özdeğerlere ait çizgi grafiğinden de anlaşılmaktadır. Birinci faktörün ölçek varyansının % 71,755 açıklaması da bunun bir göstergesidir. Grafikte, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olması ölçeğin tek bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim birinci faktörden sonra grafiğin genel gidişi yatay ilerlemekte olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Bu bakımdan aday ölçeğinin çizgi grafiği sonuçları ile özdeğer ve varyans analizi sonuçlarının örtüştüğü görülmekte olup aday rezonans liderlik ölçeğinin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Tablo 2.9'da aday rezonans liderlik ölçeğinin Faktör Analizi sonucunda oluşan faktör sayısı ve madde numaraları verilmiştir.

Tablo 2.9. Faktör Analizi sonucunda oluşan maddeler

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1.Faktör	12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12

Tablo 2.9 incelendiğinde aday rezonans liderlik ölçeğinin tek faktör ve 12 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Faktör analizinden sonra aday ölçeğin güvenilirliğinin sayısal olarak tespiti gerekli olduğu belirtilmektedir (Jaddoe vd., 2013). Bu nedenle ölçme aracı geliştirme aşamalarında iç tutarlılık güvenilirlik belirleme metodlarından en çok Cronbach's Alpha güvenilirlik analizlerinin yapıldığı ifade edilmektedir (Altunışık vd., 2007; Büyüköztürk, 2014; Güvendir ve Özkan, 2015). Bu doğrultuda aday ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında ilk olarak Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak .963 olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı hesaplanırken Cronbach's Alpha değerinin ölçme aracının güvenilirliği için alt sınır değerinin 0.70 ve üstü olmasının ölçme aracının güvenilirliği için yeterli olduğu Cronbach's Alpha değerinin 0.70 ve üstü olması ise ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmekte olup söz konusu değeri karşılayan ölçme aracının ise güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Altunışık vd., 2007; Gürbüz ve Şahin, 2014; Gaillard vd., 2013; Şencan, 2005). Bu bilgiler ışığında aday rezonans liderlik ölçeğinin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.10. Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

Cronbach's Alpha	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde (N)
,963	,963	12

Tablo 2.10 incelendiğinde aday rezonans liderlik ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmış ve içsel tutarlılık seviyesinin yüksek olduğu saptanmıştır (Altunışık vd., 2007; Tavşancıl, 2002).

Araştırmada ölçek güvenilirlikleri tespit edildikten sonra Aday rezonans liderlik ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları kapsamında madde toplam korelasyonu yapılmıştır. Madde-toplam korelasyonu ölçme aracındaki maddelerden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklayan analiz yöntemidir. Ayrıca ölçek maddelerinin kendi aralarındaki ilişkiler, korelasyon analizi yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Madde-toplam korelasyonunun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçek maddelerin benzer davranışları temsil ettiği ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2014). Ölçme aracındaki maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0.30 ve üstünde olmasının yeterli olacağı ve bu değerlere sahip maddelerin iyi maddeler olduğu da belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Tavşancıl, 2002). Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu Tablo 2.11'de sunulmuştur.

Tablo 2.11. Rezonans liderlik ölçeğinin madde toplam korelasyonu

Madde no	Madde Toplam Korelasyonu	Madde no	Madde Toplam Korelasyonu
1.	.810	7.	.680
2.	.610	8.	.752
3.	.753	9.	.736
4.	.610	10.	.826
5.	.809	11.	.713
6.	.706	12.	.832

Tablo 2.11 incelendiğinde rezonans liderlik ölçeğinin madde toplam korelasyonu için kabul edilen 0.30 değerinin üstünde (Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2002) olup .610 ile .832 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen değerler rezonans liderlik ölçeğinde yer alan 12 maddenin iyi maddeler olduğu ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra üçüncü grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 150 öğretmenin katıldığı deneme uygulaması yapılmıştır. DFA için örneklem büyüklüğünün normal dağılan verilere göre ölçekteki madde sayısının (1:5) oranında karşıladığı görülmüştür (Tezcan, 2008; Uzun vd., 2010). Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmaları için ulaşılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2.12'de verilmiştir.

Tablo 2.12. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yürütüldüğü çalışma grubunun demografik özellikleri

Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın	57,3
	Erkek	42,7
Medeni Durum	Evli	79,3
	Bekâr	20,7

Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı	26	17,3
	11–20 yıl	70	46,7
	21 yıl ve üzeri	54	36,0
Öğrenim Durumu	Lisans	102	68,0
	Lisans Üstü	48	32,0
Okul Türü	İlkokul	52	34,7
	Ortaokul	23	15,3
	Lise	75	50,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	47	31,3
	Sözel	58	38,7
	Sayısal	35	23,3
	Yetenek	10	6,7
	Toplam	150	100

DFA çalışmalarının temel amacı AFA ile belirlenen faktör yapısının doğruluğunu ve anlamlılığını istatistiksel olarak sınamak ve örneklem verisinin modeli doğrulayıp doğrulamadığını kontrol etmek olduğu ifade edilmektedir (Tezcan, 2008). Bu açıdan herhangi bir modelin kabul edilebilir olması için uyum iyiliği indekslerine bakılmaktadır (Uzun, vd., 2010). Tablo 2.13’de rezonans liderlik ölçeğinin DFA ile elde edilen uyum iyiliği indekslerine ait değerler verilmiştir.

Tablo 2.13. Rezonans liderlik ölçeği uyum iyiliği değerleri

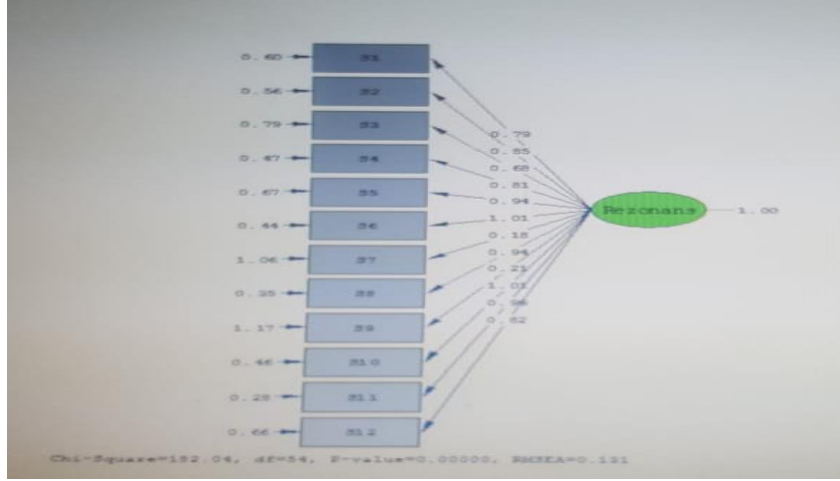
	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir	Elde edilen	Sonuç
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	3.96	Kabul edilebilir
CFI	≥ 0.97	≥ 0.90	0.99	Mükemmel uyum
AGFI	≥ 0.90	≥ 0.85	0.85	Kabul edilebilir
GFI	≥ 0.90	≥ 0.85	0.90	Mükemmel uyum
IFI	≥ 0.95	≥ 0.90	0.99	Mükemmel uyum
NFI	≥ 0.95	≥ 0.90	0.96	Mükemmel uyum
PNFI	≤ 0.95	≤ 0.50	0.77	Mükemmel uyum
RFI	≥ 0.95	≥ 0.90	0.95	Mükemmel uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06-0.08	0.072	Kabul edilebilir
SRMR	≤ 0.05	0.06-0.08	0.058	Kabul edilebilir

Tablo 2.13 incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeklere ilişkin uyum iyiliği değerleri mükemmel uyum/kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre rezonans liderlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare (χ^2) iyilik uyumu değerinin $\chi^2 / sd = 3.96$ olarak ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu oranın 5’ten düşük olması modelin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Araştırmada GFI (iyilik uyum indeksi) 0.96; AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi) 0.85; CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) 0.99; NFI (normlaştırılmış uyum indeksi) 0.98; PNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi) 0.68; IFI (fazlalık uyum indeksi) 0.90; RFI (görelî uyum indeksi) 0.97 olarak bulunmuştur. Çokluk ve Kayrı (2011) göre GFI, AGFI, CFI, NFI, IFI ve RFI uyum indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90; mükemmel uyum değeri ise 0.95 ve üstü değerler olarak kabul edilmektedir. Ancak, AGFI değerini ise Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003) kabul edilebilir uyum değeri olarak 0.85 değerini belirtmiştir. Literatürdeki bu bilgiler ışığında rezonans liderlik ölçeğinin NFI (0.98), IFI (0.90), GFI (0.96), AGFI (0.87) ve RFI (0.97) uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir; CFI (0.99) ve PNFI (0.77) uyum iyiliği değerlerinin ise mükemmel olduğu görülmektedir.

Rezonans liderlik ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA değeri (yaklaşık hataların ortalama karekökü) 0.072 olarak tespit edilmiş olup (Şekil 2.2) bu değer kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Çünkü RMSEA değerinin 0.08 ve altında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilir (Sümer, 2000). Araştırmada SRMR değeri ise 0.058 değerinde olması uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir. Fidell & Tabachnick (2007), RMR (ortalama hataların karekökü) ve SRMR (standardize edilmiş ortalama hataların karekökü) değerlerinin 0.08’e eşit veya 0.08’den az olmasını ölçeğin uyumun iyiliği ile açıklamaktadır. DFA ile elde edilen tüm bu uyum indeksi değerleri aday ölçeğin AFA ile ortaya koyulan 12 madde ve tek alt boyutlu yapısının DFA ile doğrulandığı aynı zamanda modelin yeterli uyum iyiliğine ve

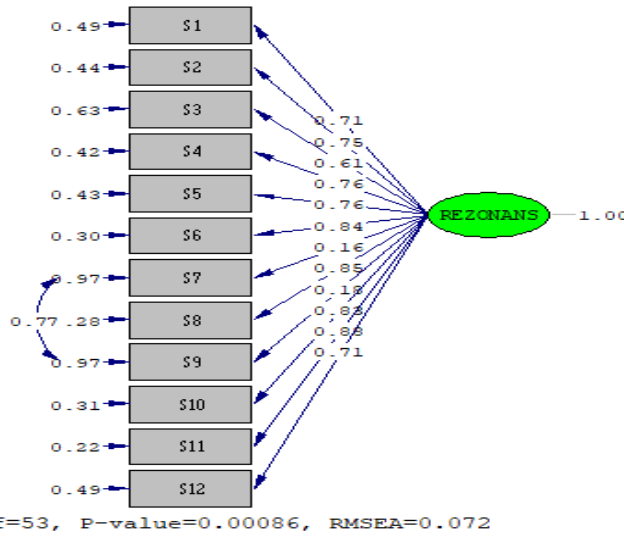
tutarlılığa sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada rezonans liderlik ölçeğinin kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine ulaşabilmek için yapılan DFA çalışmalarında Sümer (2000) tarafından belirtilen kabul edilebilir RMSEA değerine ulaşamamıştır. Şekil 2.1'de rezonans liderlik ölçeğinin ilk yapılan DFA çalışması ile elde edildiği modele ilişkin faktör yükleri görülmektedir.



Şekil 2.1. Rezonans liderlik ölçeğinin ilk doğrulayıcı faktör analizi sonucu

Ölçeğin DFA çalışmaları kapsamında kabul edilebilir değerlere ulaşabilmek için madde 7 ile madde 9 arasında bir iyileştirme yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin yapılan doğrulayıcı faktör analizinde RMSEA değeri (yaklaşık hataların ortalama karekökü) 0.072 olarak tespit edilmiş olup kabul edilebilir uyum değerlerine ulaşılmıştır. Şekil 2.2'de rezonans liderlik ölçeğinin iyileştirme yapıldıktan sonra DFA ile elde edildiği modele ilişkin faktör yükleri görülmektedir.



Şekil 2.2. Rezonans liderlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucu

Buna göre açılımlı faktör analizi ile rezonans liderlik ölçeğinin tek faktör ve 12 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır. Böylece alınan dönütler doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmış ve rezonans liderlik ölçeğine nihai uygulamadan önceki son hali verilmiştir. Bu süreçten sonra taslak ölçeğe demografik veriler ve yönergeler eklenerek ölçek veri toplamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Dilsel eş değerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak son şekli verilen Rezonans Liderlik Ölçeği, Bolu ilindeki ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 787 öğretmene uygulanmış olup elde edilen verilerle araştırmanın betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz veriler için IBM-SPSS 20.00 programından yararlanılarak çözümlenmiş ve öğretmenlerin rezonans liderliğe yönelik görüşlerinin belirlenmesinde elde edilen puanların aritmetik ortalama (\bar{X}) ile standart sapma (SS) değerleri incelenmiştir.

Öğretmenlerin Rezonans Liderlik Ölçeğine Yönelik Betimsel Analizi

Resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin rezonans liderlik ölçeğine yönelik görüşlerine göre aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2.14’de sunulmuştur.

Tablo 2.14. Öğretmenlerin rezonans liderlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	N	Ortalama	Standart Sapma
1	787	3,34	1,117
2	787	3,53	,974
3	787	3,69	,894
4	787	3,99	,904
5	787	3,62	1,037
6	787	3,99	,904
7	787	3,67	1,007
8	787	3,69	,894
9	787	3,85	,939
10	787	3,45	1,031
11	787	3,72	,981
12	787	3,60	1,023
Toplam Ölçek	787	3,83	,584

Tablo 2.14 incelendiğinde öğretmenlerin rezonans liderlik düzeylerine ilişkin algılarının toplam ölçekte (\bar{X}) =3,83 “Katılıyorum”, düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Rezonans liderlik ölçeğinin öğretmen görüşlerine ait standart sapma değerleri incelendiğinde görüşlerin homojen olduğu görülmekte olup homojenlik yönünde öğretmenlerin aynı doğrultuda düşündükleri söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, Cummings vd., (2010) tarafından geliştirilmiş olan Rezonans Liderlik Ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılarak Türk kültürüne uyarlanmasında, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin rezonans liderliğe yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla betimsel analize yer verilmiştir. Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında öncelikle yazarlar tarafından dil uyarlama çalışması yapılarak, İngilizce ve Türkçe form elde edilmiş, eğitim yönetimi alanında akademisyen olan uzmanlardan görüş alınmıştır. İngilizce ve Türkçe formlar dil yönünden geçerliğini doğrulamak amacıyla, iki hafta ara ile İngilizce öğretmenlerinden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon kat sayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, her iki ölçüm arasında yüksek düzeyli bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiş ve aday ölçeğin Türkçe formunun dil yönünden geçerli olduğu görülmüştür. Dilsel eş değeri sağlanan aday ölçek, eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin görüşlerine sunulmuş olup bu görüşlere göre düzeltmeler yapılmıştır. Buna göre özgün ölçekte bazı maddelerde yer alan ifadelerin aynı anda birden çok yargıyı içerdiği ve bu durumun öğretmenlerin rezonans liderlik ölçeğine ilişkin görüşlerini ölçmede problem oluşturacağı görüşüne varılmıştır. Uzman görüşlerinden gelen dönütler doğrultusunda aday ölçeğin orijinal şeklindeki 6 ve 7 numaralı maddeleri anlam kayması oluşmadan tek yargıyı içerecek şekilde, ikiye bölünerek orijinal şekline ek olarak 7 ve 9 numaralı maddeler eklenmiştir. Aday ölçeğin 12 madde olmasına karar verilmiştir. Daha sonra aday ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine geçilmiştir. Aday ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. AFA çalışmalarına göre aday rezonans liderlik ölçeğinin çizgi grafiği sonuçları ile özdeğer ve varyans analizi sonuçlarının örtüştüğü görülmekte olup aday ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. AFA sonuçlarına göre ise özdeğeri birden büyük olan tek faktörlü 12 maddeli yeni bir yapı elde edilmiştir.

Aday ölçeğin Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve analiz sonucunda aday ölçeğin yeterli uyum iyiliği ve tutarlılık değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. AFA ve DFA bulguları ile yapı geçerliği sağlanan aday ölçeğin güvenilirlik analizlerine bakılmış olup $\alpha=.963$ olarak değer aldığı tespit edilmiştir. Daha sonra ise aday ölçme aracının madde analizleri yapılmıştır. Buna göre aday ölçek maddelerin tümünün belirlenen madde-toplam korelasyon değerinin üstünde olduğu ve iyi düzeyde maddeler olduğu tespit edilmiş olup ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür. Dilsel eş değeri, uzman görüşü, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak son şeklini alan ölçeğin ayrıca betimsel analizi de yapılmıştır.

İstatistiksel çalışmaların ardından nihai uygulama sonucunda ölçeğin kapsamında Bolu ilinde görev yapan 787 öğretmenden elde edilen veriler aracılığıyla Rezonans Liderlik Ölçeği’nin betimsel analiz değerleri incelenmiş olup öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin rezonans liderliğe yönelik görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olması rezonans liderliğin kuram ve uygulamalarının okulda öğretmenler tarafından etkileyici olarak algılandığı aynı zamanda rezonans liderliğin bağlam faktörlerinin okulda oluşturduğu bu güçlü etki ve destek ile öğretmenlerin öğretim etkinliğinde önemli bir gelişme sağlanabileceği yönündeki inançlarını arttırdığı söylenebilir. Öğretmenler tarafından okul ortamında olumlu olarak değerlendirilen rezonans liderliğin benimsediği eğitsel politikalar ve öğretim uygulamalarından elde edilen sonuçlarının literatürde de desteklendiği bulgusuna ulaşılmıştır (Carnegie, 2012; Judge & Robbins, 2012). Öğretmenler, artan rekabet koşulları, sürekli değişen öğretim programları ve politikalarına karşı mesleki eylemlerini beklentiler doğrultusunda sürdürebilmeleri için sürece dahil olan, değişim karşısında vizyoner ve uyumsal davranışlar sergileyen, ani gelişen durumlara karşı pozitif bakış açısına sahip, lider yöneticilerle etkileşim halinde olmaları gerektiği belirtilmektedir (Hassan & Qureshi, 2019; Judge & Robbins, 2012).

Yapılan araştırmalarda rezonans liderlik özelliklerine sahip lider yöneticilerin eğitim örgütlerinde öğretmenlerin performanslarını dinamik, daha verimli ve üretken bir şekilde olumlu yönde etkileyebilme gücüne sahip olduğu ifade edilmektedir (Carnegie, 2012; Casale, 2017; Lutz, 2005; Goleman, 2021). Rezonans liderliğin, liderlik uygulamaları açısından öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda bire bir ilgi ve doğru iletişim türüne yoğunlaşarak, ortaya koyduğu değer ve inançlar ile onlara rol model olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda rezonans liderliğin okulun kalitesini artırmak için okul hedeflerini geliştirmek ve etrafındakilere iletmek, öğrencilerin akademik öğrenme sürecinde etkili eğitsel ortamlara maruz kalmalarını sağlamak, öğretim kalitesini değerlendirmek ve gelişen bir okul ortamı oluşturmaya yönelik öğretmenlere rehberlik ettiği düşünülebilir. Rezonans liderlik uygulamaları öğretmenlerin, akademik bilgi ve deneyimlerinin değer bulduğu, öğrenci öğrenmelerinde etkili öğretim stratejileri ve bireyselleştirilmiş uygulamalar gibi sınıf eğitiminin çok yönlü bileşenlerinin kullanıldığı bir okul ortamına zemin oluşturduğu belirtilebilir.

Bu noktada eğitsel faaliyetlerin sürdürülebilir ve dinamik bir başarıya sahip olmasında en önemli etkenin, rezonans liderin modern liderlik yöntemlerini uygulayarak, beklenmedik durumları yönetebilecek yeterliğe sahip olması ve öğretmenler ile birlikte uyumsal davranışlar sergilemesi yönünde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu düşünülebilir. Rezonans liderliğin benimsediği yönetsel değerler, öğretmenlerin ortaya koyduğu uyumsal davranışları motive etmekle birlikte, yaşanan sorunlara birlikte etkili, yapıcı çözüm odaklı yaklaşımlar sergilediklerini sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda rezonans liderliğin, öğretmenler arasında bireysel farklılıklara önem verme, onların değer yargılarına ve kültürel hassasiyetlerine saygılı davranma gibi özellikleri, öğretmenlerin okul ve öğrencilerine karşı duygusal bağ kurmalarına neden olabildiği ifade edilmektedir (Demirtaş & Akdoğan, 2014).

Rezonans liderliğin, okulda oluşturduğu pozitif iklim sayesinde yöneticilerin, eğitsel süreçleri akademik ve sosyal açıdan istenilen noktaya getirme, öğretmenleri ortaya çıkan yeni ve farklı hedeflere yönlendirme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda rezonans liderlik bağlam faktörlerinin okulun daha üretken ortamlar haline gelmesi, beklenen çıktılarının istenen boyutta olması, okulun hedeflerine ulaşmasında etkili olduğu görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Günümüzde eğitim örgütlerinin, yaşanan her türlü değişimden en hızlı etkilenen örgütlerin başında olduğu düşünüldüğünde, değişime uyum sağlamak için de lider yöneticilerin yeni durumlara uyum sağlama ve yüksek performans gösterme gibi yeteneklerinin üst düzeyde olması, etkili bir okulun oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Çetin & Fıkrkoca, 2010; Drach-Zahavy & Somech, 2000). Bu bakış açısına göre rezonans liderlik politika ve uygulamaları sayesinde değişen koşullara karşı okulu dönüştürmesi ve öğretmenleri güdülemesi ile öğretmenlerin yeni proje ve önerilere uyumsal davranışlar sergilemelerini, üstlendikleri sorumlulukları üst düzey çalışma performansı göstermelerinde etkin liderlik modeli olduğu bulgulanmıştır (Craig vd., 2015; Goleman, 2020).

Rezonans liderliğin kavramsallaştırdığı anlayış doğrultusunda, öğretmenlerin algılarını etkileyen, bireysel tutumlarını okulun amaçlarına yönlendiren, öğretim süreçlerinde inisiyatif alan, öğrencilerin akademik başarılarına yönelik çalışmalar yürütmeye benimsenilen tutum ve davranışlara güdüleyen modern liderlik modeli olduğu söylenebilir. Ayrıca rezonans liderliğin, öğretmenlerin bireysel gelişimlerini önem verme, mesleki ve fiziksel ihtiyaçlarını takip etme, okul ortamında yaşanan sorunlarla birebir ilgilenme, öğretmenlerin okula olan aitlik ve güven duygusunu pekiştirme yönünde liderlik gereklerini önemseydiği de vurgulanabilir. Rezonans liderlik uygulamaları ve bu uygulamaların öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmenlerin kolektif performan sergilemelerini, iç ve dış bağlamlara göre mesleki faaliyetlerini sürdürmelerini teşvik etmektedir (Luthans vd., 2008). Bu durum ise rezonans liderlik modelinin öğretmenler tarafından ideal liderlik olarak algılanmasını sağladığı yönünde düşünülebilir. Bununla birlikte rezonans liderliğin belirlediği vizyon, öğretmenlerin mesleki başarılarına olan inançlarını artırarak, onları okulun eğitim hedefleri doğrultusunda ortak değerlere sahip olmaları yönünde birleştirerek, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını öğrencilerin gelişimlerine göre örgütlenme ve istenilen bir öğrenme iklimi oluşturmalarını sağlamaktadır (Hassan & Qureshi, 2019). Evliyaoğlu & Hemedoğlu (2012) ve Güllüce vd., (2016) de etkili liderlik uygulamalarının, öğretmenler ve banka çalışanları üzerinde anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki oluşturduğunu ve çalışanların daha proaktif davranışlar sergileme yönünde eğilim sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen Rezonans Liderlik Ölçeği'ne yönelik olarak öğretmen görüşlerinin standart sapma değerleri incelenmiştir. Standart sapma değerlerine göre görüşlerin homojen olduğu görülmekte olup öğretmenlerin benzer şekilde görüş bildirdikleri söylenebilir. Rezonans liderlik anlayışının, bütünleştirici, kapsayıcı politikalar ile kırıncı değil yapıcı ve daha insani tutum sergileme eğilimleri okulda öğretmen, öğrenci ve çalışanlar perspektinde olumlu karşılanmakta olup pozitif bakış açısı ile duygu bütünlüğü oluşturduğu söylenebilir. Rezonans liderliğin yöneticilere sunduğu modern liderlik uygulamaları öğretmenler üzerinde maddi motivasyon unsurlarından ziyade değişime, gelişime ve bireysel başarıya dönük içsel motivasyon unsurlarını ön plana çıkararak daha iyimser ve eylemsel davranışlar sergilemelerini teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenleri ortak değer ve inançlar etrafında kenetlenmelerini güdüleme, bireysel ihtiyaç ve arzularını gözetme, düşüncelerine saygı gösterme ve eylemlerini özgürce gerçekleştirme konusunda rezonans liderliğin okulda kültür oluşturma çabası sergilediği söylenebilir.

Sonuç olarak; rezonans liderlik uygulamalarının yöneticilere, öğretmenleri değerli ve ilham veren bir amaç doğrultusunda birleştirme, bireysel ihtiyaçlarını ve isteklerini gözetme, herşeyden önce onlara birey olarak saygı gösterme, başarılması gereken hedefler doğrultusunda mesleki gelişimlerini teşvik etme gibi etkili liderlik uygulamaları kazandırdığı söylenebilir. Bu noktada rezonans liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin yöneticilere karşı geliştirdikleri olumlu duygu durumları sayesinde okul yararına beklenenden daha fazla performans sergileme ve okulun amaçlarını destekleme yönünde onların bireysel tutumunu değiştirebilme gücüne sahip olduğu ifade edilebilir. Çakınberk & Demirel (2010) de öğretmenler üzerinde etkili tutum ve davranış değişikliğine neden olan liderlik özelliklerinin eğitim örgütlerinde aranan liderlik özellikleri olduğunu belirtmektedir. Dilek (2012) ve Dikmen (2012) de etkili liderlik yaklaşımlarının öğretmen davranışlarını pozitif yönde etkileme ile anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmış olup bu bulgu, araştırmanın sonuçları ile de paralellik göstermektedir.

Araştırmada eğitim örgütlerinde yöneticilerin rezonans liderlik düzeyleri ve öğretmenler üzerinde ki etkileri değerlendirilerek kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Başka bir ifade ile rezonans liderlik uygulamalarının öğretmenlerin olumlu rezonans liderlik algıları arttıkça, okula olan bağlılıkları, eğitsel faaliyetlerde gösterdiği performans, okul hedeflerini etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleştirme isteği artış göstermektedir. Bu sonuç, Çoğaltay vd., (2014) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışma sonucunda, yöneticilerin taşımış oldukları liderlik becerilerinin öğretmenlerin performanslarını, okula olan katkıları ve okul ile bütünleşmelerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymasıyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın sadece Bolu ilindeki resmi ilkökul, ortaokul ve liseleri kapsamı araştırmanın sınırlılığını oluşturmakta olup ilgili öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1-Seminer ve konferanslarda yöneticilere, rezonans liderlik ilkelerinin, öğretim programlarının çok yönlü bileşenlerinin kullanılmasını desteklediği ve bu yönde öğretmenlerin öğrenme ortamlarını örgütleyerek, okulda öğretimin niteliğini artırdığı ön plana çıkarılarak anlatılabilir.

2-Hizmet içi eğitimlerde yöneticilere, eğitsel ve yönetsel politikalarda rezonans liderliğin okul süreçleri ve çıktıları üzerindeki etkilerinin, okul ortamında sınırlayıcı değil bütünleştirici uyumsal liderlik davranışlarını benimsemesinin okula olan katkıları anlatılabilir.

3-Araştırmada elde edilen öğretmenlerin rezonans liderlik yaklaşımına olan görüşleri nicel olarak incelenmiş olup araştırmacıların rezonans liderlik yaklaşımını nitel veya karma yöntemler aracılığıyla da incelenmesi desteklenmelidir.

4-Araştırmada öğretmenlerin rezonans liderliğe olan düşünceleri ele alınmış olup farklı örgüt üyelerinin düşünceleri de yönetsel konu ve kavramlarla birlikte ele alınabilir.

5-Bu araştırma ilkökul, ortaokul ve liselerde görevli olan öğretmenlerle yürütülmüş olup yeni araştırmalar özel okullarda görevli olan öğretmenlerle yürütülebilir veya özel okullarda görevli olan öğretmenlerin görüşleri farklı konu ve kavramlar açısından karşılaştırılabilir.

Yazar Katkı Beyanı

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

1.Yazar: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

2.Yazar: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır. Ayrıca araştırmacılar olarak aramızda herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Altun, Y. (2013). *Çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi* [Doktora Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Yayıncılık, 226.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 4(15), 2435-2450.
- Akyüz, M. (2019). Bilgi çağında yeni bir liderlik: Resonant (Ahenk Yaratan) liderlik. *OPUS Uluslararası Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1819-1834.
- Atkins, P. W. & Parker, S. K. (2012). Understanding individual compassion in organizations: The role of appraisals and psychological flexibility. *Academy of Management Review*, 37(4), 524-546.
- Aydın, T. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Barutçugil, İ. S. (2014). *Liderlik*. Ankara: Kariyer Yayınları.
- Bawafaa, E., Wong, C. A. ve Laschinger, H. (2015). The influence of resonant leadership on the structural empowerment and job satisfaction of registered nurses. *Journal of Research in Nursing*, 0(0), 1-13.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Umut Yayımlar Dağıtım.
- Bayık, M. E. & Gürbüz, S. (2016). Ölçek uyarlamada metodoloji sorunu: Yönetim ve örgüt alanında uyarlanan ölçekler üzerinden bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 1-20.
- Bektaş, H. (2017). *Açıklayıcı faktör analizi*. İstanbul: Beta Yayınları
- Boyatzis, R E., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Harvard Business, Press, Publishing.
- Boyatzis, R. & McKee, A. (2011). Nörobilim ve liderlik: İçgörü vaadi. *Ivey İş Dergisi*, 75 (1), 1-3.
- McKee, A. & Massimilian, R. (2006). Mindfulness, hope and compassion: A leader's road map to renewal. *Ivey Business Journal*, 70(5), 1-5.
- Brown, A. D. (2006). A narrative approach to collective identities. *Journal of Management Studies*, 43, 731-753.
- Büyükdoğan, B. (2021). *Liselerde öğretim liderliği*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorumları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakınberk, A. & Demirel, E. T. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 103-119.
- Can, N. (2010). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Carnegie, G. D. (2012). The special issue: AAAJ and research innovation. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 25(2), 328-389.
- Casale K. R. (2017). Exploring nurse faculty incivility and resonant leadership. *Nursing education perspectives*, 38(4), 177-181.
- Çetin, F. & Fıkrıkoca, A. (2010). Rol ötesi olumlu davranışlar kişisel ve tutumsal faktörlerle öngörülebilir mi? *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(4), 41-65.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E. & Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlerinin çoğuna bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20 (4), 483-500.

- Çokluk, O. & Kayri, M. (2011). The effects of methods of imputation for missing values on the validity and reliability of scales. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 303-309.
- Cummings, G. (2012). Editorial: Your leadership style - how are you working to achieve a preferred future? *Journal of Clinical Nursing*, 21(23-24), 3325-3327.
- Cummings, J. N. (2004). Work groups, structural diversity and knowledge sharing in a global organization. *Journal of Management Science* 50(3), 352-364.
- Cummings, G. G., MacGregor, T., Davey, M., Lee, H., Wong, C. A., Lo, E., ... & Stafford, E. (2010). Leadership styles and outcome patterns for the nursing workforce and work environment: A systematic review. *International journal of nursing studies*, 47(3), 363-385.
- Dalgın, T. (2008). *Liderlik davranışlarının iş görenler tarafından algılanması ve iş görenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılığı üzerine etkileri: Marmaris yöresindeki 5 yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Demir, S. (2020). *Resonant leadership in digital age: A qualitative research on senior managers in Turkey*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Demirtaş, Ö. & Akdoğan, A. (2014). *Resonant (ahenk yaratan) liderlik davranışlarının bireyin işe adanmışlığı üzerindeki etkisi: Algılanan mizahın düzenleyici etkisi*. (Ed. A. Öğüt), 22. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (642-647), 22-24 Mayıs 2014.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramının çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Üniversitesi.
- Dilek, A. (2012). *4-6 yaş çocuk hikâyelerindeki kahramanların liderlik özellikleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Girne Amerikan Üniversitesi.
- Dönmez, B. (2014). *Pozitif psikolojik sermaye ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı, iş doyumu, iş gören performansı ve yaşam doyumu ilişkilerinin seyahat acentası çalışanları örneğinde incelenmesi* [Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Dutton, J. E., Worline, M. C., Frost, P. J. & Lilius, J. (2006). Explaining compassion organizing. *Administrative Science Quarterly*, 51(1), 59-96.
- Evliyaoğlu, F. & Hemedoğlu, E., (2012). Çalışanların dönüştürücü liderlik algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 58-77.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. 5. Baskı. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7. Basım). İstanbul: Beta Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Finegan, J. & Laschinger, H. K. S. (2005). Using empowerment to build trust and respect in the workplace: A strategy for addressing the nursing shortage. *Nursing Economics*, 23(1), 6.
- Frost, A., Campbell, N., D'arcy, B., Novotny, V. & Sansom, A. (2005). *Diffuse pollution*. New York: Iwa Publishing.
- Gaillard, R., Durmuş, B., Hofman, A., Mackenbach, J. P., Steegers, E. A. & Jaddoe, V. W. (2013). Risk factors and outcomes of maternal obesity and excessive weight gain during pregnancy. *Obesity*, 21(5), 1046-1055.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.

- Germann, P. Lee, H., Spiers, J. A., Yurtseven, O., Cummings, G. G., Sharlow, J. & Bhatti, A. (2010). Impact of leadership development on emotional health in healthcare managers. *Journal of Nursing Management*, 18(8), 1027-1039.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2020). *Yeni liderler*. (15. Baskı). (F. Nayır ve O. Deniztekin, Çev.) Ankara: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2020). What people (still) get wrong about emotional intelligence. *Harvard Business Review Digital Articles*, 2-4.
- Goleman, D. (2021). *İşbaşında duygusal zeka* (20. Baskı). (H. Balkara, Çev.) Ankara: Varlık Yayınları.
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analyses*. Philadelphia, press.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Güllüce, A., Ç. Kaygın, E., Kafadar, S. B. & Atay, M. (2016). Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Banka çalışanları üzerine bir araştırma. *Hizmet Bilimi ve Yönetimi Dergisi*, 9 (3), 263-275.
- Hassan, M. ve Qureshi A. M. (2019). Resonant leadership at workplace: How emotional intelligence impacts employees' attitudes-a cross-sectional study. *Pakistan Business Review* 2(21), 237–251.
- Ilies, R., Gerhardt, M. W. & Le, H. (2004). Individual differences in leadership emergence: Integrating meta-analytic findings and behavioral genetics estimates. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(3), 207- 219.
- İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Kaiser, R. B., Hogan, R. & Craig, S. B. (2008). Leadership and the fate of organizations. *American Psychologist*, 63(2), 96.
- Karagöz, Y. & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 81-97.
- Keleş, S. & Cömert, M. (2023). Turkish Adaptation of the Resonant Leadership Scale for Principals: The Validity and Reliability Study. *E-International Journal of Educational Research*, 14(2).
- Kılıç Y. & Özen Y. (2012). Eğitim yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stillerinin değerlendirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, (1),4, 234-240.
- Kline P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge, London, press.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçak, D. (2019). Örgütsel adalet ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1001-1024.
- Koçel, T., (2003). *İşletme yöneticiliği*. 9. Baskı. İstanbul: Beta Basım.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lunenburg, F. & Ornstein, A. (2011). *Educational administration: Concepts and practices, cengage learning*. Watsworth Cengage Learning, New York: PUBLISHING, press.
- Lutzo, E. (2005). Resonant leadership. *Weatherhead Coaches Corner*, 2(11).

- Maitlis, S., Kanov, J. M., Worline, M. C., Dutton, J. E., Frost, P. J. & Lilius, J. M. (2004). Compassion in organizational life. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 808-827.
- Northouse, P. (2010). *Leadership theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış* (4. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkalp, E. & Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Örgütlerde davranış*, (9. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, G. & Güvendir, M. A. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları: Kırklareli ve Trakya üniversiteleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-190.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış 14. Basım*. (Çev. Ed. İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* Retrieved From, New York, Press.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2008). *Liderlik, değişim ve yenilik. Liderlik ve motivasyon* (Ed. Celalettin Serinkan). Nobel Yayınları, Ankara.
- Sack, R. A., Beaton, A., Sathe, S., Morris, C., Willcox, M. & Bogart, B. (2000). Towards a closed eye model of the pre-ocular tear layer. *Progress in Retinal and Eye Research*, 19(6), 649-668.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Z. G. & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 138-160.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sürücü, L. & Yıkılmaz, İ. (2021). Resonant liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Journal of Yaşar University*, 16(62), 739-753.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfactions, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. Türk Psikoloji Yazıları, Ankara.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Taner, B. & Aysen, B. (2013). The role of resonant leadership in organizations. *European Scientific Journal, ESJ*, 9(19), 594-601. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1292>
- Tatham, R. L., Babin, B. J., Black, W., Hair, J. F., C. & Anderson, R. E., (1998). Multivariate data analysis. Uppersaddle river. *Multivariate Data Analysis (5th ed) Upper Saddle River*, 5(3), 207-219.
- Tezcan, A. K. (2008). *Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi. İ. San (Ed.), Eğitim ve müze semineri içinde*. Ankara: Kök Yayıncılık, 175-188.
- Tourangeau, A. N. N., Squires, M. A. E., Laschinger, S. H. K. & Doran, D. (2010). The link between leadership and safety outcomes in hospitals. *Journal of Nursing Management*, 18(8), 914-925.
- Uzun, N. B., Gelbal, S. & Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.

- Wagner, M., Dhall, A., Goecke, R., Joshi, J. & Gedeon, T. (2013, December). Emotion recognition in the wild challenge 2013. In *Proceedings of the 15th ACM on International conference on multimodal interaction* (pp. 509-516).
- Yazıcı, H. J. (2004). Student perceptions of collaborative learning in operations management classes. *Journal of Education for Business*, 80(2), 110-118.
- Yetgin, M. A. (2017). Çalışanların cinsiyet ve eğitim düzeyinin psikolojik sermaye algıları üzerine yönelik görgül bir araştırma. *Third Sector Social Economic Review*, 52(2), 120-139.
- Yıldırım, (2021). *Etkili lider sinerjik okul: Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinerji arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yılmaz, H. & Karahan, A. (2010). Liderlik davranışı, örgütsel yaratıcılık ve işgören performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Uşak'ta bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 145-158.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Press.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik: Evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar, teoriler ve yorumlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.