

ISSN: 2757-9085



# Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal of Education and Management  
Sciences in Practice

Cilt:4 Sayı: 1  
Mayıs-2024

Vol:4 Issue: 1  
May-2024

UEYBİD



[www.ueybid.com](http://www.ueybid.com)



© 2024 EYUDER

Bu derginin tüm hakları Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneğine (EYUDER) aittir. Bilimsel yayın ve araştırma etiği kurallarına aykırı olarak kısmen ya da tamamen alıntı yapılamaz, kopya edilemez, çoğaltılamaz ve ticari amaçla kullanılamaz. Dergide yer alan makalelerin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

**İmtiyaz Sahibi:** Doç. Dr. Adem Çilek

**Editör:** Prof. Dr. Taner Altun

**Editör Yardımcısı:** Arş. Gör. Dr. Mükremin Durmuş

**Yayın ve İletişim Editörü:** Gamzegül Engin

**Dil Editörü:** Arş. Gör. Abdullatif Uyumaz

**Sekreter:** Arş. Gör. Zehra Nur Koynoğlu

**Kuruluş:** Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER)

**Adres:** Meşrutiyet Mahallesi Atatürk Bulvarı No: 105/813 06420 Çankaya / ANKARA

**E-posta:** eyuder.ueybid@gmail.com

**Web:** dergipark.org.tr/tr/pub/ueybid

**ISSN:** 2757-9085



### EDİTÖRLER / EDITORS IN CHIEF

#### Editör / Editor

Prof. Dr. Taner ALTUN  
taltun@trabzon.edu.tr  
Trabzon University  
Fatih Faculty of Education

#### Editör Yardımcısı / Co-Editor

Arş. Gör. Dr. Mükremin DURMUŞ  
mukremindurmus@hotmail.com  
Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education

#### Yayın ve İletişim Editörü / Publication and Communication Editor

Gamzegül ENGİN  
gamzegulengin@gmail.com  
Ministry of Education

#### Dil Editörü / Language Editor

Arş. Gör. Abdullatif UYUMAZ  
abdullatifuyumaz@trabzon.edu.tr  
Trabzon University Fatih Faculty of Education

#### Sekreter / Secretary

Arş. Gör. Zehra Nur KOYNOĞLU  
zehranurkoynoglu@trabzon.edu.tr  
Trabzon University Fatih Faculty of Education

### ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS

#### Eğitim Yönetimi ve Denetimi / Educational Management and Administration

Assoc. Prof. Dr. Şenol Sezer  
senolsezer.28@gmail.com  
Ordu University Faculty of Education

#### Eğitim Programları ve Öğretim / Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Özden Demir  
ozdendemir@trabzon.edu.tr  
Trabzon University Fatih Faculty of Education

#### Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme / Measurement and Evaluation in Education

Assoc. Prof. Dr. Ceyhun Ozan  
ozanceyhun08@gmail.com  
Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education

#### Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık / Guidance and Psychological Counselling

Prof. Dr. Başaran Gençdoğan  
basaran@atauni.edu.tr  
Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education



**Matematik Eğitimi / Mathematics Education**

Prof. Dr. Tuba Gökçek  
tubagokcek@kku.edu.tr  
Kırıkkale University Faculty of Education

**Fen Eğitimi / Science Education**

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ürey  
murey01@gmail.com  
Trabzon University Fatih Faculty of Education

**Görsel Sanatlar Eğitimi / Visual Arts Education**

Prof. Dr. Aygül Aykut  
aygul.aykut@gmail.com  
Erciyes University Fine Art Faculty

**Müzik Eğitimi / Music Education**

Assoc. Prof. Dr. Sıtkı Akarsu  
sakarsu@kastamonu.edu.tr  
Kastamonu University Fine Arts and Design Faculty

**Okul Öncesi Eğitimi / Pre-school Education**

Assoc. Prof. Dr. Nur Akcanca  
nurakcanca@comu.edu.tr  
Çanakkale 18 Mart University Faculty of Education

**Özel Eğitim / Special Needs Education**

Assoc. Prof. Dr. Şule Fırat Durdukoca  
drsulefirat@gmail.com  
Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education

**Sınıf Eğitimi / Primary Education**

Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya  
fatihcetincetinkaya@gmail.com  
Düzce University Faculty of Education

**Sosyal Bilgiler Eğitimi / Social Sciences Education**

Assoc. Prof. Dr. Selçuk Ilgaz  
ilgaz@atauni.edu.tr  
Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education

**Yabancı Dil Eğitimi / Foreign Language Education**

Assoc. Prof. Dr. Servet Çelik  
servet61@trabzon.edu.tr  
Trabzon University Fatih Faculty of Education

**Eğitim Teknolojileri / Educational Technologies**

Assist. Prof. Dr. Murat Tolga Kayalar  
mtkayalar@gmail.com  
Erzincan Binali Yıldırım University



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

No	Makaleler / Articles	Makale Tipi Article Type	Sayfa Pages
1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Suriyeli Göçmen Öğrencilerin İlkokul Ders Müfredatındaki Derslere Yönelik Metaforik Algıları (Şanlıurfa İli Örneği)</li><li>• Metaphorical Perceptions of Syrian Immigrant Students Towards the Lessons in the Primary School Curriculum (Şanlıurfa Province Sample)</li></ul> <p><b>Feridun Malay</b></p>	Araştırma Makalesi Research Article	1-29
2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okullarda Etik İklim ve Okul Yöneticilerine Düşen Sorumluluklar</li><li>• Ethical Climate in Schools and Responsibilities of School Administrators</li></ul> <p><b>Gürhan Önder</b></p>	Derleme Review	30-47
3	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kolaylaştırıcı Okul Yapısıyla Örgütsel Bağlılığa Yönelik Öğretmen Görüşleri</li><li>• Teacher Opinions On Organizational Commitment and Enabling School Structure</li></ul> <p><b>Şenay Sezgin Nartgün , Işıl Tabak</b></p>	Araştırma Makalesi Research Article	48-80
4	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Farkındalık ve Bilgi Düzeyleri</li><li>• Teachers' Awareness and Knowledge Levels about Specific Learning Disabilities</li></ul> <p><b>Özge Nur Şahin , Fatih Koca</b></p>	Sistemik Derleme ve Meta Analiz Systematic review and meta- analysis	81-105
5	<ul style="list-style-type: none"><li>• Zorunlu Rotasyon Uygulamasına İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşlerinin İncelenmesi</li><li>• Examination of the Opinions of School Principals on the Implementation of Compulsory Rotation</li></ul> <p><b>Bülent Sarıkaya, Osman Keleş</b></p>	Araştırma Makalesi Research Article	106-128



**Suriyeli Göçmen Öğrencilerin İlkokul Ders Müfredatındaki Derslere Yönelik Metaforik Algıları  
(Şanlıurfa İli Örneği)**

Feridun Malay<sup>1</sup>

**Makalenin Türü: Araştırma Makalesi**

**Özet**

Ülkemiz jeopolitik konumundan dolayı uzun yıllardır göç olgusu ile iç içedir. Özellikle 2011 yılında Suriye’de çıkan iç savaştan dolayı ülkemize pek çok Suriyeli aile gelmiştir. Bu ailelerin çocukları da eğitim sistemimize dâhil olmuş ve müfredat dersleriyle karşılaşmışlardır. Bu araştırmada ilkokula devam eden Suriyeli göçmen öğrencilerin ilkokul (1-4) ders müfredatındaki derslere ilişkin geliştirdikleri metaforlar ortaya konmuştur. Metafor genel anlamda, bireylerin zihinlerindeki soyut bir kavramın somutlaştırılıp duygu ve düşüncelere dökülmesiyle somut hale getirilmesi olarak açıklanabilir. Metafor sayesinde bireyler, kavramlara yönelik düşüncelerini bilinçaltılarındaki kelimelerle ilişkilendirerek anlaşılır hale getirir. Araştırmada Şanlıurfa ilinin Eyyübiye ilçesinde bir devlet ilkokulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 53 Suriyeli öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir ve ölçüt örneklemeden olmak üzere iki örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Çalışma kapsamında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu katılımcılardan ilkokul (1-4) müfredat derslerindeki derslere ilişkin geliştirdikleri metafor ve bu metaforu açıklayacak bir cümle istenmiştir. Katılımcılara her bir ders için “Bence Türkçe dersi ..... . Çünkü .....” şeklinde yazılı kağıtlar verilmiştir. Metaforlar, toplamda 12 müfredat dersi için toplanmış olup içerik analizi kullanılarak çözümlenmiş ve tablo haline getirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların müfredat derslerine ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Katılımcılar derslere ilişkin metaforlar geliştirirken genellikle duygularından, ders içi materyallerden, derste kullanılan terim anlamlardan, derste yapılan etkinliklerden veya dersin işleyişine yönelik ifadelerden yararlanmışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenliği, göçmen öğrenciler, metafor, ilkokul ders müfredatı

**Metaphorical Perceptions of Syrian Immigrant Students Towards the Lessons in the Primary School Curriculum (Şanlıurfa Province Sample)**

**Abstract**

Our country has been intertwined with the phenomenon of migration for many years due to its geopolitical position. Especially due to the civil war in Syria broke out in 2011, many Syrian families came to our country. The children of these families were integrated into our education system and encountered with the curriculum lessons. In this study, the metaphors developed by Syrian immigrant students attending primary school about the lessons in the primary school (1-4) curriculum are presented. In this research, metaphor can be explained in general terms as the concretization of an abstract concept in the minds of individuals by concretizing it and making it concrete by reflecting it into feelings and thoughts. Through metaphor, individuals make their thoughts about concepts more understandable by associating them with the words in their subconscious. In the study, 53 Syrian students studying in the second, third, and fourth grades in a public primary school

<sup>1</sup> Uzman, MEB, Şanlıurfa, feridunmalay@gmail.com, ORCID: 0009-0006-4562-9322, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

in Eyyübiye district of Şanlıurfa province in the 2023-2024 academic year were studied. Two sampling methods, convenience sampling, and criterion sampling, were used to determine the study group. Case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. The participants were asked to develop a metaphor for the lessons in the primary school (1-4) curriculum courses and a sentence to explain this metaphor. For each lesson, the participants were asked to fill in the following sentence: "I think Turkish lesson ..... . Because .....". The metaphors were collected for 12 curriculum courses in total and analysed and tabulated using content analysis. When the results of the study were analysed, it was seen that the participants developed positive attitudes towards the curriculum courses. While developing metaphors about the courses, the participants generally benefited from their emotions, in-class materials, the meanings of the terms used in the course, the activities carried out in the course, or expressions about the functioning of the course.

Keywords: Classroom teaching, immigrant students, metaphor, primary school curriculum

## 1. GİRİŞ

Göç, tarih boyunca pek çok nedenle gerçekleşen ve dünya genelinde insanların farklı bölgelere hareket etmelerini kapsayan bir sosyal olgudur. Türkiye, tarihsel olarak hem göç alan hem de göç veren bir ülke konumundadır. Ülkemiz, içerisinde bulunduğu coğrafi yapısı sebebiyle farklı ülkelerden çeşitli nedenlerle gelen yabancı göçmen ve sığınmacıların yer aldığı bir coğrafya konumundadır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Göçmenlerin Türkiye'ye gelişi, farklı tarihlerde ve farklı nedenlerle gerçekleşmiştir. Özellikle son yıllarda Türkiye, çeşitli coğrafi bölgelerden gelen göçmen öğrencileri kabul etmektedir. Bu öğrencilerin Türkiye'ye gelişi farklı zaman dilimlerini kapsamakla birlikte, 20. yüzyılın sonlarından itibaren artış göstermiştir. Özellikle son yıllarda Suriye'deki iç savaşın etkisiyle Türkiye'ye Suriyeli mültecilerin büyük bir göç dalgasıyla gelmesi, ilkokullardaki göçmen öğrenci sayısının hızla artmasına neden olmuştur (Akgün, 2019).

Göçmen ailelerin Türkiye'ye gelişi, temel olarak güvenlik, ekonomik ve insani nedenlere dayanmaktadır. Suriye, Irak ve Afganistan gibi Ortadoğu ülkelerinden gelen mülteciler, çatışma ve güvensizlik nedeniyle Türkiye'ye sığınmışlardır. Bunun yanı sıra, ekonomik nedenlerle Türkiye'ye gelen göçmen aileler, iş fırsatları arayışındadırlar (Üstüner, 2017). Ailelerin çoğu göç ederken evini, işini ve oradaki hayatını terk etmek zorunda kalmıştır. Göçmen ailelerin terk ettikleri önemli şeylerden birisi de çocuklarının eğitim yaşantıdır. Göçmen ailelerin çocukları, kendi ülkelerindeki eğitim hayatlarına bir son vermiş ve Türkiye'deki eğitim kurumlarında ders görmeye başlamışlardır. Bu ailelerin göçmen çocuklarının Türkiye'deki okullara kaydolmaları, çocuklarının geleceğini güvence altına almak isteyen aileler için önemli bir adımdır.

Türkiye özellikle 2013 yılının Eylül ayından itibaren mülteci ve sığınmacı öğrencilerin eğitim durumlarına ağırlık vermeye başlamıştır (Seydi, 2014, s.270). Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı önemli adımlar atmış ve Türkiye’de bulunan okul çağındaki çocukların eğitimlerine ilişkin 2014/21 sayılı “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi” kapsamında gerek kamplarda gerekse kamp dışında yaşayan öğrencilere geçici eğitim merkezleri açmış, devlet okullarında ve özel okullarda eğitim görmelerine imkân tanımıştır (MEB, 2014).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’nun yayınladığı rapora göre (TÜİK, 2022) Türkiye’deki ilkokul çağındaki göçmen öğrenci nüfusu 110.377’dir. Ayrıca 2021 yılındaki TÜİK’in “İstatistiklerle Çocuk” raporuna bakıldığında Türkiye’deki öğretmen başına düşen ilkokul öğrenci sayısının 17 olduğu görülmektedir. Bu durum Şanlıurfa gibi Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer alan illerde ise 20 olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine aynı raporda Şanlıurfa’daki ilkokul çağındaki öğrencilerin okullaşma oranı ortalama %98,4’tür (TÜİK, 2021). Bu durum sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yer alan göçmen öğrencilerle yoğun bir etkileşime girmek zorunda olduklarını gösterir niteliktedir.

Türkiye’deki ilkokullardaki göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinin yürütülmesinde çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu öğrenciler, Türkçe öğrenme süreci, uyum sorunları ve kültürel farklılıklarla başa çıkma gibi zorluklarla karşı karşıya kalabilirler (Taşpınar, 2018). Türkiye, bu öğrencilere yönelik özel eğitim programları ve kaynaklar sağlama konusunda çeşitli adımlar atmıştır. Göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik daha fazla araştırma ve kaynak geliştirme çabaları, bu öğrencilerin başarılı bir eğitim alabilme şansını artırabilir (Akgül, 2020). Bu doğrultuda göçmen öğrencilerin okullarda karşı karşıya geldikleri derslere yönelik algılarının ortaya çıkarılmasının öğretmenler, okul yöneticileri ve araştırmacılar için fayda sağlayabilecek bir unsur olabileceği düşünülmektedir.

Lovelace ve Brickman (2013) ve Krosnick ve diğerleri (2005), öğrencilerin tutumlarının, algılarının ve düşüncelerinin incelenmesi sürecinde kullanılacak birçok farklı yöntem olduğunu dile getirmektedir. Bu yöntemlerden birisi de literatürde yansıma olarak da bilinen metaforlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Mudra ve Amini, 2020). Metafor bir kavrama, olaya veya olguya ait herhangi bir düşüncenin sade ve yalın bir anlatım yerine mecaz ifadelerin kullanımıyla anlatılmasıdır. Mecaz anlatım, kelimenin gerçek anlamından daha fazla duygu barındırdığından metafor kullanımı insanların bir şeye olan düşüncelerinin açığa çıkmasında daha belirleyici bir rol üstlenmektedir (Mohammed, Shutova ve Turney, 2016). Ayrıca metafor,



soyut ve yeni kavramların anlaşılmasında, bilinen kavramlara yeni bir bakış açısıyla bakılmasında da yardımcı olur (Caballero, 2014).

İnsanlar bir şeye karşı algı ve düşünce geliştirirken bunu dile getirmekte sözel olarak zorlanabilirler. Metaforlar, bireylerin bu algılarını ve düşüncelerini daha açık ve anlaşılır bir biçimde sergilemelerine yardımcı olurlar (Thibodeau ve Boroditsky, 2011; Thibodeau, Matlock ve Flusberg, 2019). Shuell (1990), bir resmin bin kelimeye bedel olduğunu ancak bir metaforun bin resme bedel bir anlama sahip olabileceğini ifade etmektedir. Çünkü metaforlar, bireylerin gündelik yaşamlarında ifade etmediği/edemediği zihinsel ve imgesel düşünceleri, soyut düşünme ve dil becerilerini kullanılarak açığa çıkarmalarını sağlar (Lee ve Kamhi, 1990).

Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin/öğretmen adaylarının göçmen öğrencilere ve onların eğitim durumlarına ilişkin metaforlarının ortaya konduğu (Burak ve Amaç, 2021; Demirtaş, 2019; Demirtaş ve Mentiş-Taş, 2019; Yurdakul ve Tok, 2018; Zembat vd., 2021), göçmen ve Türk öğrencilerin birbirleri hakkındaki metaforlarının incelendiği (Sarıdaş, 2022), göçmen ile Türk öğrencilerin çeşitli kavramlara ilişkin metaforlarının belirlendiği (Aktaş, 2022; Arslan vd., 2023; Baloğlu-Uğurlu ve Karaca, 2023; Erel, 2020; Nazik ve Yıldırım, 2022; Tut, Kiroğlu ve Bayraktar, 2018) çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmada da Türkiye’deki ilkokullarda bulunan göçmen öğrencilerin, müfredat derslerine yönelik geliştirdikleri metaforlar incelenmiştir.

Araştırmanın amacı, ilkokuldaki göçmen öğrencilerin ilkokul (1-4) ders müfredatındaki derslere ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “Türkçe” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “matematik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
3. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “hayat bilgisi” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
4. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “sosyal bilgiler” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
5. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “serbest etkinlik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?

6. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “beden eğitimi ve oyun” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
7. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “müzik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
8. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “görsel sanatlar” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
9. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “fen bilimleri” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
10. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “trafik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
11. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “din kültürü ve ahlak bilgisi” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
12. İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “İngilizce” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, prosedür ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

### **2.1. Araştırma Deseni**

İlkokuldaki göçmen öğrencilerin, ilkokul derslerine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, araştırmacının bir bireyi, grubu veya topluluğu yoğun bir biçimde sistematik olarak inceleyerek çeşitli değişkenlerle ilgili verilerin analiz edildiği bir nitel araştırma desendir (Gustafsson, 2017). Durum çalışmaları çeşitli disiplinlerde kullanılan ve bir olayı veya olguyu doğal ortamında keşfetmeyi amaçlayan bir desendir (Crowe vd., 2011). Araştırmada öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmayacağı ve mevcut düşüncelerine ilişkin bilgiler toplanacağı için bu desen seçilmiştir.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa'nın Eyyübiye ilçesindeki bir devlet ilkokulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 53 Suriyeli göçmen öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu iki örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bunlar kolay ulaşılabilir örnekleme ve ölçüt örneklemesidir. Ölçüt örnekleme, araştırma problemine ilişkin belirlenmesi gereken çalışma grubunun araştırmacı tarafından belirli kriterlere göre

seçilmesine dayanan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2015). Bu araştırmanın katılımcılarının hem ilkokulda öğrenim görmesi hem de göçmen bir öğrenci olması gerekmektedir. Bu sebeplerden ötürü ölçüt örneklemenin uygun olacağı düşünülmüştür. İkinci bir örnekleme yöntemi olarak da kolay ulaşılabılır örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabılır örnekleme, araştırmacının kolay, hızlı ve pratik bir biçimde katılımcılara ulaşmasını sağlayan bir örneklemedir (Patton, 2015). Bu çalışmada katılımcılar, araştırmacının görev yaptığı okuldan seçilmiştir. Bu nedenle çalışmadaki ikinci örnekleme yöntemi olarak kolay ulaşılabılır örnekleme kullanılmıştır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların sınıf düzeylerine ve uyruklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Bilgileri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	23	43.3
	Erkek	30	56.7
	<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>100</b>
Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	18	33.9
	3. Sınıf	18	33.9
	4. Sınıf	17	32.2
	<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini elde etmeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise göçmen öğrencilerin derslere ilişkin algı, görüş ve düşüncelerini tespit etmek amacı taşıyan cümleler yer almaktadır. Bu cümleler öğrencilerin metaforik algılarını ortaya çıkarmakta kullanılacaktır. Bu cümlelere örnek olarak “Bence Türkçe dersi ..... gibidir. Çünkü .....” ifadesi verilebilir.

### 2.4. Prosedür

Araştırmaya başlanılmadan önce okul idaresine ve sınıf öğretmenlerine araştırma hakkında genel bilgiler verilmiştir. Okuldaki her sınıfta en az bir göçmen öğrenci bulunduğu için bu bilgilendirme toplantısında her bir öğretmenin yer almasına özen gösterilmiştir. Ardından okuldaki toplam göçmen öğrenci sayısı tespit edilmiştir. Sonrasında okul idarecileriyle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde okul içerisinde araştırmanın yürütülebileceği sessiz ve sakin olan en elverişli ortamın kütüphane olduğu kararlaştırılmıştır.

Kütüphane içerisinde 7 sıra, 12 kütüphane rafı ve 40 kişilik sandalyeler bulunmaktadır. Kütüphane, okulun en üst katında tek başına bulunmasından dolayı araştırma için uygun görülmüştür.

Veriler toplanırken okuldaki sınıf sırası takip edilmiştir. Araştırma 2. sınıfın A şubesinden başlayıp 4. sınıfın J şubesinde sonlandırılmıştır. Sınıflardaki katılımcılar derslerin sonuna doğru teneffüs zamanına yakın çağırılmış ve kütüphaneye götürülmüşlerdir. Katılımcıların birbirinden etkilenmesinin ve kopya çekmesinin önüne geçilmesi amacıyla birbirlerinin kağıdını göremeyecekleri bir şekilde oturmaları sağlanmıştır. Katılımcılara şimdi ne yapacakları ile ilgili bilgi aktarıldıktan sonra formu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılardaki özgün bilgilerin ortaya çıkarılması amacıyla zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Buna göre her bir sınıftaki katılımcıların formu tamamlaması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Araştırma kapsamında her bir katılımcıya verilecek formun eksiksiz doldurulması ve katılımcıların kendilerinden beklenen cevabı verebilmesi, araştırma bulgularının doğruluğu için oldukça önemlidir. Bu sebeple okulda PICTES projesi kapsamında çalışan ve katılımcılarla iletişime geçebilecek düzeyde Arapça bilen öğretmenlerden yardım istenmiştir. Bu öğretmen, Türkçe bilmeyen veya yeteri kadar yazma becerisi kazanmamış katılımcılara formun ne anlatmak istediğini ve ne yapmaları gerektiğini aktarmıştır. Sonrasında bu katılımcılara formdaki metafor cümlelerini söylemiş ve onların cevaplarını yazıya geçirmiştir. Bu sayede araştırmadaki veri kayıplarının ve yanlış anlaşılmalara önüne geçilmeye çalışılmıştır.

## **2.5. Veri Analizi**

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilere dair herhangi bir kategorinin önceden belirlenmeyip araştırma verileri elde edildikten sonrasında oluşturulduğu bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tekniğin esas amacı, elde edilen verileri genel olarak açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşmaktır (Şenel ve Aslan, 2014). Bu araştırmada katılımcıların kurdukları metaforlardan sonra veriler çözümlenip kategoriler oluşturulduğundan içerik analizi tekniği tercih edilmiştir.

Katılımcılardan toplanan metaforlar her bir derse verilen cevaplar bir arada olacak şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonrasında öğrencilerin kurdukları metaforlar ile bu metaforları açıklayan cümlelerin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlı olmayan cümle ve metaforlar listeden çıkarılmış ve analize devam edilmiştir. Çünkü metaforlar incelenirken, metaforun kaynağı, metaforun konusu ve bu ikisi arasındaki ilişkiler ele alınmalıdır (Saban, 2008). Örneğin “Matematik dersi bir bulmaca gibidir çünkü sürekli bir bilinmeyen vardır”

cümlesindeki “matematik” metaforunun konusu “bulmaca” metaforunun kaynağı ve “sürekli bir bilinmeyen vardır” bölümü ise metaforunun kaynağının gerekçesini bildirmektedir. Eğer bu ilişki anlamlı, tutarlı ve akla yatkın ise bulgulara eklenmiş; değil ise çıkarılmıştır (Tut, Kiroğlu ve Bayraktar, 2018).

Çalışmada belirlenen kategoriler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Elde edilen kategorilerin ve öğrencilerin oluşturduğu metaforların listesi iki doktor öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen güvenilirlik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü kullanılarak bu öğretim üyelerinin görüşlerinde %93 düzeyinde bir uzlaşma sağlandığı görülmüştür. Bu yüzdeler dilimin %90 ve üzerinde olmasının araştırmanın güvenilirliği için yeterli olduğu bilindiğinden (Miles ve Huberman, 1994) kategori tanımlama işlemi sonlandırılmıştır. Uzlaşmayan kategoriler için ise öğretim üyeleriyle tekrar görüşülmüştür ve diğer kategoriler için de görüş birliğine varılmıştır. Sonuç olarak bu kategoriler ve metaforlar frekans ve yüzdeler hesaplanarak bulgular oluşturulmuştur.

### **3. BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

#### **1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “Türkçe” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların Türkçe dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve kategoriler aşağıdaki Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2.** Türkçe Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Okuryazarlık	Okuma	11
	Yazı	3
	Dil	1
	Sınav	1
	Kitap	5
Edebiyat	Şiir	3
	Hikâye	2
	Güzel	6
Duygular	Eğlence	3
	Yeni	2
	Zor	2
	Kötü	1
	Boş	1
	Arkadaş	1
İletişim	Bahçe	1
	Oyun	1
<b>Toplam</b>		<b>46</b>

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Türkçe dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan 53 katılımcının cevapları incelenmiş ve bunlardan 46 tanesi bulgulara yansıtılmıştır. Geriye kalan 7 metafor ise ders ile ilgisiz bulunması sebebiyle bulgulara dahil edilmemiştir.

Türkçe dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence Türkçe dersi *güzel* gibidir. Çünkü *anlamlı bir derstir.*”

“Bence Türkçe dersi *arkadaş* gibidir. Çünkü *bize hep yardımcı olur.*”

“Bence Türkçe dersi *dil* gibidir. Çünkü *iletişim sağlar.*”

“Bence Türkçe dersi *hikâye* gibidir. Çünkü *içinde farklı yaşamlar vardır.*”

“Bence Türkçe dersi *kitap* gibidir. Çünkü *sürekli okuma yaparız.*”

“Bence Türkçe dersi *okuma* gibidir. Çünkü *dil öğreniyoruz.*”

“Bence Türkçe dersi *oyun* gibidir. Çünkü *öğretici bir derstir.*”

“Bence Türkçe dersi *şiiir* gibidir. Çünkü *kelimeler çok uyumludur.*”

## 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “matematik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların matematik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3.** Matematik Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Terimsel ifade	Sayı	13
	Toplama	4
	İşlem	4
	Rakam	3
	Çıkarma	2
	Ritmik sayma	1
	Problem	1
	Çarpma	1
Duygular	Güzel	8
	Kolay	1
	Eğlenceli	1
	Zor	1
	Kötü	1
	Oyun	1
Araçlar	Hesap makinesi	3
	Abaküs	2
Etkinlik	Bulmaca	2
	Bilmece	1
<b>Toplam</b>		<b>50</b>

Tablo 3’e bakıldığında katılımcıların matematik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 50 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların ürettikleri 3 metafor ise dersin dışında bulunması ve bağlamsal bir anlamı olmaması nedeniyle kategorilere alınmamıştır.

Matematik dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence matematik dersi *oyun* gibidir. Çünkü *sayılarla uğraşırız.*”

“Bence matematik dersi *eğlence* gibidir. Çünkü *dersler çok eğlenceli geçiyor.*”

“Bence matematik dersi *abaküs* gibidir. Çünkü *rakamları öğreniriz.*”

“Bence matematik dersi *rakam* gibidir. Çünkü *içinde bir sürü işlem var.*”

“Bence matematik dersi *sayı* gibidir. Çünkü *sayıları öğreniyoruz.*”

“Bence matematik dersi *bilmece* gibidir. Çünkü *cevaplar arıyoruz.*”

“Bence matematik dersi *problem* gibidir. Çünkü *düşündürücüdür.*”

“Bence matematik dersi *hesap makinesi* gibidir. Çünkü *bolca hesap yapıyoruz.*”

### 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “hayat bilgisi” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların hayat bilgisi dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 4’te görülmektedir.

**Tablo 4.** Hayat Bilgisi Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	6
	Kötü	3
	Eğlence	2
	Pis	1
	Kolay	1
Yaşam Alanı	Hayat	5
	Yaşam	4
	Okul	4
	Ev	3
	Sınıf	1
Yol Gösterici	Gelenek	2
	Kültür	2
	Adap	1
	Davranış	1
	Kural	1
	Tabela	1
Ders	Okuma	2
	Yazma	1
	Konuşmak	1
	Beceri	1
	Bilgi	1
	Defter	1
	Kitap	1
	Resim	1
	<b>Toplam</b>	<b>47</b>

Tablo 4’e bakıldığında katılımcıların hayat bilgisi dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 47 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların ürettikleri 6 metafor ise dersin dışında bulunması ve bölümün boş bırakılması sebepleriyle tablolara eklenmemiştir.

Hayat bilgisi dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence hayat bilgisi dersi *okul* gibidir. Çünkü *bize kuralları öğretir.*”



“Bence hayat bilgisi dersi *hayat* gibidir. Çünkü *hayatı anlatır.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *tabela* gibidir. Çünkü *içinde çok işaret var.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *ev* gibidir. Çünkü *anneye yardımı öğreniyoruz.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *evimiz* gibidir. Çünkü *bu derste evdeki kuralları öğreniyoruz.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *güzel* gibidir. Çünkü *hayatı öğretiyor.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *kültür* gibidir. Çünkü *gelenekleri öğreniyorum.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *adap* gibidir. Çünkü *sosyal ilişkileri öğretiyor.*”

“Bence hayat bilgisi dersi *gelenek* gibidir. Çünkü *önceki insanların kültürünü öğreniyorum.*”

#### 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “sosyal bilgiler” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların sosyal bilgiler dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 5’te görülmektedir.

**Tablo 5.** Sosyal Bilgiler Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Zor	2
	Güzel	2
	Sıkıcı	1
	Kötü	1
	Kolay	1
Sosyal Bilinç	Tarih	4
	Aile	1
	Hayat	1
	Dünya	1
	Geçmiş	1
	İletişim	1
<b>Toplam</b>		<b>16</b>

Tablo 5’e bakıldığında katılımcıların sosyal bilgiler dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda dördüncü sınıfta öğrenim gören 17 katılımcının metafor ürettiği derste katılımcılardan birinin, ilgili bölümü boş bırakması sebebiyle 16 metafor bulgu olarak alınmıştır.

Sosyal bilgiler dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence sosyal bilgiler dersi *kötü* gibidir. Çünkü *çok zorlanıyorum.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *tarih* gibidir. Çünkü *eski yaşamları öğreniyoruz.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *dünya* gibidir. Çünkü *insanları tanıtır.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *iletişim* gibidir. Çünkü *insanlarla iletişimi gösterir.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *okul* gibidir. Çünkü *okulu öğretiyor.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *aile* gibidir. Çünkü *aile şeylerini anlatıyor.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *geçmiş* gibidir. Çünkü *bize bilgi verir.*”

“Bence sosyal bilgiler dersi *güzel* gibidir. Çünkü *geçmişini öğreniyoruz.*”

##### 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “*serbest etkinlik*” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların serbest etkinlik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 6’te görülmektedir.

**Tablo 6.** Serbest Etkinlik Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Etkinlik	Oyun	5
	Şarkı	2
	Düşünce	2
	Makas	1
	Tiyatro	1
Malzeme	Eğlence	8
	Keşif	4
	İş	1
	Kâğıt	1
Duygular	Güzel	11
	Zevkli	1
Pekleştirici	Eğitici	1
	Tekrar	1
Yaşam Alanı	Hayat	2
	Ev	1
<b>Toplam</b>		<b>42</b>

Tablo 6’ya bakıldığında katılımcıların serbest etkinlik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 42 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların ürettikleri 11 metafor ise dersin dışında bulunması, ilgisiz olması ve bölümün boş bırakılması gibi sebeplerle tablolara eklenmemiştir.

Serbest etkinlik dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence serbest etkinlik dersi *düşünce* gibidir. Çünkü *oyun oynarız.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *makas* gibidir. Çünkü *şekiller yaparız.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *oyun* gibidir. Çünkü *yeni oyunlar oynarız.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *kâğıt* gibidir. Çünkü *kağıtları kesiyoruz.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *hayat* gibidir. Çünkü *farklı değişik etkinlikler yapıyoruz.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *keşif* gibidir. Çünkü *yeni şeyler buluruz.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *eğitici* gibidir. Çünkü *bir sürü şey öğreniyoruz.*”

“Bence serbest etkinlik dersi *şarkı* gibidir. Çünkü *şarkılar söylüyoruz.*”

#### 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “*beden eğitimi ve oyun*” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7.** Beden Eğitimi ve Oyun Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	10
	Eğlence	3
	Harika	1
	Zevkli	1
	Yemek	1
Etkinlik	Oyun	21
	Top	7
	Koşmak	2
	Spor	2
	Hareket	1
<b>Toplam</b>		<b>49</b>

Tablo 7’ye bakıldığında katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 49 metafor bulgu olarak alınmıştır. Kalan 4 metafor ise hem metaforun anlamsız olması hem de metaforun açıklandığı cümlelerin metafor ile ilişkili olmaması sebebiyle tablolara eklenmemiştir.

Beden eğitimi ve oyun dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *eğlence* gibidir. Çünkü *çok eğleniyorum.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *yemek* gibidir. Çünkü *çok seviyorum.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *hareket* gibidir. Çünkü *spor yapıyoruz.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *oyun* gibidir. Çünkü *oyun oynarız.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *koşmak* gibidir. Çünkü *koşarak spor yaparız.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *top* gibidir. Çünkü *hep top oynuyoruz.*”

“Bence beden eğitimi ve oyun dersi *güzel* gibidir. Çünkü *çok seviyorum.*”

### 7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “müzik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların müzik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8.** Müzik Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Eğlence	8
	Güzel	4
	Kötü	2
	Huzur	1
	Sıkıcı	1
Terimsel İfade	Şarkı	20
	Nota	6
	Dans	2
	Ses	2
	Ritim	1
	Çalgı	1
Etkinlik	Oynamak	1
	Dinlemek	1
<b>Toplam</b>		<b>50</b>

Tablo 8’e bakıldığında katılımcıların müzik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 50 metafor bulgu olarak alınmıştır. Geriye kalan 3 metafor, katılımcıların ilgili bölümü boş bırakması nedeniyle bulgulara dâhil edilmemiştir.

Müzik dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence müzik dersi *sıkıcı* gibidir. Çünkü *şarkı söylemeyi sevmiyorum.*”

“Bence müzik dersi *ritim* gibidir. Çünkü *çok uyumludur.*”

“Bence müzik dersi *oynamak* gibidir. Çünkü *müzik söylerken oynarım.*”

“Bence müzik dersi *şarkı* gibidir. Çünkü *şarkı söyleriz.*”

“Bence müzik dersi *huzur* gibidir. Çünkü *bana huzur veriyor.*”

“Bence müzik dersi *notalar* gibidir. Çünkü *hep nota görüyoruz.*”

“Bence müzik dersi *dans* gibidir. Çünkü *dans ediyoruz.*”

“Bence müzik dersi *çalgı* gibidir. Çünkü *güzel ses verir.*”

## 8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “görsel sanatlar” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların görsel sanatlar dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 9.** Görsel Sanatlar Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	8
	Eğlence	1
	Kötü	1
Terimsel İfade	Resim	16
	Renk	6
	Çizgi	3
	Kodlama	1
Materyal	Boya	6
	Kâğıt	1
Çizilen Objeler	Bahçe	1
	Manzara	1
	Rengarenk	1
	Araba	1
	Motor	1
	Çiçek	1
	Cümbüş	1
	Hayal	1
<b>Toplam</b>		<b>48</b>

Tablo 9’ye bakıldığında katılımcıların görsel sanatlar dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda 53 katılımcının metafor ürettiği derste 48 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların ürettikleri

5 metafor ise konunun dışında bulunması ve bölümün boş bırakılması sebepleriyle kullanılmamıştır.

Görsel sanatlar dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence görsel sanatlar dersi *güzel* gibidir. Çünkü *anlamalı bir ders.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *renk* gibidir. Çünkü *her yerde renk var.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *resim* gibidir. Çünkü *çizer boyarım.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *araba* gibidir. Çünkü *araba çiziyoruz.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *boya* gibidir. Çünkü *boyama yapıyoruz.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *renk* gibidir. Çünkü *hep renkleri kullanıyoruz.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *manzara* gibidir. Çünkü *manzara resmi yapıyorum.*”

“Bence görsel sanatlar dersi *rengarenk* gibidir. Çünkü *çok renk kullanıyorum.*”

## 9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “fen bilimleri” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların fen bilimleri dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 10’da görülmektedir.

**Tablo 10.** Fen Bilimleri Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	3
	Kötü	2
	Sıkıcı	1
	Kolay	1
	Keşif	1
Terimsel İfade	Dünya	9
	Deney	7
	Gezegen	2
	Madde	1
	Hareket	1
	Kuvvet	1
	Göz	1
Etkileşim	Sohbet	1
	Etkinlik	1
Yeryüzü Bilgileri	Deniz	1
<b>Toplam</b>		<b>34</b>

Tablo 10'a bakıldığında katılımcıların fen bilimleri dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 35 katılımcının metafor ürettiği derste 34 metafor bulgu olarak alınmıştır. Geriye kalan 1 metafor ve cümle ise ders ile ilgisiz bulunmasından ötürü bulgulara eklenmemiştir.

Fen bilimleri dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence fen bilimleri dersi *güzel* gibidir. Çünkü *sağlıklı beslenmeyi öğreniyorum.*”

“Bence fen bilimleri dersi *deney* gibidir. Çünkü *sonuç verir.*”

“Bence fen bilimleri dersi *konuşmak* gibidir. Çünkü *sohbet ediyoruz.*”

“Bence fen bilimleri dersi *etkinlik* gibidir. Çünkü *deney yapıyoruz.*”

“Bence fen bilimleri dersi *göz* gibidir. Çünkü *duyu organları var.*”

“Bence fen bilimleri dersi *dünya* gibidir. Çünkü *dünyayı öğreniriz.*”

“Bence fen bilimleri dersi *kötü* gibidir. Çünkü *çok yazı yazıyoruz.*”

“Bence fen bilimleri dersi *keşfetmek* gibidir. Çünkü *yeni bilgiler öğreniyorum.*”

#### **10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın onuncu alt problemi “*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “trafik” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların trafik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 11’de görülmektedir.

**Tablo 11.** Trafik Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	2
	Kötü	1
Terimsel İfade	Kural	2
	Araba	2
	Anayasa	1
	Motor	1
	Polis	1
	İtfaiye	1
	Trafik lambası	1
	İşaret	1
Yol Gösterici	Yardımcı	2
	Resim	1
<b>Toplam</b>		<b>16</b>

Tablo 11'e bakıldığında katılımcıların trafik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda dördüncü sınıfa devam eden 17 katılımcının metafor ürettiği derste 16 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcılardan birinin ifade ettiği metafor ise hem kendisi hem de açıklayıcı cümlesi ile ilişkisiz bulunduğu tablolara dâhil edilmemiştir.

Trafik dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

"Bence trafik dersi *güzel* gibidir. Çünkü *trafiği öğreniyorum.*"

"Bence trafik dersi *işaret* gibidir. Çünkü *yön veriyorum.*"

"Bence trafik dersi *resim* gibidir. Çünkü *trafik işaretleri var.*"

"Bence trafik dersi *kural* gibidir. Çünkü *bize yön verir.*"

"Bence trafik dersi *araba* gibidir. Çünkü *arabayla ilgili şeyler var.*"

"Bence trafik dersi *polis* gibidir. Çünkü *polis gibi kuralları uyguluyoruz.*"

"Bence trafik dersi *yardım* gibidir. Çünkü *insanlara yardım ederiz.*"

"Bence trafik dersi *motor* gibidir. Çünkü *trafikte motor var.*"

### 11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi "*İlkokuldaki göçmen öğrencilerin "din kültürü ve ahlak bilgisi" dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?"* şeklinde belirlenmiştir. Bu



doğrultuda katılımcıların din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 12.** Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Terimsel İfade	Allah	3
	Namaz	2
	Tesbih	1
	Kuran	1
	Dua	1
	Hadis	1
	Ahlak	1
Duygular	Güzel	1
	Kötü	1
Ders Konusu	Temizlik	2
	Su	1
Toplam		15

Tablo 12’ye bakıldığında katılımcıların din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda dördüncü sınıfa devam eden 17 katılımcının metafor ürettiği derste 15 metafor bulgu olarak alınmıştır. Geriye kalan 2 metafor ve üretilen cümle ise konu ile ilişkisiz olması sebebiyle tablolara dâhil edilmemiştir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *namaz* gibidir. Çünkü *din öğreniyoruz.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *Kuran* gibidir. Çünkü *Kuran öğreniyorum.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *dua* gibidir. Çünkü *cami duası öğreniyoruz.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *hadis* gibidir. Çünkü *hadis öğreniyoruz.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *su* gibidir. Çünkü *ferahlık verir.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *temizlik* gibidir. Çünkü *rahatlıyorum.*”

“Bence din kültürü ve ahlak bilgisi dersi *Dünya* gibidir. Çünkü *dinleri keşfederim.*”

## 12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “İlkokuldaki göçmen öğrencilerin “İngilizce” dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların İngilizce dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar aşağıdaki Tablo 13’te görülmektedir.

**Tablo 13.** İngilizce Dersi için Üretilen Metaforların Kategorileri ve Frekansları

Kategori	Metafor	Sıklık
Duygular	Güzel	3
	Zor	3
	Kötü	3
	Harika	1
	Sevimli	1
İlgi Çekici	Yabancı	8
	Arapça	3
	Farklı	2
	Yenilik	1
İletişim	Dil	4
	Konuşmak	2
	Yazmak	1
	İnsan	1
Etkinlik	Oyun	2
	Müzik	1
	Şarkı	1
<b>Toplam</b>		<b>37</b>

Tablo 13’e bakıldığında katılımcıların İngilizce dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar, metaforların kategorilerin ve metaforların sıklıkları görülmektedir. Toplamda ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 53 katılımcının metafor ürettiği derse ilişkin 37 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların ürettikleri 16 metafor ise ders ile ilişkili olmaması, bölümün boş bırakılması ve cümle ile metafor arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması sebepleriyle tablolara eklenmemiştir.

İngilizce dersi için geliştirilen metaforlara ilişkin bazı açıklayıcı cümlelere ise aşağıda yer verilmiştir:

“Bence İngilizce dersi *farklı* gibidir. Çünkü *kelime öğreniriz.*”

“Bence İngilizce dersi *güzel* gibidir. Çünkü *İngilizce öğrendiğim için.*”

“Bence İngilizce dersi *oyun* gibidir. Çünkü *çok eğleniyorum.*”

“Bence İngilizce dersi *Arapça* gibidir. Çünkü *yeni bir dil.*”

“Bence İngilizce dersi *dil* gibidir. Çünkü *yeni bir dil öğreniyoruz.*”

“Bence İngilizce dersi *çok kötü* gibidir. Çünkü *öğretmen kızıyor.*”

“Bence İngilizce dersi *yabancı* gibidir. Çünkü *bana farklı geliyor.*”

“Bence İngilizce dersi *yenilik* gibidir. Çünkü *hep yeni şeyler öğreniyorum.*”

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden Suriyeli göçmen öğrencilerin, müfredat derslerine ilişkin metaforları ve bu metaforları nasıl açıkladıkları kendi cümle ve ifadeleriyle ortaya konmuştur. İlkokul müfredatında her öğrencinin kendi sınıf seviyesine uygun aynı ve farklı dersler bulunmaktadır. Örneğin hayat bilgisi dersi sadece ikinci sınıfta bulunurken din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce ve trafik gibi dersler sadece dördüncü sınıfta yer almaktadır. Bu durum bazı derslere ilişkin metaforlarda sayısal olarak bir düşüşü beraberinde getirmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcıların Türkçe dersine ilişkin metaforları arasında okuma, yazı ve dil gibi Türkçe dersinin temel taşlarına değinen metaforlar kullandığı görülmüştür. Ayrıca kitap, şiir, hikâye gibi edebî türlerden de bahsedilmiştir. Söz konusu metaforların kullanılması, öğrencilerin bu derse ilişkin belirli kazanımları elde ettiğini ve dersin amacının anlaşıldığını gösterebilir. Bunların yanı sıra derse ilişkin olumlu duyguları ve dersi arkadaş, bahçe ve oyunla ilişkilendirdikleri de görülmektedir. Az sayıda katılımcının da Türkçe dersini zor, kötü ve boş olarak nitelendirdiği görülse de bu oldukça azınlıkta (3) kalmaktadır. Buradan hareketle katılımcıların Türkçe dersini sevdiği ve ders ile bir yakınlık kurdukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde katılımcıların matematik dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ele alınmıştır. Burada katılımcıların genellikle toplama, çıkarma, ritmik sayma ve problem gibi matematik dersine özgü terimsel ifadelerden yararlandığı görülmüştür. Ayrıca derste kullanılan abaküs, hesap makinesi gibi araçlar ve bulmaca, bilmece gibi etkinlikler de metafor olarak kullanılmıştır. Katılımcıların az bir kısmının (2) matematik dersini kötü ve zor olarak nitelendirdiği görülse de diğer katılımcıların bu dersten zevk aldıklarını belirten metaforlar daha fazladır (11). Metaforlar incelendiğinde bu katılımcıların matematik dersini sevdikleri ve ders ile ilgili terimlere hâkim oldukları söylenebilir.

Çalışmadaki üçüncü alt problem katılımcıların hayat bilgisi dersine yönelik metaforlarıdır. İlkokullarda hayat bilgisi 1-3. sınıfların ders müfredatında bulunan bir derstir.

Bu yüzden derse ilişkin 47 metafor ortaya konabilmiştir. Katılımcıların hayat bilgisi dersine ilişkin metaforlarına bakıldığında dersi bir yaşam alanı ve yol gösterici gibi düşündükleri görülmektedir. Ayrıca ders içerisinde araç ve gereçlere, okuma, yazma ve konuşma gibi temel becerilerden de bahsetmişlerdir. Katılımcıların arasında 8'i bu dersi olumlu algılayan 4'ünün ders hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğu da göze çarpmaktadır. Ancak genel olarak katılımcıların bu ders hakkında olumlu sayılabilecek ve ders içeriğine atıfta bulunabilecek metaforlara yer verdiği görülmektedir.

Katılımcılar sosyal bilgiler dersi için 16 metafor üretmiştir. Metafor sayısının düşük olması, sosyal bilgiler dersinin sadece ilkokul dördüncü sınıfta bulunması ve araştırmaya katılan 53 öğrenciden sadece 17'sinin dördüncü sınıfta bulunmasından kaynaklanmıştır. Bunlar arasından ders içerisinde ünitelere ve konulara ilişkin olarak tarih, aile, hayat, geçmiş ve iletişim gibi metaforlar kullanılmıştır. Katılımcıların bazıları derste zorlandığını belirtirken bazıları da insanları, eski yaşamları ve okulu tanıtarak bilgi verici bir yapıya sahip olan bir ders olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi katılımcıların serbest etkinlik dersi için geliştirdikleri metaforları incelemektedir. Katılımcılar bu ders için etkinlik ve malzeme temelli metaforlar oluştururken dersin pekiştirici ve samimi yönüne de vurgu yapmaktadır. Metaforların incelendiğinde katılımcıların bu ders için olumsuz bir ifade kullanmadıkları görülmektedir. Buradan hareketle katılımcılar için serbest etkinlik dersinin verimli geçtiği ve derse karşı olumlu bir tutum takındıkları ifade edilebilir.

Araştırmanın altıncı problemi olarak katılımcıların beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin geliştirdikleri metaforları ele alınmıştır. Katılımcılar beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin olumlu sayılabilecek, duygular ve etkinlikten oluşan iki kategoriye dayanan metaforlar kullanmıştır. Üstelik dersin etkinlik yönüne vurgu yapan top, oyun, koşmak ve spor gibi ifadelerden yararlanmışlardır. Genel olarak yaptıkları metaforları açıkladıkları cümlelerde de yaptıkları sporsal etkinlikleri ön plana çıkarmışlardır. Metaforlar incelendiğinde katılımcıların bu dersi sevdiğini ve derse yönelik olumsuz bir tutum takınmadıkları ifade edilebilir.

Toplamda 53 katılımcının katıldığı bu araştırmada, katılımcıların müzik dersi için geliştirdikleri metaforların 50'si bulgu olarak alınmıştır. Bu metaforlara bakıldığında katılımcıların duygularını yansıttığı, derse ilişkin terimlerden faydalandığı ve derste yapılan etkinlikleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. Ders kapsamında en fazla ifade edilen metafor

şarkı (20)'dir. Katılımcıların metaforlarında terimsel ifadelerden faydalanmaları derse aktif katıldıklarının ve bir öğrenme sürecine girdiklerini bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Sekizinci alt problem olan görsel sanatlara ilişkin 48 metafor bulgu olarak alınmıştır. Katılımcıların geliştirdiği metaforlarda kategori olarak duygular, terimsel ifadeler, derste kullanılan materyaller ve ders esnasında çizilen nesnelere bulunmaktadır. Genellikle boyamak, resim, renkler, çizgiler, kâğıt ve çizilebilecek nesnelere oluşan metafor içerikleri, katılımcıların derse katıldıklarını ve ders içeriğine dair bilgilerinin olduğuna işaret olarak yorumlanabilir.

Dokuzuncu alt problem *“ilkokuldaki göçmen öğrencilerin fen bilimleri dersine ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?”* olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 35 katılımcıdan 34'ünün metaforları incelenmiştir. Buna göre katılımcılar fen bilimleri dersini çeşitli duygularla, ders içi terimsel ifadelerle, yeryüzü şekilleriyle ve etkileşim odaklı etkinliklerle metaforlaştırmıştır. Metaforlara bakıldığında katılımcıların ders ile ilgili pek çok terimden faydalandığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların çok az bir kısmının ders hakkında kötü (2) ve sıkıcı (1) şeklinde duygu belirttikleri görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların fen bilimleri dersindeki terimlere ilişkin fikirlerinin olduğu ve dersin zihinlerinde olumlu izlenimler bıraktığı söylenebilir.

Katılımcıların metafor geliştirdiği onuncu alt problemde, trafik dersine ilişkin metaforlar ele alınmıştır. Bu derse ilişkin 17 metafor içerisinden 16'sı bulgu olarak alınmıştır. Dersin metafor kategorilerine bakıldığında duyguların, derse dair terimsel ifadelerin ve yol gösterici konumundaki kelimelerin olduğu görülmektedir. Katılımcılar trafik dersine ilişkin metafor geliştirirken genellikle ders içerisindeki kavramları kullanmıştır. Benzer şekilde on birinci alt problemde 15 katılımcı metaforunun bulgulara eklendiği din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin metaforlarında da terimsel ifadeler ve ders konuları geniş yer tutmaktadır. Bu durum katılımcıların her iki ders hakkında da doğru fikirlerinin olduğunu ve dersi dinleyerek bazı temel bilgileri edindiklerini gösterebilir.

Son olarak katılımcılardan İngilizce dersine ilişkin metafor geliştirmeleri istenmiştir. Katılımcılardan 37'sinin derse ilişkin metaforları bulgu olarak ele alınmıştır. Bu metaforlar duygular, ilgi çekici, iletişim ve etkinlik olmak üzere dört kategori etrafında toplanmıştır. Metaforlara bakıldığında, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, İngilizce dersini ilginç, güzel ve iletişim kurmanın bir yolu olarak gördükleri iddia edilebilir. Buradan hareketle katılımcılar

İngilizce dersine karşı bir sempati geliştirdiği ve bu dersi dinlemek için hevesle oldukları söylenebilir.

Metaforlar eğitim alanında müfredat geliştirme, teşvik etme veya özgün düşünme gibi becerilerin ortaya çıkarılmasında (Arslan ve Bayrakçı, 2000) ve öğrencilerin algılarını belirlemek amacıyla her geçen gün daha fazla kullanılmaktadır (Guilherme ve Souza De Freitas, 2018; Kahu ve Picton, 2022). Etkin bir pedagojik araç olarak gösterilen metaforlar, öğrencilerin eğitime ilişkin farklı bakış açıları ortaya koyarken geçmiş ve gelecekteki olası eğitim sorunlarının da anlaşılıp giderilmesine yardımcı olabilir (Jensen, 2006; Guilherme & Souza De Freitas, 2018; Zheng ve Song, 2010). Bu araştırmada da göçmen öğrencilerin ilköğretim (1-4) müfredatındaki derslere yönelik düşünceleri ve duyguları metafor aracılığıyla ortaya konmuştur. Araştırmada katılımcıların az bir kısmının derslere yönelik olumsuz ifadeler içeren kelimeler kullandığı görülürken genellikle derslerden ilişkili olumlu ve özgün çağrışımlara başvurdukları saptanmıştır. Buradan hareketle araştırmanın yapıldığı okulda göçmen öğrencilerin çoğunluğunun derslere entegre edildiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin dersler içerisindeki materyal, kazanım, hedef veya terimlere de hâkim oldukları da eklenebilir.

Botha (2009) eğitimsel fenomenlerin anlaşılmasında metaforların güçlü birer bilişsel model olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca metaforlar öğrencilerin zihinsel çıkarım ve yorumlamalarını da ortaya koyarak ders gibi soyut kavramların somutlaştırılıp anlaşılır hale gelmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Del-Sette, Bambini-Bischetti ve Lecce, 2020; Godor, 2019; Kövecses, 2016). Bu araştırmada da metaforlar, göçmen öğrencilerin derslere ilişkin düşüncelerini, ön yargılarını ve duygularını ortaya çıkarabilmek için öğrencilerin bilinçaltına inmek amacıyla kullanılmıştır. Ortaya çıkan sonuç ise öğrencilerin dersler ile ilgili yaşadıkları deneyimleri ortaya koyarak öğretmenlere ve araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Tanrıkulu (2017) Türkiye’de bulunan göçmen Suriyeli öğrencilerin dil, okula devam, okula uyum ve kültürel etkileşim gibi çeşitli konularda oldukça zorluk çektiklerini belirtmektedir. Altıntaş (2018) çocukların okula devam etmemelerinde öğretmen yeterliğinin, okul koşullarının ve kültürel uyumun önemli bir yeri olduğu ifade etmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında göçmen öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutumları göze çarpmaktadır. Her ne kadar bu tutumların öğrencilerin akademik başarılarıyla nasıl bir ilişki içerisinde olduğu bilinmese de öğrencilerin dersleri öğrenmeye, anlamaya ve üzerinde çalışmaya yatkın oldukları yorumu yapılabilir.

UNICEF (2017) Suriyeli çocukların “kayıp nesil” olma tehlikesiyle yüz yüze oldukları uyarısını yapmaktadır. Bu durum Türkiye’deki göçmen öğrencilerin geleceklerini ilgilendirdiği kadar Türk öğrenci ve velilerini de ilgilendirmektedir. Çünkü kayıp nesil olan ve topluma artı değer katamayan göçmen öğrencilerin sadece kendisine değil aynı zamanda bütün ülke için de olumsuz sonuçları olacaktır. Bağlanma teorisine göre Suriyeli göçmen öğrenciler gibi risk altında olan çocukların öğretmenlerle kurdukları olumlu ilişkiler, koruyucu bir işleve sahiptir (Zajac ve Kobak, 2006). Suarez-Orozco ve Suarez-Orozco (2001) öğretmenlerin göçmen çocuklarla kurdukları ilişkilerin, öğrencilerin ders başarılarına doğrudan olumlu etkiler sağlayacağını dile getirmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgilenmesi hem ders başarısı hem de sosyal uyum açısından oldukça önemlidir. Mevcut araştırmada görüldüğü üzere bu öğrencilerin derslere yatkınlıkları ve ilgileri bulunmaktadır. Bu durumdan faydalanıp öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek toplumun ve göçmen öğrencilerin lehine olacaktır.

Aşağıdaki bölümde araştırmanın sonuçlarında yola çıkılarak oluşturulmuş öneriler bulunmaktadır.

1. Araştırmanın katılımcıları ilkokul düzeyindeki göçmen öğrencilerdir. Çalışma, ortaokul ve lise düzeyinde de yapılarak bu öğrencilerin diğer müfredatlardaki derslere geliştirdikleri düşüncelere de ulaşılabilir.
2. Bu araştırma tek bir okuldaki göçmen öğrencileri kapsamaktadır. Bu öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar öğretmenin yetkinliğinden, okulun başarı düzeyinden veya çevresel etmenlerden etkilenebilir. Benzer araştırmalarda farklı bir ilçe, bölge veya bir ölçüt ele alınarak veya daha kapsayıcı örnekleme yöntemleriyle oluşturulmuş çalışma gruplarıyla çalışılarak daha genel yargılara ulaşılabilir.
3. Araştırma yapılan okuldaki göçmen öğrenciler sadece Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu etnik yapı çeşitlendirilerek farklı araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırmaya veliler de dahil edilerek onların gözünden de bu dersler hakkında fikir sahibi olunabilir. Elde edilen veriler ile öğrencilerin verileri karşılaştırılarak derslere ilişkin daha geniş bir bakış açısına sahip olunabilir.

#### **KAYNAKÇA**

Akgül, B. (2020). An analysis of the educational opportunities and challenges for Syrian refugees in Turkey. *International Migration*, 58(5), 237-253.

- Akgün, E. (2019). Syrian refugees and Turkish schools: Challenges and responses. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 6(2), 1-16.
- Aktaş, O. (2023). Suriyeli öğrencilerin bakışıyla göç: Bir metafor analizi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marifet Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499.
- Arslan, K., Hayır Kanat, M., Görgülü Arı, A., & Özdemir, M. (2023). Yerli ve göçmen ortaokul öğrencilerinin göç, göçmen, vatan, ülke ve savaş kavramlarına yönelik algıları. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 50, 164-183. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1269462>
- Arslan, M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171,100-108. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.6>.
- Baloğulu-Uğurlu, N. ve Karaca, Ş. (2023). Vatan olgusunun zihinlerdeki imgesi: Türk ve mülteci öğrenciler ile yapılan karşılaştırmalı bir metafor araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (2), 31-53.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444. <https://doi.org/10.15700/saje.v29n4a287>
- Burak, D., & Amaç, Z. (2021). Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir”: Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 221-247.
- Caballero, R. (2014). Thinking, drawing and writing architecture through metaphor. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (28), 155-180. <http://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/243>.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 1-9.
- Del Sette, P., Bambini, V., Bischetti, L., & Lecce, S. (2020). Longitudinal associations between theory of mind and metaphor under standing during middlechildhood. *Cognitive Development*, 56, 100958. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100958>
- Demirtaş, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin metafor algılarının incelenmesi (Konya incelenmesi)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demirtaş, S., & Mentiş-Taş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere ilişkin metafor algılarının incelenmesi Konya örneği. *Researcher Social Science Studies*, 7(3), 156-177.
- Erel, S. (2020). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların okul kavramına yönelik metaforik algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Godor, B. P. (2019). Gifted metaphors: Exploring the metaphors of teachers in gifted education and their impact on teaching the gifted. *Roepers Review*, 41(1), 51-60. <https://doi.org/10.1080/02783.193.2018.1553219>
- Guilherme, A., & Souza de Freitas, A. L. (2018). Discussing education by means of metaphors. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 947-956. <https://doi.org/10.1080/00131.857.2016.1198250>.
- Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study. *Academy of Business. Engineering and Science*, 12(1), 1-15.



- Jensen, D. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 36-54.
- Kahu, E. R., & Picton, C. (2022). Using photo elicitation to understand first-year student experiences: Student metaphors of life, University and learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(1), 35-47. <https://doi.org/10.1177/146.978.7420908384>.
- Kövecses, Z. (2016). Conceptual metaphor theory. In *The Routledge handbook of metaphor and language* (pp. 31-45). Routledge.
- Krosnick, J. A., Judd, C. M. & Wittenbrink, B. (2005). *Attitude measurement. Handbook of attitudes and attitude change*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 21-76.
- Lee, R. F. & Kamhi, A. G. (1990). Metaphoric competence in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 476-482.
- Lovelace, M. & Brickman, P. (2013). Best practices for measuring students' attitudes toward learning science. *CBE—Life Sciences Education*, 12(4), 606-617.
- MEB (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>. Adresinden 18.12.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage Publications.
- Mohammad, S., Shutova, E., & Turney, P. (2016). *Metaphor as a medium for emotion: An empirical study*. In Proceedings of the Fifth Joint Conference on Lexical and Computational Semantics, 23-33. <https://aclanthology.org/S16-2003.pdf>
- Mudra, H., & Aini, N. (2020). "English learning is like...": Metaphorical perceptions of prospective English teachers about language learning process. *Journal of English Education and Linguistics Studies (JEELS)*, 7(1), 69-90. <https://jurnalfaktarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/jeels/article/view/205>
- Nazik, E., & Yıldırım, B. (2022). Suriyeli öğrencilerin güvenlik kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 181-194.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. (4th ed.). Sage Publications.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), s. 459-496.
- Sarıdaş, G. (2022). Yabancı ve yerli öğrencilerin birbirleri hakkında görüşlerinin metafor yoluyla incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1491-1506.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31).
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 102-108.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of Immigration*. Harvard University Press.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86). 127-144.

- Taşpınar, A. (2018). Syrian refugee children in Turkish schools: A case study of the schooling experiences of Syrian refugee children in a Turkish public primary school. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 29-43.
- Thibodeau, P. H. & Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLoS one*, 6(2), 1-11.
- Thibodeau, P. H., Matlock, T. & Flusberg, S. J. (2019). The role of metaphor in communication and thought. *Language and Linguistics Compass*, 13(5), 1-18
- Tut, E., Kiroğlu, K., & Bayraktar, G. (2018). Suriyeli ve Türk öğrencilerin öğretmen ve okul kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 676-694.
- TÜİK. (2021). [https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle\\_cocuk\\_2021.pdf](https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2021.pdf). Adresinden 18.10.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- TÜİK. (2022). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2022-49457>. Adresinden 18.10.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- UNICEF. (2017). "Türkiye'de Kayıp bir Kuşak Oluşmasını Önlemek". [http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria\\_01.2007\\_TR.pdf](http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf) adresinden 20.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Üstüner, M. (2017). Economic drivers of immigration to Turkey: Implications for the labour market and education. *International Migration*, 55(3), 133-149.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58. <http://dergipark.gov.tr/adeufebder>
- Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 379–389). National Association of School Psychologists.
- Zembat, R., Çelik, B., Yıldırım, M., & Kılıçkaya, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin "göçmen çocuk" metaforlarının belirlenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 152-170.
- Zheng, H. B., & Song, W. J. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. *Online Submission*, 8(9), 42-49.



## Okullarda Etik İklim ve Okul Yöneticilerine Düşen Sorumluluklar<sup>1</sup>

Gürhan Önder<sup>2</sup>

### Makalenin Türü: Derleme

#### Özet

Bu çalışmanın amacı, okullarda etik iklimin öneminin ve etik iklimin sağlanmasında okul yöneticilerine düşen sorumlulukların araştırılmasıdır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi'nin (ULAKBİM) Dergipark Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılarak yapılmıştır. Doküman incelemesi için etik, etik iklim, okul yöneticisi, etik davranışlar anahtar kelimeler olarak seçilmiştir. Yapılan araştırmaların sonucunda, okulda etik iklimin oluşabilmesi için başta okul yöneticileri olmak üzere tüm paydaşların görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Etik bir iklimin var olduğu okulda adalet, eşitlik, doğruluk, dürüstlük, tarafsızlık, sorumluluk, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi kavramlar var olmaktadır. Okullarda etik iklimin var olması için okul yöneticilerinin çalışanlarına değer vermesi, demokratik davranması, çalışanlarına örnek olması, ahlaki ve etik iklimi oluşturmak ve korumak için rehber görevini yerine getirmesi gerekir. Bu bağlamda okul yöneticileri; çalışanlarına ahlaki değerleri, görüşleri, etik ilkeleri sunmalı, öncelikle kendileri etik davranmayı ilke edinmeli ve etik iklimi okul kültürünün bir parçası haline getirmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Etik, etik iklim, okul yöneticisi, etik davranışlar

## Ethical Climate in Schools and Responsibilities of School Administrators

#### Abstract

This study investigates the pivotal role of ethical climates within educational institutions, particularly emphasizing the responsibilities of school administrators in fostering such environments. Employing the document analysis method, a qualitative research approach, this study conducted a comprehensive review utilizing databases such as the National Academic Network and Information Center's Dergipark Academic and YÖK National Thesis Center, with keywords including ethics, ethical climate, school administrator, and ethical behaviors. Findings underscore the collective responsibility of stakeholders, with a particular focus on school administrators, in cultivating ethical climates within schools. Such climates are characterized by the presence of values such as justice, equality, truthfulness, honesty, impartiality, responsibility, love, respect, and tolerance. To establish and maintain such environments, school administrators are encouraged to prioritize the valuation of their staff, embrace democratic practices, serve as exemplary figures, and fulfill their guiding role in nurturing moral and ethical climates. Central to this endeavor is the active dissemination of moral values, opinions, and ethical principles to school personnel. School administrators are urged to embody ethical conduct themselves, thereby integrating the ethical climate into the broader school culture.

**Keywords:** Ethics, ethical climate, school administrator, ethical behaviors

<sup>1</sup> Bu çalışma Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-13)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

<sup>2</sup> Uzman, MEB, Ordu, gurhanonder1979@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5245-0826, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

## 1. GİRİŞ

Toplumun ihtiyaçlarının artmasıyla birlikte okullardaki beklentiler de üst düzeye ulaşmıştır. Bu beklentilerin çoğu, öğretmenlik mesleğinin son yıllarda önemli ölçüde değişmesine yol açmıştır. Son yıllarda öğretmenlere verilen sorumluluklar artmıştır. Öğretmenlerin bu sorumlulukları üstlenmesi, özerk hareket etmelerini, eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi olmalarını ve daha fazla sorumluluk almalarını gerektirmiştir (Aydın, 2003).

Okullar ise hem öğretme işleviyle evrensel bilginin aktarımında, hem de eğitim işleviyle toplumsal değerlerin aktarımında önemli roller oynayan paydaşlarına önemli görevler yükleyen yapılardır. Toplum tarafından okullara verilen görevlerin yerine getirilmesinde, okullarda oluşturulan etik iklimin katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okullar, devletin geleceği, toplumun ilke ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarıldığı, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda istenilen tutum ve davranışların bireylere aktarıldığı stratejik kurumlardır (Şenel ve Buluç, 2016).

Toplumda eğitim kavramı ile özdeşleşen örgüt, okuldur. Okullar öğretime ve öğrenmeye adanmış örgütlerdir. Okullar diğer bütün örgütlerden daha çok “öğrenen örgüt” olmalıdır. Okul örgütünün katılımcıları sürekli gelişen, öğrenen, ortak amaçlara sahip, problem çözme becerileri gelişmiş kişiler olmalıdır (Çelik, 2005).

Okulun eğitim ve öğretimi gerçekleştirme amacının yanı sıra onu diğer örgütlerden ayıran özellikleri vardır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir (Şenel ve Buluç, 2016):

- Okulun üzerinde çalıştığı ham madde toplumdan gelen ve topluma dönen insandır.
- Okulda sosyal, politik, ekonomik çeşitli değerler bulunur. Okul bu değerleri uzlaştırmak ve dengelemek zorundadır.
- Okul, insan olan ürününü değerlendirmede güçlük yaşar. Çünkü hatalı çıkan ürünü derhal fark etmek mümkün olamayabilir.
- Okul, gerçek çevreden uzak özel bir çevredir. Bu özel çevrenin görevi çocuğa gerçek çevreyi kolaylaştırarak, temizleyerek ve dengeleyerek öğretmektir.
- Okul, çevredeki formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği ya da etkilediği bir örgüttür.
- Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir.
- Okul, bürokratik bir örgüttür.

- Okulun kendisine ait bir kültürü vardır.
- Okullarda öğrencilerin öğretmene, öğretmenin okul yöneticisini, okul yöneticisinin daha üst düzey yöneticilere karşı sorumlu olduğu bir hiyerarşi mevcuttur.
- Okul, içinde bulunan katılımcılarının ilişkilerinin karmaşık ve çeşitli olduğu sosyal bir örgüttür.

Okulda iklim ile ilgili olarak kullanılan genel atmosfer ve duygular, okullarda görev yapan kişilerin doğrudan veya dolaylı olarak oluşturdukları çalışma ortamını belirtmekte ve okul üyelerinin ilişki ve davranışlarından oluşmaktadır. Okul çalışanları okulda var olan iklimin kendileri için moral ve motivasyon artırıcı, destekleyici ve huzur verici bir çalışma ortamı sağlamasını beklemektedir. Bu bağlamda okullarda var olan iklimin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, okul çalışanlarının ve toplumun davranışlarını doğrudan etkilediği bilinmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Yunanca “ethos” kelimesinden türetilen etik kavramı; ahlaksal ve aynı zamanda töresel tutum ve davranışlar, ahlaki bilince göre yaşama anlamına gelmektedir (Baştuğ, 2009). Türkçe’de etik kelimesinin anlamı “töre bilimi, çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü, ahlakla ilgili” şeklinde tanımlanmaktadır. Alan yazında etiğin kavramsal karşılığı bireysel ve örgütsel davranışlarda iyi ve kötüyü ayırt eden ahlaki kurallar, ilkeler ve değerler sistemi olarak ifade edilmektedir (Bozkurt ve Torun, 2014).

Etik iklim, örgütlerdeki etik davranışları açıklayan ve öngören, örgütteki ahlaki memnuniyeti gerçekleştiren bazı uygulamalara ve kurallara ilişkin algılardır (Eser, 2007). Bir örgütün etik olma derecesini ölçme isteği ile tasarlanan etik iklim kavramı, çalışanlara karşılaştıkları sorunları değerlendirip alternatifleri göz önünde tutmakta yardımcı olurken, kabul edilebilir olan ve olmayan davranışlar hakkında karar vermeleri konusunda da yol göstermektedir (Demir ve Karkuş, 2015). Etik iklim, örgütte bulunan çalışanlardan beklenen davranışları ifade ederken beklenen tutum ve davranışların örgüt çalışanları tarafından uygulanma sıklığı örgütte etik iklimin ne kadar kabul edildiğini gösterir (Mahmutoğlu, 2009).

Örgütteki çalışanlar ve örgütün kendisi açısından önemli sonuçlar meydana getirebilecek bir kavram olan etik iklim, örgüt içinde oluşan krizleri ve çatışmaları da azaltan etkiye sahiptir. Aynı zamanda ahlaki boyutta yer alan tutum ve davranışları destekleyen, etik değerlere önem ve öncelik veren örgüt kültürünün de bir parçasıdır. Örgütteki yönetim kademesinin kalitesinin, çalışanların performansının ve çalışanların örgütsel bağlılıklarının

artmasında söz sahibi olan ve birçok açıdan örgüte olumlu katkı sağlayan bir kavramdır (Kılıç, 2019).

Eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştiren okullarda yapılan çalışmalarda alınacak kararların etik değerlere uygun olması gerekir. Alınacak bu kararların, okullarda yeni nesiller yetiştirildiği düşünüldüğünde, etik ilke, değer ve tutumların gözetilmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Etik iklimin, okulun genel işleyişi, planlaması ve faaliyetleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde okulda yapılan çalışmaların niteliğinin, okulun gelişmesiyle orantılı olarak öğretmen ve öğrenci başarısının artması da paraleldir (Özyer, 2010).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde, okul yöneticilerinin tutum ve davranışları büyük önem taşımaktadır. Bu önem, eğitim yöneticisinin eğitim öğretim işlerini üstlenmiş, gelecek kuşakları hazırlayan ve doğru tutum ve davranış kazandırmayı hedefleyen bir kurumun temsilcisi olmasından; ikinci olarak da eğitim yöneticilerinin eğitim örgütlerinde çalışan tüm paydaşlar için bir rol model, bir rehber, bir figür olmaları gerekliliğinden kaynaklanır (Aydın, 2001).

Okul yöneticileri, okulda etik iklimin var olması, okul kültürünün oluşması, kendisinden beklenen tüm görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için; etik ilke ve değerleri benimseyen, tutum ve davranışlarını etik ilke ve değerlerle bağdaştıran, okul içinde ve dışında tüm paydaşlar için rol model olan, eğitim-öğretim ve yönetim işinde adalet, eşitlik, dürüstlük, saygı, hoşgörü gibi etik ilkeleri yaşam biçimi haline getiren kişiler olmalıdırlar (Kubilay, 2022).

## **2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

### **2.1. Etik ve Etik İklim Tanımı**

Etik kelimesi, Yunanca “karakter” yani “örf ve adet” anlamına gelen “ethos” kelimesinden türemiştir ve aynı zamanda ahlak bilimi olarak da tanımlanmaktadır. İnsanların ahlaki veya etik ilişkilerini, davranışlarını ve görüşlerini açıklayan bir felsefe dalıdır. Etik, iyi bir eylem gerçekleştirmeye çalışan bireyi düşünmeye yönlendirir ve düşünerek eğitir. Bir kişinin veya davranışının iyi, kötü, doğru veya yanlış olup olmadığına karar vermek için nasıl algılandığı sorularına cevap arar (Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2017).

*Etik*; kişilerin davranışlarını şekillendiren, iyi ve kötüyü ayıran, sahip olunması gereken değerler ve davranış standartlarıdır. *Etik iklim kavramı*; örgütlerin etik karakterlerinin tanınmasına yardımcı olan genel örgüt ikliminin bir parçasıdır. Etik iklim, bir örgütte ahlaki memnuniyete yol açan bazı uygulamalara ve kurallara ilişkin algılardır (Özan, 2017).

## 2.2. Eğitimde Etik

Etik insanlık tarihinde yapılan tüm iş ve meslek gruplarında çalışan insanların uyması gereken, doğru, iyi, güzel, ahlaklı davranışlar ile yapmaması gereken yanlış, ahlaksız, çirkin ve olumsuz davranışları ifade eden evrensel bir tanımlamadır. Eğitim sistemi özelinde okul, insanların kendilerini, kendilerine ait duygu, düşünce, değer ve ilkeler bütününde üreten örgütler olup, bu örgütün ana temelleri okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Okul yöneticiliğinin ve öğretmenlik mesleğinin ana temelinde etik ilke ve tutumlar vardır. Etik ilke ve tutumlara uygun hareket eden bu ana temeller etik davranışları sergilediği ve kararları etik ilkelere göre aldığı müddetçe saygınlığı ve otoritesi artacaktır (İlğan, 2020).

Eğitimin en genel tanımının “bireylerde davranış değişikliği oluşturmak” olduğu düşünüldüğünde eğitim, bireyin davranışlarını şekillendirerek belirli bir şekil oluşturmaya çalışan bir süreçtir. Bu sürecin önemli bir problemi, kazandırılmak istenen davranışın kime göre neye göre ve hangi duruma göre istenilen davranış olacağıdır. Eğitimin ve öğretimin hangi amaçlarla neye göre yapılacağı etik problemleri beraberinde getirmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde eğitim ve etik arasında zorunlu bir ilişki söz konusudur. Sokrates’in eğitimi “kendini bil” me sözü ile ifade ettiği düşünüldüğünde, eğitim ve etik arasındaki ilişkiden de yola çıkarak tanımlanan eğitim, yaşam boyunca süren “etik bir kendini tanıma sürecidir.” (Ergüden, 2003).

Eğitimin insan davranışlarını istendik bir biçimde değiştirme amacıyla olması ve bu amacı yerine getirirken farklı yöntemler kullanması, yöneticiler tarafından süreç ile ilgili değerlendirmeler yapılmasını gerektirir. Bu süreçte okulların özgürlük, adalet, sevgi, saygı ve hoşgörü ortamı sağlayan kurumlar olması gerekir. Okullar günümüzde şiddet uygulanan, öğrencilerin yanlış, saygısız tutumlar sergilediği yerler olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim sisteminin etik temelde yeniden gözden geçirilmesi, geliştirilmesi, düzenlenmesi ve geleceğimizin inşa edilen yerleri olarak temel alınması gerekmektedir (Topuzoğlu, 2009).

İnsan attığı her adımda, yaptığı her davranışta etik bir tavır sergilemek zorundadır. Eğitimde etik, eğitimin amaçları, değerleri ve süreçleri açısından öncelikle ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri, eğitimin bireylerde belirli davranış değişiklikleri meydana getirmek gibi çok önemli bir hedef belirlemesidir. Eğitim, insanı doğduğu andan ölümüne kadar etkilemeye ve şekillendirmeye

çalışan bir süreçtir. Etik ise bu süreçte insan ne yapmalı? Nasıl yaşamalıyım? Sorularının cevabıdır. Bu anlamda eğitim ile etik arasında zorunlu bir ilişki olduğu görülmektedir (Aydın, 2001).

Eğitimin, herkese eşit, adil ve aynı şartlarda sunulması, böylece anayasada belirtildiği gibi herkesin eğitim hakkından yararlanabilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, politikalar ve yasalar eğitim etiği açısından olumlu sonuçlar yaratırken bunun tam tersi yapılan ihmaller ve ilgisizlikler ise eğitim etiğini olumsuz yönde etkilemekte ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Öztürk, 2009).

Eğitim kurumlarında tüm paydaşların katılımı ve demokratik bir çerçevede evrensel değerler doğrultusunda tüm davranışlara temel olacak etik ilkeler belirlenerek, eğitim kurumlarının ve okulların işleyişini belirleyecek yasa ve politikaların da bu etik ilkelere uygun olarak şekillendirilmesi gerekmektedir. Okullarda uygulanan eğitim programlarının içeriği, hedefleri, kazanımları öğrencilerden beklenen sonuçları ifade etmektedir. Bu noktada etik ilkeler dikkate alınarak eğitim öğretim programlarının hazırlanması, toplumun ve ülkenin geleceği olan çocukların ahlaki değer, davranış ve tutumlarını ortaya koymasından da son derece önemlidir (Erdem ve Şimşek, 2013).

### **2.3. Eğitim Yönetiminde Etik**

Yönetim, örgütü belirlenen görev ve sorumluluklara ulaştırma ve hedeflerine vardırma, kaynakları sağlama ve etkili bir biçimde kullanma, politika ve yasaları yapıp uygulama, çalışanları denetleme ve geliştirmeyi kapsayan süreci içermektedir. Bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesinde ve geliştirilmesinde uygulanan etik ilkeler önem taşımaktadır (Gözütok, 1999). Yönetim uygulamalarının etik ilke ve kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmesi ile örgütün, örgüt içi ve örgüt dışı ilişki ve iletişiminin niteliğini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Örgütte yönetsel etik liderlik iki amaca hizmet etmektedir. Birinci amaç, yönetimin aldığı her kararın, bu kararı almadaki belirleyici etik boyutu ortaya çıkarmak ve bunu netleştirmek, ikinci amaç ise etik ilkeleri net ve kesin bir şekilde dile getirmektir (Demirdağ ve Emekçioğlu, 2015).

Eğitim yöneticileri, etik ilke ve değerleri rehber edinen, örgütlerini başarıya ulaştırma gayreti içinde olan, toplumla bütünleşerek toplumları istedik hedeflere ulaştıran otorite figürleridir ve toplumsal sorumlulukları bulunmaktadır. Okuldaki öğretmenler, çalışanlar, öğrenciler ve veliler okul yöneticisi gibi bir figürün tutumlarını, değerlerini, davranışlarını ve yaklaşımlarını takip ederek örnek alma eğilimindedirler. Bu bağlamda okul yöneticilerinin,



çalışanlarla ve toplumla olumlu ilişkiler kurmak ve örnek davranışlar sergilemek gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. (Özyer, 2010).

Eğitim yöneticilerinin kendilerinden beklenen etik liderlik rolünü elde etmelerinde, etik değer ve yargıların rolü olmakla birlikte toplumsal çevreyle ve kurum içi çalışanlarla olan iletişim ve etkileşimin de niteliği belirleyici bir rol oynamaktadır. Yöneticilerde olması gereken etik değerler; bütün kararlarda öğrencilerin iyiliğini temel alma, eğitim politikası ve uygulamalarında hiçbir bireyi ya da grubu dezavantajlı duruma sokmama, konumu sayesinde kişisel çıkar sağlamama, sürekli mesleki gelişme olanakları sunma ve tarafların mutabık kaldığı yazılı ve sözlü sözleşmelere uyma olarak belirtilmektedir (Aydın, 2001).

Eğitim yöneticileri, görevlerini yaparken, sadece yasa ve politikaya bağlı olmamalı, mesleki etik kurallarına da uygun olarak davranmaları gerekmektedir. Eğitim yöneticisi bağlı bulunduğu kurumdaki çalışanlar, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından benimsenip kabul gördüğünde lider bir yönetici konumuna gelebilir. Eğitim yöneticilerinin lider yönetici rolünü kazanmasında sahip olduğu etik değerler önemlidir. Okul yöneticisinin adil, yerinde ve tutarlı kararlar alabilmesi, yöneticinin bilgi ve becerisi kadar sosyal ilişkileri ile sahip olduğu etik değerlerle de alakalıdır. Kısaca yönetici karar alma sürecinde doğru ve adil bir değer sistemini benimserse, kararları etik kurallara uygun olarak alırsa hem okul içi hem de okul dışı çevreden istenilen desteği almış olur (Küçükkaraduman, 2006).

Okul yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranması konusunda öğretmen algıları önemlidir. Küçükkaraduman'a (2006) göre öğretmenler;

- (1) Hoşgörü boyutunda, okul yöneticileri başkalarının fikirlerine değer verir, eleştiriye açıktır, başkalarını dinler ve onları anlamaya çalışır, astları ile takım halinde çalışır, astları arasındaki anlaşmazlıkları çözer ve yaptıklarından sorumludur." katıldıkları kanaatindedir. Öğretmenler ise okul yöneticilerinin "çoğunlukla" diğer etik ilkelere uygun hareket ettiği görüşündedirler.
- (2) Okul yöneticilerinin hak edeni ödüllendirme ve adalet sisteminde eşit muamele ilkesine "kısmen", diğer ilkelere "çoğunlukla" uyduğuna inanmaktadırlar.
- (3) Öğretmenler, okul yöneticilerinin hesap verebilirlik açısından tüm kurallara "çoğunlukla" uyduklarına inanmaktadır.
- (4) Okul yöneticilerinin dürüst davrandığına, yolsuzluk yapmadığına, rüşvet kabul etmediğine ve amaçlarına ulaşmak için yasa dışı yollara başvurmadığına, diğer kurallara tamamen ve çoğunlukla uyduğuna inanırlar.

(5) Demokrasi boyutunda ilkelerden biri olan "astlarının örgütlenmesine engel olmama" amacına ve diğer amaçları çoğunlukla ve tamamen yerine getirdiklerine inanırlar.

(6) Okul yöneticilerinin saygı açısından tüm kurallara tamamen uyduklarına inanırlar.

Demir'e (2007) göre bu durum, devlet lisesi yöneticilerinin özel lise yöneticilerine göre daha olumlu bir adalet ve dürüstlük algısına sahip olduklarını göstermektedir. Özel okul öğretmenlerinin etik ilkelere uyum açısından hoşgörü, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı konularında yöneticilerini daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca devlet okulu yönetici ve öğretmenlerinin algılarının daha yüksek ve olumlu olduğu, özel okullardaki yöneticilerin ise kendilerine daha eleştirel yaklaşabildikleri görülmektedir.

Erdoğan'a (2012) göre öğretmenlerde okul yöneticilerinin etik ilkelere uygun davrandıkları algısı hakimdir. Öğretmenler okul yöneticilerinin saygı boyutunda en çok etik ilkelere uygun davrandıklarını, en az ise hoşgörü ve adalet boyutunda etik ilkelere uygun hareket ettiklerini belirtmektedirler. Yöneticiler kendi algılarına göre tüm etik ilkelere uygun hareket ederler. Okul müdürlerinin etik ilkelere uygun hareket ettiği algısının en yüksek olduğu grup yine yöneticilerin kendileridir (Erdem, 2015).

#### **2.4. Okulda Etik İklim**

Etik iklim, karşı karşıya kalınan etik problemlerle mücadele etme konusunda yol gösteren ve etik olarak algılanan davranışları belirleyen, örgüt tarafından kabul gören ortak algılar olarak ifade edilmektedir. Etik iklim, çalışanların örgüt içinde kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışları ayırt etmede, örgüt içinde olması gereken etik davranışların tespit edilmesi üzerinde durur (Sezgin ve Er, 2016).

Örgütlerde doğru bir etik iklim ortamı oluşturularak etik değerlere uygun kararlar alınması ile çalışanların örgütlerine etik tutum çerçevesinde yaklaşmaları gerçekleşmekte ve örgütün verimliliği artmaktadır. Yani örgütlerde var olan etik iklim çalışanlar ve kurum açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Okulların, değerlere dayalı örgütler olduğu düşünüldüğünde okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için etik iklim düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Bundan dolayı eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen etik iklim ile ilgili çalışmalar, diğer örgütlerde yapılan çalışmalardan daha önemlidir (Eser, 2007).

Okullar, devletin hedefleri doğrultusunda istenilen becerileri öğrencilere aktarabilmesi ve devletin devamı açısından stratejik öneme sahip olan eğitim örgütüdür. Gününün büyük bir

çoğunluğunu okullarda geçiren öğrenciler, öğretmenler ve tüm çalışanlar, içinde bulunduğu okul ikliminin kendileri için gelişimlerini destekleyici, moral ve motivasyonları artırıcı bir rol oynamasını beklerler. Toplumun geleceğinin inşasında önemli bir rol sahibi olan okullarda mevcut olan iklimin, okul paydaşlarının davranışlarını doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Gümüşeli, 2001).

Okul ortamının psikolojik-sosyolojik-kültürel yönünü oluşturan etik iklim, okulda bir arada yaşayan ve çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin bireyler arası yaşama dair algılarının toplamından oluşur. Okul ortamı içerisinde gerçekleşen tüm etkinlikler ve yaşantılar etik değerlere uygun gerçekleştirildiğinde okuldaki paydaşların etkileşimleri artarak ilişkileri gelişir. Bunun sonucunda karşıt düşüncelerin yol açtığı anlaşmazlıklar azalır ve okul etik bir iklime sahip olur. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların tutumları etik iklimin olumlu etkisiyle şekillenir. Oluşan etik iklim, okulun performansını ve kültürel kimliğini arttıran en önemli kavramlardan biridir (Aydın, 2003).

Okulun etik iklimi, okulun kültürüyle, vizyon ve misyonuyla, gelenekleri ve normlarıyla birbirine bağlı, bunların okulun paydaşları tarafından nasıl algılandığıyla ilgilidir. Okul etik iklimi, o okuldaki karar verme ve örgütsel davranışlar ile bağlılık noktasında da bir ipucu vermektedir. Okul çalışanlarının alınan kararlara demokratik şekilde katılması, kurum kültürünün ve kuruma olan bağlılık duygusunun gelişmesi ve bütün bunların sonucunda akademik, sosyal ve kültürel başarının artması etik iklim algısının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Balci, 1995). Okullarda etik iklimi oluşturmanın yolu öğrenci- öğretmen-veli-yönetici-personel ve okul toplum ilişkilerinin iyi bir şekilde yapılandırılmasından geçer. Bu anlamda, oluşturulacak sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler etik bir okul ikliminin meydana getirilmesi sürecine önemli katkıda bulunur (Haynes, 2014).

Okulda etik iklim ile ilgili olarak kullanılan genel atmosfer ve duygular, okullarda görev yapan kişilerin doğrudan veya dolaylı olarak oluşturdukları çalışma ortamını belirtmekte ve okul üyelerinin ilişki ve davranışlarından oluşmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Her okulun kendine özgü bir etik iklime sahip olması, okullardaki etik iklimin temelleri ve işlevleri açısından benzerliklere katkıda bulunmuştur. Okulun etik ikliminin okul içi ve okul dışı bireyler üzerindeki etkileri bakımından farklılaşması, okulların kendilerine özgü etik iklimlerinden kaynaklanmaktadır (Bilgen ve Elçi, 2019).

Etik bir okul iklimi oluşturmak, okulun amaçlarına verimli ve etkili bir şekilde ulaşmasına, paylaşılan değerleri korumasına ve bu değerlerin sınırlı kaynaklarını ve yeniliklerini etkili bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Okulda başarıya değer veren, düzen ve disiplini öngören, yüksek performans sergileyen, işbirlikçi ilişkileri ön planda tutan, etkili öğrenmeyi teşvik eden bir okul kültürü tarafından oluşturulmalıdır. Burada öğretmenlere büyük görev düşüyor. Etik bir iklim yaratmak bu değerlerin öğretilmesinde büyük önem taşımaktadır. Etik bir iklim yaratmanın öğretmenlere düşen en büyük görevlerden biri olması beklenebilir (Aksoy, Erdil ve Ertürk, 2017).

Okulun etik bir iklime sahip olmasının okula karşı olumlu tutumların gelişmesinde çok önemli katkısı vardır. Okulun etik iklimindeki olumlu tutumlar, akademik gelişime ve öğrenme hedeflerine önem verilmesine, okuldaki öğrenciler arasında saygı çerçevesinde olumlu ilişkilerin kurulmasına, okulda ödül ve ceza sisteminin tutarlı, adil ve kararlı bir şekilde uygulanmasına, okuldaki öğrencilerin ailelerinin güçlü katılımı ve desteği ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme, risk alma ve güvenlik duygusu gibi bazı özelliklerini olumlu ya da olumsuz etkileyen faktör okulun etik iklimidir (Özdemir, 2010).

Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve personel etik bir okul ikliminde kendilerini bireysel olarak değerli hissederler. Okuldaki tüm paydaşlar, etik bir iklimin oluşmasına başarılı bir şekilde katkıda bulunur ve bu iklimin oluşmasında okul paydaşlarının, ilgili olma, sosyal gelişim, okulda dayanışma, iletişim, akademik gelişim ve katılım için fırsatları vardır (Aydın, 2011). Okuldaki çalışanların performans ve morallerinin yükseltilmesi, okuldaki değişimlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesinin sağlanması da etik bir okul ikliminin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle okullarda etik bir iklim oluşturulmasında, okul yöneticileri önemli bir yere sahiptir (Gül, 2013).

Etik bir okul iklimi oluşturmada öğretmenlerin desteği hiç yadsınamaz bir gerçektir. Okul iklimi öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği için öğretmenlerin performans üzerinde büyük etkiye sahiptir. Öğretmenlerin yöneticilerle ve meslektaşlarıyla arasındaki ilişkiler derse olan davranışlarının ve motivasyonlarının şekillenmesinde önemli rol oynar. Dolayısıyla okulda algılanan etik iklime göre öğretmenlerin tutum ve davranışları şekillenir, okula olan aidiyetleri ve örgütsel bağlılıkları artar (Eser, 2007).

Etik bir okul iklimi yaratmada okul yöneticileri önemli bir rol oynamaktadır, ancak günlük stres ve uygulanan talepler bu süreci engelleyebilmektedir. Okul yöneticilerinin

meslektaşları ile bir araya gelebilmeleri için sorunlarını çözmeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri kendilerini geliştirebilmek adına seminer, kurs, program vb. katılmaları gerekmektedir (Balci, 1995). Okul yöneticileri okula kaynak sağladığında, okulun gelişimine katkıda bulunurlar. Bir okulda etik bir iklimin olması, okulun bir misyon duygusuna sahip olduğunu ve dış etkenlere karşı kendini koruduğunu açıkça göstermektedir. Sağlıklı ve etik bir okul iklimi, öğrenci başarısını olumlu yönde artırır, morali en üst düzeye çıkarır, çalışma ve olumlu öğrenme koşullarını en üst düzeye çıkarır. Öğretmenlerin yöneticilerle ve birbirleriyle olan ilişkilerinin kalitesi okulda sağlıklı ve olumlu bir iklim oluşmasında etkilidir. Etik bir okul iklimi oluşturmada bu ilişkilerin niteliği, olumlu bir öğrenme ve öğretim ortamının oluşmasına da katkı sağlamaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Bu nedenle etik bir okul ikliminin oluşturulmasında okul yöneticilerine ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştiren okullarda yapılan çalışmalarda alınacak kararların etik değerlere uygun olması gerekir. Alınacak bu kararların okullarda yetişen nesilleri de etkileyeceği düşünüldüğünde, etik ilke, değer ve tutumların gözetilmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Etik iklim okulun genel işleyişi, planlaması ve faaliyetleri üzerinde etkilidir. Okulda yapılan çalışmaların niteliğinin, okulun gelişmesiyle orantılı olduğunu kadar oluşturulan etik iklimle öğretmen ve öğrenci başarısının artması da paraleldir (Özyer, 2010).

## **2.5. Okul Yöneticilerinin Etik Sorumlulukları**

Eğitim yönetimde etik yaklaşım ve etik sorumluluklar, çağımızın her alanında özellikle eğitim alanında ihtiyaç duymamız, toplumsal alanda etik ilke ve değerlere aykırı davranışta bulunmamız, etik dışı uygulamaların yaygınlaşması ve gelecek nesilleri yetiştiren eğitim örgütlerinin bu işin temel noktasında olmasından dolayı ortaya çıkmıştır. Sürekli bir değişim sürecinin yaşandığı eğitim ve yönetim sisteminde hem yönetenler hem de yönetilenler değişim ve gelişim göstermektedir. Bunun sonucunda mesleki ve kişisel değişimler, yöneticileri etik sorumluluklara ve davranışlara karşı daha hassas olmaya gerektirmektedir. Yöneticilik insan ilişkilerinde meydana gelen durumlara yönelik çözüm üretme ve iletişim kurma sürecidir. Yöneticilik her durumda etik ilke ve değerleri içerir ve yönetim süreçlerinde ortaya çıkan uygulamaların sağlıklı ve sorunsuz bir şekilde çözülmesinde yöneticiye sorumluluk yüklemektedir (Sevilir, 2023).

Eğitim yöneticisi, eğitim örgütünde görev ve sorumluluklarından dolayı önemli bir yere sahiptir. Eğitim yöneticisinin etik liderlik bilgisi, beceresi ve tutumu örgütte meydana gelen

sorunlara karşı gösterilen çabada kendini gösterir. Eğitim yöneticisi etik ilke ve tutumdan taviz vermeden davranışlarını bu yönde uygulamalı ve kendisine bu ilkeleri rehber edinmelidir. Okul yöneticisinin, istenilen eğitim öğretim hedeflerine ulaşmasında, okul içi ve dışı paydaşlarla demokratik bir ilişki kurulmasında, mesleki ve kişisel anlamda kendini geliştirmesinde, etik iklimin kurulmasında, sağlıklı ve etkili bir iletişimin sağlanmasında etik sorumluluğu bulunmaktadır (Önder, 2023).

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmek için yapmak zorunda oldukları görevler bulunmaktadır. Bu görevler her örgütte farklı iş görenler aracılığıyla gerçekleştirilmek zorundadır. İş görenler arasında belli bir planlamaya göre bu görevler dağıtılmalıdır. Görevleri dağıtma işi, yönetim biriminin görevidir. Okul yönetiminin esas görevi okulu amaçlarına ulaştırmaktır. Okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerin bütünleşmesine, istekli bir şekilde çalışmasına, eğitim öğretim sürecinin coşkulu olmasına yardımcı olacak bir ortam hazırlamaları gerekmektedir (Bilgen ve Elçi, 2019).

Eğitim yöneticilerinin ve özellikle okul yöneticilerinin davranışları büyük önem taşımaktadır. Bu önem öncelikle eğitim yöneticisinin okul gibi eğitim işlerine gönül vermiş ve doğru davranışı sağlamayı amaçlayan bir kurumun en yetkili temsilcisi olmasından kaynaklanmaktadır; ikincisi, eğitim yöneticilerinin hem çalışanlar hem de öğrenciler için bir otorite figürü olarak rol model olma gerekliliğinden kaynaklanmaktadır (Yılmaz, 2006). Okul yöneticileri rol model alınacakları için özellikle bireylere değer vermeli, demokratik davranmalı ve onların davranış ve eylemlerine dikkat etmelidir. Ahlaki ve etik bir iklim oluşturmak ve sürdürmek için rehber görevi görmelidirler (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Okul yöneticilerinin, etik davranış ve değerlerin benimsenmesinde, etik okul kültürünün ve etik okul ikliminin oluşmasında, okulun eğitim öğretim hedeflerine ulaşmasında, istenilen akademik, sosyal, kültürel, sportif okul başarısının yakalanmasında, kararların etik karar verme süreçlerine uygun alınmasında, örgütsel iletişimin sağlıklı ve düzenli olarak sağlanmasında görev ve sorumlulukları vardır (Gürses, 2023).

Okullar, okul yöneticilerinin ve eğitim liderlerinin değerleri ile ilerler. Dolayısıyla etiği benimseyen okul yöneticilerinin davranışları, okul içindeki ilişkileri, öğretmenlerin davranışlarını ve onları rol model alacak öğrencilerin davranışlarını da etkilemektedir. Okul yöneticileri; okullarında öğrencilere sadece akademik bilgileri değil, onlara kazandıracakları

manevi değerleri, görüşleri ve etik ilkeleri de sunarlar. Bu bilinçle okul yöneticileri etik davranışı ilke edinmeli ve etiği okul kültürünün bir parçası haline getirmelidir (Aydın, 2003).

Okulda etik bir okul iklimi oluşturmak ve bu iklimin sürekli olmasını sağlamak ya da mevcut olan olumsuz iklimi değiştirip geliştirmek okul yöneticisinin en temel görevlerindedir. Okul yöneticisi görevini yerine getirirken yasa ve politikaya bağlı olmakla beraber mesleki etik ilkeleri de göz önünde bulundurması gerekmektedir (Gül, 2013). Etik bir örgüt ikliminin oluşturulmasında okul yöneticisinin uyguladığı kural, kriter ve yasalarda etik çerçevenin dışına çıkılmaması, okulda etik bir iklimin oluşmasında yöneticinin rolü ve tutumu önemlidir (Aydın, 2001).

Eğitim kurumu yöneticileri olan okul yöneticileri; öğretmenleri, öğrencileri ve okul çalışanlarını desteklemeli, mesleki gelişimlerini destekleyecek okul ortamı oluşturmalı, paydaşlarının iyiliğini temel alacak eğitim politikaları geliştirmeli, demokratik okul kültürü oluşturup bunu tüm paydaşlara yansıtmalıdır. Okul yöneticisi okulda yaptığı tüm çalışmalarını etik ilkeler doğrultusunda yapmalı, etik iklimi oluşturmalıdır (Çelik, 2005). Okul yöneticisi çevresine ve çalışanlarına örnek davranışlar sergilemeli ve bu konuda okul toplumuna rol model olmalıdır. Yöneticiler örnek davranışları ilk önce kendileri yaparlarsa diğer çalışanlarından da benzer davranışları bekleme hakları olur. Etik liderlik davranışı sergileyen bir yönetici, okul paydaşlarını moral ve motivasyon olarak üst seviyeye çıkararak istenilen değer, tutum ve davranışların oluşmasını sağlayacaktır (Balci, 1995).

Okul yöneticisinin önemli görevlerinden birisi de adalet konusunda göstereceği hassasiyettir. Yöneticilerin dürüstlükten ve tarafsızlıktan sapmaları çalışanların da ahlaki olarak değer kayıplarına ve motivasyon düşüklüğüne sebep olmakta bu da örgütte etik sorunların oluşmasına neden olmaktadır (Haynes, 20104). Okul yöneticisi okulda etik iklimin, okul kültürünün ve okul başarısının oluşması, zenginleşmesi ve gelişmesi için farklı görüşlere ve farklı tutumlara saygı göstermelidir. Bunu davranışlarına yansıtmalı ve kişilerin hak ve özgürlüklerini gözetmelidir. Okuldaki kurum kültürü ve değerler dikkate alınmalı, bu konuda etkili bir okul ikliminin oluşumuna destek olmalıdır. Etik ilkeler, yöneticilerin tartışmaya müsait davranış ve kararlardan sıyrılmalarını, doğru olmayan ancak uygulanmak istenen yaklaşımlardan uzak durmalarını sağlar (Erdem, 2015).

Okul yöneticisi ahlaki değerleri gözetirken herkesten de bu karşılığı beklemelidir. Adil ve etik olmayan davranışlara göz yumulması bunların tekrarlanmasını mümkün kılmaktadır. Bu

bakımdan etik olmayan durumlara karşı çıkma, engelleme, gerekli yasal işlemleri yapmak yöneticiye düşmektedir. Bu durumda yasa ve yönetmelikleri uygulamak, kamu yararını gözetmek ve şahsi çıkarları arka plana atmak okul yöneticisinin görevidir. Bunu yapmamak etik bir sorundur ve okul yöneticisinin, yönetici olmasından dolayı otorite figürünü zedelemektedir (Çelik, 2005).

Eğitim yöneticisi, eğitim yönetimiyle ilgili; yasa ve politikalara uygun davranmalı, mesleki etik ilkeleri uygulamalı, demokratik değerleri sahip çıkmalı, adil-dürüst ve ahlaki davranışlar sergilemeli, örnek olmalı, kamu yararını gözetmeli, öğrenciler ve çalışanlar için gelişimleri desteklemeli, çıkar çatışmalarına katılmamalı ve alacağı-vereceği bütün kararlarda etik davranışları göstermesi gerekmektedir (Gümüşeli, 2001).

### **3. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Etik, kişilerin davranışlarını nasıl yapıp etmelerini belirlemede yol gösteren ilke ve değerleri içerir. Bu etik ilkelere uygun olarak davranmak, insanın daha iyi ve yüksek standartlarda bir hayatı olması adına önemlidir. Teknolojik ve modern dünyada geçerli olan ve toplumsal yaşama uygun etik değer ve ilkeler kendini sürekli yenileyen ve gelişen bir okul ortamında kazandırılabilir. Bu eğitim ortamında da hem örgütün yöneticisi olması hem de örgüt çalışanlarının rol model alması nedeniyle okul yöneticilerine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Eğitim örgütlerinde etik iklim sağlamada okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticisi görevini yerine getirirken; yasa ve politikaya bağlı olmalı, uyguladığı kural ve yasalarda etik çerçevenin dışına çıkmamalı, demokratik okul kültürü oluşturup bunu tüm paydaşlara yansıtmalı, okul toplumuna rol model olmalı, adalet konusunda hassas olmalı, adil, dürüst ve tarafsız davranmalı, farklı görüş ve tutumlara saygı göstermeli, kamu yararını gözetmeli, etik olmayan davranışların karşısında durarak gerekli yasa ve yönetmelikleri uygulamalı, çıkar çatışmalarına katılmamalıdır. Bu değerleri hayata geçirerek okul yöneticisi, etik liderlik becerileriyle etik okul iklimi meydana getirerek okulun etik değer ve ilkelere uygun bir eğitim ortamı olmasını sağlar. Pehlivan (1997)'in yapmış olduğu çalışmada da okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde etik iklimi ve okul kültürünü sağlamada önemli görev ve sorumluluğunun olduğunu hem eğitim örgütünün yetkilisi hem de eğitim örgütünün paydaşları için örnek bir kişilik olduğundan dolayı mesleki, kişisel ve etik liderlik özelliklerine sahip,



istenilen başarıya ulaşmanın koşulu olan etik ortamın sağlanmasında da üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmesi gerektiği görülmüştür.

Etik lider olarak okul yöneticisi, öğretmenleri, diğer okul çalışanlarını, öğrencileri ve diğer paydaşları merkeze alan bir yönetim sergiler. Okulda etik iklim meydana gelmesinde, yapılan doküman inceleme yöntemine göre okul yöneticilerinin mesleki ve kişisel donanımlarının ağırlıklı olarak ön planda olduğu, okul yöneticilerinin sahip olduğu etik yeterliliklerin okuldaki iklimi ağırlıklı olarak etkilediği görülmüştür. Şenel ve Buluç (2016)'un yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarında da okul ikliminin kurulması aşamasında okul yöneticilerinin mesleki davranışlarının, kişisel özelliklerinin, bilgi ve tecrübe durumlarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticisi, çalıştığı okulu benimsemeli, değerlerini ve kültürünü özümsemeli, okul içi ve okul dışı paydaşlarına bunu içtenlikle anlatmalı ve göstermelidir. Bunu yaparken etik değerlere sahip olmalı, etik ilkeleri ve kuralları özümseyerek okulda etik iklimi ve okul kültürünü oluşturmalı, kendisini her alanda geliştirmeli, eğitim öğretim alanında gerekli donanım, bilgi, deneyime sahip olmalı, tüm çalışanlarını okulun en üst seviyede hedeflerine ulaşması için desteklemelidir. Helvacı ve Aydoğan (2011)'ın yapmış olduğu araştırma sonucunda, okul yöneticisinin etik liderlik konusunda kendini geliştirmesi, okul-aile-öğretmen ilişkisini sağlaması, eğitim öğretim noktasında lider olması, günün şartlarına uygun her türlü donanım, bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olması, her türlü görev ve sorumluluğu yerine getirebilecek bir yapıda olması gerektiğini ortaya koymuştur.

Çalışma sonucunda okul yöneticilerine bazı öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

1. Okul yöneticileri, etik iklim ve buna bağlı olarak okul kültürünü oluşturmak adına kural ve politikaları belirlerken alacakları kararları okulun tüm paydaşları ile beraber almalıdır. Kararları demokratik bir ortamda eşitlik-adalet-saygı çerçevesinde almalıdır.

2. Etik bir okul iklimi oluşturmak için okul yöneticisi etik ilkelere uymalı, bu ilkeleri okul ortamında davranış olarak göstermeli, okulun tüm paydaşlarına örnek model olmalı ve etik ilkelere uygun kararlar almalıdır.

3. Okul yöneticileri etik bir okul iklimi oluşturmak adına etik eğitimini gerektiren kurs, seminer, program vb. etkinliklere katılım göstererek etik ilke ve değerleri yaşam biçimi haline getirmeleri gerekmektedir.

4. Okulda görev yapan tüm personelin, öğrencilerin ve velilerin katılım göstereceği ve karar alacağı etik kurullar oluşturulmalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Aksoy, S., Erdil, O. ve Ertürk, A. (2017). Etik iklim: Kavramsal gelişimi, bireysel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 18(2), 133-151.
- Aydın, İ. (2001). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, S. Ö. (2011). *Okul müdürlerinin etik davranışları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balci, A. (1995). *Etkili okul*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştuğ, İ. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Eko. Ana Bilim Dalı, Konya.
- Bilgen, A. ve Elçi, M. (2019). Etik Liderlik ve Etik İklim Algılamalarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Kamu ve Özel Sektör Karşılaştırmalı bir uygulama. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 238-253 .
- Bozkurt, Ö. ve Torun, M. K. (2014). Etik iklimin kuruma güven üzerindeki etkisi: devlet üniversitelerinde bir çalışma. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 82-105.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demir, M. (2007). *Resmi ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verme süreçlerinin etik değerler ve ilkeler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Demir, S. ve Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 183-212.
- Demirbağ, G. E. ve Ekmekçioğlu, E. B. (2015). Etik iklim ve etik liderliğin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 197-216.
- Erdem, A ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203.
- Erdem, A. R. (2015). Eğitim yönetimi etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 1-15.
- Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 503-518.
- Ergüden, A. (2003). *Uygulamalı Etik Ne Tür Bilgi İçerir?* Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Eser, Gül. (2007), *Etik iklim ve yöneticiye güvenin örgüte bağlılığa etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-99.
- Gül, İ. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Samsun: Ceylan Ofset.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 28, 531-548.

- Gürses, M. E. (2023). *Öğretmenlerin görüşlerine göre kadın yöneticilerin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kastamonu.
- Haynes, F.(2014). *Eğitimde Etik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- İlğan, A. (2020). *Eğitimde ahlak ve etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
- Kubilay, F. (2022). Okuldaki Etik Sorumluluklar ve Etkili Liderlik. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-51.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Mahmutoğlu, A. (2009). Etik ve ahlak, benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler. *Türk İdare Dergisi*, 81, (463-464), 225-249.
- Önder, G. (2023). *Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı, Samsun.
- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., ve Yaraş, Z. (2017). Etik kodlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ve etik kod önerileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 43-52.
- Özdemir, S. (2010). İlköğretim okul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Öztürk, A.B. (2009). Sosyal hizmet etiğinde farklı yaklaşımlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(1), 105-116.
- Özyer, K. (2010). *Etik iklim ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide örgütsel bağlılık ve iş tatmininin düzenleyici rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Bölümü Yönetim ve Organizasyon Ana Bilim Dalı Örgütsel Davranış Bilim Dalı, Ankara.
- Pehlivan, İ.(1999), Eğitim yöneticilerinin etik davranışları üzerine bir aştırma (Ankara İl Örneği), 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sevilir, F. Ç. (2023). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ve örgütsel bağlılık düzeyinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzincan.
- Sezgin, F. ve Er, E. (2016). *Eğitim yönetiminde etik, değerler ve liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Topuzoğlu, A.P. (2009). *Demografik özellikler açısından okul yöneticisinin etik liderlik özellikleri: İstanbul ili Anadolu Yakası örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.



## Kolaylaştırıcı Okul Yapısıyla Örgütsel Bağlılığa Yönelik Öğretmen Görüşleri<sup>1</sup>

Şenay Sezgin Nartgün<sup>2</sup>, Işıl Tabak<sup>3</sup>

### Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

#### Özet

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısıyla örgütsel bağlılığa yönelik görüşlerini tespit etmek ve görüşler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacı taşıyan araştırmada açımdayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma ve örneklem grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede bulunan ortaokullarda görev yapan nicel bölümde 277, nitel bölümde 57 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümünde demografik bilgilerle birlikte Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen, Ergün ve Çelik (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel bağlılık ölçeği ile Özer ve Dönmez (2013) tarafından geliştirilen Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği; nitel bölümünde ise demografik bilgilerle birlikte 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri alt boyutlarında sırayla; zoraki bağlılık hiç katılmıyorum, çıkarıcı bağlılık büyük oranda katılıyorum ahlaki bağlılık tamamen katılıyorum orta düzeyde katılıyorum düzeyinde; kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin görüşleri toplamda ve engelleyici bürokrasi alt boyutunda nadiren, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise çoğunlukla şeklindedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre yalnızca çıkarıcı bağlılık alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark çıkmışken; kolaylaştırıcı okul yapısına göre görüşleri cinsiyet açısından anlamlı fark oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin hem örgütsel bağlılığı hem de kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, şimdiki okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri okul türüne göre farklılık oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşleri zoraki ve ahlaki bağlılık alt boyutlarında okul türü değişkenine göre zoraki bağlılıkta ortaokul lehine, ahlaki bağlılıkta ise imam hatip ortaokulu lehine anlamlı fark oluşturmuştur. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşleri ölçek geneli ve alt boyutlarında engelleyici bürokrasi alt boyutu ve ölçek genelinde ortaokul, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise imam hatip ortaokulu lehine okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre öğretmenler okuldaki bürokratik formalitenin işleyiş etkisini yoğun, okulda formalitelerin en çok resmi evrak ve istatistikler olduğunu, çalıştıkları okulda yönetsel hiyerarşinin okullarına olumlu katkı sağladığını; çalıştıkları okul türünün okula bağlılıklarına olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarında kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarında pozitif yönlü ve orta düzeyde, negatif yönlü zayıf; pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken örgütsel bağlılık ölçeği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel bağlanma, kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmen

<sup>1</sup> Bu çalışma Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-14)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, szbn@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-5404-1655

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB, Bolu, tabakisil@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7368-0778, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

## Teacher Opinions On Organizational Commitment and Enabling School Structure

### Abstract

The research aims to determine teachers' perceptions regarding the facilitative school structure and organizational commitment and to examine whether there is a relationship between these perceptions, using an explanatory sequential mixed-method approach. The study and sample group consisted of 277 teachers in the quantitative section and 57 teachers in the qualitative section, all teaching in middle schools in the central district of Bolu province during the 2021-2022 academic year. In the quantitative section, alongside demographic information, the Organizational Commitment Scale developed by Penley and Gould (1988), adapted into Turkish by Ergün and Çelik (2019), and the Facilitating School Structure Scale developed by Özer and Dönmez (2013) were used. In the qualitative section, a semi-structured interview form consisting of 4 questions, along with demographic information, was employed. The results obtained from the study are as follows: Teachers' perceptions of organizational commitment in sub-dimensions were as follows: for normative commitment, responses ranged from "strongly disagree" to "strongly agree," while perceptions of the facilitating school structure were generally "rarely" in terms of overall perception and obstructive bureaucracy sub-dimension, and mostly prevalent in terms of facilitating bureaucracy sub-dimension. Significant differences were found in teachers' perceptions of organizational commitment based on gender only in the normative commitment sub-dimension, favoring women, whereas perceptions of the facilitating school structure did not differ significantly based on gender. Teachers' perceptions of both organizational commitment and the facilitating school structure did not significantly differ based on variables such as educational background, professional seniority, subject area, or current length of employment at the school. However, perceptions of organizational commitment and the facilitating school structure varied depending on the type of school. Teachers' perceptions of organizational commitment varied by type of school, with normative and normative commitment sub-dimensions favoring middle schools for normative commitment and Imam Hatip middle schools for normative commitment. Significant differences were also observed in teachers' perceptions of the facilitating school structure and its sub-dimensions by school type, with obstructive bureaucracy sub-dimension and overall scale favoring middle schools and facilitating bureaucracy sub-dimension favoring Imam Hatip middle schools. Teachers reported experiencing a significant impact of bureaucratic formalities on school functioning, with formalities primarily revolving around official documents and statistics, and perceived administrative hierarchy as positively contributing to their schools, ultimately enhancing their commitment to the school. Additionally, while a significant positive correlation was found between the facilitating school structure scale and its sub-dimensions with organizational commitment scale sub-dimensions, no significant relationship was found between the organizational commitment scale and the facilitating school structure scale.

**Keywords:** Organizational commitment, facilitating school structure, teacher

### GİRİŞ

Örgütler zorlu rekabet koşullarına ayak uydurabilmek için etkili ve verimli çalışmayı önemsemektedirler. Çünkü örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri amaçlarını gerçekleştirmede ne kadar "etkili" ve "yeterli" olduklarına bağlıdır. Örgütte etkililik, ortak amacın gerçekleştirilmesi yeterlik ise bireysel gereksinimlerin karşılanması olarak değerlendirilmektedir (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğren, 2010). Örgütte verimli ve etkili

çalışmalar yürütülebilmesi örgüt çalışanlarının olumlu tutum ve davranışları ile mümkündür. Örgüt çalışanlarının örgüte bağlılığı da bu tutum ve davranışlardan biridir (Taşkın ve Dilek, 2010). Çalışanların örgütlerine bağlı olmaları işlerini yapma isteğini artırırken örgütün amaç ve hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Nacar ve Demirtaş, 2017). Duygusal olarak harekete geçme veya bir şeyleri yapmaya mecbur kalma gibi anlamlara da gelen bağlılık terimi (Koyuncu, 2019) “örgütsel bağlılık” kavramı olarak çoğunlukla sanayi, davranış ve psikoloji alanlarında kullanılmıştır (Doğan, 2013). Örgütlerin gerçek başarıyı elde edebilmesinde çalışanların örgütsel bağlılığının etkili olduğunun düşünülmesi (Karataş ve Güleş, 2010) bağlılık kavramı endüstriyel psikoloji, endüstriyel sosyoloji, iş yönetimi ve kamu yönetimi gibi alanlarda çalışılan bir konu olmuştur. Bağlılığın birçok biçimi olmasına rağmen en çok ilgi çeken örgütsel bağlılık olup yapılan araştırmaların temelini oluşturmuştur. Son yıllarda mesleki bağlılık, iş bağlılığı ve çalışma arkadaşlarına bağlılık kavramları da önem kazanmıştır (Uştu ve Tümkaya, 2017). Çalışanın örgüt ile uyumun göstergesi olan örgütsel bağlılık yönetici ve araştırmacıları çalışanların örgüte nasıl bağlanabileceğine yönelik yöntemler geliştirmeye yönelmektedir. Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütte kalma ya da örgütten ayrılma durumlarını etkileyen bir unsur (Meyer ve Allen, 1991, aktaran Taşkın ve Dilek, 2010) olduğundan örgüte bağlılığı yüksek olan çalışanların iş performansı ve örgütte kalma davranışları artacak işten ayrılma düşünceleri azalacaktır (Yıldız, 2013). Bu durumda örgüt, amacına ulaşmak için çalışanlarından yüksek verim elde edecektir. Çünkü işinden memnun olan ve işten ayrılmayı düşünmeyen bir çalışan, çalıştığı örgütte en üst performansını sergileyip örgütü amaçlarına ulaştırmada daha aktif rol üstlenecektir.

Alanyazında örgütsel bağlılık pek çok şekilde tanımlanmıştır. Kılınç (2013) çalışanın iş yerine güçlü duygu hissetmesi ve daha özverili çalışması olarak tanımlamıştır. Örgütsel bağlılık çalışanların örgütle olan bağının kuvveti olarak da tanımlanmaktadır. Bu çalışanın çalıştığı kurumun amaçlarını benimseyerek hedeflerini gerçekleştirmede istekli olması ve örgütte kalmaya devam etmesi olarak değerlendirilebilir (Kahveci, Bahadır ve Karagül, Kandemir, 2019). Örgütsel bağlılık kişiden kişiye değişen ve belirli bir hedef için içten ya da zorunlu bir şekilde yakınlık gösterme duygusu (Gedik ve Üstüner, 2017), bireyin örgüte karşı geliştirdiği ve işe katılma ve sadakat, örgüt değerlerine inanç gibi unsurlardan oluşan psikolojik bağlılık olarak da tanımlanmaktadır (Okur Özdemir ve Arık, 2018). Örgütsel bağlılık tanımlarında çalışanların

örgütlerinde kalarak örgütün amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için istekli olmaları üzerinde durulmaktadır (Aliustaoğlu, 2019).

Örgütsel bağlılık içsel motivasyona dayanan çalışanların gönüllüğünü esas alan duygusal bağlılık, çalışanın bireysel yatırımları nedeniyle örgütte kalma isteğini gösteren devamlılık bağlılığı ve örgüte sadık kalmayı gösteren normatif bağlılık olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir (Taşkın ve Dilek, 2010; Nacar ve Demirtaş, 2017; Gören, 2017; Bozkurt ve Yurt 2013). Araştırmacılar örgütsel bağlılığın tutumsal bağlılık ve davranışsal bağlılık çeşitleri üzerinde de durmuştur (Doğan, 2013). Çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarında kişisel ve örgütsel pek çok faktör etkilidir. Bireysel özellikler, iş ve işteki rol, iş tecrübesi ve çalışma ortamı ile çalıştığı örgüt yapısı gibi kişisel ve örgütsel pek çok faktör çalışanların örgütlerine bağlılığını etkilemektedir (Özdevecioğlu, 2003; Şahin ve Kavas, 2016).

Genellikle işletmelerde araştırma konusu olan örgütsel bağlılık toplumların gereksinim duyduğu insanı yetiştiren okullar için de önem arz etmektedir. Okulların hammaddesinin insan olması, okullarda farklı yapıların bulunması ve bunların bazen birbiriyle çatışabilmesi okullarla işletmelerin farklı yapılar olduğunu göstermektedir (Nacar ve Demirtaş, 2017). Örgütsel bağlılık, eğitim sisteminin başat paydaşı olan öğretmenin okuldaki etkililiğini ve verimliliğini arttırarak okula olumlu katkı sağlayacaktır. Okullar öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal yönden gelişimlerini sağlayan kurumlardır. Okulların bu görevini gerçekleştirebilmesinde etkili olan pek çok faktörden belki de en önemlisi öğretmenin sergilediği performansın nicelik ve niteliğidir (Özdemir ve Gören, 2017). Öğretmenlerin okula ve mesleklerine olan olumlu duygu ve davranışlarının azalması ise ciddi bir sorundur. Okulu hedeflerine ulaştıracak paydaştır öğretmen. Çalıştıkları okula ve mesleğine yüksek oranda bağlı olan öğretmenler okuldaki diğer meslektaşları ve yöneticilerle olumlu ilişkiler kurarak okulda kalma sürelerini de uzatmış olurlar (Uştu ve Tümkaya, 2017). Bu konuda okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir ki bunlardan biri öğretmenlerin okullarına bağlı olmaları için gereken tedbirleri almak diğeri ise geleneksel hiyerarşinin dışına çıkarak öğretmenlerin okul içindeki görevlerini yerine getirmede onlara gereken desteği sağlamaktır.

Okullar, geleneksel bürokrasiyle yönetilen evrak işlerinin yoğunluğuyla dikkat çeken yapılardır. Öğretmenler ve öğrenciler için örgütle ilgili kurallar barındırır. Okullar belirli müfredatları öğretmenler aracılığıyla öğrencilere öğretirler. Ayrıca öğrenci ve öğretmen davranışlarını düzenleyen kapsamlı kuralları vardır. Okullardaki bürokratik yapının ve süreçteki



farklılıkların çalışma performansında farklılık oluşturup oluşturmadığı kolaylaştırıcı bürokratik yapının ele aldığı bir konudur (McGuigan & Hoy, 2006, aktaran Tepe, 2018). Böyle bir durumda yapıyı doğrudan kaldırmak yerine hiyerarşik yapıyı değiştirmek daha etkili olacaktır. Hiyerarşinin olumsuz sonuçları, yapının kendisiyle ilgili değil, uygulamalarla ilgilidir. Örneğin öğretmenler, özellikle müdürlerin keyfi veya cezalandırıcı davranışlarıyla kontrol edilmek istemezler (Tepe, 2018). Fakat engelleyici bürokrasinin öğrenci başarısına katkı sunduğu durumlar da olabilmektedir. Bu durum TEOG (Günümüzde LGS) ve benzeri ülke genelinde yapılan seçme sınavlarında görülmektedir. Ülkemizdeki ortak yapılan sınavlar ilköğretim ve ortaöğretim okulları yöneticileri üzerine önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Yöneticiler öğretmenlere öğrencilerini sınavlara en iyi şekilde hazırlamaları konusunda bazen baskı oluşturabilmektedirler. Çünkü okulların başarısı bu sınavlarda gösterdikleri başarılarla ölçülmektedir. Böylesi durumlar engelleyici okul yapısını desteklemekle birlikte öğrenci başarısını da olumlu etkileyebilmektedir (Oldaç, 2016). Bu gibi durumlarda okul yöneticileri öğretmenler üzerinde baskı oluşturmak yerine onları bu konuda bilinçlendirip yeterlikleri görmelerini sağlayarak öğretmenlerden yüksek verim almayı düşünebilirler. Bu durum öğretmenlerin kendilerini derslerine ve görevlerine adanmalarını sağlayarak öngörülen öngörülmeyen pek çok problemlerin çözümünü ve iş birliğini destekleyecektir.

Kolaylaştırıcı okul yapısını benimseyen okullarda, problemler fırsat olarak görülür ve kolay çözülür. Paydaşlar okul gelişimi için iş birliği yapar. Katı bürokratik kurallar yerine esneklik vardır. Tüm birey hakları korunur ve bireysel farklılıklara değer verilir. Hatalarda dolayı kişilerin cezalandırılması yerine hatalardan öğrenme sağlanır. Profesyonellik ve çalışanların becerileri desteklenir. Yani kolaylaştırıcı okul yapısı olan okullarda sorunlar birlikte hareket edilerek çözülür ve daima yenilik ve değişime açık bir süreç benimsenir. Engelleyici okul yapısıyla çalışma yürütülen okullarda yönetim kontrol odaklı olup cezalandırma esastır. Ast üst arasında sıkı bir hiyerarşi gözetilir ve problemler okul için engel kabul edilir (Tepe, 2018). Ceza ya da korkutma çalışanlar üzerinde kısa süreli etki yapsa bile uzun vadede olumsuz tutum ve davranışlar nedeniyle çalışanların iş performansı düşer ve işten ayrılmalar artar. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Katı kurallar zaman içinde öğretmenlerin mesleklerine ve çalıştıkları okula karşı bağlılıklarını zayıflatacaktır.

Bürokrasi, ilk kez 1745'te Gournay tarafından kullanılmış ancak kavramın toplumbilim ve yönetimbilim alanlarında etkin kullanılmasını sağlayanlar ise Marx ve Weber olmuştur (Şat,

2009). Hoy ve Sweetland (2001) resmi kurallar ve prosedürler ile merkezileştirme olmak üzere iki önemli kavramı öne çıkartmıştır. Bürokratik yapıda olan okullarda otoritenin merkezileştirilmesi okulda çalışanların karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması anlamına gelmektedir (Hoy ve Sweetland, 2001). Kolaylaştırıcı okul yapısı, yapılanları cezalandırmak ya da engellemek yerine öğretmenlere rehberlik ederek yapılanları kolaylaştıran bir yapıyı destekler. Sorunların çözümünü hızlandıran esnek prosedürler uygulanır. Bu nedenle kolaylaştırıcı okul yapısında müdürler ve öğretmenler meslektaş olarak çalışırken aynı zamanda kendilerine özgü görevlerini yerine getirirler (Tarter & Hoy, 2004). Kısaca kolaylaştırıcı yapıda bürokrasi yönetici gücünü artıran bir unsur olarak değil, öğretmenleri destekleme mekanizması olarak çalışır (Tepe, 2018). Engelleyici okul yapısında ise disiplini ve uyumu hedefleyen katı bir hiyerarşi vardır. Hiyerarşi müdürün okuldaki yasal gücünü artırırken öğretmenin insiyatif alma isteğini kısıtlar (Tarter & Hoy, 2004). Ancak öğretmenlerin resmi görevlerinin dışında çeşitli işlerde gönüllü olarak çalışmalarının ise kolaylaştırıcı okul yapısıyla sağlanabileceği göz ardı edilmemelidir. Çünkü kolaylaştırıcı yapıya sahip okullarda müdürler ve öğretmenler rollerini koruyarak iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar (Alev, 2019). Çalışanların alınan kararlara dahil edilmediği otoriter yapılarda çalışanlar yargılanıp suçlanırken çalışanlara düşük özerklik verilir (Bozkuş, Karacabey ve Özdere, 2019). Bu nedenle de okullarda kolaylaştırıcı yapı benimsenmelidir. Çünkü kolaylaştırıcı yapı öğretmenlerin okula bağlılığını arttıracaktır.

Çalışanların örgüte bağlılıkları kendi amaçlarını gerçekleştirebilmelerine bağlıdır. Bu nedenle, örgütsel verimliliğin artması çalışanların örgüt amaçlarının benimsetilmesi ve örgütsel bağlılıklarının sağlanması ile mümkün olacaktır. Çünkü örgüte bağlılık, örgütsel başarıyı arttıran önemli bir güçtür. Örgüte bağlı çalışanlar örgütün bir parçası olduğu bilinci ile hareket ettiklerinde örgüte katkıları nitel ve nicel olarak artacaktır (Bozkurt ve Yurt, 2013). Teknolojideki hızlı değişimler işletmeler arası rekabet ortamı oluşturmuş ve motivasyonun örgüt için önemli olduğunu göstermiştir. Motivasyonu yüksek bir çalışana sahip işletmeler amaçlarına daha kolay ulaşacaktır (Şahin ve Kavas, 2016). Günümüzde çalışanlardan sadece örgütte bulunarak örgüte güç katmaları değil aynı zamanda görevlerini en iyi şekilde yapmaları beklenmektedir. Örgütlerde çalışanların bir bölümü yapabileceklerini düşük düzeyde yaparken, bir kısım çalışan çıkarları doğrultusunda daha fazlasını yapmakta, çok az bir bölümü de örgütüne ve işine değer verip örgütte çok yüksek performansla çalışmaktadır (Ergün ve

Çelik, 2019). Bu çalışanların örgüte karşı tutum ve örgütten beklentilerini karşılama ile ilgili olarak ilgilidir.

Günümüz örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmelerinde maddi kaynakların sayısı ile birlikte sahip oldukları insan gücünün nitelikleri de etkili olmaktadır (Alev, 2019). Bu nedenle örgütler her anlamda donanımlı, değişime uyum sağlayabilen ekip çalışmasını benimseyen motivasyonu yüksek etik değerlere saygılı ve kişisel gelişimi önemseyen çalışanlarla çalışmak istemektedirler (Okur Özdemir ve Arık, 2018). Bu durum insan ögesi ağırlıklı çalışana sahip okullar için de geçerlidir. Çünkü okulda yöneticiler ve öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde görevlerini yerine getirmeleri için ortak hareket etmeleri gerekmektedir. Özellikle de öğretmenlerin örgüte bağlılıkları ve örgüt tarafından desteklenmeleri okulun hedeflerini gerçekleştirmelerinde daha etkili sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin korkutularak ya da cezalandırılarak düşük performansla çalışmalarını değil desteklenip rehberlik edilerek yüksek moralle çalışmalarını sağlanmalıdır. Bu da ancak kolaylaştırıcı okul yapısıyla mümkün olacaktır. Örgütüne içten samimi duygularla bağlı ve işi konusunda her türlü desteği yanında hisseden bir okulda çalışan öğretmenlerin morali ve çalışma performansı her zaman yüksek olacaktır bu durum okulun gerek öğrenci tarafından gerek ise öğretmen tarafından tercih edilme nedeni olacaktır. Yapılan araştırma, Bolu merkez ilçede bulunan ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşlerinin tespit edilip görüşler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla güden araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri nelerdir?

2. Ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri demografik bilgilere (cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, şimdiki kurumda çalışma süresi, kurum türü) göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. Ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

4. Çalıştığınız okul türü işleyişte bürokratik formalitenin yoğun veya az sergilenmesini etkiliyor mu? Neden.

5. Çalıştığınız okulda formaliteler en çok hangi konularda kullanılmaktadır?

6. Okulunuzdaki yönetsel hiyerarşinin okulunuza kazanımları nelerdir?

7. Çalıştığınız okul türü sizin okula karşı bağlılığınızı nasıl etkilemektedir? Soruları sorulmuştur.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, araştırmalarda sıkça kullanılan açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde araştırmacı, araştırma problemlerini anlayıp hem nicel hem de nitel veriler toplayarak iki veri setini birbiriyle bütünleştirerek sonuçlara ulaşır. Araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma yöntemde önce nicel veriler toplanıp analiz edilir (Creswell, 2003) sonrasında nicel verileri daha iyi açıklayabilmek için nitel veriler toplanır (Şan, 2020). Araştırmada nicel olarak elde edilen veriler analiz edilmiş ve ortaokul ile imam hatip ortaokulu öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu farkın neden kaynaklandığını daha ayrıntılı açıklayabilmek için öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Nitel olarak toplanan veriler analiz edilip nicel veri sonuçlarıyla karşılaştırılarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri daha ayrıntılı açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Evreni**

Bu araştırmanın nicel veri evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede görev yapan 800 ortaokul öğretmeninden araştırmaya gönüllü katılan 277 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %63,2'si kadın,%36.8'i erkek; %80,5'i lisans, %19,5'i lisansüstü mezunu; %46,9'u sözel, %28,2'si sayısal,%24,9'u diğer branş öğretmeni;%22,0'ı 0-10 yıl, %30,0'ı 11-15 yıl, %26,4'ü 16-20 yıl kıdeme sahip; %46,9'u 0-5 yıl, %25,6'sı 6-10 yıl, %27,4'ü 11 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışmakta; %86,6'sı ortaokul,%13,4'ü imam hatip ortaokulunda çalışmaktadır. Araştırmanın nitel bölümüne katılan öğretmenlere ait bilgiler ise şu şekildedir. Katılımcılardan 32'si kadın 25'i erkek; 41'i lisans 16'sı lisansüstü mezun; 12'si 0-10 yıl, 20'si 11-15 yıl, 20 'si 16-20 yıl, 5'i 21 ve üzeri kıdeme sahip; 29'u sözel, 15'i sayısal, 9'u diğer(meslek, yetenek dersleri gibi) branşta; 29'u 0-5 yıl, 22'si 6-10 yıl; 6'sı 11 ve üzeri yıl şimdiki okulunda çalışmakta; 30'i ortaokulda, 19'u ise İmam-hatip ortaokulunda görev yapmakta olan toplam 57 öğretmendir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nicel kısmındaki verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul ölçekleri kullanılırken nitel verilerin toplanmasında ise yine kişisel bilgi formu ile nitel veri sorularının bulunduğu görüşme formu kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgiler Formu* : Bu formda öğretmenlere ait cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, şimdiki okulda çalışma süresi ve okul türü değişkenleri bulunmaktadır.

*Örgütsel Bağlılık Ölçeği*: Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen ölçek Ergün ve Çelik (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 15 maddelik örgütsel bağlılık ölçeği yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 8, 9, 10 ve 11 maddeler ters maddelerdir. Ölçekteki alt boyutların iç tutarlık katsayıları sırasıyla (zoraki bağlılık, ahlaki bağlılık, çıkarıcı bağlılık) .92, .94, .93 şeklinde olup oldukça yüksektir. Bu araştırma için ölçeğin cronbach alfa değerleri incelenmiş ve örgütsel bağlılık ölçeğinin genelinde .640 olduğu tespit edilmiştir. Katsayının 0.7 ve üstü bulunması durumunda ölçeğin güvenilirliği iyi olarak kabul edildiği (Kılıç, 2016) görüşü hakim olsa da  $0.60 < R^2 < 0.80$  aralığını oldukça güvenilir olduğu görüşü de bulunmaktadır (Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Ölçeğin çıkarıcı bağlılık, zoraki bağlılık ve ahlaki bağlılık cronbach alfa değerlerinin, 691-,782 arasında yer aldığı ve güvenilir düzeyinde olduğu görülmektedir.

*Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği*: Özer ve Dönmez (2013) tarafından geliştirilen ölçek 12 maddeden oluşup kolaylaştırıcı bürokrasi ve engelleyici bürokrasi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Engelleyici bürokrasi boyutunda maddelerin faktör yükleri .557 ile .832, arasında; kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda .485 ile .785 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu için .806, engelleyici bürokrasi boyutu için ise .774 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin genelinde cronbach alfa değeri .90 engelleyici bürokrasi alt boyutunda .83 ve kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise .83 olarak hesaplanmış olup yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada nicel veriler önce Google form ile WhatsApp üzerinden elde edilmeye çalışılmış ancak yeterli sayıya ulaşamadığından formlar ulaşılamayan öğretmenlere elden ulaştırılmıştır. Araştırma evreninde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izin verdiği 19 okuldan 281 veri elde edilmiştir. 4 tane ölçek formu eksik veri bulundurduğundan geçersiz sayılmış ve

araştırmada 277 veri kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerde kullanılacak analizlerin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirov testi uygulanmış ve dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ).

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri arasında demografik değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığı yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri ile tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla Spearman Rho Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre anlamlı fark çıkan okul türü ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Bu sorular önce uzman görüşüne sunulmuş ve pilot olarak 2 öğretmene uygulanmıştır. Daha sonra 57 öğretmenden veriler toplanmış ve veri çözümlemesine geçilmiştir. Veriler içerik analizi ile betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandıktan sonra görüşülen veya gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde göstermek amacıyla sık sık alıntılara yer verilir. İçerik analizinde ise toplanan verileri açıklayabilecek kavramlarla ilişkilere ulaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda analiz sürecine görüşme formlarının kodlanmasıyla (1.Ö, 2.Ö) başlanmış, ardından araştırma analizinde toplanan veriler kodlanmış, kodlanmış verilerden kategori ve temalar belirlenmiştir. Elde edilen verilerden tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca benzer görüşler gruplandırılarak tekrar edilme sıklığı da tabloda gösterilmiştir. Ayrıca bulgular kısmında, katılımcıların görüşlerine de yer verilmiştir. Araştırmada geçerlik güvenirlik açısından yapılanlar şu şekildedir: Araştırmaya nicel verilerin toplanmasıyla başlanmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS paket programıyla yapılmıştır. Daha sonra anlamlı fark çıkan okul türü değişkenine yönelik veri toplamak için araştırmanın problemine ait 4 soru bulunan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak iki öğretmene pilot uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Merriam' a (2018) göre araştırmanın iç geçerlik ve inanırılığının sağlanmasında *uygun ve yeterli katılım* sağlanması gereklidir. Bu doğrultuda araştırmada benzer cevaplar alınincaya kadar toplamda 57 öğretmene ulaşılmıştır. İç geçerlik için öğretmenlerin sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplardan sık tekrarlanan kategori ve temaların belirlenerek kavramların tekrarlanma sıklıkları ile birlikte tablolar oluşturulmuştur. Bu durum daha objektif yorum ve karşılaştırma yapılmasına olanak

sağlamıştır. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebilirliğine ilişkin olan dış geçerlik için ise (Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırma bulgularıyla alan yazın karşılaştırmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen verilerin bir bölümü bulgular bölümünde doğrudan alıntı yapılmış, değerlendirmenin kime ait olduğunu belirtmek için ise başta verilen numara ile birlikte öğretmen kelimesinin ilk harfi (1.Ö, 2.Ö) kullanılmıştır. Veri formları araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

## BULGULAR

Bu bölümde ortaokuldaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri, ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşlerinin demografik bilgilere (cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, şimdiki kurumda çalışma süresi, kurum türü) göre anlamlı fark gösterip göstermediği, ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı, çalışılan okul türünün işlevi bürokratik formalitenin yoğun veya az olmasına etkisi, çalışılan okulda formalitelerin en çok hangi konularda kullanıldığı, yönetsel hiyerarşinin çalışılan okula kazanımları, çalışılan okul türünün öğretmenlerin okula bağlılığına olan etkisi sırasıyla tablolarla verilmiştir.

**Tablo 1.** Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşmeleri

Ölçek	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Örgütsel bağlılık	Zoraki bağlılık	277	1.62	0.71
	Çıkarıcı bağlılık	277	3.54	0.75
	Ahlaki bağlılık	277	4.02	0.72
	Toplam	277	3.06	0.42
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici bürokrasi	277	2.01	0.77
	Kolaylaştırıcı bürokrasi	277	3.97	0.70
	Kolaylaştırıcı okul yapısı	277	2.02	0.69

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri zoraki bağlılık, çıkarıcı bağlılık, ahlaki bağlılık alt boyutlarda sırasıyla ( $\bar{X}$ =1.62) hiç katılmıyorum, ( $\bar{X}$ =3.54) büyük oranda katılıyorum, ( $\bar{X}$ =4.02) tamamen katılıyorum, toplamda ( $\bar{X}$ =3.06) ise orta düzeyde katılıyorum düzeyindedir. Sonuç öğretmenlerin okula karşı olumsuz duygularının çok az olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin görüşleri toplamda ( $\bar{X}=2.02$ ) ve engelleyici bürokrasi alt boyutunda ( $\bar{X}=2.01$ ) nadiren, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise ( $\bar{X}=3.97$ ) çoğunlukla şeklindedir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel bağlılık	Zoraki Bağlılık		Kadın	175	139.16	24352.50	8897.50	.965
			Erkek	102	138.73	14150.50		
	Çıkarıcı Bağlılık		Kadın	175	146.16	25578.00	767200	.050
			Erkek	102	126.72	12925.00		
	Ahlaki Bağlılık		Kadın	175	135.34	23684.00	8284.00	.317
			Erkek	102	145.28	14819.00		
	Ölçeğin geneli		Kadın	175	143.08	25039.50	8210.50	.266
			Erkek	102	132.00	13463.50		
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici Bürokrasi		Kadın	175	135.51	23715.00	8315.00	.341
			Erkek	102	144.98	14788.00		
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi		Kadın	175	139.76	24458.00	8792.00	.835
			Erkek	102	137.70	14045.00		
	Ölçeğin geneli		Kadın	175	136.42	23874.00	8474.00	.483
			Erkek	102	143.42	14629.00		

\*p<.05

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonucu yalnızca çıkarıcı bağlılık alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır (U=7672.00; p<0,05). Sonuç kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okula çıkarıcı bağlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek geneli, zoraki bağlılık ve ahlaki bağlılık alt boyutlarında ise anlamlı bir fark tespit edilememiş olup (sırasıyla; U=8897.50, U=8284.00, U=8210.50; p>0.05) sıra ortalamalarının ahlaki bağlılık alt boyutunda erkeklerin, zoraki bağlılık ve ölçek genelinde ise kadınlar lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda ölçek geneli ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark tespit edilememiştir (sırasıyla; U=8315.00, U=8792.00, U=8474.00; p<0.05). Ölçek geneli ve alt boyutlarında sıra ortalamaları incelendiğinde; ölçek geneli ve engelleyici bürokrasi alt boyutunda erkeklerin, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise kadınlar lehine puanların yüksek olduğu görülmektedir.



**Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Ölçek	Alt Boyut	Eğitim durumu	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Bağlılık	Zoraki Bağlılık	Lisans	223	139.57	31125.00	5893.00	.806
		Lisansüstü	54	136.63	7378.00		
	Çıkarıcı Bağlılık	Lisans	223	141.16	31479.50	5538.50	.359
		Lisansüstü	54	130.06	7023.50		
	Ahlaki Bağlılık	Lisans	223	137.91	30754.50	5778.50	.645
		Lisansüstü	54	143.49	7748.50		
Ölçeğin geneli	Lisans	223	140.53	31338.00	5680.00	.518	
	Lisansüstü	54	132.69	7165.00			
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici Bürokrasi	Lisans	223	140.51	31333.00	5685.00	.523
		Lisansüstü	54	132.78	7170.00		
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	Lisans	223	139.90	31198.00	5820.00	.702
		Lisansüstü	54	135.28	7305.00		
	Ölçeğin geneli	Lisans	223	139.91	31199.00	5819.00	.702
		Lisansüstü	54	135.26	7304.00		

\*p<.05

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda ölçek ve alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır (sırasıyla; U=5893.00, U=5538.50, U=5778.50, U=5680.00; p<0.05). Ölçek geneli ve alt boyutlarında sıra ortalamaları incelendiğinde ise ölçek geneli, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık alt boyutlarında lisans, ahlaki bağlılık alt boyutunda ise lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda ölçek geneli ve alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (sırasıyla; U=5685.00, U=5820.00, U=5819.00; p<0.05). Ölçek geneli ve alt boyutlarında sıra ortalamaları incelendiğinde; ölçek geneli ve alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek	Alt Boyut	Mesleki kıdem	N	Sıra ortalama sd	$\chi^2$	p	Anlamli fark
Örgütsel Bağlılık	Zoraki Bağlılık	0-10 yıl	61	131.43	3	1.087	.780
		11-15 yıl	83	144.84			
		16-20 yıl	73	140.49			
		21 yıl ve üzeri	60	136.81			
	Çıkarıcı Bağlılık	0-10 yıl	61	148.08	3	2.514	.473
		11-15 yıl	83	144.28			
		16-20 yıl	73	134.31			
		21 yıl ve üzeri	60	128.17			
	Ahlaki Bağlılık	0-10 yıl	61	116.32	3	6.325	.097
		11-15 yıl	83	145.45			
		16-20 yıl	73	145.68			
		21 yıl ve üzeri	60	145.01			
Ölçeğin Geneli	0-10 yıl	61	130.11	3	1.667	.644	
	11-15 yıl	83	147.21				
	16-20 yıl	73	138.76				
	21 yıl ve üzeri	60	136.97				
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici	0-10 yıl	61	133.53	3	2.426	.489
		11-15 yıl	83	150.35			
		16-20 yıl	73	133.38			
		21 yıl ve üzeri	60	135.69			
	Bürokrasi	0-10 yıl	61	139.81	3	2.304	.512
		11-15 yıl	83	130.94			
		16-20 yıl	73	137.40			
		21 yıl ve üzeri	60	151.27			
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	0-10 yıl	61	136.12	3	1.605	.658
		11-15 yıl	83	148.19			
		16-20 yıl	73	135.64			
		21 yıl ve üzeri	60	133.31			

\*p<.05

Branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda branş değişkeni ile ölçek geneli ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır (sırasıyla;  $\chi^2=1.035$ ,  $\chi^2=2.188$ ,  $\chi^2=2.544$ ,  $\chi^2=3.544$ ;  $p<0.05$ ).

Branş değişkenine göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin tespiti için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda branş değişkeninin ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir (sırasıyla;  $\chi^2=.777$ ,  $\chi^2=3.641$ ,  $\chi^2=1.883$ ;  $p<0.05$ ).

**Tablo 6. Öğretmenlerin Şimdiki Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek	Alt Boyut	Şimdiki Okulda Çalışma Süreniz	N	Sıra ortalama sd	$\chi^2$	p	Anlamli fark
Örgütsel Bağlılık	Zoraki Bağlılık	0-5 yıl	130	130.54	2	2.849	.241
		6-10 yıl	71	145.16			
		11 yıl ve üzeri	76	147.72			
	Çıkarıcı Bağlılık	0-5 yıl	130	142.42	2	.892	.640
		6-10 yıl	71	140.50			
		11 yıl ve üzeri	76	131.75			
	Ahlaki Bağlılık	0-5 yıl	130	142.54	2	1.157	.561
		6-10 yıl	71	141.46			
		11 yıl ve üzeri	76	130.64			
	Ölçeğin Geneli	0-5 yıl	130	138.23	2	.773	.679
		6-10 yıl	71	145.59			
		11 yıl ve üzeri	76	134.15			
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici Bürokrasi	0-5 yıl	130	136.25	2	.476	.788
		6-10 yıl	71	138.49			
		11 yıl ve üzeri	76	144.18			
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	0-5 yıl	130	146.52	2	2.528	.283
		6-10 yıl	71	128.34			
		11 yıl ve üzeri	76	136.09			
	Ölçeğin geneli	0-5 yıl	130	134.81	2	.671	.715
		6-10 yıl	71	142.76			
		11 yıl ve üzeri	76	142.65			

\*p<.05

Şimdiki okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin tespiti için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda şimdiki okulda çalışma süresinin ölçek geneli ve alt boyutları arasında anlamlı fark yoktur (sırasıyla;  $\chi^2=2.849$ ,  $\chi^2=.892$ ,  $\chi^2=1.157$ ,  $\chi^2=.773$ ; p<0.05).

Şimdiki okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin tespiti için Kruskal Wallis testi yapılarak şimdiki okulda çalışma süresi ile ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (sırasıyla;  $\chi^2=.476$ ,  $\chi^2=2.528$ ,  $\chi^2=.671$ ; p<0.05).

**Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Mann Whitney U Testi Testi Sonuçları**

Ölçek	Alt Boyut	Okul türünüz	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Bağlılık	Zoraki Bağlılık	Ortaokul	240	143.87	34528.50	3271.50	.009*
		İ.H.ortaokulu	37	107.42	3974.50		
	Çıkarıcı Bağlılık	Ortaokul	240	138.45	33227.00	4307.00	.768
		İ.H.ortaokulu	37	142.59	5276.00		
	Ahlaki Bağlılık	Ortaokul	240	133.55	32052.50	3132.50	.004*
		İ.H.ortaokulu	37	174.34	6450.50		
	Ölçeğin geneli	Ortaokul	240	137.46	32989.50	4069.50	.413
		İ.H.ortaokulu	37	149.01	5513.50		
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici Bürokrasi	Ortaokul	240	142.90	34295.00	3505.00	.039*
		İ.H.ortaokulu	37	113.73	4208.00		
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	Ortaokul	240	134.12	32188.50	3268.50	.009*
		İ.H.ortaokulu	37	170.66	6314.50		
	Ölçeğin geneli	Ortaokul	240	143.77	34505.00	3295.00	.012*
		İ.H.ortaokulu	37	108.05	3998.00		

\*p<.05

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda yalnızca zoraki ve ahlaki bağlılık alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır (sırasıyla; U=3271.50, U=3132.50; p<0.05).

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve ölçek geneli ve alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir (sırasıyla; U=3505.00, U=3268.50, U=3295.00; p<0,05). Sıra ortalamaları incelendiğinde tespit edilen anlamlı farkın; engelleyici bürokrasi alt boyutu ve ölçek genelinde ortaokul, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise imam hatip ortaokulu lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre oluşan anlamlı farkın neden kaynaklandığını daha ayrıntılı araştırmak için öğretmenlere nicel sorular sorulmuştur. Aşağıda öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplar tablo oluşturularak sunulmuştur.

**Tablo 8. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türünün İşleyişte Bürokratik Formalitenin Yoğun veya Az Sergilenmesi ve Etkileri Konusundaki Görüşleri**

OKUL TÜRÜ	Tema	Kategori	n
ORTAOKUL	Etki düzeyi	Etkileme, fazla uygulanması (2.Ö,13.Ö,14.Ö,15.Ö,16.Ö,21.Ö,23.Ö,25.Ö,27.Ö,29.Ö,31.Ö,33.Ö,34.Ö,37.Ö, 38.Ö, 39.Ö,41.Ö,43.Ö,53.Ö,54.Ö,56.Ö,57.Ö)	2
		Etkilememe (24.Ö,26.Ö,28.Ö,32.Ö,35.Ö,36.Ö,40.Ö)	2
	Formalite yoğunluğunun nedenleri	Minimum düzeyde etkileme (2.Ö,3.Ö,4.Ö,13.Ö,30.Ö)	7
		Orta düzeyde etkileme (5.Ö,6.Ö,35.Ö)	5
			3
	Formalite yoğunluğunun sonuçları	Evrak yoğunluğu (1.Ö,14.Ö,22.Ö,41.Ö,43.Ö)	5
		Okul yönetiminin bakış açısı (2.Ö,4.Ö,26.Ö,31.Ö,32.Ö)	5
		Öğrenci ve veli profili (34.Ö,39.Ö)	2
		Okulun merkeze uzaklığı (21.Ö)	1
		Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar (29.Ö)	1
İMAM-HATİP ORTAOKULU	Etki düzeyi	Yoğunluk (7.Ö, 9.Ö, 12.Ö,46.Ö,49.Ö,51.Ö,52.Ö)	7
		Etkilememe (20.Ö,44.Ö,47.Ö,48.Ö)	4
	Formalite yoğunluğunun nedenleri	Devlet kurumlarının tamamında bürokrasinin varlığı (8.Ö,11.Ö,48.Ö)	3
		İmam-hatip okulunda bürokrasinin daha yoğun olması (46.Ö,52.Ö)	2
	Formalite yoğunluğunun sonuçları	Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün istediği etkinlikler (9.Ö, 17.Ö, 18.Ö,19.Ö)	4
		Proje okulu olmak (49.Ö,50.Ö,52.Ö)	3
		Süreli işler (7.Ö)	1
	Formalite yoğunluğunun sonuçları	İşleyişi engelleme (10.Ö,51.Ö)	2
		Performansı etkileme (45.Ö)	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenler okuldaki bürokratik formalitenin işleyişe etkisini etki düzeyi, formalite yoğunluğunun nedenleri ve formalite yoğunluğunun sonuçları olarak değerlendirmişlerdir. Ortaokulda görev yapan öğretmenler formalitelerin etki düzeyini etkileme, fazla uygulanması (n=22), etkilememe (n=7), minimum düzeyde etkileme (n=5), orta düzeyde etkileme (n=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ortaokuldaki öğretmenlere göre formalite yoğunluğunun nedenleri evrak yoğunluğu (n=5), okul yönetiminin bakış açısı (n=5), öğrenci ve veli profili(n=2), okulun merkeze uzaklığı(n=1), öğrencilerden kaynaklanan sorunlar (n=1)dır. Formalite yoğunluğunun sonuçları ise zaman kaybı (n=6), artan stres (n=1), düşük

motivasyon (n=1)dur. İmam hatip öğretmenler etki düzeyini yoğun etkileme (n=7), etkilememe (n=4), devlet kurumlarının tamamında bürokrasinin varlığı (n=3) ve İmam-hatip okulunda bürokrasinin daha yoğun olması (n=2) şeklinde; formalite yoğunluğunun nedenleri; Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün ekstra istediği etkinlikler (n=4), proje okulu olmak(n=3), süreli işler(n=1); formalite yoğunluğunun sonuçları; işleyişi engelleme (n=2), performansı etkileme (n=1) şeklindedir.

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki formalitelerin işleyişe etkisi konusundaki görüşleri şu şekildedir: *“Evet, işleyişte bürokratik formaliteyi minimum düzeyde uygulamaya çalışmaktadır. Bu durum okul türünden çok okul idaresi ile ilgilidir (2.Ö).”, “Çok fazla etkilediğini düşünmüyorum. Okulumuzda bürokratik formalite çok yoğun olarak uygulanmamaktadır (3.Ö).”, “Ortaokullarda bürokratik formalite diğer kademelere göre daha fazla uygulanmakta çünkü bu kademedeki evrak işi çok fazla (14.Ö).”, “Yoğun sergilenmesi stresi arttırmaktadır ve dersi etkilemektedir. Daha az ve yerli yerinde yapılması ders için en idealdir (15.Ö).”, “Etkiliyor. Okulumuz merkezi bir okul olmasına rağmen il genelinde biraz kenarda kalmasından ötürü daha merkezi okullara nazaran resmîlik daha düşük düzeyde (21.Ö).”* *“Etkiliyor, çünkü her okul türündeki bürokratik durumlar çok farklı, bir imam hatip ortaokuluna göre daha az evrak işi bulunmakta (25.Ö).”, “Evet kesinlikle etkiliyor. Eski müdürüm tamamen bürokratik davranırdı işler yürümezdi. Yeni müdürüm bürokrasiden daha çok işlerin yürümesi ve işlevsellik üzerine odaklanıyor (31.Ö).”, “Bürokratik formalite daha yoğun sergileniyor. Her şeyin belgelendirilmesi gerekiyor (38.Ö).”, “Yoğun olması etkiliyor. Okulun başarısından dolayı öğrenci ve veli profili derslerde daha yoğun hissediliyor. Formaliteler dersleri bazen az da olsa aksatmamıza sebep oluyor (39.Ö).”, “Bürokratik formalite öğretmenin derse olan enerjisini emecek şekilde olduğunda motivasyonu bozuyor (55.Ö).”, “Evet etkiliyor. Zaman kaybı olarak görüyorum. Öğrencilerle daha kaliteli vakit geçirilebilir (57.Ö).”*

İmam hatip ortaokulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki formalitelerin işleyişe etkisi konusundaki görüşleri şu şekildedir: *“Yoğun olarak etkiliyor. Takip edilmesi gereken sürekli yapılan işlerde sonuç odaklı performans bekleniyor (7.Ö).”, “Evet etkiliyor. İmam-hatip ortaokullarının bağlı bulunduğu Din öğretimi genel müdürlüğü'nün ekstra olarak birçok etkinlik istediği oluyor (9.Ö).”, “Okul türünün farklılığı bürokratik işlemlerin yoğunluğunu etkilemiyor. Devlet kurumlarında genel olarak zaten bürokratik işlemlerin yoğunluğu vardı (11.Ö).”, “İmam-hatip ortaokulu olması nedeniyle özellikle Din öğretiminin yapılmasını istediği bürokratik*

çalışmalar çok fazla (19.Ö).”, “Bürokratik ve evrak işleri performansımızı etkiliyor (45.Ö).”, “Hayır, etkilemiyor. Çalışmalar olması gerektiği gibi ilerliyor (48.Ö).”, “Etkiliyor. Çünkü merkezi bir okul. Proje okulu aynı zamanda (49.Ö).”, “Etkiliyor. Bürokratik işlemler işlerin işleyiş hızını azaltıyor (51.Ö).”

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Formalitelerin En Çok Hangi Konularda Kullanıldığına Yönelik Görüşleri

OKUL TÜRÜ	Tema	Kategori	n	
ORTAOKUL	Resmi evrak işi ve istatistikler	Evrak işleri (2.Ö,3.Ö,4.Ö,14.Ö,15.Ö,16.Ö,21.Ö,23.Ö,24.Ö,25.Ö, 26.Ö, 28.Ö, 30.Ö, 31.Ö, 32.Ö, 33.Ö, 35.Ö, 41.Ö, 42.Ö, 53.Ö, 54.Ö, 55.Ö, 56.Ö,57.Ö)	24	
		Öğrenci verileri (1.Ö,21.Ö,36.Ö)	3	
		İstatistiki veriler (38.Ö,39.Ö,55.Ö)	3	
		Özlük hakları (izin, dilekçe, ceza) (27.Ö, 29.Ö)	2	
		Rehberlik faaliyetleri (14.Ö,15.Ö,21.Ö,22.Ö,23.Ö,37.Ö,38.Ö,53.Ö,54.Ö, 55.Ö,56.Ö,57.Ö)	12	
	Ders dışı etkinlikler ve görevler	Sosyal etkinlikler (gezi, tören, belirli gün ve haftalar) (25.Ö,32.Ö,34.Ö 37.Ö,38.Ö)	5	
		Öğretmenlik rolünün dışında verilen işler (31.Ö,39.Ö, 43.Ö)	3	
		Bireyselleştirilmiş eğitim programları (14.Ö,23.Ö)	2	
		Nöbet (2.Ö)	1	
		TÜBİTAK 4006, e Twining, Tekno fest gibi proje ve yarışmalar (5.Ö)	1	
		Ders işleyişi	Not (37.Ö) (38.Ö)	2
			Ders işleyişi (13.Ö)	1
		Öğrenci işleri	Öğrenci disiplin işleri (13.Ö, 29.Ö)	2
	İMAM-HATİP ORTAOKULU	Resmi evrak işi ve istatistikler	Gereksiz konularda (40.Ö)	1
Öğretmen –idare ilişkileri (6.Ö)			1	
		Evrak işleri (8. Ö, 9.Ö,12.Ö,17.Ö,20.Ö,44.Ö,45.Ö,50.Ö,51.Ö,52.Ö)	10	
		Evrak istatistikleri (8.Ö,20.Ö,48.Ö)	3	
Ders dışı etkinlikler ve görevler		Ders dışı etkinlik ve faaliyetler (gezi, sosyal etkinlik, belirli gün ve haftalar) (7.Ö,11, Ö,19.Ö,47.Ö)	4	
		Projeler (17.Ö)	1	
		İzin (10.Ö)	1	
Diğer	Dini konular (46.Ö)	1		
	Yıllık planlar (48.Ö)	1		

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okulda formalitelerin en çok resmi evrak ve istatistikler, ders dışı etkinlik ve görevler, ders ve öğrenci işleri ile diğer işler konusunda olduğunu ifade etmişlerdir. Ortaokulda görev yapan öğretmenler formalitelerin en çok uygulandığı konulara ilişkin görüşleri resmi evrak işi ve istatistikleri; evrak işleri (n=24), öğrenci verileri (n=3, istatistiki veriler(n=3) ve özlük hakları(n=2); ders dışı etkinlik ve görevleri;

rehberlik faaliyetleri (n=12), sosyal etkinlikler(n=5), öğretmenlik rolünün dışında verilen işler (n=3), bireyselleştirilmiş eğitim programları(n=2), nöbet (n=1), TÜBİTAK 4006, e Twining, Tekno fest gibi proje ve yarışmalar (n=1); ders işleyişi; not (n=2), ders işleyişi(n=1); öğrenci işleri; öğrenci disiplin işleri (n=2); diğer; gereksiz konular (n=1), öğretmen-idare ilişkileri (n=1) şeklindedir. İmam hatip ortaokullarında görevli öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda formalitelerin en çok uygulandığı konulara ilişkin görüşleri ise resmi evrak işi ve istatistikler; evrak işleri(n=10), evrak istatistikleri (n=3); Ders dışı etkinlikler ve görevler, ders dışı etkinlik ve faaliyetler (n=4), projeler(n=1); diğer, izin (n=1), dini konular (n=1) ve yıllık planlar(n=1) şeklindedir.

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki formalitelerin hangi konularda uygulandığına yönelik görüşleri şu şekildedir: *“Okul denetimlerinde denetimcilerin talep ettiği evrak ve öğretmen sorumluluğu olan (nöbet) alanlarda (2.Ö).”, “Tübitak 4006, e Twining, Tekno fest gibi faaliyet başvuruları. Ayrıca bakanlık tarafından gönderilen yarışma başvuruları gibi (5.Ö).”, “Formalitelerin öğrenci disiplini ve ders işleyişinin sağlıklı olması konularında yoğun olduğunu düşünüyorum (13.Ö).”, “Resmi evraklar konusunda kullanıyor. Rehberlik faaliyetleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programları formalite olarak uygulanıyor (14.Ö).”, “Öğrenci işleri, öğrenci ders içi etkinlikleri değerlendirme konuları, sınıf rehberlik hizmetleri (21.Ö).”, “Sene başı ve sene sonu evrak ve planlama konusunda. Rehberlik ve özel öğrenme güçlüğü (23.Ö).”, “Çocuk disiplini, cezalar (29.Ö).”, “Belirli gün ve haftalar (Milli bayramlar hariç) (34.Ö).”, “Notlama, geziler, ölçekler, rehberlik faaliyetleri (38.Ö).”, “İdari görev konusunda idarecilerin tamamlaması gereken öğrenci veli bilgileri, öğrencilerin kulüp dağılımları rehberlik saatleri olmadığı için rehber öğretmenlerin yapacağı anketlerin öğretmenler özveride bulunarak yöneticilerin yetiştiremeyeceğini düşünerek tamamlamaktadır(43.Ö).”, “Evrak işleri. Rehberlik faaliyet raporları. Sosyal kulüp raporları (55.Ö).”*

İmam hatip ortaokulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki formalitelerin hangi konularda uygulandığına yönelik görüşleri şu şekildedir: *“Millî Eğitim Bakanlığında gelen günlük yazıların imzalanması gerekliliği ve her ay Kalite Takip sisteminde belirtilen görevlere uygun fotoğraf ve belgelerin hazırlanması (8.Ö).”, “Çok sayıda projelerin olması. Yani evrak yoğunluğu (17.Ö).”, “Belirli gün ve haftalar konusunda öğrencilere verilen formlar çoğu zaman amaçsız ve yararsız (19.Ö).”, “Dini konularda kullanılmaktadır (46.Ö).”, “Yıllık planlar, ölçme*



*değerlendirme evrakları konularında kullanılıyor (48.Ö).”, “Evrak boyutunda daha fazladır (52.Ö).”*

**Tablo 10. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Yönetmel Hiyerarşinin Okullarına Kazanımlarına Yönelik Görüşleri**

OKUL TÜRÜ	Tema	Kategori	n
ORTAKUL	Olumlu katkısının olması	Olumlu etkiler sunma (21.Ö,28.Ö,33.Ö,53.Ö)	4
		Eğitim öğretime olumlu katkı sunma (22.Ö, 29.Ö)	2
		Okulu sevmeyi ve derse isteyerek gelmeyi sağlama (16.Ö)	1
		Sevgi, güven ortamı oluşturma (29.Ö)	1
		Sorumlulukların paylaşılması (31.Ö)	1
		Görev ve yetki tanımlarının net olması (35.Ö)	1
		Çalışma hayatını kolaylaştırma (34.Ö)	
		Herkesin yönetimde söz sahibi olabilmesi (2.Ö)	1
	Düzen ve disiplin sağlama	Kontrol, düzen ve disiplini sağlama (15.Ö,25.Ö,26.Ö, 30.Ö,32.Ö,41.Ö,42.Ö,54.Ö,56.Ö, 57.Ö)	10
		Üst amirin iş yerinde düzeni sağlaması (13.Ö,40.Ö)	2
		Yetki karmaşasının ortadan kalkması (23.Ö)	1
		Okulda düzensizliğin olmaması yok (27.Ö)	1
		İşin muhatabına doğrudan iletilmesi (55.Ö)	1
		İşleyişi kolaylaştırma ve hızlandırma	İşleyişin hızlı olmasını sağlama (4.Ö,5.Ö,15.Ö,24.Ö,36.Ö)
	İşbirliği ve profesyonellik sağlama (14.Ö, 30.Ö)		2
	Yönetmel kararların uygulanabilirliğini kolaylaştırma (2.Ö)		1
	Diğer	Bazen işleri yavaşlatma (37.Ö,38.Ö)	2
		Yönetmel hiyerarşinin sağlıklı olarak işlediğini düşünmeme (1.Ö)	
		Kazanımının olmaması (3.Ö)	1
		Okulda idare olmasa da öğretmenin işini yapması (6.Ö)	1
Veli profili değişmesi (39.Ö)		1	
Öğrencilerin önceliğinin artması (39.Ö)		1	
Ast-üst, amir çalışan ilişkisini etkilemesi(40.Ö)		1	
Problemlerin çözümünde öğretmenlerin görüşünün alınmaması (43.Ö).		1	

İMAM-HATİP ORTAOKULU	İşleyişi kolaylaştırma ve hızlandırma	İşleyişi hızlandırma (19.Ö,20.Ö,46.Ö,50.Ö,51.Ö,52.Ö)	6
	Düzen ve disiplin sağlama	İşleyişin düzenli olmasını sağlama (7.Ö,9.Ö,12.Ö,47.Ö)	4
		Okulun disiplinli olmasını sağlama (44.Ö)	1
	Olumlu katkısı sunma	Personel arasında iletişimi kolaylaştırma (20.Ö)	1
		Sevgi, saygı ve bütünlüğü sağlama(45.Ö)	1
		Herkesin samimi ve çalışkan olması (49.Ö)	1
	Diğer	Katkısının olmaması(17.Ö,19.Ö)	2
		Erasmus Plus Projesi (8.Ö)	1
		Okul dışından gelen kişiler için faydalı olması (10.Ö)	1
		Formal olarak olması ancak sosyal ilişkilerde olmaması (11.Ö)	1
İşlerin istekli olarak yapılmamasına etkisi (18.Ö)		1	
Okul yöneticilerinin gerekeni yapması (48. Ö)		1	

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenler çalıştıkları okulda yönetsel hiyerarşinin okullarına kazanımlarına yönelik görüşlerini; olumlu katkısının olması, düzen ve disiplini sağlama, işleyişi kolaylaştırma ve hızlandırma ve diğer olarak ifade etmişlerdir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre yönetsel hiyerarşinin okullarına katkısı; olumlu katkısının olması; olumlu etkiler sunma (n=5), eğitim öğretime olumlu katkı sunma(n=2), okulu sevmeyi ve derse isteyerek gelmeyi sağlama (n=1), sevgi, güven oramı oluşturma (n=1), sorumlulukların paylaşılması (n=1), görev ve yetki tanımlarının net olması (n=1), çalışma hayatını kolaylaştırma (n=1), herkesin yönetimde söz sahibi olabilmesi (n=1); düzen ve disiplin sağlama; kontrol, düzen ve disiplini sağlama (n=10), üst amirin iş yerinde düzeni sağlaması (n=2), yetki karmaşasını ortadan kaldırma (n=1), okulda düzensizliğin olmaması (n=1), işin muhatabına doğrudan iletilmesi (n=1); İşleyişi kolaylaştırma ve hızlandırma; işleyişin hızlı olmasını sağlama (n=5), işbirliği ve profesyonellik sağlama (n=2), yönetsel kararların uygulanabilirliğini kolaylaştırma (n=1); diğer; bazen işleri yavaşlatma (n=2), yönetsel hiyerarşinin sağlıklı olarak işlediğini düşünmeme (n=1), kazanımının olmaması (n=1), okulda idare olmasa da öğretmenin işini yapması (n=1), veli profilinin değişmesi (n=1), öğrencilerin önceliğinin artması(n=1), ast-üst, amir çalışan ilişkisini etkilemesi (n=1), problemlerin çözümünde öğretmenlerin görüşünün alınmaması (n=1) şeklindedir.

Ortaokullardaki öğretmenler çalıştıkları okulda yönetsel hiyerarşinin okullarına kazanımlarına yönelik görüşleri şu şekildedir; *“Yönetsel hiyerarşinin sağlıklı olarak işlediğini*

*düşünmüyorum(1.Ö).”, “İşleyişin hızlı olmasını sağlıyor (4.Ö).”, “Herkes ilgi ve baktığı işe göre dallara ayrılmış olan yerlere gittiği için yoğunluk olmuyor ve en küçük şey için en yukarıya gitmektense o konuyla ilgilenen kişiye müracaat ediliyor(5.Ö).”, “Yönetim ve eğitim-öğretim işlerinin birbirlerinden ayrılması ve daha sağlıklı işlemelerine faydalı olduğunu düşünüyorum(13.Ö).”, “Yönetimsel hiyerarşi olumlu ve dozunda. Derse isteyerek giriyoruz. Okula severek geliyoruz (16.Ö).”, “Disiplin sağlanması ve görev karmaşasının engellenmesi. Yetki karmaşasının ortadan kalkması (23.Ö).”, “Okulumuzda yönetimsel hiyerarşi disiplin sorunlarının çözülmesinde ve iş birliği kurulabilmesinde oldukça etkilidir (30.Ö).”, “İşlerin daha düzenli yapılmasını sağlar. İşleyişteki aksaklıkları giderir. Belirsizlik ortadan kalkar (35.Ö).”, “Ast-üst, amir-çalışan ilişkisini etkiliyor. Bir birimde kurumda üst amir olması çalışmada planlı ve programlı ve disiplini sağlıyor(40.Ö).”, “Yöneticilerin karar verirken bazı konularda öğretmenlerle paylaşımda bulunmaması ya da öğretmenlerinin görüşlerini dikkate almaması problem çözme konusunda sorun teşkil etmektedir( 43.Ö).”*

İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlere göre yönetimsel hiyerarşinin okullarına katkısı; İşleyişi kolaylaştırma ve hızlandırma, İşleyişi hızlandırma (n=6); düzen ve disiplin sağlama, işleyişin düzenli olması (n=4), okulun disiplinli olmasını sağlama(n=1); olumlu katkısı sunma, personel arasında iletişimi kolaylaştırma (n=1), sevgi, saygı ve bütünlüğü sağlama (n=1), herkesin samimi ve çalışkan olması (n=1). Diğer; katkısının olmaması (n=2), okul dışından gelen kişiler için faydalı olması (n=1), Erasmus Plus Projesi(n=1), formal olarak olması ancak sosyal ilişkilerde olmaması (n=1), işlerin istekli olarak yapılmamasını etkilemesi (n=1), okul yöneticilerinin gerekeni yapması (n=1) şeklindedir.

İmam hatip ortaokullarındaki öğretmenlerin çalıştıkları okulda yönetimsel hiyerarşinin okullarına kazanımlarına yönelik görüşleri şu şekildedir; *“Hangi konularda kimden izin alacağımız net olması, karmaşanın yaşanmamasına faydası vardır (9.Ö).”, “Hiyerarşik düzen formel olarak görünse de sosyal ilişkiler açısından hiyerarşik bir düzenin varlığı yok gibi (11.Ö).”, “Yönetimsel hiyerarşinin okula katkısı olduğunu düşünmüyorum (17.Ö).”, “Bürokratik işleyiş hızını arttırıyor. Onun dışında yönetimsel hiyerarşinin olumlu bir yönünü görmedim (19.Ö).”, “Sevgi, saygı ve bütünlüğü sağlıyor (45.Ö).”, “İşlerin kolaylaşmasını sağlıyor (50.Ö).”, “Herkes görev sınırlarını bildiği için işler daha rahat yürüyor (51.Ö).”, “Yapılacak çalışmaların hızlandırılması (52.Ö).”*

**Tablo 11. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türünün Okula Bağlılıklarına Yönelik Görüşleri**

OKUL TÜRÜ	Kategori	n
ORTAOKUL	Olumlu etkileme (3.Ö, 4.Ö,28.Ö,30.Ö,33.Ö,34.Ö,35.Ö,37.Ö,38.Ö,39.Ö, 40.Ö,41.Ö,42.Ö,53.Ö)	14
	Etkilememe (6.Ö,13.Ö,15.Ö,16.Ö,36.Ö,56.Ö,57.Ö)	7
	Olumsuz etkileme (14.Ö, 29.Ö)	2
	Diğer	9
	Okulu sevme (1.Ö,32.Ö)	
	Daha fazla emek ve efor gösterme (27.Ö,31.Ö)	
	Okul türünden çok okul idaresi ve öğretmen yaklaşımının etkili olması (2.Ö)	
	Ödünler vererek öğrencilere güzel bir gelecek hazırlamak için gerekeni yapmaya çalışmak (27.Ö)	
	Diğer okul türleriyle karşılaştırma yapamama (43.Ö)	
	Okul türünün uygun olması (54.Ö)	
Öğrencilere sosyal, duygusal, bireysel ve çeşitli yönlerden yaşına uygun şekilde bir disiplin, otorite sağlama (55.Ö)		
İMAMHATİP ORTAOKULU	Olumlu etkileme (10.Ö,11.Ö,17.Ö,18.Ö,20.Ö,22.Ö,23.Ö,44.Ö,45.Ö, 46.Ö,48.Ö, 49.Ö,51.Ö)	13
	Etkilememe (8.Ö,9.Ö,12.Ö 19.Ö, 21.Ö,26.Ö)	6
	Olumsuz etkileme (24.Ö,25.Ö,47.Ö)	3
	Diğer	2
	Bazen olumlu bazen olumsuz etkileme(7.Ö)	
Fazla çalışıp düşünmeye vakit bulamama (50.Ö)		

Tablo 11 incelendiğinde Öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün okula bağlılıklarına yönelik görüşleri ortaokullarda görev yapan öğretmenlerde olumlu etkileme (n=14), etkilememe (n=7), olumsuz etkileme (n=2) diğer; Okulu sevme (n=2), daha fazla emek ve efor gösterme n=2), okul türünden çok okul idaresi ve öğretmen yaklaşımının etkili olması (n=1), ödünler vererek öğrencilere güzel bir gelecek hazırlamak için gerekeni yapmaya çalışmak (n=1), diğer okul türleriyle karşılaştırma yapamama (n=1), okul türünün uygun olması (n=1) öğrencilere sosyal, duygusal, bireysel ve çeşitli yönlerden yaşına uygun şekilde bir disiplin, otorite sağlama (n=1) şeklinde iken; İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ise olumlu etkileme (n=13), etkilememe (n=6), olumsuz etkileme (n=3) ve diğer; bazen olumlu bazen olumsuz etkileme (n=1), fazla çalışıp düşünmeye vakit bulamama (n=1) şeklindedir.

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okula bağlılıklarına yönelik görüşleri şu şekildedir: *“Okul türünden çok okul idaresi ve öğretmen yaklaşımı etkili olmaktadır. Yine de tercihim düz ortaokul olurdu (2.Ö).”, “Olumlu anlamda etkilemektedir. Bu okul türü ve yaş grubu öğrencisi ile daha iyi anlaşıyorum (3.Ö).”, “Daha samimi ve enerjik olmamı sağlıyor (4.Ö).”, “Ortaokul olması okula bağlanmamı biraz olumsuz etkiliyor, öğrencilerimizin ergenlik döneminde olması sebebiyle (14.Ö).”, “Okul türünün okula bağlılıkla bence alakası yok (16.Ö).”, “Ders sayımın az olması olumsuz etkilemektedir (25.Ö)”, “Öğrencilerimizin yaşı küçük olduğu için sevmeye ve korunmaya şefkate ihtiyaç duyuyorlar. Ben de bu doğrultuda davranıp bazen kendimden ödünler vererek onlara güzel bir gelecek hazırlamak için elimden geleni yapmaya çalışıyorum (27.Ö).”, “Daha önce farklı türde çalışmadım. Ayrımı hissetmedim. Ama daha önce özel okulda çalıştım. Özele göre devlet okulu olması bağlılığımı olumlu etkiliyor (34.Ö).”, “Genel olarak başarılı öğrenci grubu ve ilgili veliler var. Dolayısıyla okula karşı olumlu bir bağ oluşturmuş durumdayım (25.Ö).”, “Çalıştığım yaş grubu ile iletişimim oldukça iyidir. Okula bağlılığımı arttırmaktadır (38.Ö).”, “Okula bağlı olduğunu düşünüyorum. Ortaokul olması benim işimi kolaylaştırıyor (53.Ö).”, “Etkilememektedir (56.Ö).”*

İmam hatip ortaokullarındaki öğretmenlerinin çalıştıkları okula bağlılıklarına yönelik görüşleri şu şekildedir: *“Olumlu etkilemenin yanında bazen olumsuz etkilerini de yaşıyorum. Manevi değerlerin önemszenmesi hoşuma giderken bazı etkinlikleri gereksiz buluyorum (7.Ö).”, “Disiplin problemlerinin az olması motivasyonumu arttırıyor. Beraberinde karşıt grup problemlerini görmüyorum (10.Ö).”, “Kendimi okulun bir parçası olarak hissediyorum (11.Ö).”, “İmam hatip okulundan mezun olup imam-hatip okulunda görev icra etmek benim için gurur kaynağı (18.Ö).” “Çalıştığım okul türü okula bağlılığımı olumlu etkiliyor. Bu okulda çalışmaktan mutluluk duyuyorum (20.Ö).”, “Manevi duygular ağır bastığı için okula severek geliyorum (45.Ö).”, “Okulumuzun türü çalışma performansını olumlu olarak etkiliyor” (48.Ö).”, “Fazlaca çalışmak benim için büyük bir aidiyettir. Düşünmeye vakit yok (50.Ö).”, “Manevi ve dini açıdan oldukça olumlu bir etki oluşturmaktadır (52.Ö).”*

**Tablo 12.** Örgütsel Bağlılık ile Kolaylaştırıcı Okul Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Korelasyon Analizi Tablosu

		Zoraki Bağlılık	Çıkarıcı Bağlılık	Ahlaki Bağlılık	Ölçeğin Geneli
Engelleyici Bürokrasi	r	<b>.524</b>	.068	<b>-.343</b>	<b>.118</b>
	p	<b>.000*</b>	.259	<b>.000*</b>	<b>.049*</b>
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	r	<b>-.454</b>	<b>.126</b>	<b>.526</b>	<b>.131</b>
	p	<b>.000*</b>	<b>.035*</b>	<b>.000*</b>	<b>.030*</b>
Ölçeğin Geneli	r	<b>.540</b>	-.016	<b>-.457</b>	.009
	p	<b>.000*</b>	.790	<b>.000*</b>	.882

\*p&lt;.05

Örgütsel bağlılık ölçeği ve kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği arasındaki ilişkiyi tespiti amacıyla yapılan korelasyon analizine dair Spearman Rho katsayıları şu şekildedir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan zoraki bağlılık ile kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve engelleyici bürokrasi alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (sırasıyla;  $r = .524$ ,  $r = .540$ ;  $p < .05$ ), zoraki bağlılık ve kolaylaştırıcı bürokrasi arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki ( $r = -.454$ ;  $p < .05$ ) tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan kolaylaştırıcı bürokrasi ile çıkarıcı bağlılık incelendiğinde pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ( $r = .126$ ;  $p < .05$ ). Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan ahlaki bağlılık ile engelleyici bürokrasi ve kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinde negatif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı (sırasıyla;  $r = -.343$ ,  $r = -.457$ ;  $p < .05$ ), ahlaki bağlılık ve kolaylaştırıcı bürokrasi arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır ( $r = .526$ ;  $p < .05$ ). Örgütsel bağlılık ölçeği geneli ile engelleyici ve kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır (sırasıyla;  $r = .118$ ,  $r = .131$ ;  $p < .05$ ). Örgütsel bağlılık ölçeği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r = .009$ ;  $p < .05$ ).

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri alt boyutlarında sırayla; zoraki bağlılık hiç katılmıyorum, çıkarıcı bağlılık büyük oranda katılıyorum, ahlaki bağlılık tamamen katılıyorum, toplamda orta düzeyde katılıyorum, düzeyindedir. Öğretmenlik zorla yapılabilecek bir meslek olmadığı için öğretmenlerin çalıştıkları okula kızgınlık, intikam alma gibi duygular hissetmesi beklenmez. Öğretmenler okula yaptıkları katkılar takdir edildiğinde, yaptığı işlerin karşılık gördüğünde, ödüllendirildiğinde motivasyonlarının arttığını, okul için daha fazla çaba harcadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler okulu desteklemenin görevleri ve kişisel sorumlulukları olduğunu düşünmekte,

okul dışında da okula aidiyetleri devam etmektedir. Öğretmenler okula yaptıkları katkılar takdir edildiğinde, yaptığı işlerin karşılık gördüğünde, ödüllendirildiğinde motivasyonlarının arttığını, okul için daha fazla çaba harcadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler okulu desteklemenin görevleri ve kişisel sorumlulukları olduğunu düşünmekte, okul dışında da okula aidiyetleri devam etmektedir. Alanyazın incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla ilgili görüşleri bazıları araştırmayla benzerlik gösterenlerle farklı sonuçlara ulaşılanlar da bulunmaktadır. Kahveci, Bahadır ve Karagül Kandemir (2019), Koyuncu (2019), Saylık (2019) ve Özdemir ve Gören'in (2017) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları araştırmayla benzerlik göstermektedir. Uştü ve Tümkaya'nın (2017) çalışmasında öğretmenlerin duygusal bağlılıkları orta, devam normatif ve mesleki bağlılıkları düşük; Aliustaoğlu'nun (2019) çalışmasında öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıkları "katılıyorum" devam bağlılığı ve ölçek genelinde "kararsızım" düzeyindedir. Bozkurt ve Yurt'un (2013) çalışmasında akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında katılıyorum, devam bağlılığı boyutunda ise kararsızım şeklindedir. Şahin'in (2016) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin görüşleri toplamda ve engelleyici bürokrasi alt boyutunda nadiren, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise çoğunlukla şeklindedir. Öğretmenler bürokratik formaliteleri bir problem olarak görmekte ve hiyerarşinin öğretmenleri cezalandırmak, öğrenci başarısını engellemek için kullanıldığını düşünürken okullarındaki yönetsel hiyerarşinin işlerini yapmalarına olanak sağlayıcı, yardım edici, okulun misyonunu gerçekleştirmeye katkı sağlayıcı şekilde kullanıldığını düşünmektedir. Alanyazın incelendiğinde Alev'in (2019) çalışmasında öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı algıları kısmen yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bozkuş, Karacabey ve Özdere 'nin (2018) çalışmasında ise okulların kolaylaştırıcı yapıda oldukları sonucuna ulaşılmıştır

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre yalnızca çıkarıcı bağlılık alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark çıkmışken; kolaylaştırıcı okul yapısına göre görüşleri cinsiyet açısından anlamlı fark oluşturmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde; Tulunay Ateş ve Buluç (2018) ve Selbi'nin (2019) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre fark tespit edilirken Bozkurt ve Yurt'un (2013) çalışmasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Nacar ve Demirtaş'ın (2017) çalışmasında alt boyutlarda erkeklerin kadınlardan daha yüksek algılara sahip olduğu

görülmektedir. Kursunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen'in (2010) çalışmasında öğretmenlerin normatif bağlılıklarında fark tespit edilmiştir. Ustu ve Tümkaya'nın (2017) çalışmasında normatif bağlılık boyutu öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini ve yordamaktadır. Aliustaoğlu, 2019 ve Kahveci, Bahadır ve Karagül Kandemir'in (2019) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermezken; Koyuncu (2019) ve Saylık'ın (2019) çalışmalarında; erkek öğretmenlerinin puan ortalaması kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Tepe'nin (2018) çalışmasında kolaylaştırıcı okul yapısının erkek öğretmenler lehine anlamlı fark görülmüştür.

Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hem örgütsel bağlılığı hem de kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, şimdiki okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmamaktadır. Alanyazında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında eğitim durumları Tulunay Ateş ve Buluç'un (2018) çalışmasında anlamlı farklılık gösterirken Demirok (2020), Aliustaoğlu (2019), Koyuncu (2019) ve Bozkurt ve Yurt'un (2013) çalışmalarında farklılık göstermediği görülmüştür. Taşkın ve Dilek'in (2010) çalışmasında çalışanların eğitim durumları ile duygusal ve devamlılık bağlılıkları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısında ise Tepe'nin (2018) çalışması araştırmayla benzerlik göstermektedir. Örgütsel bağlılık mesleki kıdeme göre alanyazında Aliustaoğlu (2019); Kahveci, Bahadır ve Karagül Kandemir (2019) ve Nacar ve Demirtaş'ın (2017) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Şimdiki okulda çalışma süresi örgütsel bağlılık sonucu alanyazında incelendiğinde Aliustaoğlu'nun (2019) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığının okul çalışma süresine göre farklılık gösterdiği, Bozkurt ve Yurt'un (2013) çalışmasında ise 6-11 yıl arası süredir kurumda çalışanlara oranla, işe yeni girenlerle 11 yılın üstünde süre ile kurumda çalışanların bağlılıklarının daha güçlü olduğu görülmektedir. Kursunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen'in (2010) çalışmasında da öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süresi örgütsel bağlılıkla anlamlı fark oluşturmaktadır. Çöl ve Gül'ün (2005) ve Koyuncu'nun (2019) çalışmalarının sonucu ise bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri okul türüne göre farklılık oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşleri zoraki ve ahlaki bağlılık alt boyutlarında okul türü değişkenine göre zoraki bağlılıkta ortaokul lehine, ahlaki bağlılıkta ise imam hatip ortaokulu lehine fark oluşturmakta olup Saylık'ın (2019)



çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin örgüte bağlılıkları yaptıkları işin takdir görmesi gibi nedenlere bağlı görünmektedir. Çünkü öğretmenler okulu fırsat bulduğunda terk etmek istemekte, okulda hiçbir şeyi değiştiremeyeceklerini düşünmektedirler. İmamhatip ortaokulundaki öğretmenler örgütsel bağlılığı kişisel bir sorumluluk olarak görmektedirler. Okulun başarısı için çalışmayı görev kabul etmektedirler.

Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşleri ölçek geneli ve alt boyutlarında engelleyici bürokrasi alt boyutu ve ölçek genelinde ortaokul, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise imam hatip ortaokulu lehine okul türü değişkenine göre anlamlı fark oluşturmaktadır. Bu durum ortaokul öğretmenleri daha çok engelleyici bürokrasiyle karşılaşırken imamhatip ortaokullarındaki öğretmenler kolaylaştırıcı bürokrasiyle karşılaşmaktadır. Ortaokullarda öğretmenler yenilikler konusunda engellendiklerini, bürokratik formalitelerin önemli bir problem olup mesleki kararların yerine geçtiğini düşünmektedirler. İmamhatip ortaokulunda çalışan öğretmenler ise yönetim tarafından desteklendiklerini ifade etmektedirler.

Okul türü değişkenine göre nitel çalışma sonuçları şu şekildedir:

Öğretmenler okuldaki bürokratik formalitenin işleyişe etkisini etki düzeyi, formalite yoğunluğunun nedenleri ve formalite yoğunluğunun sonuçları olarak değerlendirmişlerdir. Ortaokulda ve imamhatip ortaokulunda görevli öğretmenler okullarındaki bürokratik formalitelerin işleyişi etkilediğini ifade etmektedirler. Ortaokuldaki öğretmenlere göre formalite yoğunluğunun nedenleri evrak yoğunluğu, okul yönetiminin bakış açısı, öğrenci ve veli profili, okulun merkeze uzaklığı, öğrencilerden kaynaklanan sorunlardır. Formalite yoğunluğunun sonuçları ise zaman kaybı, artan stres, düşük motivasyondur. İmam hatip ortaokulu öğretmenlerine göre formalitelerin yoğunluğu Din İşleri GENEL Müdürlüğünün istemiş olduğu etkinlikler iken formalite yoğunluğunun işleyişi engelleyip performansı etkilediğini ifade etmektedirler.

Öğretmenler çalıştıkları okulda formalitelerin en çok resmi evrak ve istatistikler, ders dışı etkinlik ve görevler, ders ve öğrenci işleri ile diğer işler konusunda olduğunu ifade etmişlerdir. Hem ortaokulda hem de imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlere göre formalitelerin en çok uygulandığı konular resmi evrak işleridir. Öğretmenlerin ders içi ve

dışı tüm etkinlikler, yazılılar, istatistiki bilgiler için evrak düzenlemeleri öğretmenlerin bürokratik yüklerini artırmaktadır.

Ortaokul ve imamhatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler çalıştıkları okullarda hiyerarşinin olumlu katkısına dikkat çekmektedirler. Öğretmenler bürokrasinin okullarda işleri kolaylaştırma, düzen ve disiplin sağlama gibi konularda oldukça önemli olduğunu düşünmektedirler. Bürokratik yapı aslında okullarda karmaşayı engelleyen bir yapıdır. Ortaokul ve imamhatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler çalıştıkları okul türünün okula bağlılıklarını olumlu etkilediğini düşünmektedirler.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan zoraki bağlılık ile kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve engelleyici bürokrasi alt boyutu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Zoraki bağlılık ve kolaylaştırıcı bürokrasi arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Bu durumdan yola çıkıldığında, engelleyici bürokrasi ve kolaylaştırıcı okul yapısı düzeyi arttıkça öğretmenlerin zoraki bağlılık düzeyi de orta düzeyde artmakta, kolaylaştırıcı bürokrasi düzeyi artarken zoraki bağlılık düzeylerinin de zayıf şekilde azaldığı söylenebilir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan kolaylaştırıcı bürokrasi ile çıkarıcı bağlılık incelendiğinde pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan ahlaki bağlılık ile engelleyici bürokrasi ve kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinde negatif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ahlaki bağlılık ve kolaylaştırıcı bürokrasi arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerde ahlaki bağlılık arttıkça o engelleyici bürokrasi ve kolaylaştırıcı okul yapısı düzeyleri zayıf düzeyde azalırken ahlaki bağlılık arttıkça kolaylaştırıcı bürokrasinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Örgütsel bağlılık ölçeği geneli ile engelleyici ve kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Engelleyici ve kolaylaştırıcı bürokrasi arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılığı da zayıf düzeyde artmaktadır. Örgütsel bağlılık ölçeği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılık algısal mobing ve sosyal arkadaşlık (Akgül, 2020), örgüt sağlığı (Demirok, 2020), toksik liderlik (Kahveci, Bahadır ve Karagül Kandemir, 2019), örgütsel iç imaj algı düzeyi (Saylık, 2019), okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ve göstermiş oldukları örgütsel adalet davranışları (Selbi, 2019), destekleyici müdür davranışı (Okur Özdemir ve Arık, 2018), iş doyumu (Gedik ve Üstüner, 2017), psikolojik sermaye (Ocak, Güler ve Basım, 2016), örgütsel adalet (Şahin, 2016), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri (Kılınç, 2013), örgütsel sinizm ve örgütsel

muhalefet (Yıldız, 2013), okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri (Karataş ve Güleş, 2010) gibi pek çok değişkenle ilişkisinin araştırıldığı görülmüştür. Yine liderlik ekibi uyumunun örgütsel bağlılığın yordayıcısı olmadığı (Özdemir ve Gören, 2017) da tespit edilmiştir. Yine alanyazında kolaylaştırıcı okul yapısıyla örgütsel vatandaşlık (Alev, 2019), okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği (Tepe, 2018), örgütsel sessizlik ve iş tatmini (Bozkuş, Karacabey ve Özdere, 2018 ) arasında ilişkiler tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Yapılan çalışmada örgütsel bağlılığın biraz da kolaylaştırıcı okul yapısına bağlı olduğu görüldüğünden okullarda kolaylaştırıcı okul yapısı desteklenmelidir.
- Okullarda yöneticiler tarafından öğretmenlerin evrak işlerinin yoğunluğunu azaltıcı çalışmalar yapılmalı, okul içi ve okul dışı faaliyetlerinin sayısı sınırlandırılmalıdır.
- Alanyazında kolaylaştırıcı okul yapısına ait yapılan çalışmaların az olduğu görülmüş çalışmaların nitel çalışmalarla desteklenmesi sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Alev, S. (2019). Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS @Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 10(17). 420-443. ISSN:2528-9527 E-ISSN : 2528-9535 <http://opusjournal.net>
- Aliustaoğlu, S.(2019). *Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Baki, A. ve Gökçek, T.(2021). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.11(42).1-21.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ.(2013). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 11(22). 121-139.
- Bozkuş, K., Karacabey, F. ve Özdere, M.(2019). Okulun Kolaylaştırıcı Örgütsel Yapısı İle Örgütsel Sessizlik ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi. Teori ve Uygulama*. 10(19). 107-129.
- Çelik,S.(2021). Karma Yöntem Araştırmaların Temel Özellikleri. M Sözbilir(Ed.) Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş (3.Baskı) içinde (s.1-9). Ankara: Pegem Akademi.
- Çöl, G. ve Gül, H.(2005). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1). 291-306.
- Demirok, K N(2020). *İlkokullarda Örgüt Sağlığı İle Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Durusu, H. (2019). *Öğretmenlerin Yıldırma Yaşama, İş Yeri Arkadaşlık Algısı İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Bilecik İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2019). "Örgütsel Bağlılık Ölçeği Türkçe Uyarlaması", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34. 113-121.
- Gedik, A. ve Üstüner, M.(2017). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu İlişkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 8(2). 41-57.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*. 3(3), 296-321.
- Kahveci, G., Bahadır, E. ve Karagül, Kandemir, İ. (2019). Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 52(1). 225-249. DOI: 10.30964/auebfd.420616.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler (6. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karataş, S. ve Güleş, H.(2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(2). 74-89.
- Kılınc, T D. (2013).*Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Kendi Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları İle Okul Müdürlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları Arasındaki İlişki: Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1). 47-48.
- Koç. H.(2009). Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(28). 200-211.
- Koyuncu, A.(2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğren, A.(2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28. 101-115.
- Nacar, D. ve Demirtaş, Z. (2017). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(7). 547-558. ISSN 2148 - 2314.
- Ocak, M., Güler, M. ve Basım, H N.(2016). Psikolojik Sermayenin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Tutumları Üzerine Etkisi: Bosnalı Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 6(1). 113-130.
- Okur Özdemir, A. ve Arık, S R. (2018). Okul iklimine ilişkin Öğretmen ve Müdür Davranışları ile Örgütsel Bağlılık ilişkisinde İşkolikliğin Aracılık Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 24(2). 295-338.
- Oldaç, Y İ. (2016). The Relationship Between Distributed Leadership, Enabling School Structure, Teacher Collaboration, Academic Optimism And Student Achievement: A School Effectiveness Model. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özer, N. Ve Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Yeniden Değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4). 57-68.

- Özdemir, M. ve Gören, S Ç.(2017). Psikolojik Güçlendirme, Liderlik Uyumu ve Öğretmen Performansı İlişkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342-353, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Özdevecioğlu, M.(2003). Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*. 18(2). 113-130.
- Saylık, G.(2019). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel İç İmaj Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Selbi, A.(2019). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri Ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Yabancılaşmalarını Yordama Derecesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Şahin, R. Ve Kavas, E. (2016). Örgütsel Adalet İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Öğretmenlere Yönelik Bir Araştırma: Bayat Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*. 7(14).119-140.
- Şan, E.(2020). Türkiye'de Eğitim Alanında Yayınlanan Karma Yönteme Dayalı Makalelerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Şat, N. (2009). Kamudaki yeni yönetim anlayışı: Weber bürokrasisinin sonu mu? *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 93-108.
- Tarter, C J. & Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 539-554.
- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Alan Araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 2(1). 37-46. ISSN: 1309 -8039 (Online).
- Tepe, N. (2018). *Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Akademik İyimserlik Ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tulunay Ateş, Ö. ve Buluç, B. (2018). İlköğretim Öğretmenlerinde Motivasyon Ve Örgütsel Bağlılığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 48. 1-30. ISSN:1302-8944.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkdoğan, A(2014). Nicel, Nitel ve Karma Araştırma (Demir, S B Çeviri Ed.). Eğitim Araştırmaları Nical Nitel ve Karma Yaklaşımlar(4.Baslı) içinde. (s29-56). Ankara Eğiten Kitap.
- Uştu, H. ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Geçerlik veGüvenirlik Çalışması. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 10(1). 1-17.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm Ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(6). 853-879.
- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*. 1. 14-28.



## Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Farkındalık ve Bilgi Düzeyleri<sup>1</sup>

Özge Nur Şahin<sup>2</sup>, Fatih Koca<sup>3</sup>

### Makalenin Türü: Sistematik Derleme ve Meta Analiz

#### Özet

Özgül öğrenme güçlüğü; özellikle okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarda güçlükler yaşatan ve yaşam boyu devam eden gelişimsel bir bozukluktur. Yaşanan güçlükler öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir. Öğrenme güçlüğüne akademik süreçlerde gözlemlenmesi okullarda görülme sıklığını artırmaktadır. Bu nedenle öğrenme güçlüğünde erken tanı ve uygun müdahale programlarının uygulanması önemlidir. Öğretmenler, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri tanıma ve destek sağlama konusunda önemli rol oynarlar. Erken dönemde uygulanan müdahale programları bireylerde öğrenme sürecinin daha hızlı ilerleyebilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda özgül öğrenme güçlüğüne erken dönemde fark edilmesi büyük önem taşımaktadır. Ailelerin ve eğitimcilerin özgül öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerindeki yetersizlikler süreci uzatarak erken müdahale programlarının uygulanmasında gecikmeler yaşanmasına neden olmaktadır. Araştırmada yurt içinde ve yurt dışında uygulanan 32 çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmalar 2000- 2023 yıllarında yapılmıştır. Çalışmaların 20'sinin nicel araştırma, 6'sinin nitel araştırma ve kalan 6 araştırmanın ise karma yöntem kullanılarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerini ortaya koyan araştırmaları çeşitli yönlerden incelemektir. Bu çalışmada, ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmaları derleyerek eğitimcilere yol göstermek hedeflenmiştir. İncelenen çalışmalarda; araştırmacı, araştırmacının amacı, araştırmanın gerçekleştirildiği ülke, araştırmacının yayımlandığı dergi, araştırma yöntemi, araştırma katılımcılarının özellikleri, araştırmacının bulguları ayrıntılı olarak tablolar şeklinde gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerinin yetersiz düzeyde olduğu çalışmaların oranının yüksek olduğu görülmüştür. Özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık ve bilgi düzeyini artırmaya yönelik eğitim ve kaynaklara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Literatür taramaları sonucunda; yapılan araştırmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne dair bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmak ve bu sorunu çözmek için gerekli aşamaların planlanması konusunda eksikliklerin devam ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Özgül öğrenme güçlüğü, erken tanı, öğretmen, farkındalık, bilgi düzeyi

### Teachers' Awareness and Knowledge Levels about Specific Learning Disabilities

#### Abstract

Specific learning difficulty is a developmental disorder that particularly affects academic areas such as reading, writing, and mathematics, and continues throughout life. The difficulties experienced negatively affect students' academic achievement. Observation of learning disabilities in academic processes increases the frequency of appearance in schools. Therefore, early diagnosis and implementation of appropriate intervention

<sup>1</sup> Bu çalışma 24. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Psikolojik Danışman, Trabzon, ozgenursahin14@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4513-2819, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

<sup>3</sup> Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Trabzon, fkoca@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1503-0272

programs are important in learning difficulties. Teachers play a significant role in identifying and providing support for students with specific learning difficulties. Intervention programs which are performed in the early period enable the learning process to be able to progress faster in individuals. In this context, it is a great importance to recognize specific learning difficulties at an early stage. Inadequacy in knowledge level of families and educators about specific learning disabilities extends the process and causes delays in the implementation of early intervention programs. In the research, 32 studies implemented at home and abroad were examined. The studies examined were conducted between 2000 and 2023. It was concluded that 20 of the studies were conducted using quantitative research, 6 of them were qualitative research, and the remaining 6 studies were conducted using combined methods. The aim of this study is to examine research that reveals teachers' awareness and knowledge levels on learning difficulties from various perspectives. This study aims to guide educators by compiling research conducted in our country and worldwide. In the studies examined, the researcher, the purpose of the research, the country which the research was conducted, the journal in which the research was published, the research method, the characteristics of the research participants, and the findings of the research were presented in detail in tables. According to the research results, it is observed that the percentage of studies indicating that teachers have insufficient awareness and knowledge levels about specific learning difficulties is high. The need for education and resources to increase awareness and knowledge levels about specific learning difficulties is emphasized. In the light of literature scans; It seems that the conducted studies remain limited. It is concluded that there are still deficiencies in increasing teachers' knowledge and awareness of specific learning disabilities and in planning the necessary steps to solve this problem.

**Keywords:** Specific learning disabilities, early diagnosis, teacher, awareness, knowledge Level

## 1. GİRİŞ

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) yaygın bir nörolojik bozukluk olup sıklıkla basit okumada zorlanma, aritmetik hesaplar ve matematiksel işlemler yapmada yaşanan güçlükler ve yazılı anlatımda gerilikler yaşama ile kendini göstermektedir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Özgül öğrenme güçlüğü normal veya normalin üstünde zekâ düzeyine sahip bireylerin akıcı okumada ve okuduklarını anlamada zorlanma, yazılı anlatımda zorlanma, aritmetik hesaplamalar ve sayısal akıl yürütmede zorlanma gibi öğrenme ve okul becerilerinde gözlemlenebilen güçlükler olarak tanımlanmıştır (APA, 2013). Özgül öğrenme güçlüğüne sahip olan bireylerde zekâ geriliği olduğu gibi bir yanılığa sahip olursa da böyle bir durum söz konusu değildir. Aksine bu bireylerde normal ya da normalin üstünde zekâ düzeyi görülmektedir. Bireyler, zekâ düzeyinde bir geriliğe sahip olmamasına rağmen öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar neticesinde yaşıtlarına oranla daha düşük bir akademik başarı sergilemektedirler (Aksoy, 2019; Çoğaltay ve Çetin, 2020; Korkmazlar, 1999; Mert, 2019; Uçgun, 2003).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar disleksi, disgrafi, diskalkuli olmak üzere 3 çatı altında sınıflandırılmaktadır. Disleksi, dil kazanımındaki yetersizlikler ve okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Catts, 1989). Literatürde disleksi terimi konuşma, anlama ve dinleme

becerilerindeki yetersizlikleri kapsayacak şekilde geniş bir çerçevede kullanılmaktadır (Salman vd., 2016). Disleksiye sahip öğrencilerinin en zorlandığı konular akıcı okuma, akıcı konuşma ve okuduğuna anlamada yaşadığı güçlüklerdir (Saraç, 2014). Disgrafi, yazma becerilerindeki güçlükleri kapsayan bir tanım olup disgrafiye sahip olan bireylerde yavaş, yanlış ve eksik yazma gözlemlenmektedir (Bingöl, 2003). Öğrenciler okuma konusunda sorun yaşamasa bile okuduklarını yazma konusunda sorun yaşamaktadır. Disgrafiye sahip öğrencilerin yazma konusunda güçlükler yaşamaları hiçbir şey yazamamaları anlamına gelmemektedir. Burada kastedilen durum yazma çabası içerisindeki kişinin yazarken yaşatlarından; okunaklı yazma ve yazma hızı gibi konularda geri kalması ve zorluklar yaşamasıdır (Yıldız, 2013). Diskalkuli, matematiksel işlemler ve rakamlar gibi konularda yaşanan zorluklardır. Öğrenciler rakamları anlamada, kullanmada, dört işlemde ve sayısal mantık yürütmekte ve problem çözmekte zorlanmaktadır (Başar ve Göncü, 2018). Diskalkuliye sahip bireyler aritmetikte yer alan sembol ve terimleri algılamakta ve çarpım tablosunu ezberlemekte zorluk yaşamaktadır (Akın ve Sezer, 2010). Öğrenme güçlüğü çatısı altında alt kategorileri disgrafi, diskalkuli ve disleksiye bahsi geçen tüm bu güçlük yaşanan durumlar; eğitim- öğretim süreçlerinin büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu alanlarda yaşadıkları güçlükler öğrencinin doğrudan akademik başarısına etki etmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü öğrencilerde düşük akademik başarıya neden olduğu belirtilmiştir (Aslan, 2015; Sakız vd., 2016).

Özgül öğrenme güçlüğü bireyin okuma, yazma, matematiksel işlemlerde zorluklar yaşanmasına sebep olduğu için öğrenciler doğru müdahale yaklaşımlarına tabi tutulmadığında akademik hayatlarında güçlükler yaşamaktadır. Bu durum öğrenme güçlüğü terimine hâkim olmayan çevreleri tarafından zekâ geriliği olarak tanımlanabilmektedir. Ancak bilinen bir gerçektir ki öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin bu alanlarda yaşadığı zorlukların kaynağı herhangi bir beyin hasarı, algısal bozukluk, beyin işlevsizliği ve gelişimsel afazi değildir (Shores ve Bender, 2007). Özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin düşük akademik başarının yanı sıra düşük öğrenme hızı, derslere karşı ilgisizlik, iletişim bozuklukları, unutkanlık, özgüven eksikliği, düşük motor becerileri de gözlemlenebilmektedir (Çoğaltay ve Çetin, 2020). Öğrenme güçlüğüne sahip bireyler akademik alanda yaşanan güçlüklerin yanında sosyal alanda da birtakım güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu bireyler akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanabilmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü sosyal ortamlarda düşünmeden hareket etme, uyarıları dikkate almama ya da fazla tepsi gösterme, çocuksu tavırlar gösterme, beden dilini



anlama veya kullanma konusunda güçlükler ile kendini göstermektedir (Aksoy, 2019). Bu bağlamda öğrenme güçlüğüne sahip kişiler çevresindeki bireylerle iletişimlerini sürdürmekte birtakım zorluklar yaşadığı söylenebilmektedir.

Özgül öğrenme güçlüğü, kendini genellikle akademik becerilerde fark ettiren bir bozukluk olduğundan dolayı tanılanması da bireylerin okula başladıkları dönemlerde gerçekleşmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Bireylere öğrenme güçlüğü tanısını genellikle 2.-3. sınıfta verilmektedir (Balıkçı, 2016). Öğrenciler çok farklı özellikler sergileyebilecekleri gibi benzer nitelikte özellikler de gösterebilmektedir. Bu öğrencilerde okuma, yazma ve sayısal işlemler gibi alanların en az birinde dil ve konuşmayla ilgili problemler, akademik güçlükler ve dikkat eksikliği gibi genel özellikler gözlemlenmektedir (APA, 2013). Tanısal olarak bu özellikler çocuğun okula ve derslere uyumunu etkileyecektir. Bu durum öğrencilerin erken dönemde tanılanması ve uygun müdahalelerle takip edilmesini gerekli kılmaktadır. Çocuğun güçlü ve güçsüz yönlerinin bilinmesi, varsa güçlük yaşadığı alanların erken dönemde tanımlanması ve müdahale edilip özel eğitime yönlendirilmesi; sosyal, duygusal ve akademik sorunlarında düzelmeye katkı sağlayarak çocuğun hayat kalitesini artırmaktadır (Dadandı ve Dadandı, 2015). Öğrenme güçlüklerinin erken tanılanması, eğitimsel ihtiyaçların tanımlanarak eğitim sürecinin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanması; bireylerin akademik ve sosyal başarısını artırmak ve onları sosyal hayata kazandırmak açısından büyük öneme sahiptir. Erken tanılama ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin fark edilmesi sürecinde öğretmenler de yer almaktadır. Özellikle öğrencilerin akademik hayata başladıkları ilk dönemlerde ortaya çıkan erken dönem belirtilerinin, okul öncesi dönemde öğretmenleri tarafından fark edilmesi bu sürece destek olacaktır (Aslan, 2015). Erken tanılama, öğrenme güçlüğü risk grubunda yer alan öğrencilerin erken deneyimlerini kolaylaştırmak için gerçekleştirilen müdahale stratejilerinin sağlanabilmesi için önemlidir (Doğan, 2012)

Öğretmenlik kutsal bir meslek olup öğretmenler, öğrencilerin akademik ve ahlaki gelişimi için önemli rol modellerdir. Öğretmen öğrencileri keşfeden, yönlendiren, eğiten, onların bilgi ve becerilerini geliştiren bir göreve sahiptir. Bu sebeple okul ortamlarındaki öğrenci ve öğretmen ilişkileri önemlidir. Öğretmenlere bu konuda ciddi sorumluluklar düşmektedir. Her öğrencinin öğrenme düzeyi, yeterlilikleri, becerileri ve güçlükleri kendine özeldir. Tüm bireylerde bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin güçlüklerini belirlemek ve erken tanıya yardımcı olmak da öğretmenlerin bir sorumluluğudur. Özgül öğrenme güçlüğüne tanılanması okula başlama dönemlerinde artmaktadır. Bu tanılarda öğretmen

gözlemlerinin rolü göz ardı edilemeyecek derecede büyüktür. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, anlama, yorumlama ve matematiksel işlemler konusunda akranlarından geri kalabilmektedir (Yangın vd., 2016). Bu bağlamda okula başlayan öğrencileri gözlemlemek ve yaşadığı zorlukların nedenlerini anlayabilmek adına; öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmaları önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının ve bilgi birikimlerinin yeterli düzeyde olması; erken tanı ve erken müdahale ile öğrencilerin sosyal yaşama ve akademik ortama uyumunu kolaylaştıracaktır.

Öğrenme güçlüğü'nün dünyada ve ülkemizdeki yaygınlığı göz ardı edilemeyecek derecede yüksektir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış okul çağındaki çocukların DSM-V verilerine göre yaygınlık oranının %5 ile 15 arasında değişkenlik gösterdiği belirtilirken, yetişkinlerde öğrenme güçlüğü görülme sıklığı oranı %4 olarak bildirilmiştir (Akt. Aksoy, 2019). Ülkemizde tanılama aşamasındaki eksiklikler, sistemsel sorunlar ve eğitim imkanlarının yetersizliği gibi etkenlerden dolayı tanılama konusunda hatalı veriler elde edilebilmektedir. Resmi olarak tanı almış olan özel eğitim öğrencilerinin sadece %3 lük bir dilimini özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler oluşturmaktadır (Melekoğlu, 2017). Öğrenme güçlüğü'nün yüksek yaygınlık oranı ve okul çağlarında görülme sıklığı göz önüne alındığında okullardaki tanılama süreçlerinin geliştirilmesinin ve desteklenmesinin gerekliliği görülmektedir. Özellikle eğitime başlangıç aşaması olan okul öncesi ve ilköğretim aşamalarında tanılama oranı yüksektir. Okul öncesi dönemde, öğrenme güçlüğü olan bireylerde gözlemlenebilecek erken tanı özellikleri bakımından risk grubundaki öğrenciler gözlemlenmelidir (Ertaş, 2022). Öğrenme güçlüğü tanısı genellikle ilkokul döneminde tespit edilse de okul öncesi dönemde erken dönem belirtilerini gösteren çocuklar; erken tanı ve tedavi için değerlendirilmektedir (Korkmazlar, 2008). Akdemir tarafından yürütülen çalışmada (2018), okul öncesi öğretmenlerinin, özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin gösterebileceği erken dönem belirtilerine ilişkin bilgi düzeylerinin yüksek olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerinde ve bu konudaki farkındalıklarında görülen eksiklikler erken tanı sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum özgül öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların erken müdahale programlarından yararlanarak sürece adaptasyonu konusunda gecikmelere yol açacaktır (Altarac ve Saroha, 2007). Literatür değerlendirmeleri doğrultusunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanılama aşamasından başlayarak tüm süreçlerde önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sosyal ve akademik süreçlere daha etkin katılabilmesi için öğretmenlerinin

öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olması, tanılama kriterlerine hâkim olması ve uygulama aşamasında ihtiyaç duyacağı becerileri geliştirmiş olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerini ele alan araştırmaları çeşitli yönlerden kapsamlı bir şekilde inceleyerek alana katkı sağlamaktır. Literatürde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının birlikte incelendiği başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma öğretmenlerin süreçteki kritik önemine dikkat çekmektedir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerinin yıllara göre dağılımları nelerdir?

2- Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerinin ülkelere göre dağılımları nelerdir?

3- Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerinin incelendiği makalelerin yayınlandığı dergiler nelerdir?

4- Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerinin incelendiği çalışmalarda katılımcı öğretmenlerin kademelerine göre dağılımları nelerdir?

5- Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri ve farkındalıkları ile ilgili elde edilen bulgulardaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubunun tanımı, verilerin toplanması ve veri kaynaklarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

### **2.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışmada, öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeyleriyle ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi sırasında betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir alandaki genel eğilimlerin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen ve bu doğrultuda belirli bir alandaki nitel veya nicel çalışmaların derinlemesine incelenmesini kapsayan araştırma yöntemidir (Ültay vd., 2021). İncelenen çalışmalarda; araştırmacı, araştırmanın amacı, araştırmanın gerçekleştirildiği ülke, araştırmanın yayınlandığı dergi, araştırma yöntemi, araştırma katılımcılarının özellikleri, araştırmanın bulguları ayrıntılı olarak tablolar şeklinde gösterilmiştir. Literatürde yer alan ve araştırma verilerinin birincil kaynağı olan çeşitli dokümanların toplanması, incelenmesi ve analiz edilmesi amaçlandığı için verilerin analizi sırasında doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, belirli bir amaç etrafında yazılan

araştırmaları tarama, okuma ve değerlendirme işlemlerini içermektedir (Karasar, 2005). Makalelerdeki bulgular grafikler ve tablolar halinde sunulmuştur.

## **2.2. Verilerin Toplanması ve Veri Kaynakları**

Çalışmada yararlanılacak araştırmaların belirlenmesi için Trabzon Üniversitesi Kütüphanesi Elektronik Veri Tabanı, APA Psycnet, ERIC, YÖKSİS Ulusal Tez Merkezi, DergiPark Akademik ve Google Akademik veri tabanlarında arama yapılmıştır. Literatür taramaları esnasında “öğrenme güçlüğü, öğretmen, bilgi düzeyi, farkındalık, disleksi, disgrafi, diskalkuli, learning disabilities, knowledge level, learning disorder, dislexia, awareness, dysgraphia, discalculia” anahtar sözcükleri ayrı ayrı ve bir arada kullanılarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Mevcut tarama sonucunda 82 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar arasında 2000-2023 yılları arasında gerçekleştirilmiş ve güncel olması, makalelerin Türkçe ya da İngilizce yayınlanmış olması, katılımcılarının yalnızca öğretmenlerden oluşması dahil etme kriterlerine bakılmıştır. Literatür taramasında elde edilen araştırmaların başlık ve özet kısımları değerlendirilerek araştırmaya dahil edilme durumuna karar verilmiştir. Taranan araştırmalardan çalışmaya 32 makale dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen 32 araştırma Tablo-1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri ile ilgili Gerçekleştirilen Araştırmalar**

Kaynak	Amaç	Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer	Yayınlandığı dergi	Araştırma Yöntemi	Katılımcı Özellikleri	Bulgular
Dymock ve Nicholson, (2023).	Öğretmenlerin disleksi hakkında yeterli düzeyde bilgi ve özgüvene sahip olma durumlarına dair algılarını ölçmek amaçlanmıştır	Yeni Zelanda	Reading Research Quarterly	Nicel yöntem	594 okul lideri ve öğretim personeli (İlkokul ve ortaokul)	Öğretmenlerin, disleksik öğrencilere yardım etme konusunda kendilerine güven duydukları tespit edilmiştir. Öğretmen ve liderlerin kendilerine sunulan eğitim düzeyi ve kaynaklardan memnun olmadıkları belirtilmiştir.
Konuk Er, Arslantaş ve Kurnaz, (2023).	Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerini incelemek amaçlanmıştır.	Türkiye	International Journal of Educational Methodology	Nicel yöntem	Okul öncesi eğitim programı son sınıfta öğrenim gören 471 öğretmen adayı	Öğretmenlerin erken öğrenme güçlüğüne özelliklerini fark etme oranının yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin cinsiyetleri ve öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
Sivrikaya, (2023)	Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgilerini ve öz yeterliklerini tespit etmek amaçlanmıştır.	Türkiye (İstanbul)	Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Karma yöntem	2 resmi okul öncesi kurumundan 8 okul öncesi öğretmeni	Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışma sonuçlarında öğretmenlerin çoğunun tanılama ve yönlendirme sürecinde eksik ya da hatalı bilgilere sahip olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin eğitim uygulamaları hakkında bilgi yeterlilikleri ölçüldüğünde; 4'ünün bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduğu, 2'sinin konu hakkında bilgisi olmadığı ve 2'sinin doğru bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir.
Apak, (2022)	Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar hakkındaki farkındalıklarının saptanması amaçlanmıştır.	Türkiye (Aydın)	Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	Nicel araştırma	1164 okul öncesi öğretmeni (281 kadın 9 erkek)	Okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki farkındalık düzeylerinin ölçüldüğü araştırmada öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür (%66). Öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları bölüm ve daha önce öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

						Öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ve daha önce ÖÖG tanılı öğrenci ile karşılaşmış olma durumları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
Ertaş, (2022)	Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Türkiye (Edirne)	Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	Karma yöntem	295 okul öncesi öğretmeni	Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında sahip oldukları tanılama ve tedavi sürecine dair genel bilgilerin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında kavram yanılgılarının olduğu ve bu konudaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.
Makgato, Leseşane, Kgari, Cekiso, Mandende, ve Masha, (2022)	Tshwane bölgesinde görev yapan ilkököl öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgi ve farkındalıklarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Güney Afrika	African Journal of Disability	Karma yöntem	30 ilkököl öğretmeni	Araştırma sonuçları ilkököl öğretmenlerinin disleksi konusunda temel bir farkındalığa sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin birçoğunun sınıflarındaki disleksili öğrencilere öğretim vermek için sınırlı stratejiler kullandığı bulunmuştur.
Karataş, (2021)	Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin deneyimlerinden yararlanarak öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalıklarını ve öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencileri belirleme yollarını tespit etmek amaçlanmıştır.	Türkiye (Ordu)	Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü	Nitel araştırma	6 farklı okuldan 30 sınıf öğretmeni (2020-2021 eğitim-öğretim yılında)	Sınıf öğretmenleri üzerine yapılan araştırmada öğretmenlerin genelinin disleksi (f= 29) kavramını tanımlamakta sorun yaşamadığı belirtilirken, disgrafi (f= 27) ve diskalkuli (f= 25) kavramlarını bilmedikleri belirtilmiştir. Bu bilgi eksikliğinin sebebi olarak öğretmenlerin aldığı eğitimin yetersizliği, ÖÖG yaşayan öğrencilerle karşılaşmama durumu ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği olarak belirtilmiştir.
Çoğaltay ve Çetin (2020).	Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Türkiye (Siirt)	Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi	Nitel araştırma	2018- 2019 bahar döneminde çalışan 12 sınıf öğretmeni	Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü kavramına yönelik eksik ve hatalı bilgilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özellikle yönlendirme süreciyle ilgili kendilerini yetersiz hissettikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü kavramıyla ilgili yeterli düzeyde eğitim almadıklarını düşündükleri belirtilmiştir.

Kılıç ve Yangın, (2020)	Sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaşılabilecekleri yaygın gelişimsel bozukluk ve öğrenme güçlüğü türlerine dair bilişsel farkındalıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.	Türkiye (Rize)	Education Sciences	Nicel araştırma	186 sınıf öğretmeni	Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin disleksi ve otizm konusunda bilgi sahibi oldukları ve bu konuda farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türleri hakkındaki öz yeterlik algılarının yetersiz düzeyde olduğu belirtilmiştir.
Öztürk, (2019)	Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından farklılık oluşturup oluşturmama durumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Türkiye (Afyonkarahisar)	Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi	Karma yöntem	140 ilkokul öğretmeni	Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili bilgi düzeylerinin ve öz bildirimine dayalı sınıf içi uygulama süreçlerini yönetme becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir.
Alahmadi ve El Keshky, (2019)	İlkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Suudi Arabistan	Journal of Educational and Development al Psychology	Nicel araştırma	78 okuldan 902 ilkokul öğretmeni	Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin bu konuda yetersiz bilgi düzeyine sahip olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile yaş ve mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına, sosyoekonomik durumları ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.
Arabacı, (2018)	Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ve yeterlikleri hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Türkiye	Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Nicel araştırma	4 farklı üniversitede sınıf öğretmenliği programı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 213 öğretmen adayı	Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin orta düzeyde bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri arttıkça öz yeterlik algılarının düştüğüne ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Cornoldi, Capodiec, Diago, Miranda ve Shepherd, (2018)	ABD, İspanya ve İtalya'da görev alan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin tutum ve farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır.	İtalya. İspanya ve ABD	Journal of Learning Disabilities	Nicel araştırma	557 sınıf öğretmeni (İtalya'dan 240, ABD'den 84, İspanya'dan 233 öğretmen)	Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmaya sonuçlarına göre İspanyol ve İtalyan öğretmenler öğrenme güçlüğüne sahip çocukların duygusal ve davranışsal bazı sorunlar yaşayabildiğini savunurken ABD'li öğretmenler öğrenme güçlüğü'nün duygusal ve davranışsal bozukluklara neden olabileceği konusuna karşı çıkmaktadır.
Kaçar, (2018)	Sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre diskalkuliye ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.	Türkiye (Batman)	Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Nitel araştırma	79 ilkökul öğretmeni	Araştırmada sınıf öğretmenlerinin diskalkulinin sebeplerine ilişkin kavram yanılgılarının olduğuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin diskalkuliye yönelik mesleki ve akademik bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu belirtilmiştir.
Sağır ve Bozgün (2018)	Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.	Türkiye	In 2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies	Nicel araştırma	2016-2017 öğretim yılında görev yapan 153 sınıf öğretmeni	Lisans eğitimi kapsamında özel eğitim dersi alan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yaklaşımları konusunda daha yeterli oldukları tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi mezunlarının ve kadın öğretmenlerin kendilerini öğrenme güçlüğüne hakimiyet konusunda diğer öğretmenlere göre daha yeterli buldukları belirtilmiştir.
Kaçar, (2017)	Katılımcı öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerinin	Türkiye (Eskişehir)	Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Nicel araştırma	Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görevli 334 Öğretmen	Araştırma sonuçlarına göre Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.



	çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.				(134 kadın, 200 erkek)	
Ghimire, (2017)	İlkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.	Pakistan	Journal of Nobel Medical College	Nicel araştırma	150 ilkokul öğretmeni	Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %52,67'si kısmen, %47,33'ü ise yetersiz bilgiye sahiptir.
Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ, (2016)	Sınıf öğretmenliği lisans 4. sınıf öğrencilerinin ve öğretim görevlilerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.	Türkiye (Rize)	Education Sciences	Karma yöntem	122 lisans öğrencisi ve 5 akademisyen	Sınıf öğretmeni aday öğrencilerinin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenler üzerine yapılan araştırma bulgularına göre rehberlik derslerini yürüten akademisyenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi sahibi olduğunu, onun harici akademisyenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi eksikliğinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.
Kocsis, (2016)	İlkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.	Kanada	Doktora Tezi/ Nipissing Üniversitesi	Nicel araştırma	143 ilkokul öğretmeni	Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip bireylerdeki karakteristik özellikler ve sınıf içinde kullanılacak uygulamalar konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olduğu ancak öğrenme güçlüğüne dair risk faktörleri hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğu belirtilmiştir.
Shukla ve Agrawal, (2015)	İlkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeyleri ve eğitimde fırsat eşitliği üzerine değerlendirmeler yapılması amaçlanmıştır.	Hindistan (Haridwar)	Online Journal of Multidisciplinary Research	Nicel araştırma	68 ilkokul öğretmeni (kura ile belirlenen 15 okul)	İlkokul öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim, rehabilitasyon ve kişiye yönelik tedavi yöntemlerinin ihtiyacı tespit edilmiştir.
Essa ve ElZeftawy (2015)	Öğretmenleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri değerlendirme ve destekleme becerileri ile bilgi düzeyleri açısından	Mısır	Journal of Nursing and Health Science	Nicel araştırma	476 öğretmen (Anasınıfı- ilkokul kademesi)	Araştırma sonuçlarına göre kırsal ve kentsel alanlardaki öğretmenlerin üçte birinin sırasıyla öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı coğrafi bölge türünün bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığına ulaşılmıştır.

	değerlendirmek amaçlanmıştır.					
Akçay, (2014)	Sınıf öğretmenlerinin okuma öğretiminde karşılaştıkları disleksili çocuklara ilişkin farkındalık düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır.	Türkiye (İstanbul)	Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Nicel araştırma	Devlet okulunda çalışan 104 sınıf öğretmeni (74 kadın 30 erkek)	Öğretmenlerin disleksi alanında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığı, üst mercilerin de öğretmenleri bu konuda gerektiği kadar desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır.
Shetty ve Rai, (2014)	İlkokul öğretmenlerinin disleksi bilgisini ve bilme düzeyini etkileyen değişkenleri değerlendirmek amaçlanmıştır.	Hindistan	Journal of Medical Science and Clinical Research	Nicel araştırma	32 farklı okuldan 314 öğretmen	Araştırmada 262 öğretmen disleksi teriminin farkında olduğu, sadece 3 öğretmenden birinin yeterli düzeyde disleksi bilgisine sahip olduğu ve bu oranın oldukça az olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretim deneyimleri, eğitimleri, ÖÖG'li öğrenciye maruz kalma durumu ile bilgi düzeyleri arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirtilmiştir.
Sawhney ve Bansal, (2014)	İlkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini değerlendirmek amaçlanmıştır.	Hindistan	Conference: International Education Confer'Education as a Right across the Levels	Nitel araştırma	Chandigarh okullarında görev yapan 50 ilkökul öğretmeni (5-10 yıl deneyimli)	Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında yetersiz bilgiye sahip olduğu ve sorunların teşhis edilebilmesi için yeni programlar ve çalıştaylar yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.
Washburn, Binks-Cantrell ve Joshi, (2014).	Öğretmen adaylarının disleksi hakkındaki bilgi tabanlarını ölçmek amaçlanmıştır.	ABD ve İngiltere	Dyslexia	Nicel araştırma	ABD'den 101 öğretmen adayı, İngiltere'den 70 öğretmen adayı	İki gruptaki katılımcılar ile yapılan araştırma verilerinin benzer doğru bilgiler sergilediği ve öğretmen adaylarının disleksi hakkında bazı yaygın yanlış bilgilere sahip olduğu belirtilmiştir.
Karadeniz (2013)	Sınıf öğretmenlerinin diskalkuli ile ilgili bilgi düzeylerini değerlendirmek amaçlanmıştır.	Türkiye (Giresun)	E-Journal of New World Sciences	Nitel araştırma	3 farklı ilköğretim kurumunda görevli 6 öğretmen (5.sınıf öğretmeni)	Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin diskalkuli terimini bilmedikleri, bu konudaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir.

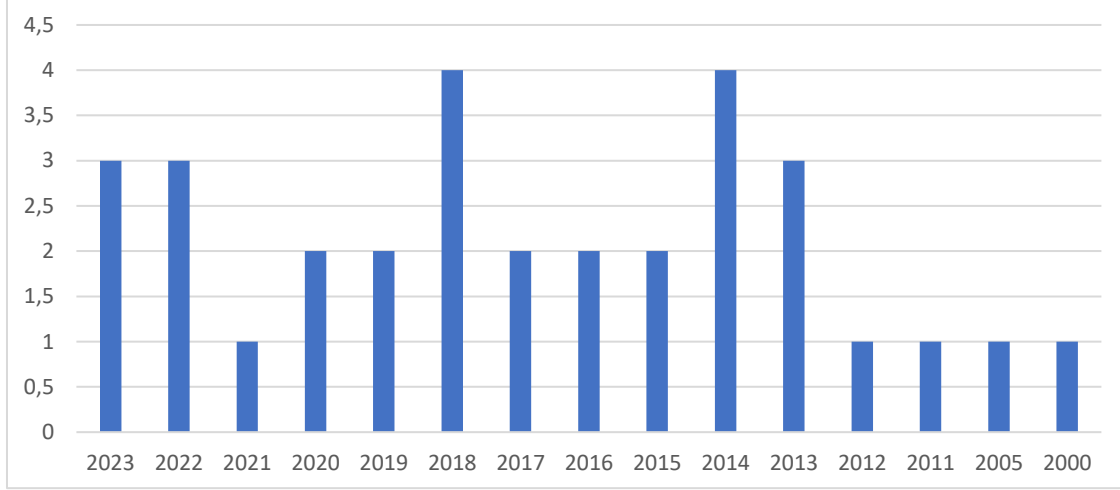
			Academy Social Sciences (Education Sciences)			Öğretmenler diskalkuli terimine hâkim olmadıkları için çocukları yanlış tanımlamakta olup diskalkuli şüphesi olan çocuklara “Tembel, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite, Öğrenme Güçlüğü” gibi kavramlarla yaklaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
Doğan, (2013)	Öğretmenlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.	Türkiye (Kilis)	Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi	Karma yöntem	48 öğretmen (24 Türkçe öğretmeni- 24 sınıf öğretmeni)	Araştırmada öğretmenlerin hiçbirinin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin ölçüldüğü testten tam puan alamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir.
Pop ve Ciascai (2013)	Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne tanınması, türleri, sebepleri ve öğrenme güçlüğüyle ilgili yasalar hakkındaki bilgi düzeylerini incelemek amaçlanmıştır.	Romanya	Acta Didactica Napocensia	Nicel araştırma	Romanya'nın 6 bölgesinden seçilmiş 63 öğretmen	Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tanılama konusunda yetkin olduklarını göstermektedir. Araştırma katılımcıları, bu öğrenci kategorisine yeterli yardımı sağlamak için desteklenme ihtiyacı duyduklarını belirtmektedir.
Kakabaraee, Arjmandnia, Afrooz, (2012)	Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları belirleme konusundaki farkındalıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.	İran (Kirmanşah)	Procedia-Social and behavioral sciences	Nitel araştırma	Kirmanşah ilindeki tüm ilkokullar 291 öğretmen (108 erkek 176 kadın )	Araştırma bulgularında öğretmenlerin %50 den fazlası öğrenme güçlüğüne doğasına uygun bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %90 dan fazlasının tanımlama konusunda kabul edilebilir bir yeteneğe sahip olmadığı ve öğretmenlerin cinsiyetleri ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Washburn, Joshi, ve Binks-Cantrel (2011)	Ortaokul öğretmenlerinin disleksi ve basit dil yapıları hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Amerika Birleşik Devletleri	Dyslexia	Nicel araştırma	185 K-5 seviyesi ortaokul öğretmeni	Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin disleksi hakkındaki temel kavramlara ilişkin bilgi eksikliklerine sahip olduğu ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü fonolojik bir yetersizlik olarak değil de görsel işlemedeki bir yetersizlik olarak gördüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.
Yiğiter (2005)	Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeyleri ile öğrenme güçlüğüne sahip çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır.	Türkiye	Yüksek Lisans Tezi / Marmara Üniversitesi	Nicel araştırma	164 sınıf öğretmeni (100 devlet okulunda, 64 özel okulda)	Sınıf öğretmenlerinin tanılama ve yönlendirme süreçlerinde bilgi eksikliklerinin olduğu, bu eksiklikleri gidermek için rehber öğretmenlerden destek aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgi düzeylerinin, öğretmenin öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınının olup olmama durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir.
Brook, Watemberg ve Geva, (2000)	Lise öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik tutumları ve bilgi düzeylerini incelemek amaçlanmıştır.	İsrail (Holon)	Patient education and Counseling	Nicel araştırma	46 lise öğretmeni (25 akademik okul, 21 özel okul)	Lise öğretmenlerinin ÖÖG ve DEHB hakkındaki temel bilgi düzeylerinin her iki grup için de yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencilere karşı tutumları değerlendirildiğinde özel kurumlarda çalışanların öğrencilere karşı tutumlarının diğer kurumlarda çalışan öğretmenlere oranla daha hoşgörülü ve anlayışlı olduğu belirlenmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

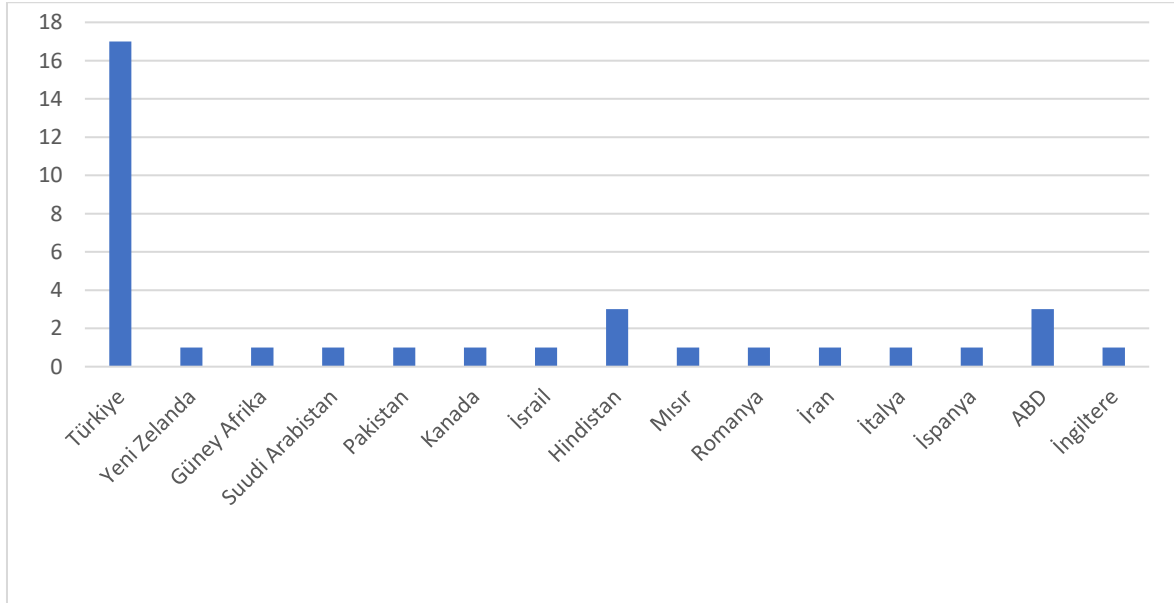
**Şekil 1.** Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne Dair Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelendiği Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı



Araştırmaların yıllara göre dağılımları değerlendirildiğinde çalışmaların 2011 yılından sonra arttığı görülmektedir. Araştırmada 2014, 2018 yıllarında 4 araştırmaya; 2023, 2022 ve 2013 yıllarında 3'er araştırmaya; 2020, 2019, 2017, 2016, 2015 yıllarında 2'şer araştırmaya; 2021, 2012, 2011, 2005, 2000 yıllarında 1 araştırmaya yer verilmiştir. 2011-2023 yılları arasında her yıl bu konuya dair araştırmalar bulunduğu belirlenmiştir.

#### 3.2. Araştırmaların Ünelere Göre Dağılımı

**Şekil 2.** Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne Dair Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelendiği Araştırmaların Ünelere Göre Dağılımı



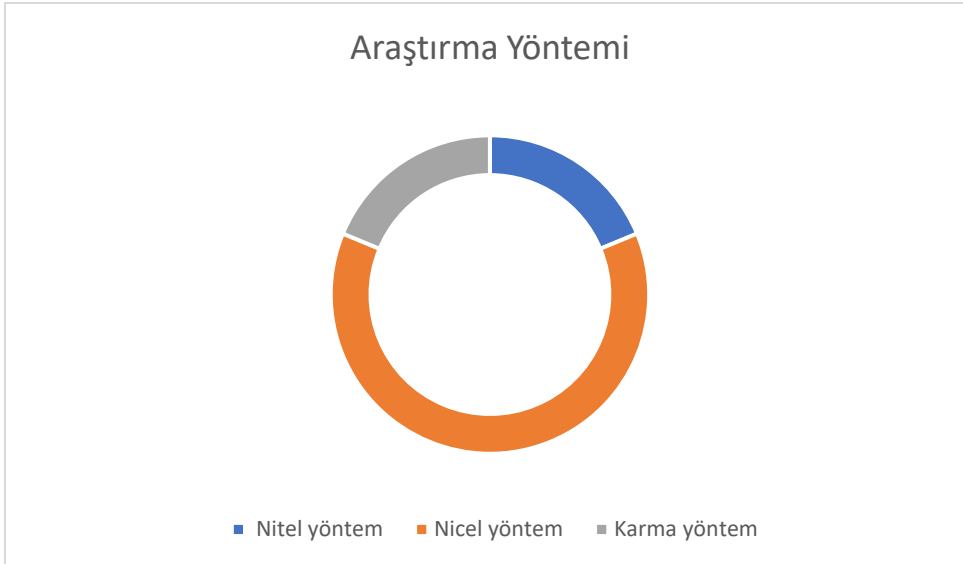
Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının incelendiği araştırmaların yapıldığı ülkeler çeşitlilik göstermektedir. Farklı coğrafyalardan birçok ülkede öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmaların en sık görüldüğü ülkeler incelendiğinde en çok çalışmanın Türkiye (f=17), ABD (f=3) ve Hindistan'da (f=3) yapıldığı görülmektedir.

### 3.3.Araştırmaların Yayınlanmış Olduğu Dergiler

Literatür taramasının ardından çalışma kapsamına uygun araştırmalar raporlanarak Tablo-1 de belirtilmiştir. Konu kapsamında raporlanan 32 araştırma çalışması incelendiğinde bunların 8 tanesinin yüksek lisans 3 tanesinin doktora tezi 21 tanesinin araştırma makalesi olduğu görülmektedir. Araştırma makalelerinin yayınlandığı dergiler incelendiğinde 3 araştırmanın yalnızca öğrenme güçlüğüyle ilgili akademik yayınlar yapan dergilerde yayınlandığı diğer araştırmaların farklı konuları da içeren akademik yayınlar yapan dergilerde yayınlandığı görülmektedir. 1 makale sempozyumda,1 makale konferansta yayınlanmıştır.

### 3.4.Araştırmada Kullanılan Araştırma Yöntemlerin Dağılımı

Şekil 3. Araştırmada Kullanılan Araştırma Yöntemlerin Dağılımı

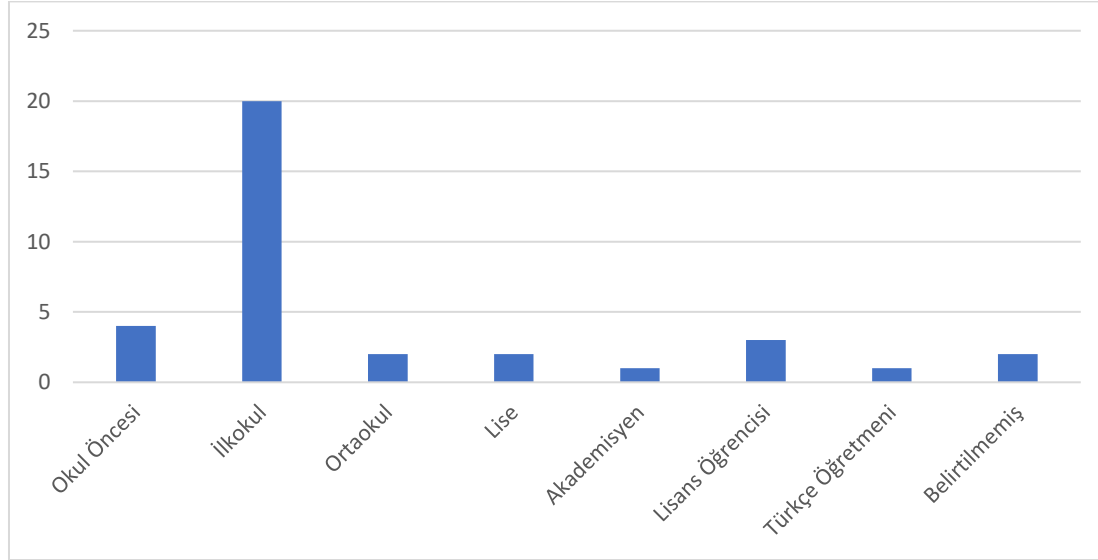


Araştırmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları değerlendirildiğinde nitel, nicel ve karma yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda en sık kullanılan modelin nicel araştırma yöntemi (f=20) olduğu görülmektedir. Özellikle 2014-2018 yılları aralığında nicel araştırma yönteminin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Son dönemlerde tercih

edilmeye başlanan bir diğer araştırma yöntemi de karma yöntemdir (f=6). Karma yöntem, tek bir yöntemin kullanılmasının eksik kaldığı yerlerde ve çalışmanın hem nitel hem nicel verilerin toplanmasını gerektirdiği durumlarda kullanılan daha nitelikli çalışmaların yapılabilmesi için kullanılmaktadır (Akt. Tunalı, Gözü ve Özen, 2016). Diğer araştırma deseninin nitel araştırma yöntemi (f=6) olduğu tespit edilmiştir.

### 3.5.Araştırmalardaki Katılımcı Öğretmenlerin Çalıştıkları Öğretim Kademelerine Göre Dağılımı

Şekil 4. Katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademeleri



Yapılan çalışmada öğretmenlerin çalışmakta olduğu eğitim kademesine göre katılımları incelendiğinde en çok ilkokul (f=20) öğretmenlerinin katıldığı araştırmanın bulunduğu görülmüştür. Çalışmada ilkokul kademesinde görev alan öğretmen sayısı 20, ortaokul kademesinde 2, lise kademesinde 2, okul öncesi kademesinde 4 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmalardan 3 tanesinde katılımcılar öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından seçilmiştir. Yapılan çalışmada 2 araştırmada ise öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesinin belirtilmediği görülmüştür.

### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerini ortaya koyan çalışmaları çeşitli yönlerden incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda literatürde bu konu kapsamında yer alan çalışmalar taranmıştır. Taramalar sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılan çalışmaların oranının yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmada taranan araştırmaların 2000-2023 yılları arasında yer aldığı göz önüne alındığında yıllar içerisinde bu sonucu destekleyen çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Taranan çalışmaların Türkiye, Yeni Zelanda, İngiltere, Hindistan, Güney Afrika, İsrail, ABD, İran, Romanya, Mısır, İtalya, İspanya, Pakistan, Suudi Arabistan ve Kanada’da yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların 20’sinin nicel araştırma, 6’sının nitel araştırma ve kalan 6 araştırmanın ise karma yöntem kullanılarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen makalelerde katılımcıların özellikle ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmaların ortak amacı öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini tespit etmektir. Araştırmalarda öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerini ölçen 32 araştırma ele alınmıştır ve bu araştırmaların 19’unda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, 13’ünde ortalama ve ortalamanın üstünde bilgi düzeyine sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri ortalama ve ortalamanın üstünde olduğu bulgular da bulunmaktadır ancak yeterli bilgi düzeyine sahip olursa da tanılama, yönlendirme, uygulama stratejileri gibi yönlerden bilgi eksikliklerinin hala devam ettiği görülmektedir. Araştırmalarda dikkat çeken bir unsur da ilerleyen yıllarda yeterli bilgi düzeyi sonucunu destekleyen çalışmaların oranları artmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrenme güçlüğü’nün yaygın bir gelişimsel bozukluk olmasına rağmen yeterince önemsenmediği, eğitim hizmetlerinin yeterince temellendirilmediği sonucunu düşündürmektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitim sürecinde desteklenmesi gereken öğrenciler olduğu bilinmektedir. Bu süreçte önemli rol oynayan öğretmenlerin yetersizlikleri büyük bir eksiklik olarak öğrencilerin yaşam kalitesini ve sosyal uyumunu etkileyecektir.

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ve yeterliliklerinin ölçüldüğü araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında yetersiz bilgiye sahip olduğunu düşünen araştırmalar bulunmaktadır (Sivrikaya, 2023; Ertaş, 2022; Ghimire, 2017; Kaçar, 2018; Sawhney ve Bansal, 2014). Buna ek olarak öğretmenlerin bilgi düzeyinin yeterli olduğuna dair araştırma bulguları da bulunmaktadır (Öztürk, 2019; Cornoldi , Capodiecici, Colomer Diago, Miranda ve Shepherd, 2018). Farkındalık düzeyi ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğuna ilişkin araştırmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir (Apak, 2022, Makgato, Leseyane-Kgrai, Cekiso, Mandende ve Maska, 2022). Karatas, (2021) öğretmenlerin disleksi kavramına dair farkındalıklarının diskalkuli ve disgrafiye oranla çok daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Disleksi teriminin, diskalkuli ve disgrafi



terimine göre daha bilindik olduğunu belirtmiştir. Shukla ve Agrawal, (2015) ilkokul öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu bulgularken özel eğitim, rehabilitasyon ve kişiye yönelik tedavilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri, yaşları ile öğrenme güçlüğü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve sosyoekonomik durumları (medeni hal, cinsiyet, çalışılan kurum) arasından anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır (Alahmadi ve El Keshky, 2019). Başka bir çalışmada; öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla gerçekleştirdiği uygulamalar ile mesleki tecrübeleri ve yaşları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ancak tutumları ve bilgi düzeyleri ile ilgili negatif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Essa ve ElZeftawy, 2015). Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve ilişkili olduğu değişkenler üzerinde yapılan çalışmalarda fikir ayrılıkları görülmektedir.

Çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyindeki yetersizlikler tespit edilmeli ve öğretmenlere öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışmaya yönelik destek ve müdahale programları uygulanmalıdır. Öğretmenlerin yetersizliğinin yoğun olarak belirlendiği alanlar; öğretmenlerin okul müfredatının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere uyarlanması konusunda zorlanması ve öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik doğru öğretim materyallerini seçememeleri olarak belirlenmiştir (Pop ve Ciascai, 2013).

Yapılan çalışmalarda katılımcı grubu olarak belirtilen öğretmen kitlesi okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, ortaokul ve lise bazında seçilmiştir. Okul öncesi dönemde ve ilkokul döneminde görevli olan öğretmenlere tanılama ve öğrenciyi destekleme noktasında önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda bu kademelerde görevli öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olması önemli hale gelmektedir. Araştırma katılımcılarının rehber öğretmenlerden seçildiği araştırmalar sınırlıdır. Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrenciler için gerçekleştirilen süreçlerde sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yanı sıra rehber öğretmenlerin de sürecin işleyişini kontrol etmek konusunda sorumlulukları vardır. ÖÖG'li öğrencilerin fark edilmesi sürecinde okul öncesi dönemde aileler rol alırken okul döneminde sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler rol almaktadır (Akt. Çakmak, 2017). Okullarda öğrenme güçlüğüne tanılanması ve yönlendirilmesi sürecinde rehber öğretmenlere düşen görevler göz önüne alındığında bu alanda yapılan araştırmaların azlığı bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ve bilgi düzeyine etkisi olduğu düşünülen değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulması amacıyla çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bu ölçme araçları genellikle araştırmacıların kendileri tarafından hazırlanmıştır. En sık kullanılan ölçme aracının nicel araştırma yönteminin bir deseni olan anket türü olduğu görülmektedir. Veri toplama araçlarının içerikleri hakkında yeterince doyurucu bilgilere yer verilmediği görülmektedir. Veri toplama araçlarının içeriklerinin detaylı olarak belirtilmemesi araştırmalar arasında yapılacak araştırmalara sınırlılık oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin neye göre ölçüldüğü hakkında ortak bir kriter olmaması da araştırmalar arasında yapılacak karşılaştırmaları zorlaştırmaktadır. Buna ek olarak araştırmalarda yaygın olarak nicel araştırma yönteminin kullanıldığı nitel ve karma yöntemin kullanıldığı araştırmaların daha sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve farkındalıklarını daha derinlemesine inceleme imkânı sunabilmesi açısından nitel ve karma yöntem ile yapılacak araştırmalar daha etkili olabilmektedir.

Araştırma makaleleri incelendiğinde çalışmaların çoğunun öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmeyi hedeflediği görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını ölçmeye yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalıklarının düşük seviyelerde olması uygulama ve müdahale stratejilerindeki yetkinliklerini negatif anlamda etkilemektedir. Öğretmenlerin özellikle lisans dönemlerinde öğrenme güçlüğüne dair farkındalıklarının oluşturulması gerekmektedir. Öğretmen adaylarıyla eğitim süreçlerinde öğrenme güçlüğüne dair konunun uzmanları tarafından aktif görüşmeler yapılmalı ve bu konu kapsamında eğitim programları verilerek bilişsel farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik planlamalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin daha önce öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşmama durumunun bilgi düzeylerini olumsuz anlamda etkiledikleri belirlenmiştir (Apak, 2022; Karataş, 2021; Shetty ve Rai, 2014). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen adayları bir süpervizör eşliğinde özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin bulunduğu kurumlarda gönüllü çalışma, programlara katılma ve öğrencilerle bir arada bulunma konusunda teşvik edilebilir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırmaya yönelik bir koçluk ya da eğitim desteği düzenlenmesine dair raporlar bulunmamaktadır. Dolayısıyla araştırmaların sınırlı kaldığı ve öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmak ve ilerleyen süreçlerde bu sorunu çözmeye dair aşamaların planlanması konusunda eksiklikler bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Asfuroğlu, B. & Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1).
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 381736)
- Akdemir, Y. (2018). *Öğrenme güçlüğü: yeni mezun okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akın, A., & Sezer, S. (2010) Diskalkuli: Matematik öğrenme bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 126-127, ss. 41-48.
- Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11, 34-39.
- Alahmadi, N. A. & El Keshky, M. E. S. (2019). Assessing Primary School Teachers's Knowledge of Specific Learning Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 9(1).
- Altarac, M., & Saroha, E. (2007). Lifetime prevalence of learning disability among US children. *Paediatrics*, 119 (1), 77– 83. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089L>
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal Elkitabı*, Beşinci Baskı (DSM-5) Tanı Ölçütleri Başvuru El kitabı, çev.Köroğlu,E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Apak, Ö. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıkları*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 765024)
- Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 503852)
- Balıkçı, Ö. S. (2016). Erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü belirtileri. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s.75- 97). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56 (02),67-82.
- Brook, U., Watemberg, N., & Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient education and Counseling*, 40(3), 247-252.
- Catts, H. W. (1989). Defining dyslexia as a developmental language disorder. *Annals of Dyslexia*, 39, 50-64 .
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer Diago, C., Miranda, A. & Shepherd, K. G. (2018). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 43-54.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.

- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 463469)
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Dadandı, İ., & Dadandı, P. U. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 509-532.
- Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2023). Dyslexia Seen Through the Eyes of Teachers: An Exploratory Survey. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 333-344.
- Ertaş, H. C. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 726142)
- Essa, H. A. E. E., & El-Zeftawy, A. (2015). Teachers' Knowledge, Attitudes and Reported Strategies to Assess and Support the Students with Learning Difficulties. *Journal of Nursing and Health Science*, 4(2), 79-92.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.
- Kaçar, E. (2017). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaçar, H. (2018). *İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğüünün sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 493092)
- Kakabaraee, K., Arjmandnia, A. A., & Afrooz, G. A. (2012). The study of awareness and capability of primary school teachers in identifying students with learning disability in the province of Kermanshah. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 46, 2615-2619.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş Duygu, K. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Karadeniz, M. H. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 8(2), 193-208.
- Kılıç, G., & Yangın, S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 11-33.
- Kocsis, J. (2016). *Primary Teachers' Knowledge About Learning Disabilities* (Doctoral dissertation, Nipissing University, Faculty of Education)

- Konuk Er, R., Arslantas, S., & Kurnaz, A. (2023). Examination of Pre-School Teachers' Knowledge Levels of the Symptoms of Learning Disability According to Different Variables. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 215-226.
- Korkmazlar, U. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri): Ben hasta değilim, çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü.
- Korkmazlar, Ü. (2008). *Özel öğrenme güçlüğü Konferansı*. İstanbul.
- Makgato, M. M., Lesevane-Kgari, M., Cekiso, M., Mandende, I. P., & Masha, R. (2022). Evaluating the awareness and knowledge of dyslexia among primary school teachers in Tshwane District, South Africa. *African Journal of Disability*, 11, 807.
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*, 15-47.
- Mert, Z. C. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış hastalarda duygusal zekâ düzeyleri, depresyon ve çoklu zekâ profillerinin ilişkisi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 583744)
- Öztürk, Ş. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulama Yeterliliklerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 560819)
- Pop, C. F., & Ciascai, L. (2013). What do Romanian teachers know about learning difficulties. *Acta Didactica Napocensia*, 6(3), 11
- Sağır, Ş. U., & Bozgün, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. In *2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies, ISAS2018-winter, Samsun, Türkiye*.
- Sakız, H., Sart, Z. H., & Ekinci, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1), 71-77.
- Sawhney, N., & Bansal, S. (2014). Study of awareness of learning disabilities among elementary school teachers. In *Conference: International Education Confer'Education as a Right across the Levels: Challenges, Opportunities and Strategies, New Delhi*.
- Shetty, A., & Rai, B. S. (2014). Awareness and knowledge of dyslexia among elementary school teachers in India. *Journal of Medical Science and Clinical Research*, 2(5), 1135-1143.
- Shores, C. & Bender, W. N. (2007). *Response to intervention: A practical guide for every teacher*. London: Corwin.
- Shukla, P., & Agrawal, G. (2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 33-38.
- Sivrikaya, O. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 784755)
- Tunalı, S. B., Gözü, Ö., & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "Karma Araştırma Yöntemi". *Kurgu*, 24(2), 106-112.
- Uçgun, A. G. D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 203.

- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266.
- Yığıter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., & Joshi, R. M. (2014). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia?. *Dyslexia*, 20(1), 1-18.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17(2), 165-183.



## Zorunlu Rotasyon Uygulamasına İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Bülent Sarıkaya<sup>1</sup>, Osman Keleş<sup>2</sup>

### Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

#### Özet

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının yansımalarının okul müdürlerinin görüşlerine bağlı olarak incelenmesidir. Bu araştırmanın yapılandırılmasında nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen Tokat ili Turhal ilçesinde resmi okullarda görev yapan ve zorunlu rotasyon uygulamasından etkilenen 18 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırma verileri görüşme yoluyla ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, rotasyon uygulamasında değişimin genel anlamda gerekli olduğu ve yenileşmenin temelini oluşturduğu, kurumsal körlüğü ve monotonluğu engellediği ancak yer değiştirme ölçütlerinde sorunlar olduğu, yer değiştirme sürecindeki belirsizliklerin (atama yeri ve garantisi) yönetici performansına olumsuz yansımaları olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul müdürü, rotasyon, yönetsel etkililik

### Examination of the Opinions of School Principals on the Implementation of Compulsory Rotation

#### Abstract

The purpose of this research is to examine the reflections of the compulsory rotation practice for school principals, depending on the opinions of the school principals. Phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches, was used in structuring this research. The study group consisted of 18 school principals who worked in public schools in the Turhal district of Tokat province and were affected by the compulsory rotation practice, determined by the criterion sampling method. Research data was obtained through interviews and semi-structured interview forms. The data were analyzed using the content analysis method. The findings show that change in rotation practice is generally necessary and forms the basis of innovation, it prevents institutional blindness and monotony, but there are problems in the displacement criteria, and uncertainties in the displacement process (place of appointment and guarantee) have negative reflections on manager performance.

**Keywords:** School principal, rotation, administrative effectiveness

## 1. GİRİŞ

Okullar eğitim sisteminin temel uygulama alanı olarak önemli bir işleve sahiptir. Bu önemle okulların yönetsel başarısı sistemin genel işleyişini doğrudan etkileyen, sorunların çözümünde ya da yeni sorun alanlarının oluşumunda rol oynayan niteliktedir. Okulların nasıl

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, Tokat, bulent.60@hotmail@mail.com, ORCID: 0009-0009-4840-3873

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Tokat, osmankeles1946@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4835-6308, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

ve kim tarafından yönetilmesi gerektiği sorusu ise okul yönetimi alanında farklı cevaplar aranan önemli konular arasında güncelliğini korumaktadır. Nasıl yönetilmesi gerektiğine ilişkin tarihsel sürece baktığımızda okul yönetim alanının genel yönetim kuramlarından beslendiği ve devletin kalkınma gereksinimi çerçevesinde (Bursalıoğlu, 2002) ve amaçları doğrultusunda bir yönetim organizasyonu gerçekleştirildiği izlenmektedir.

Kim ya da hangi donanıma sahip kişiler okulları yönetmeli sorusu ise eğitimci mi işletmeci mi gibi bir ikilemi de gündeme getirmektedir. Geçmişten günümüze ise okul yönetiminin başında öğretmenler içerisinde seçilen okul müdürü yer almaktadır. Türkiye’de okul müdürlerine her zaman büyük önem atfedilmiştir. Bir okulun ancak müdürü kadar iyi olabileceği gibi yaygın söylemlerin yanında okul müdürleri elindeki imkân ve kaynaklardan bağımsız olarak en iyisini yapmakla sorumlu tutulmuşlardır. Bu aynı zamanda okul müdürlerinden zaman zaman yasal sorumluluklarının da dışında girişimci ve kaynak yaratan işletmeci bir kimlik beklentisine de yol açmıştır. Nitekim bu durum yönetsel etkililikle okul müdürünün kişilik ve mesleki yeterliliği arasında kurulan doğrusal ilişkiyi ortaya koymaktadır (Aksu, 2004). Bahsedilen ilişkiye dönük beklenti okul müdürünü bir kurum amiri ve işleyişi sağlayan okul yöneticisinden çok izleyenlerini etkileyen ve kendisinden liderlik beklenen bir kimliğe taşımaktadır. Bu kimlik aynı zamanda sistemin dönüşümünü takip eden, değişime kendini ve kurumunu hazır tutan dinamik bir yönetim anlayışını gerekli kılar. Okulun etkililiği ve dinamik yapısını korumasında okul müdürü aynı zamanda eğitim ve öğretim lideri olarak da ön plana çıkmalıdır (Özden, 2005).

Okul yönetiminden değişimi de yönetmesi istenen süreçte bir yandan yönetim biliminden faydalanması diğer yandan eğitim politikaları ve buna yönelik oluşturulan yasalar çerçevesinde hareket etmesi beklenir. Zira devletin toplumu oluşturacak yapıya yönelik ihtiyaç duyduğu insan modeli tasarımı, eğitim politikalarına yön vermektedir. Aynı zamanda her okulun bulunduğu bölgeye ait ekonomik, kültürel ve sosyolojik farklılıkları vardır. Bölgesel farklılıklar okulların ihtiyaçlarını ve çevrenin beklentilerini de farklılaştırmaktadır. Okul müdürü yukarıda bahsedilen yasal sorumluluklar yanında okul ve çevresini de iyi tanımalı ve sorumluluklarının içerisinde bulunduğu ortama göre değişebileceğinin de farkında olmalıdır (Kaya, 1993). Bu bağlamda okul müdürünün görev ve sorumlulukları; okulun amaçlarını ve düşünsel yönelimlerini açıklama, eğitim politikaları çerçevesinde kurgulanan okul politikalarını oluşturma ve bunları tanıtmaya, eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama, iletişimi sağlama, eşgüdümlü çalışma ortamı yaratma, çevreye ait değerleri tanıma ve onların desteğini



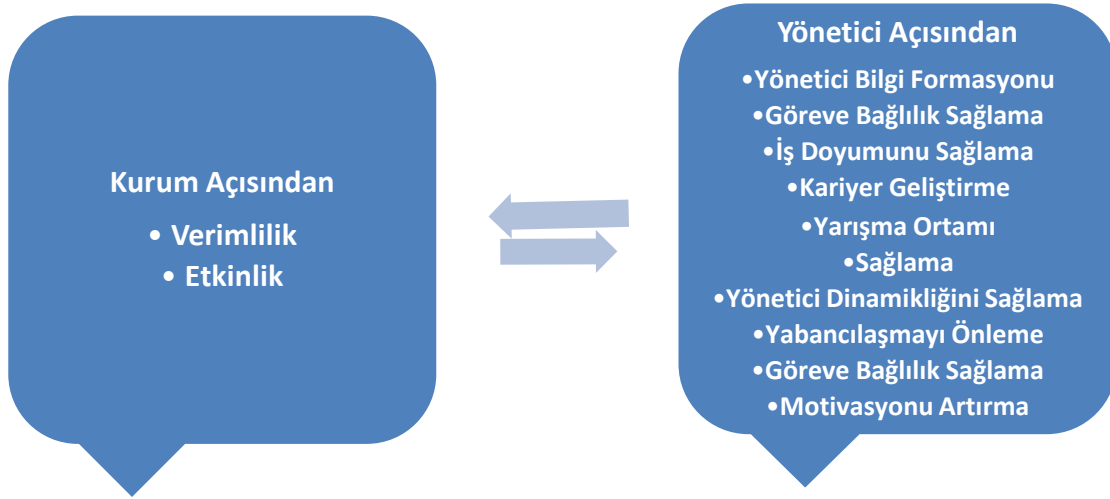
kazanma, sürecin sürekli takibi ve değerlendirilmesinin yanında (Taymaz, 2000) mevzuat dışında mali işler açısından kaynak bulma, okul binası bakım ve onarımları, veli sorunları gibi birçok farklı alanda öngörülemeyen biçimde ortaya çıkan sorunlar şeklinde ifade edilebilir (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019; Cereci, 2018; Çetin, 2019).

Herhangi bir örgüt için olduğu gibi eğitim örgütleri de değişime gösterilen direnci kırmak ve yenileşmeyi çevresel ihtiyaçlara göre düzenlemek durumundadır. İyi bir yönetim etkili bir liderlik tarzı gerektirirken değişimin yönetimi ise değişim felsefesinin örgüt tarafından doğru anlaşılmasına bağlıdır (Töremen, 2022). Okul örgütündeki değişimin yönetiminde okul müdürünün yönetim becerilerinin yanında örgüt ve çevresiyle kurduğu ilişkinin niteliği belirleyici durumdadır. Zira çevrenin dinamik ya da duruk yapısı okuldaki değişimi hem etkileyen hem de değişimden etkilenen önemdedir. Okul müdürünün mesleki ve kişisel donanımı, çevresel etkiler ve örgütün yapısı gibi faktörler yönetim başarısında önemli değişkenler olarak yer alırken, okul müdürlerinin aynı kurumda uzun süre çalışmaları da etkili yönetim ve değişim açısından bir risk unsuru olarak görülmektedir. Yönetme körlüğü, monotonluk, rehavet artışı, durağanlık, sorunları görememe ya da sorunlara karşı benzer çözüm yollarında ısrarcı olma gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Bursalioglu, 2002). Uzun süreli aynı kurumda çalışma; sorunlara ilişkin körlük ve duyarsızlaşma, işleyişe ilişkin tekdüzelik, yeniliklere kapalılık gibi sorunlara yol açmaktadır (Leblebici, 2005). Tonbul ve Sağiroğlu (2012) da aynı kurumda uzun süreli çalışmanın sorun çözümünde aynı yollara başvurma gibi bir kısırlığın yaşanmasına neden olduğuna işaret eder.

Milli Eğitim Bakanlığı ise uzun süreli aynı kurumda çalışmanın beraberinde getireceği olumsuzlukların önüne geçmek maksadıyla 2010 yılında 'Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik' aracılığı ile 15.5.2010 tarih ve 27582 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren uygulamayı başlatmıştır. Yer değiştirme suretiyle atamalar maddesine göre aynı kurumda beş yılını dolduran okul müdürlerinin yönetici değerlendirme formuna ait değerlendirmede puan üstünlüğüne göre seçecekleri on okuldan birine atanmalarının yapılması sağlanacaktır. Okul müdürlerine ait bu zorunlu yer değiştirme kamuoyunda rotasyon uygulaması olarak bilinmektedir.

Rotasyon kelime olarak, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde yer değiştirme anlamında (2012) kullanılmaktadır. Rotasyona ilişkin Tortop ve Anahtar (1999) ise rekabet ortamının oluşturulmasına dikkat çekerek çalışma ortamı değişikliğiyle yeni heyecan, çalışma motivasyonu,

çaba ve moral de artış sağlanacağını öne sürer. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğin temel ilkeleri; “Kurumsal etkinlik ve verimlilik ile birlikte personelde yöneticilik bilgi formasyonu, göreve bağlılık, iş doyumunu ve yüksek moral sağlamak” (MEB,1998,md.5/a),“Yöneticilikte kariyer imkânı sağlamak ve geliştirmek” (MEB,1998, md.5/c) şeklinde ifade edilmiştir. Düzenlemede kurumsal açıdan etkililik ve verimliliğe işaret ederken, bireysel olarak moral, motivasyon ve yönetici gelişimi öngörülmektedir. Diğer yandan kariyer gelişiminin rotasyonla birlikte sağlanacağına yönelik ifadenin dolaylı bir hedef olarak yer aldığı değerlendirilmektedir. Bu metinden yola çıkarak rotasyona ilişkin düzenlemenin kurumsal ve bireysel açıdan bir takım getirileri olacağı öngörülmektedir. Aşağıdaki şekilde düzenlemeye ilişkin hedeflenen başarı basamakları ilgili yasa metni uyarınca alt başlıklar halinde verilmeye çalışılmıştır.



**Şekil1.** Rotasyon Uygulamasından Beklentiler

Yukarıdaki şekilde belirtilen okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasında hedeflenen gelişim alanlarının uygulamada nasıl sonuç verdiği önemli görülmektedir. Bu gelişim basamakları dışında olumsuzlara neden olabileceği de düşünülmektedir. Bu bağlamda literatürde farklı araştırmalara rastlanmaktadır. Araştırmalar rotasyon uygulamasındaki eksikliklerin altını çizerken yer değiştirmeye ilişkin kriterlerin oluşturulması gerekliliği öne çıkmaktadır. Tonbul ve Sağıroğlu'nun (2012) araştırması rotasyon uygulamasının henüz olumlu sonuçlar vermediğini ve düzenlemenin eksiklikler içerdiğini, Arabacı ve Sağlam'ın (2012) ve Kurtulmuş, Gündeş ve Ardiç'in (2012) araştırması uygulamanın eksik ve hatalı yönlerinin düzeltilmesi gerektiğini, Şahin ve Üstüner'in (2014), Memişoğlu, Sipahioğlu ve Çelik'in (2013), Doğan, Demir ve Pınar'ın (2014) araştırmaları ise yer değiştirme sürecine ilişkin ciddi eksikliklerin olduğunu, adil ve objektif kriterlere bağlı bir sürecin işletilmesi gerekliliğini ortaya

koymaktadır. Gökkaya'nın (2013) ve Kaya ve Göçen' in (2012) araştırması ise olumlu ve olumsuz yönleri birlikte ortaya koyarken uygulamanın okul müdürü açısından uyumsuzluk ve verimsizliğe yol açtığına altı çizilmiş, Yılmaz, Karaköse, Altinkurt ve Erol (2012)'un araştırmasında örgüt kültürü, iletişim ve uyum sorununa yol açacağı değerlendirilmiştir. Kayır (2013) ve Gülşen'in (2022) araştırması ise rotasyon uygulamasının daha dinamik bir okul müdürü ortaya çıkaracağı sonucunu ortaya koymaktadır.

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

Okulların etkililiği ve başarısı, toplumun geleceğini doğrudan etkilemektedir. Okulların başarılı ve etkili olmalarında, okulların iyi yönetilmeleri kritik öneme sahiptir. Okulun yönetiminden sorumlu olan okul müdürlerinden çalışma sürelerine bağlı zorunlu yer değiştirme uygulamasına tabi olmuş olanlarının, rotasyon uygulaması hakkındaki görüşlerinin bilinmesi, bu uygulamadaki sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi, hala standart hale dönüşmemiş olan rotasyon uygulamasının daha verimli bir şekilde uygulanmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın doğrudan rotasyon sürecini deneyimlemiş okul yöneticileriyle yapılması, rotasyonun olumlu/olumsuz yönlerini birlikte ele alması, öğrenci ve yönetici performansına etkilerini değerlendirmesi ve rotasyona ilişkin beklentileri belirlemesine yönelik yapılandırılması rotasyon uygulamasına bütüncül yaklaşımını göstermektedir. Özellikle öğrenci/okul başarısına olan olumlu ve olumsuz yansımalarının belirlenmesine yönelik girişiminin rotasyona ilişkin yapılacak farklı araştırmaların yaklaşımlarını etkileyebileceği değerlendirilmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, okul müdürlerinin il içerisindeki zorunlu rotasyonunun yansımalarını onların mesleki deneyimlerine bağlı açıklamaya çalışmaktadır. Okul müdürlerine uygulanan ve yöneticilerin çalışma süresine bağlı zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında rotasyona uğramış okul müdürlerinin görüşlerini belirleme amacı taşıyan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin rotasyon uygulamasının gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin rotasyon uygulamasının okul yönetsel sorunlarının çözümüne sunacağı katkı, okul ve öğrenci başarısına yansımaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Okul müdürlerinin rotasyon uygulamasının okul müdürünün performansına olumlu/olumsuz yansımaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

4. Okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının var olan uygulama biçiminde değiştirilmesi gereken noktalara ilişkin okul müdürlerinin görüşleri nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

### **2.1. Araştırma Deseni**

Bu araştırmanın yapılandırılmasında nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın okul müdürlerinin belirli bir süre sonunda zorunlu yer değiştirmelerinin, eğitim-öğretim süreci ve mesleki motivasyonlarına yansımalarının belirlenmesine yönelik temel amacı, çalışmanın nitel bir bakış açısıyla ele alınmasına neden olmuştur. Diğer yandan araştırma olgusu olarak rotasyon uygulamasının incelenmesi ve uygulamaya ilişkin derinlemesine bir kavrayışın geliştirilmesine duyulan ihtiyaç (Yıldırım ve Şimşek, 2008) araştırmada olgubilim yaklaşımı kullanılmasında belirleyici olmuştur. Zira fenomenoloji deseni katılımcının ilgili olguya yönelik algılarının neler olduğunu, nasıl bir anlam yüklediğini (Greasley ve Ashworth, 2007) ortaya koymaya çalışmaktadır. Creswell (2018) ise fenomenolojiyi bir olgu ya da kavramla ilgili yaşanmış ve yaşamakta olan deneyimlerin ne anlama geldiğini ortaya çıkaran desen olarak tarif etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada rotasyon olgusu incelenerek okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının okul müdürleri tarafından nasıl algılandığı, sonuçlarına yönelik deneyim ve öngörülerini anlaşılmasına çalışılmıştır. Ayrıca rotasyon kavramına katılımcıların verdiği tepkiler ve okul uygulamalarında yaşanan tecrübelerden yola çıkarak rotasyon kavramının özü anlaşılmasına çalışılmıştır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme, katılımcıların araştırmacı tarafından daha önceden tasarlanmış ölçütleri karşılayanlarından seçilmesidir (Creswell, 2013). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesine yönelik dört temel ölçüt belirlenmiştir.

1. Katılımcıların fiilen görev yapıyor olmaları.
2. Katılımcıların devlet okullarında görev yapıyor olması.
3. Katılımcıların rotasyon uygulamasını mesleki yaşantılarında tecrübe etmiş olmaları.
4. Katılımcıların gönüllü ve rotasyon konusunda görüşlerini aktarmada istekli olmaları.

Belirlenen ölçütlere göre ulaşılan ve görüşlerini yüz yüze aktarmayı kabul eden 18 okul müdürü araştırmaya dâhil edilmiştir. Dolayısıyla araştırmacının çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Turhal ilçesinde kamu okullarında farklı kademelerde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 18 rotasyon deneyimi yaşamış okul müdürü oluşturmuştur. Katılımcılara ait kişisel bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler		f
Cinsiyet	Kadın	0
	Erkek	18
Yaş	40-45 yaş arası	2
	45-50 yaş arası	7
	50 yaş ve üzeri	9
Yöneticilikteki Kıdem	10-15 yıl	2
	15-20 yıl	8
	20 ve üzeri	8
Görev yapılan kademe	İlkokul	8
	Ortaokul	7
	Lise	3

Katılımcılara ilişkin tablo incelendiğinde katılımcıların tamamını erkek okul müdürlerinin oluşturduğu, katılımcıların ağırlığının 50 yaş ve üzerinde ve 15 yılın üzerinde yönetici hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Diğer yandan katılımcıların büyük çoğunluğu ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Tokat ili Turhal ilçesinde kamu okullarında görev yapan 18 okul müdürü ile (15 Kasım- 25 Aralık 2013 tarihleri arasında) yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) olgubilim araştırmalarında görüşmenin araştırmacılara etkileşim, esneklik ve derinlemesine soru sorma gibi avantajlar sağladığını belirterek, olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracının görüşme olduğunu ifade eder. Dolayısıyla araştırma verileri yüz yüze derinlemesine gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun yapılandırılması aşamasında alanyazın taraması yapılmış ve buna göre oluşturulan taslak form eğitim yönetimi alanında uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda son şeklini almıştır. Görüşme formu, okul müdürlerinin yaş, yöneticilikteki kıdemleri ve cinsiyetlerinin sorulduğu kişisel bilgiler bölümü ile 7 adet açık uçlu sorunun yer aldığı iki bölümden oluşmuştur.

## 2.4. Veri Toplama Süreci

Görüşmelerin tamamı okul müdürlerinin görev yaptıkları kuruma gidilerek, önceden randevu alınarak ve ses kaydı yapılacağı bilgisi önceden verilerek onayları alınmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerden yaklaşık 360 dakikalık kayıt elde edilmiştir. En uzun görüşme 36 dakika en kısa görüşme ise 12 dakikada tamamlanmış, ortalama 20 dakikalık görüşme kaydı elde edilmiştir. Katılımcılara ilişkin doğrudan ifadelerin yer aldığı bulgular bölümünde her bir katılımcıya ait kod isimler kullanılmıştır. Katılımcı kodları K1, K2,..... K18 şeklindedir.

## 2.5. Veri Analizi

Araştırma verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz yönteminde öncelikli olarak verilerin hangi temalar altında sunulacağına ilişkin bir çerçeve oluşturulur, tematik çerçeveye göre veriler anlamlı biçimde bir araya getirilir, tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Toplam 18 okul müdürü ile 360 dakikalık görüşme yapılmış ve görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen kayıtlar tekrar dinlenerek araştırmacı tarafından görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Görüşmelerin tamamı aktararak 35 sayfalık görüşme metni elde edilmiştir. Görüşme metni konu başlıkları ve sorulan sorulara verilen yanıtlara göre tematik başlıklar ve bir takım kodlar altında toplanarak betimlenmiştir. Bulgular okul müdürlerinin rotasyon uygulamasına yükledikleri anlam ve kavrayışlarına yansıyan biçimiyle bütünlüklü bir yapı içerisinde oluşturulmaya çalışılmıştır.

## 2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının karşılığı olarak nitel çalışmalarda inandırıcılık ve etik kavramı kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmanın inandırıcılığı ve etik ilkelere bağlılığı kapsamında, görüşme sorularının hazırlanması aşamasından başlayarak bir takım önlemler alınmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak hazırlanan sorular alan uzmanı iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur.

Görüşme aşamasına ilişkin tüm süreç katılımcılara açık bir şekilde ifade edilerek görüşmelerde ses kaydı için tüm katılımcılardan izin alınmıştır. Katılımcıların kendilerini güvende hissedebilmeleri için görüşmelerin onların uygun gördükleri yer ve zamanda yapılmasına öncelik verilmiştir. Katılımcılara hiçbir şekilde kimliklerinin deşifre edilmeyeceği, doğrudan ifadelerinin yer aldığı bölümlerde kod isimlerin kullanılacağı görüşme öncesi ve

sonrasında ifade edilmiştir. Ses kayıtlarının dinlenerek yazılı metne dönüştürülmesinden sonra katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Bulguların sunumu aşamasında mümkün olduğunca katılımcılara ait doğrudan ifadelere yer verilmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinin tüm aşamaları (çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci vs.) olabildiğince açık ve ayrıntılı bir biçimde aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmaya ait bulgular alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile desteklenerek aktarılabilirliğin sağlanmasına çalışılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma bulguları okul müdürlerinin mesleki yaşantılarında maruz kaldıkları rotasyon uygulamasına yönelik düşünce, görüş ve deneyimlerini sorulara verdikleri yanıtlar çerçevesinde yaşanan gerçekliğe uygun biçimde aktarmaya yönelik yapılandırılmıştır. Bu bağlamda bulgular 7 başlık (ana tema) altında ve tablolar şeklinde ifade edilerek sunulmuştur.

#### 3. 1. Okul Müdürlerine Yönelik Rotasyon Uygulamasının Gerekliliğine İlişkin Görüşler

Katılımcılara öncelikle, okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının gerekli olup olmadığı yönündeki düşünceleri sorulmuştur. 18 katılımcıdan 15'inin okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının gerekli olduğu, üç katılımcının ise gereksiz olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Gereklilik nedenleri olarak verilen yanıtlar ve tekrarlanma sıklığı Tablo 2 'de görülmektedir.

**Tablo 2:** Rotasyon Uygulamasının Gereklilik Nedenleri

Ana Tema	Tema	Alt temalar/Görüşmelerden Edilen Temel İfadeler	Elde	Görüşler (f)
Rotasyon Uygulamasının Gerekliliği	Gerekli	-Yöneticilerin kendilerini yenilemelerini sağlar	kendilerini	5
		-Kurumsal körlüğü engeller		4
		-Yöneticilerin okulları kendi mülkiyeti gibi görmelerini engeller		3
		-Yöneticilere yeni görev heyecanı yaratır		2
	Gereksiz	-Yöneticilerin monotonluğunu engeller		1
Gereksiz	Gereksiz	-Çalışan yönetici için mekân ve ekip değişikliği başarısını etkilemez.		2
		-Okuldaki mevcut ekibin dağılmasına neden olur.		1

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının gerekli olduğu yönünde olumlu görüş bildiren 15 katılımcıdan beşinin rotasyonla birlikte okul müdürlerinin kendilerini yenileyecekleri, yönetsel yeterliliklerini artıracakları yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcıların dördü ise okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının kurumsal körlüğü engelleyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer

katılımcılar ise sırasıyla zorunlu rotasyon uygulamasının yöneticilerin okulları kendi mülkiyeti gibi görmelerini engelleyeceğini, rotasyonun yöneticilerde yeni görev heyecanı yaratacağını ve yöneticilerin monotonluğunu engelleyeceğini bildirmişlerdir. Rotasyon uygulamasına ilişkin olumlu yönde görüş bildiren üç katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“Rotasyonla birlikte okul müdürleri kendi eksikliklerini daha iyi görürler. Kendilerini yeniler, değişim ve gelişmeleri daha iyi görür ve yaşarlar böylece yönetici yeterlilikleri artar.”(K2)*

*“Ben ilk zamanlar gerekli görmüyordum ama yer değişikliği olunca çalıştığım yerdeki noksanlıklarımı, göremediğimin farkına vardım.”(K3)*

*“İnsan doğası gereği zaman ve zemine göre durumları değerlendirme ve gözleme kabiliyetinde kayıplar yaşayabilmektedir. Kurumsal körlük dediğimiz, anormal durumların normalleşmesi sürecine girebiliriz.” (K17)*

Öte yandan üç okul müdürü rotasyon uygulamasının gereksiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir katılımcının okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının gereksiz olduğu yönündeki görüşünü yansıtan ifadesi şu biçimdedir:

*“Okul müdürleri kendilerini verimli ve mutlu hissettikleri okullarda çalışmalıdırlar. Eğer bir okul müdürü çalıştığı okulda kendisini yeterince verimli görmüyorsa, kendisini mutlu ve huzurlu hissetmiyorsa, zaten kendiliğinden tayin isteyerek okul değiştirecektir.” (K5)*

### **3.2. Okul Müdürlerine Yönelik Rotasyon Uygulamasının Okullarda Var Olan Yönetimsel Sorunların Çözümüne Katkısına İlişkin Görüşler**

Katılımcılara okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının, okullarda var olan yönetimsel sorunların çözümüne katkısına dair görüşleri sorulmuş; 18 katılımcıdan, 15 katılımcı okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının okullarda var olan yönetimsel sorunların çözümüne katkı sağlayacağı yönünde, 3 katılımcı ise olumlu katkı sağlamayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul müdürlerine rotasyon uygulamasıyla birlikte yönetimsel sorunlara katkı sağlanacağına dair verilen görüşler ve tekrarlanma sıklığı tablo 3 'de görülmektedir.



**Tablo 3:** Rotasyon Uygulamasının Yönetsel Sorunların Çözümüne Katkısı

Ana Tema	Tema	Alt temalar/Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Yönetsel Sorunların Çözümdeki Rolü	Katkı sağlar	-Okul müdürünün şahsından kaynaklanan yönetsel sorunların çözümüne katkı sağlar.	11
		- Rotasyonla birlikte yönetimde farklı bakış açılarının uygulanması yönetsel sorunların çözümüne katkı sağlar.	3
		- Rotasyonla birlikte yönetici daha değişik personellerle çalışma imkânı bulacağından olumlu okul iklimi yönetsel sorunların çözümüne de katkı sağlar.	1
	Katkı sağlamaz	-Okul müdürlerinin yetkileri yönetmeliklerle artırılmadığı sürece katkı sağlamaz.	2
		-Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar daha fazla olduğundan katkı sağlamaz.	1

Tablo 3 'de görüldüğü üzere okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının okullarda var olan yönetsel sorunların çözümüne katkı sağlayacağı yönünde olumlu görüş bildiren 15 katılımcıdan 11'i rotasyonla birlikte okul müdürlerinin şahsından kaynaklanan yönetsel sorunların çözümleneceği yönünde görüş bildirdikleri izlenmektedir. Katılımcıların üçü ise rotasyonla birlikte yönetimde farklı bakış açılarının uygulanmasıyla yönetimsel sorunların çözüleceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir katılımcı ise yönetici rotasyonunun okul müdürlerine değişik personellerle çalışma imkânı sağlayarak olumlu okul iklimi sağlayıp yönetsel sorunlara katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmiştir. Rotasyon uygulamasının mevcut yönetsel sorunların çözümüne katkı sağlayacağı yönünde olumlu görüş bildiren iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“ Rotasyonla geldiğim okulun önceki okul müdürü personel üzerinde baskı oluşturmuş. Personellerin ifadesine göre, çalışanlar akşam olsa da eve gitsek, sabah olmasa da okula gitmesek diyorlarmış. Yeni okul müdürünün göreve başlamasıyla birlikte tüm personeller çalışma azimlerinin arttığını beyan ettiler.”(K7)*

*“Yönetsel sorunlara katkı getirir, çünkü okuldaki sorunların mevcut müdürle aşılamayacağına inanan personellerdeki karamsarlık ortadan kalkar, okula yeni bir heyecana, bakış açısına sahip okul müdürünün geldiğini gören personellerin verimliliği artar.”(K18)*

Diğer yandan üç okul müdürü rotasyon uygulamasının mevcut yönetsel sorunların çözümüne katkı sağlayamayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir katılımcının okul

müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının gereksiz olduğu yönündeki görüşünü yansıtan ifadesi şu biçimdedir:

*“Yönetsel sorunların kaynağı eğitim sistemindeki yanlışlıklardan kaynaklanmaktadır. Eğitim sistemimiz değişmeden okul müdürlerinin yetkileri artırılmadan, okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulaması mevcut yönetsel sorunlarının çözümüne katkı sağlayamayacaktır.”(K11)*

### **3. 3. Okul Müdürlerine Yönelik Rotasyon Uygulamasının Okul ve Öğrenci Başarısı Açısından Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşler**

Katılımcılara okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının okul ve öğrenci başarısı açısından olumlu katkı sağlayıp sağlayamayacağı sorulmuş, 18 katılımcıdan 16’sı okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının, okul ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul müdürlerine rotasyon uygulamasının okul ve öğrenci başarısına olumlu etkisine dair görüşler ve tekrarlanma sıklığı tablo 4 ‘de görülmektedir.

**Tablo 4:** Rotasyon Uygulamasının, Okul ve Öğrenci Başarısına, Olumlu Yansımaları

Ana Tema	Tema	Alt temalar/Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Rotasyon Uygulamasının Okul ve Öğrenci Başarısına Yansımaları	Olumlu Etkiler	-Tüm personeller için yeni bir motivasyon kaynağı oluşturması.	6
		-Yeni yönetim anlayışının monotonluğu ortadan kaldırması.	5
		-Mevcut okul kültürünün zayıf yönlerinin yeni yönetim tarafından daha iyi tespit edilmesi.	3
		-	2
		Yönetici birikimlerinin yeni okullara aktarılması	-

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının öğrenci ve okul başarısına olumlu katkı sağlayacağı yönünde olumlu görüş bildiren 16 katılımcıdan altısının rotasyonla birlikte okul müdürlerinin ve çalışan diğer tüm personellerin motivasyonlarının artacağı, motivasyon artışının da okul ve öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların beşi ise okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulaması ile birlikte oluşan yeni yönetim anlayışının tüm personeller üzerindeki monotonluğu ortadan kaldırarak okul ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul ve öğrenci başarısı bakımından olumlu görüş bildiren diğer katılımcılar ise sırayla mevcut okul kültürünün zayıf yönlerinin yeni

yönetim tarafından daha iyi tespit edileceği ve yönetici birikimlerinin yeni okullara aktarılmasıyla birlikte okul ve öğrenci başarılarına da katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Rotasyon uygulamasının okul ve öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayacağı yönünde olumlu görüş bildiren iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“Bir okulda uzun süre kalan bir okul müdürü kalıplaşmış yönetim politikası uygular. Yer değiştirme sonucunda hem ayrıldığı okulda hem de yeni gittiği okulda yeni yönetim anlayışlarıyla karşılaşacak olan personellerin motivasyonları artacağından okul ve öğrenci başarısı da artacaktır.” (K15)*

*“ Uzun süre aynı okulda çalışan okul müdürünün başka bir okula gitmesiyle mevcut durağanlık ortadan kalkacağından, durağanlığın ve monotonluğun ortadan kalkmasıyla okul ve öğrenci başarısı da artacaktır.”(K18)*

### **3. 4. Okul Müdürlerine Yönelik Rotasyon Uygulamasının Okul ve Öğrenci Başarısı Açısından Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler**

Katılımcılara, okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının, okul ve öğrenci başarısı açısından olumsuzlukların neler olabileceği sorulmuş, 18 katılımcıdan 12 ‘si okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının, okul ve öğrenci başarısına olumsuz yansımalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Okul müdürlerine uygulanan rotasyon uygulamasının, okul ve öğrenci başarısı bakımından olumsuz etkisine dair görüşler ve tekrarlanma sıklığı tablo 5 ‘de görülmektedir.

**Tablo5:** Rotasyon Uygulamasının Okul ve Öğrenci Başarısına Olumsuz Yansımaları

Ana Tema	Tema	Alt temalar/Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Rotasyonun Okul Başarısına Yansımaları	Olumsuz Etkiler	- Alışılmış yönetim tarzının sona ermesi.	6
		- Okul müdürünün yeni kuruma olumsuzluklarını taşıması.	3
		- Okul müdürünün okulu ve öğrencileri tanıma süresinin uzun olması.	2
		- Okul müdürünün isteği dışında bir okula atanması.	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının öğrenci ve okul başarısına olumsuz etki yaratacağı yönünde görüş bildiren 12 katılımcıdan 6’sı rotasyonla birlikte alışılmış yönetim tarzının sona ermesiyle birlikte okul ve öğrenci başarısının düşeceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine 3 katılımcı rotasyonla birlikte okul değiştiren okul

müdürünün yeni atandığı okula yönetim sürecinde sergilediği olumsuzlukları taşımasıyla birlikte okul ve öğrenci başarısının bundan olumsuz etkileneneği yönünde görüş bildirmişlerdir. İki katılımcı ise rotasyonla yeni atanan okul müdürünün, okulu ve öğrencileri tanıma süresinin uzun olmasından kaynaklanan başarı düşüklüğünden söz etmişlerdir. Bir katılımcı ise rotasyonla birlikte okul müdürünün isteği dışında bir okula atanması okul müdürünün performansının olumsuz etkileneneği bunun da okul ve öğrenci başarısına olumsuz etki edeceği yönünde görüş bildirmiştir. Rotasyon uygulamasının okul ve öğrenci başarısına olumsuz etki yaratacağı yönünde görüş bildiren iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“Rotasyonla birlikte gelenin gideni aratması durumu olursa ki, bu risk vardır, beraberinde başarısızlığı da getirebilir. Okulda alışılmış yönetim tarzının değişmesi yeni yönetim anlayışına uyumdaki sıkıntılar beraberinde başarısızlığı da getirebilir.” (K12)*

*“Okul müdürü kuruma olumsuz özelliklerini taşırsa gelen gideni aratır düşüncesi kuruma hâkim olur. Biz duygusu değil kişisellikler öne çıkar. Kurumsal başarı ve barış bozular.”(K2)*

### **3.5. Okul Müdürlerine Yönelik Rotasyon Uygulamasının Okul Müdürünün Performansı Açısından Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşler**

Okul müdürlerine rotasyon uygulamasının okul müdürünün performansı açısından olumlu yansımaları sorulmuş, Toplam 18 katılımcıya ait görüşler ve tekrarlanma sıklığı tablo 6 'da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Rotasyon Uygulamasının Okul Müdürünün Performansı Açısından Olumlu Yönleri

Ana Tema	Tema	Alt temalar/Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Rotasyonun Okul Müdürü Performansına Yansımaları	Olumlu Etkiler	-Okul müdürünün hatalarını ya da eksikliklerini görmesini sağlayarak performansını artırır.	8
		-Okul müdürünün yönetsel deneyimini artırarak performansına olumlu katkı sağlar.	6
		-Okul müdürünün çalışma isteğini ve verimliliğini artırır.	3
		-Okul müdürünün görüş açısının genişlemesine katkı sağlar.	1

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının okul müdürünün performansı açısından olumlu yönlerine dair görüş bildiren 18 katılımcıdan sekizinin rotasyon uygulamasının okul müdürünün hatalarını ya da eksikliklerini görmesini sağlayarak okul müdürünün performansını artıracacağı yönünde görüş bildirdikleri

görülmektedir. Altı katılımcı rotasyon uygulamasının okul müdürünün yönetsel deneyimini artıracığını, üç katılımcı ise okul müdürünün çalışma isteğini verimliliğini artıracığını belirtmişlerdir. En son olarak bir katılımcı ise rotasyonla birlikte okul müdürünün monotonluktan kurtularak görüş açısının genişleyip performansının artacağı yönünde görüş bildirmiştir. Rotasyon uygulamasının okul müdürünün performansı açısından olumlu yönlerine dair görüş bildiren iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“Okul müdürünün yeniden kendini sorgulama, yaptığı yanlış ya da eksiklikleri görme şansı verir. Yeni okula katkı sağlama arzusu performansını artırır. Eksiklikleri daha iyi görme ve giderme duygusu hâkim olur. Çalışanlarını olumlu yönde güdüleme duygusu, kendisini de işine daha çok bağlar.”(K6)*

*“Mevcut okulundan daha iyi bir okula giden okul müdürü, kendini yenilemek, mevcut başarıyı devam ettirmek ya da artırmak için daha fazla çalışma isteği duyar. Önceki okulu ile yeni okulunu karşılaştırma imkânı bulup kendi eksikliklerini görüp yönetici yeterliliklerini artırır.”(K18)*

### **3.6. Okul Müdürlerine Yönelik Rotasyon Uygulamasının Okul Müdürünün Performansı Açısından Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşler**

Katılımcılara, okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının okul müdürünün performansı açısından olumsuz yönlerine dair görüşleri sorulmuş; 18 katılımcıdan, 14 katılımcı okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının okul müdürünün performansı açısından olumsuz yönlerine dair görüş bildirmişlerdir.

Okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının okul müdürlerinin performanslarına olumsuz etkilerine dair verilen görüşler ve tekrarlanma sıklığı tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7:**Rotasyon Uygulamasının Okul Müdürünün Performansı Üzerindeki Olumsuz Yansımaları

Ana Tema	Tema	Alt temalar/Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Rotasyonun Okul Müdürü Performansına Yansımaları	Olumsuz Etkiler	- Okul müdürünün yeni atandığı okulu kabullenmemesi	4
		- Rotasyon uygulamasının kararsız ve adil olmadığı anlayışı	3
		- Okul müdürünün yeni atandığı okulda tepkisel olarak isteksiz çalışması.	2
		- Yeni atanılan okuldaki olumsuz okul kültürü.	2
		- Okul müdürünün yeni okul ve çevresine alışamaması.	2
		- Mevcut personelin yeni okul müdürünü kabullenmek istememesi	1

Tablo 7 incelendiğinde okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının okul müdürünün performansı açısından olumsuz yönlerine dair görüş bildiren 14 katılımcıdan dördüne göre rotasyon uygulaması okul müdürleri yeni atandığı okulu kabullenmekte güçlük yaşayabilmekte dolayısıyla okul müdürünün performansı olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Üç katılımcı ise rotasyon uygulamasının kararsız ve adil olmadığı inancını taşıyan okul müdürlerinin performansının da düşük olacağı görüşünü belirtmişlerdir. Yine diğer katılımcılar sırasıyla zorunlu rotasyon uygulamasıyla birlikte okul müdürünün yeni atandığı okulda tepkisel olarak isteksiz çalışması, yeni atanılan okuldaki olumsuz okul kültürü, okul müdürünün yeni okul ve çevresine alışamaması ve mevcut personelin yeni okul müdürünü kabullenmek istememesi gibi nedenlerden dolayı rotasyona uğrayan okul müdürlerinin performanslarının düşeceği yönünde görüş bildirdikleri izlenmektedir. Rotasyon uygulamasının okul müdürünün performansı açısından olumsuz yönlerine dair görüş bildiren üç katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“Okul müdürü zorunlu olarak atandığı okulu kabullenmemesi sahiplenmemesi durumunda çalışmaları olumsuz etkileneceğinden, verimliliği de azalacaktır.” (K3)*

*“Yeni bir takım oluşturuncaya kadar geçen zaman, ya da mevcut a takımının, okul müdürünü kabullenmemesi veya okul müdürünün bu takımla çalışmak istememesi, tüm personelin ve okul müdürünün performanslarını olumsuz etkileyecektir.” (K10)*

*“İyi okuldan, şartları iyi olmayan okullara giden müdürlerde sisteme olan küskünlüklerden dolayı verimsizlik olacaktır.” (K11)*

### 3.7. Okul Müdürlerine Yönelik Rotasyon Uygulamasının Var Olan Uygulama Biçiminde Değiştirilmesi Gerekenler İlişkin Görüşler

Katılımcılara, okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının, var olan uygulama biçiminde değiştirilmesi gereken noktalar sorulmuş; 18 katılımcının tamamı da görüş bildirmişlerdir. Okul müdürlerine yönelik rotasyon uygulamasının var olan uygulama biçiminde değiştirilmesi gereken noktalara dair görüşler ve tekrarlanma sıklığı tablo 8 'de görülmektedir.

**Tablo 8:** Rotasyon Uygulamasında Değişim Beklentisi

Ana Tema	Tema	Alt temalar/Görüşmelerden Elde Edilen Temel İfadeler	Görüşler (f)
Rotasyon Uygulamasında Yenilikler	Değişmesi gerekenler	-Yönetici değerlendirme kriterleri. - Rotasyon süresi	13 5
	Değişime ilişkin öneriler	- Rotasyon süresi 8 yıl olmalı. -Okul başarısı puanlamaya alınmalı, kıdeme dayalı puanlama düşürülmeli. - Rotasyon süreklilik arz etmeli, bakan değişimlerinden etkilenmemeli. - Rotasyondan önce ilk atama yapılmamalı. -Tüm yöneticiler aynı zaman diliminde rotasyona tabi tutulmalı. - Rotasyon terfi sistemi şeklinde kullanılmalıdır. -Uzmanlık sınavı artık yapılmadığı için uzmanlığa puan verilmemeli	5 4 2 2 2 2 2

Tablo 8'de okul müdürlerine yönelik, zorunlu rotasyon uygulamasında değişmesi gereken noktalar konusunda görüş bildiren 18 katılımcının görüşleri, değişmesi gereken kısımlar ve öneriler olarak gruplandırılmıştır. Rotasyon uygulamasında değişmesi gereken kısımlar için görüş bildiren 18 katılımcıdan 13'ü yönetici değerlendirme kriterlerinin değişmesi şeklinde görüş bildirirken beş katılımcı da rotasyon süresinin değişmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Öneriler kısmında ise 18 katılımcıdan beş katılımcı rotasyon süresinin sekiz yıl olmasını önerirken dört katılımcı da okul başarısı puanlamaya alınmalı, kıdeme dayalı puanlama düşürülmeli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Diğer katılımcılar sırasıyla rotasyon süreklilik arz etmeli, bakan değişimlerinden etkilenmemeli, rotasyondan önce ilk atama yapılmamalı, tüm yöneticiler aynı zaman diliminde rotasyona tabi tutulmalı, rotasyon terfi sistemi şeklinde kullanılmalı ve uzmanlık sınavı artık yapılmadığı için, uzmanlığa puan verilmemeli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Rotasyon uygulamasında değiştirilmesi gereken noktalar konusunda görüş bildiren dört katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“Rotasyon süresi uzatılmalı. Rotasyona uğrayacak okul müdürleri değerlendirilirken okulunun başarısı da değerlendirme kriterlerine alınmalı. Personel görüşü bir anketle dikkate alınmalı. Bölgenin en başarılı okul müdürü en başarısız bir okula rotasyonla verilmemeli.” (K2)*

*“Okul müdürleri rotasyonda hizmet yılına göre puan aldığından, genç dinamik müdürler yine köylere ve kenar mahallelere gitmek zorunda kalmışlardır. Yapılan iyi uygulamalara puan verilmemiştir. Çok yaşayan çok puan almıştır. Amaç performans artışı sağlamak olsa da, sadece yer değişikliği yapılmasına neden olmuştur. Değerlendirme kriterlerinin değiştirilmesi gerekmektedir.” (K5)*

*“Rotasyonla yer değiştirmeler bir standarda ulaşmalıdır. Birinin sonucunu görmeden, yeni bir uygulama başlatılması, başlı başına bir sorundur. Rotasyon süresinin sürekli değişmesi (5-6-8-4) okul müdürlerini rahatsız etmektedir. 11 yılda 5 bakan değişmesi her bakanın yönetmelikleri sürekli değiştirmesi istikrarsızlık yaratmakta motivasyon eksikliği meydana getirmektedir”. (K11)*

*“Kıdeme dayalı puanlama düşürülmeli, gençlerin önlerini açacak şekilde puanlama yapılmalı, okul başarısı göz önüne alınıp, rotasyon terfi sistemi şeklinde kullanılmalıdır. Performans kriterleri getirilip okul müdürüne kendi yönetim ekibini kurmasına imkân verilmelidir.” (K16)*

#### **4. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Milli Eğitim Bakanlığı, okul yönetim sürecinde meydana gelen, rutini tekrar etme eğilimini ortadan kaldırmak amacıyla, 2010 yılında yayınladığı yönetmelikle uygulamaya koyduğu okul müdürlerinin çalışma süresine bağlı zorunlu yer değiştirme uygulamasıyla okul müdürleri 5 yılda bir zorunlu yer değiştirmeye maruz kalmaktadırlar. Okul müdürlerine zorunlu yer değiştirme sürecinde istedikleri okula atanmaları için tercih yapma hakkı verilmekte ve tercih yaptıkları okullardan birine, yönetici değerlendirme formuyla (Ek2) tespit edilen puan üstünlüğüne göre yerleşmeleri sağlanmaktadır. Bu araştırmada katılımcı okul müdürlerinin genel olarak zorunlu rotasyon uygulamasının gerekliliğine ilişkin olumlu görüşler belirttiği izlenmiştir. Leblebici'ye (2005) göre de uzun dönemli olarak aynı kurumda çalışmak örgütte atalet, metal yorgunluk, ego şişmesi ve yönetme körlüğü gibi sorunlara yol açmaktadır. Dolayısıyla farklı bir çevre, insan kaynağı ve olanaklara sahip yeni bir okulda kazanılacak deneyim, okul müdürünün dinamizmi açısından da önemli görülmektedir. Rotasyonun gerekliliğine ilişkin literatürde yer alan birçok çalışma (Arabacı ve Sağlam, 2012; Aslan, 2018;



Gülşen, 2022; Okçu, Avcı ve Avcı, 2015; Turan ve Sevim, 2018) ile bu araştırma sonuçları benzeşen niteliktedir.

Araştırmada ayrıca okul müdürlerinin genel olarak zorunlu rotasyon uygulamasının okullardaki mevcut yönetsel sorunların çözümüne katkı sağlayacağını düşündükleri görülmüştür. Örgütte yaşanan değişimin farklı bakış açılarını beraberinde getireceği, insan kaynağındaki değişimin sorunlara yaklaşım biçimini çeşitlendireceği gibi ifadelerin öne çıktığı izlenmiştir. Gordon' a (2003) göre eğitim kurumlarının etkililiğini artırmaya yönelik olarak insan ögesindeki değişim, yeni bir yönetim politikası ile birlikte personellerin bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirecek ve beraberinde çalışanların verimliliği de artacaktır. Campion, Cheraskin, & Stevens, (1994) ve Macleod ve Kennedy (1993) de yer değiştirmenin farklı deneyimler yaşanması ve farklı beklentiler içerisine girilmesi gibi uzmanlık gelişimine de katkı sağlayan yönüne işaret ettikleri görülmektedir.

Araştırma bulgularının bir diğerine göre okul müdürlerinin çoğunluğu zorunlu rotasyon uygulamasının okul ve öğrenci başarısının artmasında etkin rol oynayacağı inancını taşımaktadır. Yönetici değişimiyle birlikte okul kültürüne ait görülmeyen eksikliklerin tespitini daha kolay olacağı düşüncesi bu inancın temelini oluşturmaktadır. Zira örgütlerde değişimin amacı da etkililiği, verimliliği ve motivasyonu artırmaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Diğer yandan rotasyona uğrayan okul müdürünün uyum süreci, eski olumsuz alışkanlıklarını yeni kurumuna yansıtabilecek olması, okul müdürünün istemediği bir kuruma atanma ihtimali sonuçları gibi olumsuzlukların yaşanabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına benzerlik gösterir şekilde okul müdürlerinin rotasyonu sonucunda adaptasyon, tanıma ve uyum süreci gibi zorlukların yanında okul ve çevre ilişkilerine de olumsuz yansımalarının olabileceği de farklı araştırma sonuçlarına yansımaktadır (Eroğlu, 2016; Fink ve Brayman 2006; Meyer, Macmillan ve Northfield 2009; Tonbul ve Sağiroğlu, 2012).

Bu araştırmada ortaya çıkan okul müdürlerine yönelik zorunlu rotasyon uygulamasının okul müdürlerinin performanslarının artmasına olumlu katkı sağlayacağı yönündeki ağırlıklı görüş alanyazında ilgili araştırma sonuçlarıyla benzeşen niteliktedir (Erkan ve Abaan, 2006; Kaya ve Göçen 2012; Kayır, 2013; Koç, 2012; Kurtulmuş vd., 2012). İnsan ögesindeki değişimin kurumsal etkinliği artıracığını savunan Gordon (1997) ise yönetim politikasındaki değişimin verimliliği artıracığına işaret eder.

Katılımcılar rotasyon uygulamasını gerekli görmesine rağmen okul müdürünün performansını olumsuz etkileyecek durumların da varlığına dikkat çekerek olumsuzlukların en

aza indirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Alanyazında bu araştırma bulgularıyla örtüşen birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Arabacı ve Sağlam, 2012; Gökkaya, 2013; Memişoğlu vd., 2012; Noe, 2006; Şahin ve Üstüner 2014).

Katılımcılar zorunlu rotasyon uygulamasında yönetici değerlendirme formunda sıkıntı olduğunu, birtakım kriterlerin değiştirilip yeni kriterler konularak rotasyon uygulamasının daha işlevsel hale getirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Aynı şekilde alanyazında var olan rotasyon uygulamasının devam etmesi gerektiği ancak yeniden düzenlemelerle adil ve okul müdürlerinin performansını artıracak yönde yenilenmesi gerektiğine yönelik araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Bahçalı, 2014; Demir ve Pınar, 2013; Kakırman, 2012; Kayıkcı ve Şarlak, 2013; Kayıkcı vd., 2014).

Sonuç olarak, okul müdürleri çalışma süresine bağlı zorunlu yer değiştirme uygulamasının gerekli olduğuna inanmakla birlikte, uygulamada olumsuz yönlerin de olduğunu düşünmektedirler. Öncelikle yönetici değerlendirme kriterlerinde sorun olduğunu, rotasyon süresinde sıkıntı bulunduğunu düşünmektedirler. Buradan okul yöneticilerin görüşleri ışığında rotasyon uygulamasının doğru bir uygulama olduğunu ancak eksik yönlerinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre şu öneriler geliştirilebilir:

Ek-2 kriterleri daha objektif ve performansın ölçülebilir niteliklerine bağlı yeniden geliştirilebilir. Bu bağlamda kıdeme dayalı puanlamanın oranı düşürülebilir. Tüm yöneticilerin aynı anda rotasyona uğraması sağlanabilir, bu değişiklik eşitlik ilkesine daha uygun bir düzenleme olacaktır. Okul müdürlerine il dışı yer değiştirme olanağı sağlanabilir. Rotasyonun süresi okulun şartları göz önünde bulundurularak uzatılabilir. Diğer yandan rotasyonun ve Ek-2 puanlama sisteminin yönetici davranışı üzerindeki yansımalarına ilişkin araştırmalar yapılabilir. Kullanılan Ek-2 puanlama sisteminde yapılması gereken değişikliklere ilişkin model önerisi sunan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu yine bu araştırma kapsamında görülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Aksu, M. B. (2004). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilik eğilimleri: Malatya ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 3-16.
- Arabacı, İ. B. ve Sağlam, H. (2012). Zorunlu rotasyon uygulamaları konusunda okul yöneticilerinin görüşleri/headmasters' opinion about obligatory rotation applications. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 529-547.
- Aslan, S. (2018). *Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre iş rotasyonu uygulamasının analiz*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 524198).

- Bahçalı, G. (2014). *Rotasyon uygulamalarının değerlendirilmesi:(Eskişehir ili Örneği)* YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 356618)
- Bakıoğlu, A. ve Demirbilek, M. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 737-770.
- Bursalıoğlu, Z.(2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campion, M.A., Cheraskin, L. ve Stevens, M.J. (1994). Career-related antecedents and outcomes of job rotation [Elektronik versiyon]. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1518-1542.
- Cereci, C. (2018). Okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumluluklar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 119-127.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal çalışma basım tarihi 1994).
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647.
- Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2013). 2011 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin içeriğine ve puanlama ölçütlerine ilişkin yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 123-143.
- Doğan, S., Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 Yılı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 224-245.
- Erkan, E. ve Abaan, S. (2006). Devlete ve özel sektöre bağlı hastanelerde çalışan servis sorumlu hemşirelerinin işe ve insana yönelik liderlik yönelimlerinin incelenmesi [Elektronik versiyon]. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*,13(1), 1-13.
- Eroğlu, F. (2016). Yer değişikliği yapan eğitim yöneticilerinin örgütsel güven algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(211), 87-95.
- Fink, D. ve Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change [Elektronik versiyon]. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 62- 89.
- Gordon, T. (1997). *Katılımcı yönetimin temeli*. (1. baskı). İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Gökkaya, N. (2013). *Okul müdürlerine uygulanan rotasyona ilişkin ilkökul ve ortaokul müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No. 330907)
- Greasley, K. ve Ashworth, P. (2007). The Phenomenology of “approach to studying”: The University Student’s Studies within the Lifework. *British Educational Research Journal*, 32, 819-843.
- Gülşen, C. (2022). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme (rotasyon) uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Social Sciences Studies Journal (SSS Journal)*, 5(41), 4255-4262.
- Kakırman, İ. (2012). *Rotasyona uğrayan okul yöneticilerinin örgüt sağlığına etkisi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no. 322478)
- Kaya A. ve Göçen, A. (2012). Okul yöneticilerinin rotasyonu üzerine nitel bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 149-165.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulamalar*. İstanbul: Set Ofset.

- Kayıkçı, K. ve Şarлак, Ş. (2013). İlköğretim okullarında denetimin etkili işleyişini zorlaştıran örgütsel engeller. *İlköğretim Online*, 12(2), 461-478.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Yörük, T. (2014). İl ve ilçe eğitim yöneticilerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasını düzenleyen yönetmeliğe ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 124-149.
- Kayır, S. (2013). Rotasyona tabi tutulan ilköğretim okulu müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeyi üzerine bir araştırma. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 105-123.
- Koç, H. (2012). *Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin zorunlu yer değiştirmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No. 314126).
- Kurtulmuş, M., Gündaş, A. ve Ardic, T. (2012). Zorunlu yer değişikliği uygulamasına (rotasyon) ilişkin ilköğretim yöneticilerinin görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 49-57.
- Leblebici, D. N. (2005). Küresel değişim baskısına karşı Türk bürokrasisindeki yapısal uyum çabalarının, yapısal atalet kavramı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6 (1), 1-14.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. New York: Sage Publications.
- Macleod, D. ve Kennedy, E. (1993). *Job rotation system*. [http://www.danmacleod.com/Articles/Job\\_Rotation.htm](http://www.danmacleod.com/Articles/Job_Rotation.htm) adresinden 16.12.2014 tarihinde alındı.
- Memişoğlu, S. P., Sipahioğlu, M. ve Çelik, M. (2013). Lise müdürlerinin zorunlu yer değişikliği uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 447-466.
- Meyer, M. J., Macmillan, R. B. ve Northfield, S. (2009). Principal succession and its impact on teacher morale [Elektronik versiyon]. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(2), 171-185.
- Noe, E. A. (2006). *Employee Training and Development*, London: Sage Publication.
- Okçu, V., Avcı, Y. E. ve Avcı, H. (2015). Okul müdürlerinin rotasyona ilişkin görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, (15), 67-88.
- Özden, Y. (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, M. ve Üstüner, M. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat ve görevleri hakkındaki kararnameye ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 373-392.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- TDK (2012). Türk dil kurumu sözcükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tonbul, Y. ve Sağıroğlu, S. (2012). Okul müdürlerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 313-339.
- Tortop, N. ve Anahtar, M.A. (1999). *Personel Yönetimi*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Turan, L. ve Sevim, O. (2017). Öğretmen ve öğrenci velilerinin zorunlu öğretmen rotasyonu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 109-124.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Karaköse, T. ve Erol, E. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *E-international Journal of Educational Research* 3(3), 65-83.