



KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM DERGİSİ

KAHRAMANMARAŞ SUTCU IMAM UNIVERSITY

JOURNAL OF EDUCATION

CİLT/VOLUME: 6

SAYI/ISSUE: 2

e-ISSN: 2619-9742



KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM DERGİSİ (KSÜED)

Kahramanmaraş Sutcu Imam University Journal of Education
(KSUJED)



Sahibi / Publisher

Prof. Dr. Alptekin YASIM (Rektör / Rector)

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Serkan ÜNSAL

Editör / Editor

Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

Editör / Editor

Prof. Dr. Ahmet KAYA

İstatistik Editörü / Statistics Editor

Doç. Dr. Fatih ORÇAN

Dil Editörü / Language Editor

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ BOLAT

Arş. Gör. Seda Nur KURT

Sekreteryä / Editorial Assistance

Arş. Gör. Semanur ARAS

Arş. Gör. Melisa ERGÜN

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ BOLAT

Mizanpaj / Layout Editor

Arş. Gör. Özge Nur ÖZSUNKAR

Teknik Destek / Technical Support

Arş. Gör. Özge Nur ÖZSUNKAR

İletişim / Contact

Adres /Address: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Avşar Yerleşkesi 46100, Kahramanmaraş

Telefon / Phone: +90 344 300 13 01 - **e-mail:** egitimdergisi@ksu.edu.tr

Cilt / Volume: 6 **Sayı / Issue:** 2

Aralık / December 2024

e-ISSN: 2619-9742

EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD

Fen Bilgisi Eğitimi

Prof. Dr. Mustafa YAZICI
Prof. Dr. Ahmet TEKBIYIK

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Prof. Dr. Mahmut SAĞIR
Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

Eğitim Programları ve Öğretim

Prof. Dr. Gülay BEDİR
Prof. Dr. Serkan ÜNSAL
Doç. Dr. Abdullah ÇETİN

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Doç. Dr. Levent YAKAR
Doç. Dr. Fatih ORÇAN

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI

Sınıf Öğretmenliği

Prof. Dr. Cengiz ÖZMEN

Yabancı Diller Eğitimi

Doç. Dr. Reyhan AĞÇAM

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. İsmail YELPAZE

Okul Öncesi Eğitimi

Doç. Dr. Betül YANIK ÖZGER

Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Fatih TANRIKULU

Özel Eğitim

Doç. Dr. Fatma Nur AKTAŞ

Öğretim Teknolojileri

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ALTAN

Matematik Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur YILMAZ

Science Education

Prof. Dr. Mustafa YAZICI
Prof. Dr. Ahmet TEKBIYIK

Educational Management

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Prof. Dr. Mahmut SAĞIR
Assoc. Prof. Dr. Ramazan YİRCİ

Curriculum and Instruction

Prof. Dr. Gülay BEDİR
Prof. Dr. Serkan ÜNSAL
Assoc. Prof. Dr. Abdullah ÇETİN

Measurement and Evaluation in Education

Assoc. Prof. Dr. Levent YAKAR
Assoc. Prof. Dr. Fatih ORÇAN

Social Sciences Education

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI

Primary Education

Prof. Dr. Cengiz ÖZMEN

Foreign Languages Education

Assoc. Prof. Dr. Reyhan AĞÇAM

Assist. Prof. Dr. Yunus Emre AKBANA

Psychological Counseling and Guidance

Assoc. Prof. Dr. İsmail YELPAZE

Preschool Education

Assoc. Prof. Dr. Betül YANIK ÖZGER

Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Fatih TANRIKULU

Speacial Education

Assoc. Prof. Dr. Fatma Nur AKTAŞ

Instructional Technologies

Assist. Prof. Dr. Tuğba ALTAN

Mathematics Education

Assist. Prof. Dr. Ayşenur YILMAZ

Editörden / From Editor in Chief

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED) 6. cilt 2. sayısı ile akademik yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Aydın KARATEPE ve Ender KAZAK “Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sinizmin Nedenleri ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Ali GÜLLÜ “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Okullarda Karşılaştıkları Sorunlar”, Züleyha YILDIRIM YAKAR, Elif DOĞRU ve Levent YAKAR “Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Etkisi”, Anıl ERKAN, Nisanur CAN ve Hatice Şeyda BAYRAM “İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda (İYEP) Görev Alan Öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşleri” ve Fatma GÜZELGÖRÜR “Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Okulların Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimize eğitim alanındaki nitelikli ve özgün çalışmaları göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Serkan ÜNSAL

Editor in Chief

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden / From Editor in Chief.....	iii
Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sinizmin Nedenleri ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri <i>Teacher Opinion on The Causes and Effects of Organizational Cynicism in Secondary Education Institutions</i> Aydın Karatepe ve Ender Kazak	104-130
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Okullarda Karşılaştıkları Sorunlar <i>Opinions of Guidance and Psychological Counseling Students About the Problems They Encounter in Counseling Practice in Schools</i> Ali Güllü.....	131-154
Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Etkisi <i>The Effect of Online Flipped Learning Model on Secondary School Student's Mathematics Lesson in Distance Education</i> Züleyha Yıldırım Yakar, Elif Doğru ve Levent Yakar.....	155-172
İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'nda Görev Alan Öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşleri <i>Teacher Opinion on The Causes and Effects of Organizational Cynicism in Secondary Education Institutions</i> Anıl Erkan, Nisanur Can ve Hatice Şeyda Bayram.....	173-191
Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Okulların Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki <i>Transformational Leadership Characteristics of School Administrators The Relationship Between the Innovation Levels of the Schools</i> Fatma Güzelgörür.....	192-215

Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sinizmin Nedenleri ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Aydın Karatepe¹



Ender Kazak²



Özet: Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizm nedenlerini ve örgütsel sinizmin öğretmen ve okul üzerindeki etkilerini tespit etmeye çalışmaktır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmış, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, örgütsel sinizmin okul yönetimi kaynaklı nedenlerinin adaletsiz yöneticilerin ve liyakatsiz yöneticilerin varlığı; öğretmenleri ötekileştirme, değersizleştirme, fazla iş yükleme ve damgalama olduğu tespit edilmiştir. Okul ve öğretmen kaynaklı sinizm nedenleri ise maaşların yetersizliği, mesleki beceri eksikliği, yanlış meslek seçimi, sorumluluktan kaçma, yasal prosedürler, mesleki saygınlığın azalması ve siyasi görüş farklılıkları olarak tespit edilmiştir. Örgütsel sinizmin etkileri, başta iletişimsizlik olmak üzere; okula güvenin azalması, verimsiz eğitim öğretim ortamı, idare öğretmen çatışması, öğretmen motivasyonunun azalması, kendini ve mesleğini değersiz görme, meslekten soğuma ve iş birliğinin zayıflaması olarak tespit edilmiştir. Okul idaresinin adil davranması, ortak karar alma, öğretmenin mesleki gelişimini teşvik, hizmet içi eğitim, liyakatli yönetici seçimi, evrak yükünün azaltılması, hak edenlerin ödüllendirilmesi, mesleki saygınlığın artırılması ve farklılıklara saygı duyulması ulaşılan diğer sonuçlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğretmen, Örgütsel sinizm, Sinizm

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

23 Ocak 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

15 Haziran 2024

Page numbers / Sayfa no:

104-130

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Karatepe, A. ve Kazak, E. (2024). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizmin nedenleri ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 104-130.

*Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında yürütülen ve birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, aydintechnology14@gmail.com

² Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, enderkazak81@hotmail.com

Teacher Opinion on The Causes and Effects of Organizational Cynicism in Secondary Education Institutions

Abstract

The aim of this study is to reveal the causes of organizational cynicism in secondary education institutions and the effects of organizational cynicism on teachers and schools. The study was conducted in a case study design, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 12 teachers working in secondary education institutions in Düzce in the 2022-2023 academic year. The data of the research were collected by face-to-face interview method and analyzed by descriptive analysis method. At the end of the research, it was determined that the reasons for organizational cynicism originating from school management are the existence of unfair administrators and unqualified administrators; It has been determined that teachers are marginalized, devalued, overloaded and stigmatized. The reasons for cynicism originating from schools and teachers have been identified as inadequacy of salaries, lack of professional skills, wrong choice of profession, evasion of responsibility, legal procedures, decrease in professional prestige and differences in political opinion. Regarding the effects of organizational cynicism, especially lack of communication; It has been identified as decreasing trust in school, inefficient education and training environment, conflict between administration and teachers, decrease in teacher motivation, devaluing oneself and one's profession, alienation from the profession and weakening of cooperation.

Keywords: Cynicism, Organizational cynicism, School, Teacher

Giriş

İnsanlar, bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek için işbirliği yaparlar. Bu işbirliği gereksinimi örgütün doğmasına neden olur (Aydın, 2010). Örgütlerin yapıları analiz edildiğinde amaca giden hedef olarak dikkati çeken unsurun başında insan kaynağı olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni örgütlerin belirlenen amaçlara ulaşma sürecinde en önemli paydaşın insan kaynağı olmasıdır (Çelik, 2007). Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütleri olan okullarda da insan kaynağı örgütün belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir konuma sahiptir. Eğitim örgütlerinin sahip olduğu amaç ile doğru orantılı bir şekilde benimsedikleri informal hava; insanı, iletişimi ve birlikte organize olmayı gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2010). Eğitim örgütleri çalışanları öğretmenler, yöneticiler ve velilerden oluşan bir bütündür. Eğitim örgütünün tüm paydaşları arasında sağlıklı bir örgüt iklimi, örgütün amaca ulaşmasına olumlu katkı sağlaması beklenmektedir (Şevik, 2019). Öğretmenler hizmet ettiği toplumu geliştirme, uyarılma, yapılandırma, geleceği inşa etme süreci olan eğitimin en önemli paydaşlarından biridir (Bil, 2018). Eğitim sistemi içerisinde önemli bir konumda bulunan yönetimin, kararları verirken eğitimin tüm paydaşlarını odak noktasına alması gerekmektedir (Açıkalin, 2016). Eğitim örgütü yöneticilerinin insan yoğun bir örgütte çalıştığı bilincinde olarak insanın yapısını bilen ve bilimselliği ön planda tutan yöneticilerden oluşması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2014).

Örgütün başarısında önemli pozisyona sahip işgörenlerin, çalıştıkları kuruma karşı pozitif ya da negatif tutum ve davranışları önemlidir. Örgütün amaçlarına ulaşmasında negatif etkileri olan olgulardan biri sinizmdir (Helvacı, 2010). Temelleri M.Ö. 4. yüzyıla kadar

dayanan sinizm, o yıllarda karşılıklı sürdürülen ilişkiler üzerine yoğunlaşmıştır (Güven, 2016). Sinizm kavramının ortaya çıkışı ilk antik Yunan medeniyetine dayanmakta olup, erdem, dünyalık heves ve arzuların uzaklaşma ve bu gibi duygulardan kendini soyutlamaya değinen kinizme dayanmaktadır (Kasalak ve Bilgin Aksu, 2014). Sinizm kırgınlık, hayal kırıklığı ve beklentileri karşılayamama gibi olumsuz tutumların tamamını içermektedir (Çağ, 2011). Bireyin paçası olduğu örgüte karşı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içeren olumsuz tutumlardır (Arslan, 2012). Örgütsel sinizm kavramı, Türkiye’de 2010 yılı itibariyle yoğun olarak araştırmaya başlanılan konulardan biridir (Doğan vd., 2020). Örgütsel sinizm, bireyin, örgütün doğruluk, adalet, içtenlik ve samimiyetten yoksun olduğuna dair inancına bağlı olarak ortaya çıkan kuşkuculuk, şüphecilik, itimsizlik, inançsızlık, karamsar olma gibi sözcüklerle benzer anlamlar taşımaktadır (Polat vd., 2010). Örgüt içinde yaşanan öfke, kızgınlık, kırgınlık, düş kırıklığı, ümitsizlik gibi olumsuz duygulara sahip olma şeklinde tanımlanan sinizm, çalışanlar ve örgütler açısından birçok sorunu ortaya çıkarmaktadır (Özler vd., 2010).

Sinizm, olumsuz bir iş tutumu olduğundan, çalışanların kural ve düzenlemelere uymamasına, örgütte çatışmaya, devamsızlık oranının artmasına neden olabilir. Bir örgütte çalışan sinizmi, örgütün insan gücünün niteliğinin yanı sıra niceliğini de azaltarak örgütü oldukça olumsuz etkilemektedir (Gurung ve Mishra, 2021). İşten ayrılma niyetinde artış, örgütsel bağlılığın düşmesi, örgüte ve çalışma arkadaşlarına karşı güven kaybı, özgüven eksikliği, motivasyon düşüklüğü, kurum içi iletişimde bozukluk, iş doyumunda azalma, performans düşüklüğü, değişime karşı direnme, örgütün belirlediği hedeflerden uzaklaşma ve örgüte yabancılaşma, adalet algısında düşüş, örgüte duyulan saygının yitirilmesi, mesleki tükenmişlik, örgütsel sinizmin belirtileridir (Kalağan, 2009). Bu olumsuz durumların engellenmesi için okul yöneticisinin, başta sinizmin nedenlerini saptaması ve ortaya çıkarması son derece önemlidir. Bunun için etkin bir insan kaynakları yönetiminin gerçekleştirilmesi kaçınılmazdır (Erbil, 2013). Örgütsel sinizmi tetikleyen nedenlerin bilinmesi örgüt yöneticisinin bu konu hakkında daha duyarlı daha dikkatli olmasını sağlayacak ve olumsuzlukların önüne geçmesine olanak sağlayacaktır (Helvacı ve Çetin, 2012). Örgütsel sinizm seviyesi yüksek üyelerin örgütlerini düşündükleri zaman sıkıntı, nefret ve utanç bile hissedebilecekleri belirtilmiştir (Kutaniş ve Çetinel, 2010). Sinizmin, psikolojik ve fizyolojik olumsuzluklar, kaygı, korku, umutsuzluk hali, sinirlenme, öfkelenme, kızma, depresyon, düzensizlik ve tatminsizlik ve bunlara bağlı olarak üyenin performansının düşmesi, işten kaytarma, çevresine olumsuz enerji yayma vb. gibi olumsuz yansımaları olmaktadır (Kalağan, 2009). Öğretmenlerin üstlendiği roller değerlendirildiğinde öğretmenin yaşayacağı sinizmin bilinmesi ve incelenmesinin son derece önemli olduğu söylenebilir (Şevik, 2019). Öğretmenlerin başarısı ve performansı aynı zamanda eğitim örgütünün başarısını etkilediğinden öğretmenlerin örgüt içerisinde yaşadıkları sinizmin nedenlerinin ve etkilerinin bilinmesi önemlidir (Kalağan ve Güzeller, 2010). Sinik bireyler örgütüne karşı inanç yoksunluğu, örgütün karar ve amaçlarını önemsememe, olumlu olumsuz her şeyi eleştirme ve sürekli bir karamsarlık içinde olmaları ile anlaşılabilirler (Akman, 2013). Örgütsel sinizmin uzun vadeli sonuçları örgütün etkililiği ve yaşayabilirliği açısından

dramatik ve tehlikeye sonuçlar doğurabilir (Naus, 2007). Bu nedenle sinizmin nedenleri ve etkilerinin bilinmesi ve örgütsel ortamlarda buna dönük önlemlerin alınması önem arz etmektedir.

Eğitim kurumları girdisi çıktısı insan olan ve sürekli değişen bir yapıya sahip kurumlardır. Bu nedenle öğretmenlerin sinizm duygusuna yönelik eğilimleri göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konudur. Okulların amaçlarına ulaşabilmesi için kurum içinde etkili bir iletişimin, uyumun ve kuruma olan güvenin ve bağlılığın çok güçlü olması gerekir (Özer vd., 2006). Sinik bir bakış açısı, okullardaki olumlu iklimi zehirleyip, güven duygusunu da ortadan kaldıracaktır. Karadağ ve diğerleri (2014), örgütsel sinizmin okul kültürü ve akademik başarıyı düşürdüğünü ileri sürmüştür. Örgütsel sinizm yaşayan bir öğretmen, okulunu geliştirmek için mücadele etmenin diğer örgüt üyeleri tarafından önemsenmediği ve önerilerinin dikkate alınmadığı algısına kapılabilir. Yaptığı güzel şeylerin kimse tarafından bilinmediği düşüncesi oluşabilir. Tüm öğretmenlerin ekip ruhuyla hareket etmeyeceğini düşünebilir. Okulun geleceği ile ilgili olumsuz algılara ve işlerin daha da kötüye gideceğine inanabilir (Akpolat ve Oğuz, 2015). Öğretmenlerin değişime ayak uyduracak psikolojik ve fiziksel donanımlardan yoksun olması, öğretmenleri zor durumda bırakmakta bunalım, gerilim, meslekten soğuma, tatmin olmama gibi birçok olumsuz örgütsel davranışa neden olabilmekte ve bunun sonucunda okul iklimi, akademik başarı ve güven ortamı zedelenmektedir (Balcı, 2016).

Öğretmenin çalıştığı kuruma karşı olumsuz tutumları, algıları ve davranışları, içinde bulunduğu kurumun hedeflerine ulaşmasının önünde büyük engel teşkil ettiği düşünülmektedir (Kalağan ve Güzeller, 2010). Bulduğu kurumda sinizm yaşayan bir öğretmenin eğitim öğretim açısından istenilen katkıyı vermesi beklenemez. Öğretmenlerin işlerini etkin ve verimli bir şekilde yürütebilmesi için çalıştığı kurum hakkında olumlu tutum ve davranışlara sahip olması gerekir (Akar, 2018). Sinizm, yabancılaşma, örgüte bağın azalması, tatminsizlik, tükenmişlik, verimlilikte azalma ve değişime karşı çıkma gibi sonuçlara yol açmaktadır (Abaslı, 2018). Toplum geleceğe hazırlayan öğretmenlerin yaşadıkları sinizmi görmezden gelmek eğitim kurumlarında verim ve performansı olumsuz etkileyecek dolayısıyla çocukların geleceğe hazırlanmasında aksaklıklara yol açabilecektir. Öğretmenlerin yaşadığı sinizmin, okulu ve öğretmeni etkilediği düşünüldüğünde, bu çalışmanın uygulamada var olan durumun tespiti ve sorunlara yönelik çözüm önerileri ile uygulamaya katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgütsel sinizm nedenlerini belirlemek ve örgütsel sinizmin etkilerini derinlemesine ortaya koymak, çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizmin nedenleri nelerdir?
2. Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizmin etkileri nelerdir?
3. Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizmi azaltmak için neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm nedenlerini, etkilerini ve okulda örgütsel sinizm düzeyini azaltacak çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlandığından, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulması, araştırmacının katılımcı bir rolünün olması, araştırma desenin esnek olması nitel araştırmanın en önemli özelliklerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Creswell'e (2017) göre nitel araştırma, bilinmeyen problemi keşfetme ve anlaşılması gereken ana olguyu ayrıntılı bir şekilde kavrama sürecidir. Nitel araştırmaların temel özelliği; bireyin ya da grupların sosyal dünyalarında gerçekleşen olay ve olguları katılımcıların kendi bakış açıları ve deneyimleri açısından yükledikleri anlamları inceleyip açıklamaya çalışmasıdır (Merriam, 2018). Çeşitli tekniklerle veri elde etme yöntemine dayanan durum çalışması, araştırmalara derinlik kazandıran, bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşan ilgili durumu etkileme ve etkilenme biçimini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Durum çalışması deseni ile yürütülen çalışmalarda incelenen duruma yönelik olaylar, doğal çevre, kişiler ve süreçler gibi çeşitli unsurlar kendi doğal ortamlarında bütüncül bir yaklaşımla ele alınır (Yin, 2003). Durum çalışması sosyal yapılar, gruplar, örgütler, kurum ve kuruluşlar üzerinden ortaya çıkan olay, durum ve davranışlara bakmak; meydana gelen olay, durum ve davranışları derinlemesine inceleyerek değerlendirme yapmak amacıyla kullanılır (McMillan, 2000). Nitekim bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında yaşanan örgütsel sinizm nedenlerini, etkilerini ve çözüm önerilerini öğretmen görüşlerine başvurarak derinlemesine tespit etmeye çalışıldığı için bu yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2022-2023 öğretim yılında Düzce ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Yeni katılımcılardan toplanan verilerin tekrar ettiği yani verilerin doyuma ulaştığı noktada görüşmeler durdurulmuştur (Patton, 2018). Görüşülecek öğretmenler belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının hedeflediği evrenden kendi örneklemini oluşturmak amacıyla erişebileceği katılımcılara en kolay ulaşma imkânı sağlayarak araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcıların gizliliğini koruma amaçlı kod isimler kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem	Okul Türü
Ö1	Kadın	Matematik	11	Meslek Lisesi
Ö2	Erkek	Edebiyat	10	Anadolu İmam Hatip Lisesi
Ö3	Kadın	Edebiyat	10	Anadolu İmam Hatip Lisesi
Ö4	Erkek	Tarih	22	Anadolu Lisesi
Ö5	Kadın	Yiyecek Hizmetleri	41	Meslek Lisesi
Ö6	Erkek	Makine Teknolojisi	22	Meslek Lisesi
Ö7	Erkek	Yiyecek Hizmetleri	25	Meslek Lisesi
Ö8	Erkek	Motor Teknolojisi	28	Meslek Lisesi
Ö9	Erkek	İngilizce	15	Anadolu Lisesi
Ö10	Erkek	Matematik	13	Anadolu Lisesi
Ö11	Kadın	Fizik	18	Anadolu Lisesi
Ö12	Kadın	Felsefe	22	Meslek Lisesi

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılar farklı branşlarda ve mesleki kıdem açısından farklı deneyimlere sahiptir farklı cinsiyette öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunu meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin oluşturduğu çok azının Anadolu İmam Hatip Liselerinde çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizm nedenleri ve etkileri hakkında öğretmen görüşleri ile ilgili veriler; nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmanın odağından sapmamak için önceden hazırlanmış sorular aracılığıyla önemli görülen konulara odaklanmayı kolaylaştırır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış görüşmelere göre daha esnek olup görüşme sırasında yeni sorular sorarak ilgili konu hakkında derinlemesine veri toplanmasına olanak tanır (Oral ve Çoban, 2020). Görüşme formunun oluşturulmasına alanyazın taraması ile başlanmıştır. İlgili araştırmalar ve örgütsel sinizm ile ilgili bilimsel çalışmalardan yola çıkarak belirlenen görüşme formu, eğitim yönetimi alanından iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri sonucu, soruların ifade ediliş biçimlerinde düzenlemeler yapılmış, üçüncü soru revize edilerek mevcut üçüncü soru eklenmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki farklı branştaki öğretmene uygulanmıştır. Bu sürecin ardından soruların anlaşılabilirliğinde bir sorun olmadığı, herhangi bir soru çıkartmak ya eklemek gerekmediği anlaşılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Uzman görüşü sonrasında soru sayısında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Katılımcılara örgütsel sinizmin nedenleri, etkileri ve örgütsel sinizm düzeyini azaltmak için çözüm önerilerini belirlemeye dönük üç açık uçlu soru

sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Görüşmelerden başlamadan önce araştırmacı kendisi hakkında ve görüşme ile ilgili bilgiler vermiş ve araştırmaya katılan öğretmen bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağını vurgulayarak güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonrasında araştırma yapılan öğretmenlere araştırmanın amacı belirtilmiş ve ses kaydı cihazıyla kayıt yapılmasına izin istenmiştir. Fakat görüşülen öğretmenlerden 2'si ses kaydını kabul etmemiştir. Ses kaydını kabul etmeyen öğretmenlerin verileri not alma yöntemi ile kaydedilmiştir. 10 görüşme ise ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerden randevu alınarak kendi okullarında ortalama 20 dakika sürede gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine bilgi edinmek için sonda sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veriler betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Bu analiz yönteminde amaç, verileri yüzeysel ancak sistematik ve açık biçimde okuyucuya sunmaktır (Oral ve Çoban, 2020). Betimsel analiz yaklaşımında, toplanan verileri düzenli bir biçimde açıklamak, özetlemek, basitleştirmek, düzenlemek, okumak ve anlamak kolaydır (Wiyono, 2001). Öncelikle ses kayıtları metne dönüştürülmüş ve verilen yanıtlar sınıflandırılmıştır. Toplam 12 kişi olan katılımcı ile 3 saat görüşme gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce her bir görüşme formu Ö-1, Ö-2, Ö-3... şeklinde isimlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğretmen görüşlerinden sıkça alıntı yapılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorular, kelimesi kelimesine görüşme metnine dönüştürülmüştür. Bu doğrultuda temalar oluşturulmuştur. Sonuçlara ilişkin analiz aşamasında elde edilen temalar, geçerlik ve güvenilirlik sağlama yöntemlerinden biri olan doğrulama stratejisidir. Bu bağlamda uzman teyidi nitel araştırmalarda geçerliliği sağlama yollarından birisi olarak alan yazında kabul edilmektedir. Nitel araştırma konularında bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş elde edilen temalar üzerinde kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Belirlenen kodlar incelenerek Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği uyuşum yüzdesi formülü ($Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{[Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı]} \times 100$) kullanılmıştır. Bu işlem sonrası güvenilirlik oranları, birinci tema için %86, ikinci tema için %89 ve üçüncü tema için %91 olarak gerçekleşmiştir. Uyuşum yüzdesinin %70 ve üstü olması güvenirliliğin uygun olduğu ifade edilmektedir (Şencan, 2005).

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Nitel araştırma yaklaşımında geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik olmak üzere dört ölçüt kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Arastaman ve diğerleri (2018) inandırıcılığı, bulguların var olan gerçeklikle ne seviyede uyumlu olduğunu ifade etmesi; aktarılabirliği, bulguların diğer

bağlam ve durumlara ne derece uyarlanabildiği; güvenilebilirliği, aynı bağlamda aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılması olarak ifade etmiştir. Onaylanabilirlik ise bulgularının araştırmacının değil, katılımcıların deneyim, yaşantı ve düşüncelerinden elde edildiğini ortaya koymaktır (Shenton, 2004). Araştırmanın tarafsızlığını sağlamak için görüşme sürecinde yönlendirici sorulara ve ifadelerle yer verilmemiştir. Araştırmanın amacı detaylıca açıklanmış ve katılımcı bilgilerinin gizli kalacağı beyan edilerek güven ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada verilerin iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak için bulguların bütünlüğü ve tutarlılığı devamlı gözden geçirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki farklı branştaki öğretmene uygulanmış ve herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırmak için görüşme formu eğitim yönetimi alanında bir öğretim üyesine gönderilmiştir. Görüşme formundaki açık uçlu sorularda ifade edilen biçimleri düzenlenmiş ve bir soru revize edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için kod, kategoriler ile temalar oluşturulurken nitel çalışmalar yapan bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Böylece, kodlama aşamasında birinci araştırmacı ile ikinci araştırmacı arasında yapılan kodlamaların güvenilirliği test edilmiştir. Çalışmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma aşamaları ve bu süreç içinde yapılanlar detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Verilerin analizi, iki araştırmacı tarafından yapılarak uyum yüzdesi ortaya çıkarılmıştır. Bu analizler sonrasında birinci soru bağlamında oluşturulan örgütsel sinizmin nedenleri teması, bulgular kısmında okul yönetimi kaynaklı örgütsel sinizm nedenleri ve öğretmen ve okuldan kaynaklanan örgütsel sinizm nedenleri olarak iki farklı tablo ve bulgu olarak ayrılmıştır.

Bulgular

Bulgular üç ana tema altında toplanmıştır. Bunlar, örgütsel sinizmin nedenleri, örgütsel sinizmin etkileri ve son olarak da örgütsel sinizm düzeyini azaltmak için neler yapılabileceği olarak belirlenmiştir.

Örgütsel Sinizmin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sinizm nedenlerine ilişkin görüşleri, “okul idaresinden kaynaklı nedenler ve öğretmen ile okuldan kaynaklı nedenler” olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır.

Okul Yönetimi Kaynaklı Nedenler

Okul idaresinden kaynaklanan örgütsel sinizm nedenlerinin neler olduğu öğretmenlere sorulmuş olup, verilen yanıtlardan aşındaki bulgular elde edilerek Tablo 2’de kodlanmıştır.

Tablo 2*Okul Yönetimi Kaynaklı Örgütsel Sinizm Nedenleri*

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Okul Yönetiminden Kaynaklı Nedenler	Adaletsiz davranma	Ö-1, Ö-2, Ö-6, Ö-9, Ö-12
	Liyakatsiz yöneticilerin varlığı	Ö-2, Ö-3, Ö-8
	Yönetim süreçlerinde öğretmenlerin olmayışı	Ö-3, Ö-10, Ö-5
	Öğretmenlerin değersizleştirilmesi	Ö-3, Ö-4
	Ödüllendirme sisteminin iyi işlemeyişi	Ö-2, Ö-9
	Öğretmenleri damgalama ve dışlama	Ö-6, Ö-12
	Öğretmene fazla iş yüklenmesi	Ö-5, Ö-11
	Eleştiriye kapalı yöneticiler	Ö-3, Ö-6
	Gerekli desteğin verilmemesi	Ö-2, Ö-3
	Liderlik vasfının olmayışı	Ö-12
	Gereksiz yapılan uzun toplantılar	Ö-5

Tablo 2 incelendiğinde okul yönetiminden kaynaklı örgütsel sinizm nedenleri; adaletsiz davranma, liyakatsiz yöneticilerin varlığı, öğretmenlerin değersizleştirilmesi, ödüllendirme sisteminin iyi işlememesi, yönetim süreçlerinde öğretmenlerin olmayışı, gereksiz yapılan uzun toplantılar, eleştiriye kapalı yöneticiler, gerekli desteğin sağlanmaması, öğretmenlere fazla iş yüklenmesi, öğretmenlerin idare tarafından damgalanması olduğu görülmektedir.

Örgütsel sinizmin başlıca nedenlerinden birinin okul yönetiminin “adaletsiz davranışları” olduğu ortaya çıkmıştır. Adil olmayan uygulamaların, siyasi, sendikal ve kronizm kaynaklı nedenlerle ilgili olduğu görülmüştür. Aslında, eş dost kayırmacılığının kaynağı olan kronik davranışların da temelinde sosyal kimliğin yer aldığı, katılımcı ifadesinden anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, tüm bu davranışlar sinizme kaynaklık etmektedir. Tablo 2’deki bazı kodlara ilişkin öğretmen görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda aktarılmıştır.

“İdarecilerimiz kendi hayat felsefesine, tarzına, siyasi görüşüne yakın öğretmenleri kayırıp, diğer öğretmenlere mesafeli duruyor, adaleti sağlayamıyor ve örgütün tüm sistemini bozuyor...” (Ö-2)

“Her idarecinin torpil geçtiği öğretmenler var, bu durumu bize verilen ders programlarında rahatlıkla görebiliyorum, 15 saatlik dersimi 5 güne yayan idare haftada 24 saat derse giren öğretmene 1 gün boşluk verebiliyor, adalet olmayınca idareden soğuyorum.” (Ö-12)

“Okul müdürü sevdiği, genelde kendi sendikası olan öğretmene iyi ve hassas davranırken, dünya görüşü zıt olanlara iyi davranmıyor. Adaletsiz bir ikircikli bir yaklaşım sergileniyor.” (Ö-6)

Okul yöneticilerinin liyakatsiz oluşu da örgütsel sinizmin nedenlerinden biridir. Liyakatsiz olmanın belirtisi olarak, iletişim kurma becerisinden yoksunluk ve kaba üslup gösterilmiştir. Bunun sonucu olarak okulda kargaşa ve çatışma ortamının yaşandığı ifade edilmiştir.

“Okul yöneticilerinin seçimi doğru yapılmalı. Liyakatsiz kişilerin elinde olduğunda okul ortamında kaos oluyor. İletişim kurma becerisi olmayan insanlar bile idareci yapılıyor. Bu kişiler son derece kaba bir üslupla bazı şeyleri bize dikte etmeye çalışıyor. Bu sebepten idare öğretmen çatışmaları yaşanıyor. Yani liyakat. Liyakat olmadı mı birçok sorunla karşı karşıyasınız. Sonu? Okuldan soğuma tabi...” (Ö-8)

Örgütsel sinizme neden olan bir başka neden, ödüllendirme sisteminin iyi işlemeyişidir. Değerlendirmelerin subjektif yapılarak, çalışan öğretmenlerin ödüllendirilmesi yerine çalışmayan ve okul müdürüne yakın olan öğretmenlerin ödüllendirilmesi sinizme neden olmaktadır.

“Ben gece gündüz çalıştım, proje hazırladım, derece elde ettik okul olarak, ancak ödüllendirmeye gelince hiç çalışmayan, idarenin kendisine yakın gördüğü öğretmenler ödüllendirildi. Bu tarz yaklaşım sergileyen bir idareye nasıl kızgınlık ve kırgınlık duymayayım?” (Ö-2)

“Siz istediğiniz kadar didinin, çalışın bir önemi yok. Ödüllendirme günü geldiğinde idarenin ödüle kimi teklif edeceği önemli, yıl boyunca hiç bir iş yapmayı ödül listesinin başına yazılan çok öğretmen gördüm.” (Ö-9)

Öğretmenlerin karar verme sürecine dâhil edilmemesi ve kendisinin muhatap alınmaması, okul müdürünün daha çok kendi isteklerini uygulayan otoriter tutum ve davranışları sinizme neden olmaktadır.

“Karar verme süreçlerinde muhatap alınmıyorum, her şeyden sonradan haberdar oluyorum.” (Ö-3)

“Kurul toplantılarında güzel tekliflerimiz oluyor ancak okul yönetimi açısından bizim söylediklerimizden çok kendisinin ne istediği önemli olduğu için söylediklerimiz dikkate alınmıyor” (Ö-10)

Öğretmenlerden bazıları, öğretmene fazla iş yüklenmesini, eğitim öğretime zaman ayırmayı engellediğini, enerjiyi tükettiğini, boşa çaba harcandığını, sorunlara çözüm üretilmediğini ve sonuçta bir ürünün ortaya çıkmadığını belirtmiştir.

“Evrak üzerinde iş çok fazla bu bizim enerjimizi düşürüyor. Eğitim öğretime zaman ayıracağıma gereksiz evrak yükünün altında eziliyorum. Saatlerce toplantı yapılıyor ortaya bir şey çıkmıyor sorunlar çözümsüz kalıyor.” (Ö-5)

“Yöneticilerde liderlik vasfı olmayınca eğitim çalışanlarını peşinden sürükleyemediği gibi anlamsız uygulamalarla bizim boş yere efor sarf etmemize neden oluyor.” (Ö-12)

“Okulun tüm etkinliklerinde listenin başına yazılıyorum. Kimse benim fikrimi sormuyor. Girdiğim ders sayısı fazla olunca ister istemez verimim düşüyor.” (Ö-11)

Öğretmenler, insana değer verme, tarafız davranma ve iletişim kurma gibi noktalarda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürüyle yaşanan sorunlar nedeniyle yeni yönetim tarafından sürekli baskıya uğramak ve önyargılara maruz kalmak da sinizmin nedenleri arasında görülmektedir.

“Zaman zaman iyi müdürlerimiz de oldu, hepsini bir tutmak doğru olmaz. İnsanların fikirleri ve dünya görüşünden dolayı dışlamak yerine insan olması hasebiyle değer verilmesi gerektiğine inanıyorum.” (Ö-6)

“Müdürler liyakatsiz bir şekilde atandıkları için insana değer verme, tarafız davranma, iletişim kurma gibi noktalarda sorunlar yaşanıyor. Okuldaki bu hava tüm eğitim kuruma yansımak suretiyle herkesi olumsuz etkiliyor...” (Ö-10)

“Geçmişte bir idareciyle yaşadığım sorunlar nedeniyle yeni yönetim tarafından sürekli baskıya uğruyorum. Çok ön yargılılar.” (Ö-12)

Öğretmen ve Okuldan Kaynaklı Nedenler

Öğretmen ve okul kaynaklı örgütsel sinizm nedenleri öğretmenlere sorulmuş ve verilen yanıtlardan aşındaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3

Öğretmen ve Okuldan Kaynaklanan Örgütsel Sinizm Nedenleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmen ve Okul Kaynaklı Örgütsel Sinizm Nedenleri	Öğretmen maaşının yetersizliği	Ö-4, Ö-5, Ö-7, Ö-8
	Fiziki alan ve araç gereç yetersizliği	Ö-3, Ö-5, Ö-6
	Mesleki becerilerin yetersizliği	Ö-4, Ö-12
	Yanlış meslek seçimi	Ö-1, Ö-6
	Sorumluluk almaktan kaçınma	Ö-1, Ö-5
	Öğretmenler arası iletişim eksikliği	Ö-3, Ö-9
	Siyasi görüş farklılıkları	Ö-6, Ö-10
	Öğretmenler arasında gruplaşmalar	Ö-3, Ö-12
	Mesleki saygınlığın azalması	Ö-4, Ö-11
	Öğretmen veli çatışması	Ö-3, Ö-9
	Güvenlik sorunları	Ö-3
	Sosyalleşememe	Ö-9
	Tükenmişlik	Ö-7
	Yasal prosedürleri gereksiz görme	Ö-7

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmenden ve okuldan kaynaklı örgütsel sinizm nedenlerinin en başında öğretmen maaşlarının yetersizliği olup sırayla; mesleki becerilerin yetersizliği, yanlış meslek seçimi, sorumluluk almaktan kaçınma, yasal prosedürleri gereksiz görme, öğretmenler arasında gruplaşmalar, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması, öğretmen veli çatışması, siyasi görüş farklılıkları, fiziki alan ve araç gereç eksikliğidir. Aldığı maaşı yetersiz gören bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen maaşlarının yeterli olmaması sonucu tatminsizlik ve mesleğe soğukluk oluyor. Çok çalışıyorum ama hak ettiğimi alamıyorum yaşam standartlarım düştüğü için istediğimi giyip, istediğimi yiyemiyorum, gezemiyorum, bu sebepten işime motive olamıyorum. Aldığım ücretle yaptığım işi karşılaştırınca çok yük üslendiğimi düşünüp, yeni verilen görevlere hayır diyorum.” (Ö-5)

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri noktasında yeterli donanıma sahip olmaması veya yanlış meslek seçimi belli bir süre sonra öğretmenlerde örgütsel sinizm olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu iki öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

“Göreve yeni başlayan bazı öğretmenler, öğretmenlik mesleğini sadece iş bulma kaygısı seçtiklerinden umduklarını bulamadıklarından mutsuzlaşıyor ve bir süre sonra gerek öğrenciyle gerekse okulla sorun yaşamaya başlıyor.” (Ö-1)

“Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve alan değiştirip gelen öğretmenler kendi dönemimle kıyasladığımda öğretim yöntem ve teknikleri konusunda sınıf kontrolü noktasında daha yetersiz. Her nöbetimde ilgili öğretmenlerin sınıflarında problem çıkıyor ve bu durum beni inanılmaz yoruyor.” (Ö-12)

Okullarda eğitim öğretim esnasında doldurulan evrakların çokluğu ve bunun süreklilik göstermesi öğretmelerde sinizme sebep olmaktadır. Bu durumu bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Her gün gereksiz surf doldurmak için doldurduğum evrakların arasında boğuşuyorum.” (Ö-7)

Öğretmenler arasındaki gruplaşmanın örgütsel sinizme neden olduğunu bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Erkek öğretmenler arasında gruplaşma yok ama bayan öğretmenler arasında gruplaşmalar var. Selam veriyorum ya duymazdan geliyor ya da kafasını başka yöne çeviriyor.” (Ö-3)

“Bazı öğretmenler işi gücü bırakmış politize olmuş durumda. Öğretmenler odasında öğrencilerin durumunu tartışmak yerine siyaseti tartışıyorlar. Kendi arkadaş çevreleri var başkasıyla muhatap değiller.” (Ö-12)

Öğretmenler özellikle medyada çıkan öğretmenlik mesleğinin saygınlığına gölge düşüren haberler sonucunda yıprandıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“...medyanın öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırması çıkan olumsuz haberlerin tüm öğretmenlere yüklenmesi kabul edilemez.” (Ö-4)

“Öğretmenleri toplum, yatarak maaş alan, ömürleri tatille geçen meslek grubu olarak

görüyor.” (Ö-11)

Öğretmen veli çatışmasında okul idaresinin inisiyatif almadığı ve tüm sorumluluğu öğretmene yıktığı ve öğretmeni yalnız bıraktığını bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir:

“Veli anlayıp dinlemeden çocuğun lafıyla okula geliyor. Öğretmene hakaretler ve tehditler ediyor, okul idarecilerimiz de seyrediyor.” (Ö-3)

Özellikle okul yöneticilerinin kendi siyasi görüşüne yakın kişilere karşı daha hoşgörülü ancak zıt siyasi görüşe sahip öğretmenlere karşı ise sert davranmak suretiyle örgütsel sinizme neden olduğunu iki öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Okul müdürü sevdiği, genelde kendi sendikası olan öğretmene iyi ve hassas davranırken, dünya görüşü zıt olanlara iyi davranmıyor.” (Ö-6)

“Ödüllendirmelerde dahi siyasi görüşe ve sendikaya bakıldığı kanaatindeyim. Birçok olayda öğretmenin siyasi görüşüne bakılıyor. Bizden mi? Diye.” (Ö-10)

Okullarda sosyal etkinliklerin azlığı öğretmeni belli bir süre sonra kurumdan soğutmaya başladığı, okul iklimini bozduğu ve ekip olma bilincinin önünde engel olduğunu iki öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Bir öğretmen olarak okulumu düşündüğümde sadece öğrencilerim için değil kendim içinde yetersiz buluyorum. Derse giriyorum dersten çıkıyorum. Notları veriyorum. Okulda yaptığımız hiçbir sosyal etkinlik yok. Öğretmenler hep bir olup yemeğe dahi gidemiyoruz. Düzenlesek dahi çoğu gelmiyor.” (Ö-9)

“Öğretmen ve öğrenci olarak sosyal etkinlik yapabileceğimiz alanlar okullarda maalesef sınırlı. Okulun bahçesinde spor yapılamıyor. Bakıyorsunuz tüm araçları çekmişler bahçeye ve bunu yapanlarda idareci ve öğretmen.” (Ö-3)

Okullardaki fiziksel ve donanımsal yetersizlikler öğretmenlerin mesleklerini tam anlamıyla icra etmesinin önünde engel olarak çıkmakta ve öğretmende sinizme neden olduğunu iki öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Bir idarecinin en temel sorumluluğu fiziksel ortamı hazır etmek olmalı. Atölyemde yemek yapacak tencere yok bir yıldır söylüyorum ama yol alamıyorum ve üzülüyorum. İdareciler odalarını değil sınıfları donatmalı. Eğitim öğretim için malzeme araç gereç eksiliği çok fazla.” (Ö-3)

“Çocuklara sunuş yöntemiyle ders anlatma metodu yerine yaparak yaşayarak anlatmak gerekiyor. Maalesef okullarımız fiziksel olarak buna müsait değil. Bazen atölye derslerimi bile alan yetersizliğinden sınıf ortamında işliyorum.” (Ö-5)

“Öğrencilerimle uygulama yapacağım ama atölyem yok. Uygulamalı dersler sınıfta tahta

başında anlatmakla geçiyor. Haliyle verim de olmuyor. Bir tane atölyemiz var onun içinde de doğru düzgün malzeme yok.” (Ö-6)

Örgütsel Sinizmin Etkilerine İlişkin Bulgular

Örgütsel sinizmin etkilerine ilişkin öğretmene yöneltilen sorulardan aşındaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4

Örgütsel Sinizmin Etkileri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Örgütsel Sinizmin Öğretmene Etkisi	Okulda iletişimsizlik	Ö-4, Ö-6, Ö-7, Ö-8
	Okula güvenin azalması	Ö-4, Ö-10, Ö-11
	Verimsiz eğitim ortamı	Ö-1, Ö-3
	İdare öğretmen çatışması	Ö-2, Ö-9
	Kendini okuldan soyutlama	Ö-3, Ö-4
	Öğretmen motivasyonunun azalması	Ö-3, Ö-11
	Okula olan bağlılığın azalması	Ö-12, Ö-8
	İş birliğinin azalması	Ö-2, Ö-12
	Öğretmenlik mesleğinden soğuma	Ö-4, Ö-6
	Kendini ve mesleğini yetersiz görme	Ö-3
	İşten kaytarma eğilimi	Ö-11
	Stres	Ö-9

Tablo 4 incelendiğinde öğretmene ve kuruma etkisi başta iletişimsizlik olmak üzere; okula güvenin azalması, verimsiz eğitim öğretim ortamı, idare öğretmen çatışması, öğretmen motivasyonunun azalması, kendini ve mesleğini değersiz görme, meslekten soğuma ve iş birliğinin zayıflaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin idareye karşı iletişim sorununu ve kendine yansımaları şöyle ifade etmiştir:

“İdare öğretmenleri şu öğretmen iyi bu öğretmen kötü diye damgalıyor ve bunu arkamızdan dedikodu şeklinde yapıyor. Okuldan soğuma ve isteksiz gelme gibi durumlar oluşuyor bende.” (Ö-6)

“Öğretmenler arasında gruplaşmalara neden oluyor bir birbirimiz ile konuşmama, hatta selam vermeme noktasına geldiğimiz de oluyor.” (Ö-4)

Özellikle eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenler arasında güven bunalımı yaşanması öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. İki öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Okulda kimseye güvenmiyorum. Bazen içimden acaba okul idaresi ne iş çeviriyor diye düşünmüyorum değilim.” (Ö-10)

“Çok samimi olmaya gerek yok, kime güvensen hüsrana uğruyorum.” (Ö-11)

Liyakatsiz idarecilerin varlığı ve iletişime kapalı olmaları belli bir süre sonra öğretmen idare çatışmasına döndüğünü bu durumun gerek okulu gerekse öğretmeni olumsuz etkilediğini bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Kurumda sinizm beni çok derinden etkiliyor tüm motivasyonumu düşürüyor, okula gelirken ayaklarım geri geri gidiyor, okulumdan soğuyorum ve ne yapsam da bu okuldan gitsem diye çareler düşünmeye başlıyorum. İdarecilerimle karşı karşıya geldiğim dönemler oldu.” (Ö-2)

Örgütsel sinizm sonucu öğretmenlerin yaşamış olduğu motivasyon eksikliğinin eğitim öğretim ortamındaki üretkenliği azalttığı gibi öğretmeni hiç bir şey yapmama noktasına getirdiğini bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Hiçbir şey yapmamak için karar aldım. Atölyeme girerim dersimi işlerim bunun dışında hiçbir şey yapmak istemiyorum. İstekliyim ve üretken bir insanım ancak değer verilmeyen bir ortamda bir şey yapasım gelmiyor.” (Ö-3)

Öğretmenlerin yaşamış olduğu sinizm sonucu çalıştıkları kuruma karşı bağlarının zayıfladığını bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Bazen kendimi bu okula ait hissetmediğim algısına kapılıyorum.” (Ö-12)

İdarecilerin eğitim kurumlarındaki ikircikli tutumları öğretmenleri mesleğinden soğumasına neden olabilecek düzeyde etkilediğini öğretmenler şöyle ifade etmiştir.

“İdarecilerin herkese farklı davranması, adamına göre muamele etmesi benim çalıştığım kurumdan soğutuyor. İnsan tutarlı olmalı ona farklı bana farklı olunca benim tavrım da değişiyor. Bazen de kızıp tayin istemeyi bile düşünüyorum. Okula gelirken ayaklarım geri gittiği dönemler oluyor.” (Ö-8)

“İdarecilerin taraflı yaklaşımları öğretmenler arasında adaletsizliğe yol açıyor. Öğretmenlerin kuruma karşı olan güven duygusunu zayıflatıyor ve okula aidiyetini zedeliyor.” (Ö-4)

“Öğretmen maaşlarının yeterli olmaması sonucu tatminsizlik ve mesleğe soğukluk oluyor.” (Ö-3)

Okul idaresi ve öğretmenler arasındaki sürtüşmeler nedeniyle sinizmin öğretmen üzerinde kendisini stres olarak gösterdiğini bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Özellikle okul idarecileriyle yaşadığım sorunlar sürekli bir stres hali olarak beni olumsuz etkilemektedir.” (Ö-9)

“Görevler dağıtılırken artık sorumluluk almak istemiyorum. Görev verilir ise bir bahane bulup başkasına verilmesini istiyorum. Hep aynı kişiye iş yıkıyorlar.” (Ö-12)

Örgütsel sinizm okul kültürünün oluşmasını engellediği ve okul ikliminin zedelenmesine yol açarak öğretmenler arasındaki iş birliğine darbe vurmaktadır. Bu durumu iki öğretmen şöyle açıklamıştır:

“...iş birliğini ve ekip çalışmalarını da baltalıyor. Bazı meslektaşlarımız çok bunalırsa rapor almakta bu da eğitim öğretim ortamını verimsiz kılmaktadır.” (Ö-2)

“Bazen bırakın başka zümrelerle iş birliği yapmayı kendi zümrem ile birlikte bile bir iş yapamıyoruz. Öğretmen iş birliğine istekli olmalı.” (Ö-12)

Örgütsel Sinizmin Düzeyinin Azaltılmasına İlişkin Bulgular

Örgütsel sinizmi azaltmak için neler yapılması gerektiği öğretmenlere sorulmuş olup, çıkan sonuçlar tabloya kodlanmıştır.

Tablo 5

Örgütsel Sinizmin Azaltılmasına İlişkin Öneriler

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Örgütsel Sinizmin Azaltılmasına İlişkin Öneriler	Öğretmenin alım gücünün iyileştirilmesi	Ö-1, Ö-3, Ö-7, Ö-8, Ö-12
	Okul idaresinin adil olması	Ö-2, Ö-3, Ö-4, Ö-11
	Ortak karar alma	Ö-1, Ö-5
	Liyakatli yönetici seçimi	Ö-1, Ö-10
	Etkin bir ödüllendirme sistemi	Ö-6, Ö-9
	Öğretmenin mesleki gelişimini teşvik etmek	Ö-2
	Hizmet içi eğitimlere katılma	Ö-3
	Evrak yükünün azaltılması	Ö-5
	Mesleki saygınlığın artırılması	Ö-3
	Öğrencilere dönük disiplin önlemleri alınması	Ö-12
	Okul imkânlarını iyileştirme	Ö-11
	Farklılıklara saygı gösterilmesi	Ö-1
Olumlu okul kültürü oluşturma	Ö-7	

Tablo 5'e göre örgütsel sinizmin azaltılmasına yönelik çözüm önerilerinin başında öğretmenin alım gücünün iyileştirilmesi gelmektedir. Bu maddeyi sırayla; okul idaresinin adil davranması, ortak karar alma, öğretmenin mesleki gelişimi, hizmet içi eğitim, liyakatli yönetici seçimi, evrak yükünün azaltılması, hak edenlerin ödüllendirilmesi, mesleki saygınlığın artırılması ve farklılıklara saygı duyulması olarak belirlenmiştir. Öğretmenin alım günün iyileştirilmesini öğretmenler şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmenlik mesleği maddi açıdan hak ettiği yerde değil. Toplumsal saygınlığımız ayaklar altında” (Ö-1)

“Okuldaki yardımcı hizmetler personeli dahi bizden yüksek maaş alıyor. Bazen kendime soruyorum ben neden öğretmen oldum diye.” (Ö-12)

Okul yöneticilerinin öğretmenlere görev dağılımında adaletli yaklaşımları onları işlerine daha çok motive edecektir. Bu durumu öğretmenler şöyle ifade etmiştir:

“Yönetici görev verirken kayırma olmayacak, adaletli olacak...” (Ö-2)

“...iş bölümünde adalet ilkesinden hareket edilmeli, adam kayırmacılığın olmadığı bir sistem arzuluyorum.” (Ö-4)

“Verilen görevler yeter ki adaletli dağıtılsın asla itiraz etmem.” (Ö-11)

Örgütsel sinizme çözüm olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sürekli kendilerini yenilemeleri gerektiği ve hizmet içi eğitimden geçmeleri gerektiğini öğretmenler şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmenler işlerine hâkim olmalı ve derse hazırlıklı girmeli. İnsan hayatında hatalar ve eksiklikler olabilir ama daha iyiye ulaşmak için durmadan çalışmanın ve kendini güncellemenin gereğine inanıyorum.” (Ö-2)

“Öğretmen ve idareciler için hizmet içi eğitimin şart olduğunu düşünüyorum.” (Ö-3)

Örgütsel sinizm düzeyini azaltmanın bir diğer çözüm önerisi olarak öğretmenler liyakatli yönetici seçimine bağlayarak durumu şöyle ifade etmiştir:

“Günümüzde çok farklı idareci tipi var, bazılarında idareci bilinci yok ben yaptım oldu mantığıyla hareket edip egolarına ve zaaflarına yenik düşüyor. İdareci vasfı taşımayanların idareci olması nedeniyle yaptığı adaletsiz uygulamalarla öğretmenleri yıpratmaktadır. Liyakatli yöneticiler olmazsa olmaz.” (Ö-1)

“İşin ehli yöneticiler olmadan öğretmenlerin ve öğrencilerin performansının artması mümkün değil. Birçok yönetici kaş yapayım derken göz çıkartıyor.” (Ö-10)

Gereksiz evrak yükünün eğitim öğretime ayrılan zamanı düşürdüğü ve öğretime sinizm nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olumsuz durumun düzeltilmesini bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Kâğıt üzerinde iş çok fazla bu bizim enerjimizi düşürüyor. Eğitim öğretime zaman ayıracağıma gereksiz evrak yükünün altında eziliyorum, kırtasiyeciliğe bir son verilmeli.” (Ö-5)

Öğretmenleri ödüllendirmenin subjektif kriterler yerine objektif kriterler belirlenerek değerlendirme ve ödüllendirme yapılmasını istemektedir. Bu durumu iki öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Çalışan ile çalışmayanın bir farkı olmalı ödüllendirme de buna göre yapılmalı.” (Ö-6)

“İşini iyi yapanın görülmediği bir ortamda zamanla ister istemez ben de tembelleşiyorum. İnsan değer görmek ve takdir edilmek istiyor.” (Ö-9)

Eğitim kurumlarında farklılıklara saygı duyulması gerektiğini, kişinin kendisini ifade etmesine izin verilmesi gerektiğini bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Farklı görüşlere değer verilmesi gerekiyor, ekip ruhu aşılmalıdır.” (Ö-1)

Karar alma mekanizmalarına öğretmenlerin dâhil edilmesi alınan kararların da uygulanmasının önünü açacaktır. Bu durumu bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Her şeyden önce güçlü bir okul kültürü gerekiyor. Eğitim bir bütündür herkes bu kurumun bir üyesi ise iş birliği ve ortak kararların alınması kaçınılmazdır.” (Ö-7)

Okullar kişinin kendini gerçekleştirebileceği alanlar olarak karşımıza çıkmalıdır. İnsanın ihtiyaçlarına cevap vermeyen ortamların kişide sinizme neden olduğunu bunun önüne geçmek için spor ve sanat etkinlikleri yapılması gerektiğini bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Okullarda öğrencilerin ve öğretmenlerin spor gibi sanat gibi etkinlik yapacağı bir yer olmayınca insan hem köreliyor hem de bunalyor.” (Ö-11)

Özellikle okullarda yaşanan öğrenci disiplin sorunları öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler bırakmakta meslekten soğutmakta ve motivasyonunu düşürmektedir. Bu durumu bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Derlerde ve okulda sürekli olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin sayısı o kadar fazla ki disiplin olmazsa o sınıfta derse girip ders anlatmak mümkün olmuyor. İdare disiplini öğrenci üzerinde kuramazsa öğretmenin hiçbir otoritesi kalmıyor.” (Ö-12)

Okul kültürünün önemini sinizm ile mücadelede bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Okul kültürü oluşturulmalı ve herkesin birbirine saygı duyması lazım ki okulda güzel şeyler ortaya çıksın. Herkes mutlu olsun.” (Ö-5)

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sinizmin nedenleri, etkileri ve sinizmin düzeyinin azaltılmasına yönelik çözüm önerilerinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmada, örgütsel sinizmin okul idaresinden, öğretmenden ve okuldan kaynakladığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizmin öğretmenlerin üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu ve bu olumsuz etkilerin okulortamını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın birinci temasında örgütsel sinizm nedenleri; adaletsiz davranma, liyakatsiz yöneticilerin varlığı, öğretmenin değersizleştirilmesi, ödüllendirme sisteminin iyi işlemeyişi,

yönetim süreçlerinde öğretmenlerin olmayışı, gereksiz uzatılan toplantılar, eleştiriye kapalı yöneticilerin varlığı, öğretmenlere gerekli desteğin verilmeyişi, fazla iş yükü, öğretmenleri damgalama ve dışlama gibi okul idaresinden kaynaklı nedenlerin olduğu tespit edilmiştir. Okul idarecilerin öncelikle kurumlarında örgütsel sinizm seviyesini düşürmek adına çalışmalar yapması son derece önem arz etmektedir. Çalıştığı kurum hakkında sinik duygular besleyen kişilerin, yaptığı işten tatmin olmadıkları ya da tatmin olma düzeyinin azaldığı, bu durumun kişinin kurumdan ayrılmaya yönelik isteğini artırdığı bilinmektedir (Çağ, 2011). İdareciler çalışanlarını iş süreçleri ve karar alma süreçlerine katarak, onların görüş ve fikirlerini de almak suretiyle onlara değer verdiğini göstermelidir. Çünkü örgütsel sinizm ilgisizlik, yok sayılma ve dışlanmaktan kaynaklı bir tepki olarak açığa çıkmaktadır (Çağ, 2011). Sinizmin önlenmesi büyük ölçüde yönetimin elindedir. Sinizm, çalışanlar tarafından algılandığı şekliyle yönetimin meşruiyetinde bir azalmaya neden olur. Bu meşruluğu yeniden tesis etmek, karar alma süreçlerine dürüst ve samimi katılım ve yeteneklerinin ve katkılarının tanınması yoluyla öğretmenlerin katılımının sağlanmasını gerektirir (Naus, 2007). Polatcan (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile okul idarecilerinin liderlik davranışı arasındaki ilişkilerin anlamlı ve negatif yönlü olduğunu tespit etmiştir. Kurumlarda yaşanan sinizmin, önleyici tedbirler almak, şayet ortaya çıktı ise bunu yönetebilmek ve baş edebilmek için etkili yöntemler uygulamak gerekmektedir. Bu tür yöntemleri uygulamada en büyük sorumluluk kurum içindeki idarecilere ve liderlere düşmektedir (Özler vd., 2010).

Araştırmada öğretmenlerin kurumdaki adaletsiz uygulamalardan kaynaklı sinizm yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Çetin vd, 2013; Kutaniş ve Çetinel, 2010). Çalışanların yaşadıkları adaletsizlikler arttıkça sinizm düzeylerinin de bu doğrultu da arttığı söylenebilir. Yöneticilerin yaptıkları hatalar ve yanlış uygulamalar sonucunda öğretmenlerde yönetime karşı bir tepki ve sorgulama durumlarının ortaya çıkmasına ve örgüte ve onun başındaki yöneticiye karşı güvensizlik oluşmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin olumsuz üslup kullanmalarının ve öğretmenlerle yaşanan iletişim sorunlarının öğretmenlerin sinizm yaşamasına sebep olduğu söylenebilir. Bu durumdaki öğretmenlerin kurumlarına ve yöneticilerine karşı kızgınlık ve öfke duyabilir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları okuldaki idarecinin sergilediği liderlik stiline bağlı olarak farklılıklar gösterebilmektedir. Yönetim stili demokratik olan okullarda sinizm azalırken, otoriter yönetim sergileyen okullarda sinizm düzeyi yüksektir (Balay vd., 2013). Bu sonuçlara göre, okul yöneticisinin demokratik olması, öğretmenlerin kuruma ve yönetime daha çok güvenmesinin önünü açabilecektir. Öğretmenlerin değer görmemesi ve fikrinin alınmaması, okul yöneticilerine ve okula karşı ön yargılar beslenmesine, örgütsel sessizliğe ve okul yönetimine güvensizliğe neden olabilir. Okul yöneticilerinin, öğretmenleri ödüllendirme mekanizmasını iyi işletmemesi, taraflı davranması, kendi siyasi görüşüne ve sendikasına yakın olanları kayırması, sinizmin nedeni olarak yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır. Çalışanların emeklerinin karşılığını alamamaları ve beklentilerinin karşılanmaması onları psikolojik olarak olumsuz etkileyecek ve örgüte ve lidere karşı kızgınlık ve güvensizlik

duyulacaktır (Erbil, 2013).

Araştırmada, öğretmen maaşlarının yetersiz olması, sinizm nedeni olarak ilk sıralarda yer almaktadır. Ekonomik zorluklar öğretmenlerin performansını olumsuz etkilediği ve kendini diğer kamu personeliyle kıyaslamak suretiyle olumsuz bir okul ikliminin ortaya çıkmasına neden olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, mesleki becerilerin yetersizliği, yanlış meslek seçimi, öğretmenler arası gruplaşmalar ve siyasi görüş farklılıkları öğretmen kaynaklı sinizm nedenleri olarak tespit edilmiştir. Çalışanların dağıtımsal adalet algıları azaldıkça sinizmin ortaya çıktığı, kişilerin kurumlarına karşı yabancılaştıkları, motivasyonun düştüğü ve işten ayrılmaya neden olduğu söylenebilir (Çağ, 2011). Özellikle iş bulmak adına öğretmenlik mesleğini seçenlerin, yeterli mesleki donanıma sahip olmayanların bir müddet sonra mesleki sinizm yaşadıkları, motivasyonlarının düştüğü, yaptıkları işten bir haz almadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, mesleki saygınlıklarını kaybettiklerini özellikle basında ve sosyal medyada çıkan olumsuz haberlerin tüm öğretmenlere yüklenmesi nedeniyle olumsuz duygu ve düşüncelere sahiptir. Toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığının giderek azaldığı, öğretmenlerin sürekli tatil yapan ve kolay para kazanılan meslek grubu olarak görüldüğü, bunun sonucu olarak öğretmende verimsizlik, moral ve motivasyon düşüklüğü ve meslekten soğuma yaşadıkları tespit edilmiştir. Fiziksel alanların yetersizliği öğretmeni örgüt içinde bezdiren, mesleğini tam manasıyla yapmaya engel olarak karşısına çıkan bir neden olduğu görülmüştür.

Çalışmanın ikinci temasında örgütsel sinizmin etkileri incelenmiştir. Sinizmin, çalışanlar arasında bağlılığın azalmasına, güvensizliğin artmasına, işyeri verimliliğinin azalmasına, otoriteye karşı genel bir güvensizliğe ve yönetimin talimatlarının küçümsenmesine yol açar. Bunun durumlar ise örgütün etkililiğini geliştirme eylemlerine sekteye uğratar (Gurung ve Mishra, 2021). Bir örgütte örgütsel sinizmin varlığı, çalışanlar arasında iletişimsizlik, güvensizlik, eğitim öğretim ortamının verimsizleşmesi, veli öğretmen ve öğretmen idareci çatışması, stres, meslekten soğuma, işten kaytarma şeklinde olumsuz davranış ve etkiler bırakmak suretiyle okul kültürünü baltaladığı ve etkisizleştirdiği sonucuna varılmıştır. Çalışanlar ile örgüt arasında sağlam bir iletişimin olması, örgüt iklimini olumlu etkileyerek motivasyonu artırabilir. Bu durumda örgüt içindeki olumlu iletişim, örgütsel sinizmi azaltacaktır (Erbil, 2013). Öğretmenlerin okuluna karşı negatif duygulara sahip olması verimliliği olumsuz etkileyebilir. Örgütsel sinizm düzeyi yüksek bireylerin verimliliğinin, iş tatmininin ve motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir (Polatcan, 2012). Örgütsel sinizm yaşayan bireylerin mesleğinden soğumaya başladığı ve işten kaytarma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Kalağan ve Güzeller (2010) yaptığı çalışmada örgütsel sinizm yaşayan öğretmenlerin kurumunu geliştirmek için bir çaba içine girmenin diğer çalışanlar tarafından önemsenmediği duygusuna kapılmak suretiyle tüm çalışanların elinden geleni yapacağına inanmayabileceği sonucuna ulaşmıştır. Sinizm yaşayan öğretmenlerin zamanla birbirini olumsuz etkilemek suretiyle kurumun geneline yayılarak eğitim kurumlarını ve öğretmeni etkisiz ve verimsiz hale getirebilir.

Örgütsel sinizmin, okuldaki güven duygusunu olumsuz etkilediği bir diğer sonuçtur. Örgütsel sinizm, güven duygusunun azalmasına, öz güvenin yitirilmesine ve örgütteki yöneticilere olan güvenin azalmasını etki etmektedir (Kalağan, 2009). Örgütsel sinizm yaşayan eğitim çalışının kurumuna olan bağlılığının azaldığı söylenebilir. Fındık ve Eryeşil (2012) yaptığı çalışmada, örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm arasında negatif bir ilişkinin varlığına vurgu yapmıştır. Örgütsel sinizmin, eğitim kurumlarında etkililik ve verimliliği azaltan, maddi kayıplar yanında manevi kayıplara da yol açan sonuçları vardır. Bu kapsamda tatminsizlik, doyumsuzluk, örgüte bağlılığın azalması, işe yabancılaşma ve işten ayrılma gibi çok sayıda etkiden söz edilebilir (Yıldız ve Akgün, 2013). Eğitim kurumunda sinizme maruz kalan öğretmenlerin belli bir süre sonra tayin istediği, okul yönetimine karşı sürekli eleştiri yönelterek memnuniyetsizliğini dile getirdiği söylenebilir.

Çalışmanın üçüncü temasında ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizm düzeyini azaltmak için yapılması gerekenler, öğretmenin alım gücünün iyileştirilmesi, okul idaresinin adil olması, ortak karar alma, öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması, hizmet içi eğitimler, liyakatli yönetici seçimi, evrak yükünün azaltılması, mesleki saygınlığının yükseltilmesi ve farklılıklara saygı ve olumlu bir okul kültürü oluşturma olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin alım gücünün ekonomik koşullar nedeniyle düşmesinin, öğretmenlerin performans, motivasyon ve verimi üzerinde doğrudan etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin diğer kamu çalışanları ile maaşlarını kıyaslaması kendilerine haksızlık yapıldığı algısı oluşturabilir. Çalışanlar kurumlarında adaletsiz uygulamalar gördüklerinde yöneticilerine ve iş arkadaşlarına olumsuz tutum ve eylemler gösterecektir. Olumsuz tutumlar ve davranışlar da iş görenlerin sinikleşmesine zemin hazırlayacaktır (Çağ, 2011). Bu nedenle okul yönetimi, uygulamalarında adaletli, şeffaf ve hesap verebilirlik ilkelerine uyarak, çalışanlarda şüpheye yol açmamalıdır. Yapılan çalışmadan çıkan sonuçlar daha önce yapılmış çalışmaları destekler niteliktedir. Örgütte adaletsiz ve samimiyezsiz davranışların azalması sinizmi azaltacaktır. Karar alma mekanizmalarına öğretmenlerin dâhil edilmesi, kuruma olan aidiyet duygusunu artırabilir. Öğretmenler de her meslek grubu gibi kendini geliştirme ihtiyacı içinde olabilir. Hizmet içi eğitim programları ile bu ihtiyaç giderilebilir. Duman ve diğerleri (2020), mesleği ile ilgili herhangi bir eğitim programına katılmamış öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin, mesleğiyle alakalı eğitime katılmış öğretmenlerin sinizm düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sürekli mesleği ile ilgili eğitime katılan öğretmenlerin mesleklerini daha iyi yapmaya çalıştıkları ve bu durumun öğretmenlerin motivasyonuna ve performansına yansıdığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitimden geçmesi ve bu eğitimlerin öğretmenlerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılması öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacağı gibi eğitimin kalitesini de yükseltebilir. Okulun belli kural ve normlarının olması ve bunun öğrenciler ve öğretmenler tarafından benimsenmesi okuldaki disiplin kaynaklı sorunları aza indirebilir. Okul yöneticilerinin nitelikli olması, liyakat ilkesi ile atanması, öğretmenlere değer verilmesi ve karar alma mekanizmalarına öğretmenin dâhil edilmesi örgütsel sinizm düzeyini azaltabilir. Okul yönetişinin bilgili ve donanımlı olması, liderlik vasfının olması eğitim kurumlarındaki iş birliği ve ekip çalışmalarının önünü açabilir. Gereksiz evrak yükü ve

bürokrasinin azaltılması, öğretmenler üzerinde pozitif etkiler oluşturabilir. Ayrıca, okul kültürünün güçlü olması örgüt üyelerinin kurumun amaçlarını kendi amaçları gibi görmesini ve örgütün kural, norm ve değerlerini benimsemesini sağlayabilir. Okul kültürü arttıkça öğretmenlerin okula karşı geliştirdiği olumsuz tutum ve davranışların azaldığı tespit edilmiştir (Şirin, 2011). Bunun yanında, Balay ve diğerlerinin (2013) yaptığı çalışma, örgüt kültürü ile sinizm düzeyi arasındaki negatif yönlü ilişkiyi destekler niteliktedir. Okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülebilmesinde okul yönetimine büyük sorumluluklar düştüğü söylenebilir. Okul kültürü oluşturmak suretiyle öğretmenler arasında iletişim, güven ve iş birliği sağlanabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin sinizm duygusu yaşamalarının okul yönetiminden, öğretmenlerden ve okuldan ve çevresel faktörlerden olmak üzere farklı nedenleri vardır. Sinizmin etkilerine bakıldığında ise hem bireysel hem örgütsel birçok olumsuz etkisinden söz etmek mümkündür. Öğretmenleri doğrudan doğruya etkileyen sinizmin, önlem alınmadığı takdirde okulu ve eğitim-öğretim ortamını olumsuz yönde etkileyeceği, eğitim kurumlarını ve çalışanlarını zamanla etkisiz ve verimsiz hale getirebileceği söylenebilir. Bu da okulun amaçlarına ulaşma derecesini olumsuz etkileyebilecektir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi yürütülmüştür. Dolayısıyla, nicel veri toplama araç ve analiz yöntemleri kullanılmamıştır. Ayrıca, çalışma ortaöğretim kurumlarında yürütülmüştür. Farklı okul kademelerinde de benzer bir çalışma yapılabilir.

Öneriler

Araştırmanın sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin alım gücünü iyileştirmek suretiyle kendilerini geliştirmesine destek olunabilir.
2. Okul yöneticileri adalet ilkesi doğrultusunda hareket ederek kurumda güven bunalımı oluşturmaktan uzak durarak güçlü bir okul kültürü oluşturulmalıdır.
3. Eğitim kurumlarına yönetici atamaları yapılırken ehliyet ve liyakat ilkeleri uygulanmalıdır.
4. Öğretmenlerin ve yöneticilerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim programları uygulanmalıdır.
5. Evrak yükünü azaltacak çalışmalar yapılmalıdır.
6. Öğretmenler karar alma süreçlerine dâhil edilmelidir.
7. Eğitim örgütlerinde örgütsel sinizme neden olan değişkenler nitel, nicel ve karma desen

olarak ülke safında yapılarak sinizimle mücadele edilmelidir.

8. Ödüllendirme sistemi subjektif değil objektif kriterlere göre yapılmalıdır.

9. Farklı evren örnekleme karma desen çalışmalarla, sinizmin nedenleri, etkileri ve çözüm önerileri araştırılabilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma için, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 31.08.2023 tarih ve 2023/284 sayılı etik izin alınmıştır.

Kaynaklar

Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Akar, H. (2018). Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan örgütsel sinizm çalışmalarının içerik analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 2097-2127. <https://doi.org/10.26466/opus.486812>

Akman, G. (2013). *Sağlık çalışanlarının örgütsel ve genel sinizm düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel Sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 11(3), 947-971. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161145>

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

Arslan, E. T. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi personelinin genel ve örgütsel sinizm düzeyi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(1), 12-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2151990>

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Hatipoğlu Yayınları.

Balay, R., Kaya, A. ve Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-143.

Balcı, O. (2016). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel*

- sinizm, kendini işe vermeme ve sosyal kaytarma arasındaki ilişkinin İncelenmesi: Arnavutköy İlçesi Örneği* [Doktora Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu Düzeyleri arasındaki ilişki* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (22. Baskı) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Çağ, A. (2011). *Algılanan örgütsel adaletin, örgütsel sinizme ve işten ayrılma niyetine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çelik, M. (2007). *Örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı* [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çetin, B., Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet ile sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 37, 1-20. <https://doi.org/10.30703/cije.884936>
- Doğan, E., Aktaş, K. ve Kılınç, E. (2020). Örgütsel sinizm ile bireysel performans ilişkisi: Eğitim Sektöründe Bir Araştırma. *Ekonomi İşletme ve Maliye Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 5-6. <https://doi.org/10.38009/ekimad.701540>
- Duman, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. T. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098-1127. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.800925>
- Erbil, S. (2013). *Otel İşletmelerinde çalışanların örgütsel sinizm algılarının işten ayrılma niyetine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Fındık, M. ve Eryeşil, K. (2012). *Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. International Iron ve Steel Symposium, 02-04 April 2012, Karabük.
- Gurung, T. ve Mishra, M. (2021). Factors that cause cynicism Among University Teachers of Nepal. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 12(7), 7550-7561.

- Güven, E. (2016). Tüketimde sinik tutum: Tüketici sinizminin sebep ve sonuçları. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 4-5. https://isarder.org/2016/vol.8_issue.2_article09_full_text.pdf
- Helvacı, M. A. (2010). *Örgütsel sinizm*. Memduhoğlu H. B. ve Yılmaz K. (Ed.). *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak İli Örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 1475-1497.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 83-97. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114638>
- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz, D. (2014). Örgütsel sinizm, okul kültürü ve okul başarısı: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 89-113.
- Kasalak, G. ve Bilgin Aksu, M. (2014). The relationship between perceived organizational support and organizational cynicism of research assistants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 125-133. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1038699.pdf>
- Kutaniş, R. Ö. ve Çetinel, E. (2010). Adaletsizlik algısı sinizm mi tetikler mi? Bir Örnek olay. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 186-195. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55606>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for consumer*. Longman.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan), Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbabaaltun ve A. Ersoy, Çev. Ed.), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Naus, A. J. A. M. (2007). *Organizational Cynicism: on the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization*. [Doctoral Thesis, Maastricht University]. Maastricht University Press.

<https://doi.org/10.26481/dis.20071012an>

- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özler, E., Atalay, C. G. ve Şahin, M. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Dergisi*, 2(2), 47-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/150948>
- Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Polat, M., Meydan, C. H. ve Tokmak, İ. (2010). *Personel güçlendirme-örgütsel sinizm ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık etkisi*. 9. Ulusal İşletmecilik Kongresi, 6-8 Mayıs 2010, Zonguldak, 542-547.
- Polatcan, M. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Karabük İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şevik, Y. (2019). *Örgütsel sinizm ve örgütsel güven arasındaki ilişki ile ilgili ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Wiyono, B. (2001). Keruing wood and oleoresin residues as a source of raw material for essential oil production. *Proceedings of Symposium on Utilization of Agricultural and Forestry Residues*, October 31-November 3, 2001. Nanjing China.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K. ve Akgün, N. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm ilişkisi. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1253-1284. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1193>

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. Baskı). Sage Publications.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Okullarda Karşılaştıkları Sorunlar*

Ali Güllü¹



Özet: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı mezunları, pek çok kurum ve kuruluşta görev yapmakla birlikte en çok istihdam edilen kurumlar özellikle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullardır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarının, öğrencilerini bu hizmetleri verimli şekilde yürütebilir yeterliliğe erişirme amacı vardır. Lisans öğrenimi sürecinde teorik ve uygulamalı derslerle öğrencilerini bu amaca ulaştırırlar. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış bilgi ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Yapılandırılmış forma yanıt verenlerin sayısı 50 ve yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrenci sayısı 54'tür. Yapılan bu çalışmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı öğrencilerinin görüşleri nitel ve nicel veri analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın bulgularında okul psikolojik danışmanları dışında kalan diğer öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerine yönelik olumsuz tutumları ilgili sorunlar öne çıkmaktadır. En çok memnun kalınan ve daha az sorun bildirilen temanın uygulama okullarındaki okul psikolojik danışmanlarının Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerine ilişkin tutumları olarak bulunmuştur. Araştırma bulguları alanyazın temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul uygulamalarında karşılaşılan sorunlar, Psikolojik danışman eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

26 Haziran 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

1 Kasım 2024

Page numbers / Sayfa no:

131-154

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Güllü, A. (2024). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullarda karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 131-154.

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, agll20000@gmail.com

Opinions of Guidance and Psychological Counseling Students About the Problems They Encounter in Counseling Practice in Schools

Abstract

Although graduates of the Guidance and Psychological Counseling program work in many institutions and organizations, the institutions where they are most employed are public and private schools affiliated with the Ministry of National Education. Guidance and Psychological Counseling programs aim to equip students with the ability to carry out these services efficiently. They help their students achieve this goal through theoretical and practical courses during their undergraduate education. In the study, the data were obtained from the structured information form and semi-structured interview form by the researcher. The number of students who responded to the structured form was 50, and the number of students who participated in the semi-structured interview was 54. In this study, the opinions of the Guidance and Psychological Counseling program students were examined through qualitative and quantitative data analysis. In the findings of the study, problems related to the negative attitudes of the teachers other than school psychological counselors towards interns stand out. The subject that was most satisfied by the interns and reported fewer problems was the school psychological counselors' attitudes towards interns. The research findings were discussed on the basis of the literature.

Keywords: Guidance and Psychological counseling, Problems encountered in school practices, Psychological counselor training

Giriş

Üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan eğitim bilimleri bölümlerinin lisans düzeyinde eğitim veren anabilim dallarından biri de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD)'tir. RPD lisans mezunu psikolojik danışmanlar eğitim, sağlık, endüstri, özel eğitim ve rehabilitasyon, emniyet, ordu gibi çeşitli kurumlarda istihdam edilebilmekle birlikte (Atıcı vd., 2011) en fazla çalıştıkları alanlardan biri MEB'e bağlı resmi ve özel okullardır. RPD lisans programları, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi ve özel okullarda öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında rehberlik hizmetlerini yürütmeye yönelik eğitim vermektedir. Rehberlik hizmetleri konu alanları bakımından eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik faaliyetlerini içermektedir (Yeşilyaprak, 2018).

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, bireylerin tüm yönleriyle ihtiyaçlarına cevap vermek, bireylerin güvenliklerini sağlamak, karşılaştığı her sorunun üstesinden gelmesine yönelik öğüt vererek, tavsiyede bulunarak veya çözüm yolu sunmak değildir (Oksal ve Güner, 2018). Ancak bireylere rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini etkin şekilde yürütebilecek bilgi ve becerileri kazanmış olarak lisans eğitimlerini tamamlamış olmaları beklenir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlardan bireysel, grup ve sınıf ortamında öğrencilerle bazı psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları yapmaları beklenmektedir (Atıcı vd., 2011). Bu nedenle RPD lisans öğrenimi sırasında öğrencilerin psikolojik grup ve sınıf rehberliğine yönelik gözlem ve uygulamaya dayalı yaşantı geçirmelerini ve deneyim kazanmalarını (Atıcı vd., 2011) hedefleyen teorik ve uygulamalı dersler yer almaktadır. Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları I ve II dersleri kapsamında öğrenciler MEB'e bağlı farklı düzeydeki (ilkokul, ortaokul, lise vb.) okullarda kazandıkları bu becerileri gerçek ortam içerisinde uygulama imkânı bulmaktadır. Okullarda Rehberlik ve

Psikolojik Danışma Uygulamaları, iki ders dönemi içinde 24 haftalık bir sürede ve toplamda 144 saatlik uygulama ve 56 saatlik teorik dersi içermektedir. Bu araştırmada, Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersine yönelik RPD öğrencilerinin yeterlilik algıları, akademik danışmanlarından ve uygulama okullarındaki okul psikolojik danışmanlarından beklentileri iki ayrı bölümde ele alınıp incelenmiştir.

RPD Öğrencilerinin Akademik Danışmanlarına İlişkin Beklentileri

Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile lisans derslerinde edindikleri becerileri gerçek bir ortam içinde uygulama imkânı bulan RPD öğrencileri, bu uygulamalarda derslerde anlatılanlardan farklı durumlarla karşılaştıklarında yeni duruma uyum sağlamalarına yardım edecek uzmanlar okul psikolojik danışmanları ve akademik danışmanlarıdır. Akademik danışmanların bu amaçla yaptıkları süpervizyon hizmetleri, öğrencilerin mesleki kimliklerini ve Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamalarına yönelik becerileri artırmada önemli rol oynamaktadır (Atıcı ve Çam, 2013; Özyürek, 2009). Nelson ve Jackson'ın (2003) öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun, üniversitedeki öğretim elemanlarının, akranlarının, alandaki süpervizörlerin ve ailelerinin mesleki kimliklerinin gelişiminde önemli etkileri olduğunu ifade etmektedir.

Studer'e (2005) göre süpervizyon, uygulamanın tüm evreleri ile birlikte düşünülmelidir. Süpervizörler, öncelikle klinik, gelişimsel ve yönetsel alanlarda süpervizyon sağlarlar. Uygulamanın başlangıcında süpervizörün görevi hem öğretmen hem de danışman olmaktadır. Orta evrelerde öğrencinin gelişmesiyle süpervizörün bu görevi azalarak devam etmektedir. Sonraki evrelerde ise klinik, gelişimsel ve yönetsel alanlarda süpervizyon vermektedirler. Klinik olarak, zaman alıyor olsa da canlı gözlem yapar ve stajyerlere model oluştururlar. Gelişimsel alanda, stajyerlerin kendi gelişimlerini görebilmeleri için kayıt altına alınan önceki danışmaları kendilerine izletilir ve kendilerinden günlük tutmaları istenir. Yönetsel sorumluluklar arasında okulun idari işleyişini anlamak, kayıtları tutmak ve olumlu bir iş ahlakı sergilemek yer almaktadır.

Akademik danışmanlar süpervizyonlarıyla uygulamaya dönük, geliştirici ve yönetimle ilgili süpervizyon vermektedirler (Studer, 2005). Psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanlığında uzmanlaşabilmesi için süpervizyonun önemli bir faktör olduğunu ve süpervizyonda ele alınan konuların da geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Özyürek, 2009). Süpervizyonun, psikolojik danışma ve rehberlik adayının uygulamaya dönük becerilerini artırma, öğrencilere verilen danışma hizmetlerini değerlendirme, mesleki gelişimine katkı sağlama, mesleğe girişte kontrol işlevini yerine getirme, okul ortamı hakkında bilgi verme (Henderson, 1994) ve adayın uygulamalardaki beceri seviyelerini değerlendirmek için (Getz, 1999) tasarlandığı ifade edilmektedir.

Atıcı ve Çam'a (2013) göre RPD lisans eğitiminde öğrencilerin psikolojik danışma alanında kazandıkları bilgi ve becerileri kullandıkları okullardaki uygulamalarında süpervizörler bu becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle Okullarda Rehberlik ve

Psikolojik Danışma Uygulamaları I ve II derslerinin teorik bölümünde okullardaki uygulamaların öğrencilerle birlikte analiz edilmesi, yorumlanması ve öneriler geliştirilmesinde akademik danışmanlar aktif olmak durumundadır.

Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarının temel amaçlarından biri öğrencilerin psikolojik danışma becerilerini geliştirmek ve rehberlik hizmetlerini yürütmeye uzmanlaşmalarını sağlamaktır (Studer, 2005). Meydan (2014) da psikolojik danışman adaylarının okullardaki uygulama döneminde hem okullardaki okul psikolojik danışmanlarından hem de akademik danışmanlarından süpervizyon aldıklarını dile getirmektedir. Akademik danışmanların öğrencilerine süpervizyon vermeleri önemli bir hizmettir. Aslan'a (2003) göre, psikolojik danışmanlar lisans eğitimlerindeki uygulama ve süpervizyon eksiklikleri nedeniyle mezuniyet sonrası, terapi, test eğitimleri ve süpervizyon alabilmek için, çeşitli kişi ve kuruluşların organizasyonu ile açılan eğitimlere katılarak, mesleki açıdan kendilerini yeterli duruma getirmeye çalışmaktadır ve bu durum psikolojik danışmanlara ek maddi külfet getirmektedir. Lisans eğitimleri sırasında bu becerilerin kazandırılması, çalışma hayatına yeni katılan psikolojik danışmanlar için bu tür zorlukların ve maddi kayıpların en aza indirmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışman adaylarının göreve başlamadan önce okul rehberlik hizmetleri kapsamında psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ile ilgili beceri ve tecrübe kazanmalarını hedefleyen teorik dersler yanında uygulamalı dersler (psikolojik danışma becerileri, mesleki rehberlik uygulamaları, grup rehberliği (Atıcı ve Ulusoy, 2010), bireyle psikolojik danışma ve seminer derslerini almaktadırlar. Bu uygulamalı derslerde, kuramsal temelli derslerden kazandıkları bilgi ve becerileri okul danışmanının okul rehberlik hizmetleri kapsamında yaptığı çalışmalarda uygulamaya koymaları ve psikolojik danışmanlık becerilerini artırmaları hedeflenmektedir (Atıcı ve Ulusoy, 2010). Bu uygulamalı derslerde akademik danışmanlarından aldıkları süpervizyonlar becerilerin gelişmesinde önemli bir değişkendir.

Bu araştırmada Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamalarına ilişkin RPD öğrencilerinin beklentileri akademik danışmanlarından ve okul psikolojik danışmanlarından aldıkları süpervizyona ilişkin görüş ve önerileri ortaya koyma amaçlanmıştır. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının; okul çevresi, uygulama okulu yöneticileri ve okul psikolojik danışmanları dışındaki diğer öğretmenlerin kendilerine karşı ilgi, tutum ve bakış açılarına ilişkin algıları da araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir.

RPD Öğrencilerinin Okul Psikolojik Danışmanlarına İlişkin Beklentileri

Psikolojik danışma ve rehberlik programlarındaki öğrencilerin çalışma ortamlarına ilişkin yaşantı kazanmasına yönelik kullanılan kavramlar, yurt dışı alan yazında “prepracticum”, “practicum”, “internship”, “clinical experiences” ve “field works” gibi kavramlardır (Özyürek, 2009). Üniversitelerin kavram kullanımlarında farklılıklar olsa da, genellikle “practica” ve “internship” kavramları temelinde uygulamalar yapılmaktadır (Özyürek, 2009). Practica (externship), klinik ve danışmanlık psikologları için klinik eğitimin önemli bir yönüdür

(Bradley ve Fiorini, 1999; Hecker vd., 1995).

Amerikan Psikoloji Derneği (APA) Akreditasyon Yönergeleri ve İlkeleri Komitesi (APA, 2000) tarafından yetkilendirilen staj deneyimi genellikle 2 veya 3 yıllık eğitimi içerir; genellikle öğrenciler teorik ders saati kadar da stajda saat harcarlar.

Studer'e (2005) göre, psikolojik danışman aday stajlarının amacı adaylara, okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili çeşitli uygulamalarda tecrübe edinme fırsatı vermektir. Coker ve Schrader (2004), okullardaki öğrencilerin lider ve öncü olmayı öğrenmelerine yardım edebilmeleri ve okul psikolojik danışmanı rolünün gereğini sağlayabilmeleri için okul psikolojik danışmanı eğitiminde kapsamlı ve okul temelli bir uygulama önermişlerdir. Bu uygulamayla Nevada Üniversitesinde okul psikolojik danışmanlığı eğitimi programının gelenekselliğini değiştirerek, uygulama yapan öğrenciler grup ve bireysel psikolojik danışma yanında, okuldaki diğer öğretmenlerle işbirliği, veli eğitimi, okul rehberlik ekibinin içinde yer alma ve öğrencilerin kişisel-sosyal ve akademik yönden geliştirme gibi çalışmalar yapmalarına imkan tanıyan bir program geliştirmişlerdir. Bu programda okul psikolojik danışmanları psikolojik danışma adaylarına süpervizyon verme konusunda görev alarak sistem değişimine katkı sağlamıştır (Coker ve Schrader, 2004).

Okul danışmanlarının önemi ile ilgili görüşlere bakıldığında, okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin akademik başarısını engelleyen sistematik engellerin ortadan kaldırılmasında etkin birer lider ve koruyucu olarak görev yaptıkları yönündedir (House ve Hayes, 2002). Paisley ve Hayes (2003) ise, okul danışmanlarını, her öğrencinin akademik, mesleki, sosyal ve kişisel başarısını savunan bir lider olarak tasvir etmektedir. Özyürek, (2007, aktaran Özyürek, 2022) lisans eğitiminde okul rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarında okullardaki psikolojik danışmanların etkin görev alma ve yöneticilerin de bu uygulamalar için uygun ortam ve imkân sağlama konusunda sorumlulukları olduğunu belirtmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının RPD öğrencilerinin lisans eğitimi teorik ve uygulamalı derslerindeki kazanımlarını, okuldaki rehberlik hizmetleri uygulamalarında kullanabilmelerini sağlamada etkin rol ve sorumluluğunun olduğuna ve akademik danışmanlarından aldıkları süpervizyonların öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık becerilerinin geliştirilmesinde önemli katkı sağladığı yönündeki literatür, Türkiye'deki mevcut durumu inceleme ve sorunları tespit etme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu ihtiyacın karşılanmasına katkı sağlamaya yönelik yapılan bu çalışmada ortaya konulan sonuçlar ve getirilen öneriler, alanın gelişmesine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Yürütülen bir programın güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi, bireylerin mezun oldukları programın çalışma ortamlarına getirdiği katkıları veya sınırlılıkları değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan (Korkut-Owen vd., 2013) ve yapılacak çalışmalar, lisans programlarında gereksinim duyulan değişikliklerin belirlenmesi, değişiklik önerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırma RPD öğrencilerinin okul

uygulamaları süresi boyunca, karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların tespiti, akademik ve okul danışmanlarından süpervizyonel beklentilerini ve geliştirilmesine yönelik önerilerini belirleme amacına yöneliktir. Bir program, belirli bir seviyeye ulaştığında o programın düzenli olarak incelenmesi, değerlendirilmesi ve programın mezunlarını hazırlaması konusundaki başarısının ortaya konulması çok önemli hale gelmekte, mezun öğrenciler programın geliştirilmesinde potansiyel yol göstericiler olarak görülmektedir (Ingram vd., 2005). Özellikle sonuç odaklı program değerlendirmeleri, profesyonel hazırlık programlarının öğrenciler üzerindeki etkisini anlamak açısından önemli bir rol üstlenen ölçümlerdir (Kuk ve Banning, 2009).

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. RPD öğrencilerinin akademik danışmanlarından aldıkları süpervizyona ilişkin düşünceleri nelerdir?
2. Akademik danışmanlarının verdikleri süpervizyon konusunda RPD öğrencilerinin önerileri nelerdir?
3. RPD öğrencilerinin okul psikolojik danışmanlarından aldıkları süpervizyona ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Okul psikolojik danışmanlarının verdikleri süpervizyon konusunda RPD öğrencilerinin önerileri nelerdir?
5. RPD öğrencilerinin Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışman Uygulamalarında diğer konulara ilişkin (okul çevresi, okul yöneticilerinin ve okul psikolojik danışmanı dışındaki diğer öğretmenler) düşünce ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Fenomonoloji deseninde ve nitel bir çalışmadır. Çalışmaya katılan kişilerin bilgileri, araştırmanın deseni, veri toplama araçları, etik izin ve veri toplama süreci, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik-güvenirliği ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Araştırma Deseni

RPD programı lisans öğrencilerinin okul deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma karma araştırma yöntemlerinden çeşitleme (triangulation) deseni türünde yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada RPD programı lisans öğrencilerinin görüşlerine göre ele alınan konular, Okullarda RPD Uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve kendilerine ilişkin yeterlilik algılarıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma gurubunu RPD son sınıfında olan ve Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersine en az bir dönem devam eden öğrencilerden oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme ve ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada iki farklı metotla veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilmiştir. Her iki veri toplama yönteminde de gönüllülük esas alınmıştır. Yapılandırılmış anket formuna cevap verenlerin sayısı 50, yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrenci sayısı ise 54'tür. Çalışmaya katılanların kişisel bilgileri toplanmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında; araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her iki formdaki sorularla öğrencilerin; Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersine ilişkin düşünceleri, okul deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklar, rehberlik uygulamalarını sürdürürken aldıkları dış destekler ve karşılaşılan zorlukların azaltılmasına yönelik önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılandırılmış anket formu, "Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları Yönergesinde" öğrenciden beklenen görevler başlığı altında yer alan görevler temel alınarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise, öğrencilerin okullardaki deneyimlerinde karşılaşılabilecekleri olası zorluklar ve rehberlik uygulamalarını sürdürürken almaları muhtemel dış destekler temel alınarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Yapılandırılmış Anket Formu

Yapılandırılmış anket formu, Okullarda RPD Dersi Uygulama Yönergesinde yer alan öğrenciden beklenen görevler başlığı altındaki görevler temel alınarak hazırlanmıştır. Bu görevler:

1. Okul hakkında bilgi toplama ve bu bilgileri analiz ederek raporlaştırma,
2. Okulunun kapsamlı-gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programını inceleyeme,
3. Uygulanacak bir anket konusu belirleme, uygulama ve değerlendirme,
4. Küçük grup rehberliği (psiko-eğitsel) kapsamında hedef grubun ihtiyaçlarını belirleme,
5. Psiko-eğitim programı (grup çalışması) için yapılandırılmış bir program hazırlama,
6. Psiko-eğitim programına temel oluşturacak, psikolojik danışma kuramına karar verme,
7. Psiko-eğitim programı kapsamında öğrenci ihtiyaçlarının yeterlik ifadelerine

dönüştürme,

8. Psiko-eğitim programı kapsamında yeterliklerin göstergeleri olan kazanımları yazma,
9. Psiko-eğitim programı kapsamında kazanımlara uygun etkinlikleri planlama,
10. Psiko-eğitim programı kapsamında yöntem-tekniklerin ve araçları belirleme,
11. Psiko-eğitim programı kapsamında grup kurallarını oluşturma,
12. Psiko-eğitim programı kapsamında ön test için ölçek kararlaştırma,
13. Psiko-eğitim programı kapsamında her oturumda sürecin nasıl değerlendirileceğine karar verme,
14. Psiko-eğitim programı kapsamında ön test uygulama ve belirlenen konudaki yaşam becerisinde yetersizliği olanları tespit etme,
15. Psiko-eğitim programı kapsamında grup çalışması için yer ve zamana karar verme,
16. Psiko-eğitim programı kapsamında grup oturumlarını gerçekleştirme ve raporlaştırma,
17. Öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili velilere yönelik konsültasyon çalışması yapma ve sonuç raporu hazırlama,
18. Sosyometri ve kimdir bu? tekniğini bir sınıfta uygulama ve sonuçlarını raporlaştırma,
19. Bep birimi, bep programı, kaynaştırma eğitimi, destek eğitim odası, özel eğitim alt sınıfı konularında yapılan çalışma ve faaliyetleri gözlemleme ve raporlaştırma,
20. Psiko-eğitim programı kapsamındaki bütün oturumların planları, özetleri ve ön test-son test karşılaştırmalarını içeren bir rapor yazma ve
21. Öğretim kademesine uygun olarak kariyer planlama kapsamında büyük grup rehberliği (seminer, afiş vb.) çalışmalar yapma şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilere bu görevleri yerine getirirken lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin ne kadar yeterli olduğu sorulmuştur. Öğrenciler, “hiç yeterli olmadı, çok az yeterliydi, oldukça yeterliydi ve tam olarak yeterliydi” şekilde hazırlanan seçeneklerden birini işaretleyerek cevaplandırmışlardır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından çalışmanın amaç ve kapsamına uygun hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yedi açık uçlu soru kategorisi bulunmaktadır. Bu kategorilerde yer alan sorular şunlardır:

- 1.“Uygulama yaptığımız okulun fiziki ve sosyal çevresi hakkındaki izlenimleriniz nelerdir?

2. Uygulama yaptığınız okulun müdür ve müdür yardımcılarının sizlere yönelik tutumları hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Uygulama yaptığınız okuldaki okul psikolojik danışmanı dışında kalan diğer öğretmenlerin sizlere yönelik tutumları hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Uygulama yaptığınız okuldaki okul psikolojik danışmanın size yönelik tutumları ve tamamlamanız gereken görevlerdeki yardımlarının yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Üniversitedeki akademik danışmanınızın uygulama sürecinde size verdiği süpervizyona ilişkin neler düşünüyorsunuz?
6. Lisans eğitiminde aldığınız teorik ve uygulamalı derslerin, uygulamada sizden beklenen görevleri başarılı şekilde yapmanıza katkısı hakkında neler düşünüyorsunuz?
7. Sayılan bu altı konu başlığı çerçevesinde; değiştirilmesi ve geliştirilmesi gereken durumlar ve buna yönelik önerileriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi okul deneyimi ile ilgili bu çalışma hem çevrim içi olarak hem de yüz yüze veri toplama şeklinde yapılmıştır. Yapılandırılmış çevrim içi anket formunu cevaplama işlemi yaklaşık 5 dakika, yarı yapılandırılmış görüşme ise 60 dakika sürmüştür. Yüz yüze ve çevrim içi veri toplama sürecinde öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış, istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve elde edilecek verilerin sadece bilimsel çerçevede kullanılacağı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Görüşme ve çevrim içi veri toplama işlemi 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi Mayıs ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler karma araştırma yöntemlerinden çeşitleme (triangulation) deseni veri analizi ile incelenmiştir. Birleşik ya da eş zamanlı desen olarak da ifade edilen çeşitleme deseninde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilerek raporlaştırılabileceği gibi birlikte analiz edilerek de raporlaştırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016) olduğu için bu çalışmada veriler ayrı ayrı analiz edilerek raporlaştırılmıştır. Bu çalışmada verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları (Yıldırım ve Şimşek, 2016) takip edilmiştir. Verilerin kodlanması, temaların oluşturulması ve frekansların belirlenmesi sürecinde ilk olarak kod listesi oluşturulmuştur. Sonrasında oluşturulan kodlar üzerinde alan uzmanlarıyla gerekli tartışmalar yapılmış farklı ve benzer görüşler birlikte değerlendirilmiş ve temalara son hali verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için çevrim içi sürdürülen yapılandırılmış anket formunda katılımcıların kişisel bilgilerinin toplanmaması yolu izlenilerek katılımcıların görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin sadece bilimsel çalışma için kullanılacağı başka amaçla kullanılmayacağı açıklanmıştır. Yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşme oturumu öğrencilerin farklı dersleri de takip ettikleri bir sınıfta yapılmıştır. Görüşmenin başlangıcında görüşmenin amacı geniş ve anlaşılır şekilde açıklanmıştır. Görüşme sırasında ses kaydı alınacağı, ses kaydının deşifre edilerek yazıya dökülmesinden sonra imha edileceği açıklanmıştır. Katılımcılara görüşmenin çerçevesini belirleyen temalar verilmiş ve bu temalar çerçevesinde görüşlerini ifade ederken yanlış veya doğru cevabın olmadığı açıklanarak cesaretlendirilmiştir. Ayrıca her bir tema ile ilgili görüş bildirmek zorunda olmadıkları, kendi seçtikleri temalar üzerinde görüşlerini ifade edebilecekleri açıklanmıştır. Katılımcıların görüşlerini “kötüydü” “iyiydi” “sorun yaşamadım” gibi kısa cevapla ifade ettiği durumlarda sondaj sorular sorularak görüşlerini uzun cümlelerle ifade etmeleri sağlanarak hatalı deşifre olasılığı kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada veriler iki farklı yöntemle toplanmıştır. Araştırma verileri yapılandırılmış anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Her iki formdaki sorularla öğrencilerin; Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında, okul deneyimlerine ilişkin düşünceleri, karşılaştıkları zorluklar, yaptıkları uygulamalarda aldıkları destekler ve karşılaşılan zorluklara yönelik önerilerini betimlemeye yöneliktir. Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak yapılandırılmış anket formundan elde edilen bulgulara, daha sonra da yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Yapılandırılmış Anket Formundan Elde Edilen Bulgular

Yapılandırılmış anket formuyla öğrencilerin Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi okul deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin düşüncelerinin ne kadarının lisans derslerinde kazandıkları bilgi ve becerilerden kaynaklandığını belirlemek için yöneltilen 21 sorudan elde edilen bulgular Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklara lisans derslerinin katkısı

Sorular	Hiç yeterli olmadı	Çok az yeterliydi	Yeterliydi	Tam olarak yeterliydi
	%	%	%	%
Okul hakkında bilgi toplama ve bu bilgileri analiz ederek raporlaştırma	0	12,0	62,0	26,0
Okulunun kapsamlı-gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programını inceleyeme	2,0	14,0	68,0	16,0
Uygulanacak bir anket konusu belirleme, uygulama ve değerlendirme	6,0	34,0	44,0	16,0
Küçük grup rehberliği (psiko-eğitsel) kapsamında hedef grubun ihtiyaçlarını belirleme	10,0	16,0	42,0	32,0
Psiko-eğitim programı (grup çalışması) için yapılandırılmış bir program hazırlama	14,0	16,0	34,0	36,0
Psiko-eğitim programına temel oluşturacak, psikolojik danışma kuramına karar verme	10,0	30,0	44,0	16,0
Psiko-eğitim programı kapsamında öğrenci ihtiyaçlarının yeterlik ifadelerine dönüştürme	6,0	14,0	54,0	26,0
Psiko-eğitim programı kapsamında yeterliklerin göstergeleri olan kazanımları yazma	4,0	18,0	54,0	24,0
Psiko-eğitim programı kapsamında kazanımlara uygun etkinlikleri planlama	6,0	18,0	36,0	40,0
Psiko-eğitim programı kapsamında yöntem-tekniklerin ve araçları belirleme	8,0	12,0	48,0	32,0
Psiko-eğitim programı kapsamında grup kurallarını oluşturma	6,0	14,0	50,0	30,0
Psiko-eğitim programı kapsamında ön test için ölçek karşılaştırma	12,0	32,0	36,0	20,0
Psiko-eğitim programı kapsamında her oturumda sürecin nasıl değerlendirileceğine karar verme	8,0	20,0	44,0	28,0
Psiko-eğitim programı kapsamında ön test uygulama ve belirlenen konudaki yaşam becerisinde yetersizliği olanları tespit etme	6,0	22,0	50,0	22,0
Psiko-eğitim programı kapsamında grup çalışması için yer ve zamana karar verme	8,0	16,0	50,0	26,0
Psiko-eğitim programı kapsamında grup oturumlarını gerçekleştirme ve raporlaştırma	8,0	22,0	44,0	26,0

Öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili velilere yönelik konsültasyon çalışması yapma ve sonuç raporu hazırlama	16,0	20,0	46,0	18,0
Sosyometri ve kimdir bu? tekniğini bir sınıfta uygulama ve sonuçlarını raporlaştırma	14,0	34,0	42,0	10,0
Bep birimi, bep programı, kaynaştırma eğitimi, destek eğitim odası, özel eğitim alt sınıfı konularında yapılan çalışma ve faaliyetleri gözleme ve raporlaştırma	6,0	8,0	52,0	34,0
Psiko-eğitim programı kapsamındaki bütün oturumların planları, özetleri ve ön test-son test karşılaştırmalarını içeren bir rapor yazma	14,0	28,0	40,0	18,0
Öğretim kademesine uygun olarak kariyer planlama kapsamında büyük grup rehberliği (seminer, afiş vb.) çalışmalar yapma	2,0	14,0	42,0	40,0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi okul deneyimlerinde karşılaştıkları zorlukların lisans derslerinde edindikleri bilgi ve becerilerinin etkisi konusunda düşüncelerine bakıldığında en çok etkinin “Sosyometri ve kimdir bu? tekniğini bir sınıfta uygulama ve sonuçlarını raporlaştırma” konusunda olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %34’ü çok az etkiliydi seçeneğini işaretlerken %12’sinin ise hiç etkili olmadı seçeneğini işaretlemiştir. Buna karşın öğrencilerin %36’sı lisans derslerinde edindikleri bilgi ve becerilerin yeterli düzeyde, %20’sinin ise tam olarak yeterli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Benzer şekilde “Psiko-eğitim programı kapsamında ön test için ölçek kararlaştırma” sorusuna verilen cevaplarda, öğrencilerin % 12’si bu görevi yerine getirirken lisans derslerinin hiç katkısının olmadığı, %32’sinin ise çok az katkısı olduğunu ifade eden seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir. Yine bu soruya verilen cevaplarda, öğrencilerin %32’sinin lisans derslerinin katkısının yeterli, %20’si ise tam olarak yeterli katkısının olduğu yönündedir. Diğer bir soru olan “Psiko-eğitim programına temel oluşturacak, psikolojik danışma kuramına karar verme” maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin %10’unun bu görevi yerine getirmede lisans derslerinin hiç katkısının olmadığı, %30’u ise çok az katkısı olduğu yönündedir. Aynı soruya öğrencilerin %44’ünün görevlerini yerine getirmelerinde lisans derslerinde edindikleri bilgi ve becerilerin yeterli katkısının olduğu, %20’si ise de tam olarak katkısı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi okul deneyimlerinde lisans derslerinde edindikleri bilgi ve becerilerin katkısının “yeterli” ve “tam olarak yeterli” düzeyinde işaretlenen:

“Okul hakkında bilgi toplama ve bu bilgileri analiz ederek raporlaştırma” (%88),

“Bep birimi, bep programı, kaynaştırma eğitimi, destek eğitim odası, özel eğitim alt sınıfı konularında yapılan çalışma ve faaliyetleri gözleme ve raporlaştırma” (%86),

“Okulunun kapsamlı-gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programını inceleyeme”

(%84),

“Öğretim kademesine uygun olarak kariyer planlama kapsamında büyük grup rehberliği (seminer, afiş vb.) çalışmalar yapma” (%82),

“Psiko-eğitim programı kapsamında öğrenci ihtiyaçlarının yeterlik ifadelerine dönüştürme” (%80),

“Psiko-eğitim programı kapsamında yöntem-tekniklerin ve araçları belirleme” (%80),

“Psiko-eğitim programı kapsamında grup kurallarını oluşturma” (%80),

“Psiko-eğitim programı kapsamında öğrenci ihtiyaçlarının yeterlik ifadelerine dönüştürme” (%80) maddelerinin en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın:

“Psiko-eğitim programı kapsamındaki bütün oturumların planları, özetleri ve ön test-son test karşılaştırmalarını içeren bir rapor yazma” (%58),

“Psiko-eğitim programı kapsamında ön test için ölçek kararlaştırma” (%56) ve

“Sosyometri ve kimdir bu? tekniğini bir sınıfta uygulama ve sonuçlarını raporlaştırma” (%52) maddelerinin ise en düşük orana sahip olduğu görülmektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiş elde edilen tema ve kodlar Tablo2’de verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerine ilişkin örnekler sunulmuştur.

Tablo 2

RPD Öğrencilerinin Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları Okul Deneyimlerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema (f=54)	Kod	f	%
Okulun fiziki çevresi	Güvenlik önlemlerinin eksikliği	7	12,96
	Ulaşılabilirlik ve yeterli güvenlik önlemleri	8	14,81
	Deprem dolasıyla evlerini ve ailelerini kaybetmiş öğrenciler	3	5,56
Okul sosyal çevresi	Ailelerin bilinçli olmaları ve eğitime katılmaları, Okul atmosferinin hoş olması, Öğrenciler arasında dayanışma, Çok kültürlü yapının avantajları	4	7,41

Okul yöneticilerinin tutum ve beklentileri	Olumsuz bakış açıcı, yetersiz iletişim	4	7,41
	İletişim, yardım ve destek	8	14,81
Diğer öğretmenlerin tutum ve beklentileri	Derslere girmek istememelerinden kaynaklı stajyerleri derslerine girecek kişi olarak görmeleri, Öğrencilere saygı göstermeme Öğrencileri küçümseme	18	33,33
	İyi iletişim, yardım ve destek	4	7,41
Okul psikolojik danışmanın tutum ve beklentileri	Depremden dolayı okulun ve öğrencilerin (evlerini ve ailelerini kaybetmiş olmaları nedeniyle) psikolojik hasar almış olmalarından kaynaklı rehberlik hizmetlerinin öğrenci görüşmeleri ile sınırlı kalması, Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin yeterliliklerine güvensizlik.	10	18,52
	Okuldaki rehberlik hizmetlerinin her aşaması ile ilgili bilgilendirme, Uygulamalarda destek, Saygılı ve değer veren bir anlayış	31	57,40
	Okuldaki rehberlik faaliyetlerinin içeriği ile ilgili eksik bilgilendirme, Çok az yönlendirme Öğrencilerden yüksek beklenti içinde olma	3	5,56
Akademik danışmanlarının süpervizyonuna ilişkin görüş ve önerileri	Uygulamalarda yardım Karşılaşılan sorunlarda yardım ve destek	3	5,56
	Fark edilir değişim olmaması Uygulamalarda yeterince fırsat verilmemesi	3	5,56
Okuldaki uygulamaları yerine getirme bakımından kendilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri	Uygulamanın başlangıcında kendi yeterliliklerine ve karşılaştıkları yeni durumlara uyum konusunda zorlanma iken süreç devam ederken kendilerine güven ve yeterliliklerine ilişkin algılarında olumlu yönde önemli artış.	20	37,04
Lisans derslerinin yeterlilik algılarına etkisi	Üniversitede alınan teorik ve uygulamalı derslerde verilen bilgilerle uygulama sırasındaki eylem basamakları arasındaki ilişkileri görmekte zorlanma, Derslerde yapılan uygulama örnekleri konuları ile staj uygulamalarındaki konuların farklı olmasından kaynaklı yetersizlik hissetme, Sınıf yönetimi konusunda yaşanan acemilik nedeniyle tedirginlik hissetme.	9	16,67
	Lisans derslerinden bazılarının staj uygulamasında kendilerine yol gösterdiği için kaygı düzeylerinin düşük olması.	8	14,81

Tablo 2 incelendiğinde yarı yapılandırılmış görüşme kayıtlarının analizinde öğrencilerin Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamındaki okul deneyimlerinde karşılaştıkları sorunların neler olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevapların 8

ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan “Okul psikolojik danışmanının tutum ve beklentileri” (%75,92) temasının öne çıktığı görülmektedir. Bu temayı izleyen ikinci sıradaki temanın “Okuldaki uygulamaları yerine getirme bakımından kendilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri” (%42,60) olduğu, üçüncü sıradaki temanın ise “Diğer öğretmenlerin tutum ve beklentileri” (%40,74) olduğu görülmektedir. “Lisans derslerinin yeterlilik algılarına etkisi” (%31,48) teması ise dördüncü sırada yer almaktadır. En son sırada ise “Akademik danışmanlarının süpervizyonuna ilişkin görüş ve önerileri” (%11,12) teması yer almıştır. Aşağıda bu temalara ilişkin örnek cümlelerden bazıları yer almaktadır.

Okul psikolojik danışmanlarının tutum ve beklentileri teması ile ilgili olarak Öğrenci 12 (Ö12) “Danışman hocamız sorunların kendisine gelmesini beklemeden destek oldu. Teker teker gözlemleyerek eksilerimizi artılarımızı geliştirmemiz gereken yönlerimizi anlatıyordu.” Öğrenci 22 (Ö22) ise “Okulda bulunan uygulama hocam bize karşı oldukça ilgiliydi. Bir şeyler öğrenmemiz için oldukça çabalıyordu. Biz bu süreçte genel olarak sınıf rehberliği yaptık diyebilirim. Ekstra olarak bir öğrenci ile bireysel görüşme gerçekleştirdim. Bu deneyim benim için oldukça önemliydi. Daha sonra belge ve sistem incelemeleri de yaptık” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Okuldaki uygulamaları yerine getirme bakımından kendilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri ile ilgili olarak Öğrenci 5 (Ö5) “İşte bu eğitimi yapabilecek miyim, yeterli miyim, değil miyim, diye ilk haftalar öğrencilere ulaşamamaktan onların seviyesine inememekten çok korkuyordum. Sonrasında kendimi bu konuda geliştirdiğimi fark ettim. Bu benim için iyi oldu” şeklinde ifade ederken, Öğrenci 45 (Ö45) ise “Her sınıfta aynı konuyu anlatsam da gelişen durumlar çok farklıydı ve ben bu durumlar karşısında ne yapabileceğimi öğrendim. Çünkü sınıf ortamındayken bölünmeler oldu, kaynatmaya çalışanlar oldu. Bu durumların sorumluluklarını aldım. Psiko-eğitim uygulaması yaptık. Zaman olarak ayarlama sorunları yaşadım ama sonraki haftalarda desteklerle azalttım. Okul deneyimi bana çok şey kattı” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 17 (Ö17) ise “Elli tane birinci sınıf öğrencisiyle muhatap olmam gerekti. Arada özel çocuklar da vardı onlarla da baş etmem gerekiyordu. Ben gücümün yettiğini hissetmedim. Onların karşısında kendimi çaresiz hissettim çünkü bıcır bıcır çocuklar ve özel çocuk da ortalıkla dolaşiyor benim hiç böyle bir deneyimim olmadı. Birden beni attılar oraya ben orada kaldım” deneyimin olumlu yönde gelişmesine pek katkısı olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Diğer öğretmenlerin tutum ve beklentileri teması ile ilgili olarak Öğrenci 8 (Ö8) “Benim olduğum okulda diğer hocalar en baştan itibaren ben derse giremeyeceğim stajyer öğrencinizi gönderebilir misiniz, benim işim çıktı stajyer öğrenciniz derse girebilir mi tarzı bir kullanma şeyi vardı. Biz bunu bir avantaj olarak görüyoruz sonuçta çocuklarla bir şeyler yapıyoruz ama bu artık bir yerden sonra çok fazla olmaya başladı. Neredeyse her hafta çarşamba günü mesela bazı hocalar gelmiyordu ve biz sürekli onların dersine giriyorduk” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 31 (Ö31) ise görüşlerini “Tek sıkıntı etkinlik yapmak istediğimiz zaman izin vermemeleri ancak kendileri yorulduklarında ya da bir işleri çıktığında bir anda siz sınıfa girin

benim işim var vb. demeleri. Etkinlik hazırladığımız zaman yapamıyor, hazırlıksız geldiğimizde bir anda sınıfta buluyorduk kendimizi” şeklinde ifade etmiştir.

Lisans derslerinin yeterlilik algılarına etkisi teması ile ilgili olarak Öğrenci 51 (Ö51) “Genelde zorlandığımız kısım bizim kafamızdaki teorik bilgileri uygulamaya geçirmek oldu. Bu okul psikolojik danışmanlarının kullandığı bir sistem var. Uygulamayla ilgili bir bilgimiz yoktu, anlamadık. Okulda özel eğitim sınıfları da vardı. Özel eğitim sınıflarında ne olduğu bize hiç gösterilmedi. Özel eğitim öğrencileriyle ilgili BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) raporu hazırlanıyordu ama nasıl hazırlanacağını bilmiyorduk” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 36 (Ö36) ise düşüncelerini “Okulda öğrendiğimiz dersler benim bir işime yaramadı. Ne test uyguladık ne de bir şey yaptık. Teorik derslerin yardımcı olduğunu düşünmüyorum çünkü sahaya inince farklı oluyor. Kendi yaptığım bireysel görüşmeyi de okuldaki psikolojik danışma dersimizin katkılarıyla yapabildim. Çok zorlanmadım. Lisans derslerinin çoğunu çevrim içi gördük. Grupla psikolojik danışmayı sınıf yönetimini, test dışı teknikler derslerini. İkinci sınıfta test uyguladık ama biz o zaman bunun değerinin farkında değildik bunun önemi bize anlatılabilirdi. Siz bunu şöyle kullanacaksınız denilebilirdi. Ne işe yaradığını bile bilmiyordum. Önemi bize fark ettirilebilirdi. Somut örnekler gösterilebilirdi” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 3 (Ö3) ise lisans derslerinin olumlu katkısına yönelik düşüncelerini “Bireysel görüşmelerde de öğrencilerin sorununu nasıl her açıdan anlayabilirim. O soruna nasıl çözüm yolları bulunabilir. Bu konuda bireyle psikolojik danışma dersinin bize okullarda çok yardımcı olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada bulgular iki farklı analiz sonucunda elde edildiği için tartışma iki farklı başlık altında yapılmıştır. Önce yapılandırılmış anket formundan elde edilen bulgular (betimsel) tartışılmış, daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular (nitel) tartışılmıştır.

Yapılandırılmış anket formundan elde edilen bulgular için tartışma

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi okul deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklara lisans derslerinin katkısının belirlenmesi amacıyla yönelik uygulanan yapılandırılmış anket formundan elde edilen bulgular bir bütünlük içinde ele alındığında okul deneyimlerindeki faaliyetleri yerine getirme konusunda zorlandıkları ve zorlanmadıkları faaliyetler olarak sınıflayarak tartışılmıştır.

“Sosyometri ve kimdir bu? tekniğini bir sınıfta uygulama ve sonuçlarını raporlaştırma” (%48), “Psiko-eğitim programı kapsamında ön test için ölçek karşılaştırma” (%44) ve “Psiko-eğitim programına temel oluşturacak, psikolojik danışma kuramına karar verme” (%40) faaliyetlerinde öğrencilerin yarısına yakını bu görevleri yerine getirmede lisans derslerinin hiç katkısının olmadığı veya çok az katkısının olduğu yönündedir. Bu bulguya karşın Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin psikolojik danışma, mesleki

rehberlik, eğitsel rehberlik, grup rehberliği ve diğer alanlarda kendilerini yeterli hissettikleri yönünde bir bulgu mevcuttur. Yapılan bu çalışmada da grubun yarısından fazlası lisans derslerinin görevlerini yerine getirme konusunda yeterli ve tam olarak yeterli olduğu görüşündedir. Bu noktada okul deneyimlerindeki görevleri yerine getirme konusunda lisans derslerinin yeterli olduğunu düşünenlerin oranının yarıdan fazla olması bu konuda sorun olmadığı anlamı taşımamalıdır. Ayrıca iki araştırma arasındaki bu farklılık araştırmaya katılan grubun eğitimlerini farklı üniversitelerde almış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yine bu farklılık “Üniversitelerin eğitim kalitelerinin denkleştirilmesi yönünde bir girişime ihtiyaç var mıdır?” sorusunu akla getirmektedir.

“Okul hakkında bilgi toplama ve bu bilgileri analiz ederek raporlaştırma”, “BEP birimi, BEP programı, kaynaştırma eğitimi, destek eğitim odası, özel eğitim alt sınıfı konularında yapılan çalışma ve faaliyetleri gözlemlene ve raporlaştırma”, “Okulunun kapsamlı-gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programını inceleme”, “Öğretim kademesine uygun olarak kariyer planlama kapsamında büyük grup rehberliği (seminer, afiş vb.) çalışmalar yapma”, “Psiko-eğitim programı kapsamında öğrenci ihtiyaçlarını yeterlik ifadelerine dönüştürme”, “Psiko-eğitim programı kapsamında yöntem, teknik ve araçları belirleme”, “Psiko-eğitim programı kapsamında grup kurallarını oluşturma” ve “Psiko-eğitim programı kapsamında öğrenci ihtiyaçlarının yeterlik ifadelerine dönüştürme” faaliyetlerinde öğrencilerin bu görevleri yerine getirmede lisans derslerinin yeterli ve tam olarak yeterli katkısının olduğu yönündedir. Bu bulguyla, öğrencilerin lisans eğitimlerini genel olarak daha çok yetersiz olarak değerlendirdiklerini bildiren çalışmayla farklılık göstermektedir (Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012). Bu çalışma ile Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) tarafından yapılan çalışma bütünüyle karşılaştırıldığında öğrencilerin kendilerine ilişkin yeterlilik algıları ile lisans derslerinin kendi yeterliliklerine katkısı konularında karşıtlıkların olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin temelinde farklı değişkenlerin etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen bulgular için tartışma

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında okul deneyimlerinde, karşılaştıkları sorunların neler olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplardan 8 ana tema belirlenmiştir. Bu temalardan “Okul psikolojik danışmanının tutum ve beklentileri”, “Okuldaki uygulamaları yerine getirme bakımından kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri”, “Diğer öğretmenlerin tutum ve beklentileri”, “Lisans derslerinin yeterlilik algılarına etkisi” ve “Akademik danışmanlarının süpervizyonuna ilişkin görüş ve önerileri” temaları öne çıkmaktadır.

“Okul psikolojik danışmanının tutum ve beklentileri” teması çerçevesindeki araştırma bulgularında ifade edilen öğrenci görüşleriyle, okul danışmanlarının öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunduğu (Coker ve Schrader, 2004), Atıcı ve Çam’ın (2013) öğrencilerin uygulama okulu okul danışmanlarıyla olumlu görüş bildirdikleri ve okul psikolojik danışmanlarının uygulamalar süresince adaylara yardım ve destek içinde olduklarını bildirdikleri çalışmasıyla

benzerlik göstermektedir. Ancak okul psikolojik danışmanının meşgul olması nedeniyle model olamaması bulgusuyla (Atıcı ve Ulusoy, 2010) farklılık göstermekle birlikte bu araştırma bulgularında da araştırmaya katılan öğrencilerden 10 (%18,52) tanesi okul psikolojik danışmanlarının depremin getirdiği zorluklar ve sınırlılıklar nedeniyle okul danışmanlarının iş yükünün fazla olması ve psikolojik danışman adaylarının yeterliliklerine güven duymadıklarına ilişkin görüşüyle benzerlik göstermektedir.

“Okul yöneticilerinin tutum ve beklentileri” temasıyla ilgili görüşlere bakıldığında araştırmaya katılan 4 (%7,41) öğrenci okul yöneticilerinin olumsuz tutumlarıyla karşılaştığını dile getirirken, 8 (%14,81) öğrenci ise okul yöneticilerinin kendilerine her aşama da yardım ve destek olmak için istekli olduklarını bildirmişlerdir. Atıcı ve Çam (2013) yaptıkları çalışmada katılımcıların çok azının okul yöneticileri hakkında olumsuz görüşe sahip oldukları ve okul yöneticilerinin yardım etme konusundaki istekliliklerinin psikolojik danışman adaylarının motivasyonlarını ve becerilerdeki başarısını olumlu yönde etkilediğini (Atıcı ve Ulusoy, 2010) bildirdikleri çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

“Okuldaki uygulamaları yerine getirme bakımından kendilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri” teması ile ilgili olarak katılımcılardan 3 (%5,56) öğrenci rehberlik uygulamalarında kendilerine yeterince fırsat verilmediğini bu nedenle umdukları gelişmeyi yakalayamadıklarını bildirmişlerdir. Buna karşın 20 (%37,04) öğrenci ise okul uygulamalarına başladıkları ilk haftalarda tedirginlik yaşadıklarını ancak süreç ilerledikçe kendilerine olan güvenlerini kazandıklarını ve uygulamaları başarılı şekilde sürdürme konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu Atıcı ve Ulusoy (2010) ve Nelson ve Jackson’ın (2003) öğrencilerin olumlu duygulara sahip olma ve kendilerini daha güçlü ve güvenli hissetme bakımından uygulamaların başlangıcı ile sonu arasında önemli derecede fark olduğunu bildirdikleri çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının terapötik beceriler konusunda kendilerini yetersiz ancak yeterli olmak için çaba gösteren olarak tanımladıkları araştırma bulgusuyla da benzerlik göstermektedir (Şahin vd., 2019). Peterson ve diğerlerinin (2004) çalışmasında adayların okul ortamına alışma, sınıf yönetimi ve güvenilirlik kazanmada zorlandıkları ifade edilmektedir. Bu bulgu, psikolojik danışman adaylarının uygulamaların ilk haftalarında kaygı ve kendilerine yönelik güvensizlik yaşamalarını açıklar niteliktedir.

“Diğer öğretmenlerin tutum ve beklentileri” teması ile ilgili olarak 18 öğrenci (%33,33) okul psikolojik danışmanı ve yöneticiler dışında kalan öğretmenlerin kendilerine yönelik olumsuz tutum içinde olduklarını ve psikolojik danışman adaylarını kendilerinin girmek istemediği dersleri dolduracak kişiler olarak gördüklerini dile getirmektedirler. Bu durumun nedeni okul psikolojik danışmanlığı mesleğinin görevlerinin iyi tanımlanmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bengisoy ve Özdemir (2019) okul psikolojik danışmanlarının görev ve sınırlarının iyi tanımlanmamış olmasından dolayı okuldaki diğer öğretmenlerin gerçekçi olmayan beklentiler içinde olduklarını dile getirmektedir. Atıcı ve Ulusoy (2010) okul personelinin rehberlik faaliyetlerini önemsemediklerini, okul psikolojik danışman adaylarına

karşı olumsuz tutum içinde olduklarını ve rehberlik faaliyetlerine izinsiz olarak katılarak etkinlikleri böldüklerini ve bu durumun adayların çalışmalarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu araştırma bulgularıyla yukarıda bahsedilen çalışmalar arasında paralellik söz konusudur.

“Lisans derslerinin yeterlilik algılarına etkisi” teması ile ilgili olarak katılımcılardan 8’i (%14,81) olumlu ve 9’u (%16,67) ise olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin lisans derslerinin kendilerinin yeterliliklerine katkısının tam olarak yeterli olmadığını göstermektedir. Atıcı ve Ulusoy (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin bazı derslerin bazı alanlardaki becerilerini geliştirme de etkili olduğunu vurgularken, lisans derslerinin yetersiz kaldığına ilişkin yurt içi ve yurt dışında bir araştırma sonucuna ulaşamamıştır. Ancak Öcal (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin lisans eğitimleri boyunca uygulama imkânlarının geliştirilmesi gerektiğine ilişkin görüşünden hareketle katılımcıların lisans eğitimindeki derslerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir.

“Akademik danışmanlarının süpervizyonlarına ilişkin görüş ve önerileri” temasının en az olumlu ve olumsuz görüş bildirilen tema olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan grubun çok azı (%5,56) akademik danışmanlarının olumlu destek ve yönlendirmelerinin olduğunu ifade ederken, yine aynı oranda (%5,56) akademik danışmanlarından yeterli destek alamadıklarını, uygulamaları yerine getirirken yeterli düzeyde yönlendirme yapılmadığını dile getirmiştir. Grubun büyük çoğunluğu (%88,88) ise olumlu ya da olumsuz yönde görüş bildirmemişlerdir. Oysa yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde akademik danışmanların süpervizyonunun işlevleri ve önemine ilişkin pek çok görüş ve tespit yer almaktadır. Süpervizörlerin işlevlerini, geribildirim verme, model olma, teşvik etme ve bilgi ve öneri verme olarak açıklayan Wood ve Dixon Rayle (2006) modeli, Studer (2005) ve Barret ve Schmidt (1986) süpervizörlerin hizmet verdikleri alanların klinik, gelişimsel ve yönetsel olması gerektiğine ilişkin görüşü ile süpervizörlerin öğrencileri geliştirici geribildirim vermeleri, model olmaları, öğrenmelerini desteklemeleri, gözlem ve değerlendirme yapmaları gerektiğine ilişkin önerileri (Özyürek, 2007, aktaran Özyürek, 2022) süpervizörlerin işlevlerini ortaya koymaya yönelik çalışmalardır. Ayrıca Henderson (1994) süpervizyonların amaçlarını; öğrencileri mesleki becerilerini ve mesleki etiklerini geliştirmek, psikolojik danışma programının geliştirilmesi, öğrencilerin yasalara ve politikalara uyumlu olmalarını sağlamak, okul yöneticileri ve velilerle etkili iletişim becerilerini geliştirmek ve okul sistemi içinde görev ve sorumluluklarını anlamalarını sağlamak olarak tanımlarken okul uygulamalarının bu amaçlar için fırsatlar barındırdığını dile getirmektedir. Yine benzer şekilde Getz (1999) akademik danışmanların uygulama sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme, gelişimlerini gözlemlenme ve değerlendirme yükümlülüklerinin olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmaya katılan grubun akademik danışmanlarının süpervizyon bağlamında sınırlı bir işlev gördükleri bu nedenle de öğrencilerin görüş bildirecekleri boyutların farkında olmadıklarından akademik danışmanlarının süpervizyonlarına ilişkin az sayıda görüş bildirdikleri düşünülmektedir. Bu durum akademik danışmanların kendi sorumluluklarına ilişkin öğrencilerine bilgi vermemiş

olabileceklerini de düşündürmektedir. Özyürek'in (2009) akademik danışmanların bazı konularda geri bildirim verdiklerini ancak program geliştirme, konsültasyon ve değerlendirme konularında çok az geri bildirim verdiklerini bildirdiği araştırma ile üniversitemizin RPD lisans programlarında akademik danışmanların öğrencilerine yeterli süpervizyonu vermediği varsayımı benzer niteliktedir.

Sonuç ve Öneriler

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencilerinin Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamalarında karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada yapılandırılmış anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen görüşler doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Psikolojik danışman adaylarının Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi deneyimlerinde bazı ölçeklerin uygulanması, psiko-eğitim programlarında uygulanacak ön test son teste karar verme ve sonuçları karşılaştırma görevlerinde lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin kendilerinin bu becerilerini geliştirmelerinde yetersiz olduğu;

2. Okul hakkında bilgi toplama ve raporlaştırma, Bep birimi faaliyetlerini gözlemleme, grup rehberliği çalışmaları yapma, psiko-eğitim programlarında öğrenci ihtiyaçlarını belirleme ve bunları yeterlilik ifadelerine dönüştürme ve bu programlarda kullanılacak yöntem ve tekniklere karar verme gibi konularda lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin kendilerinin bu becerilerini geliştirmelerinde yeterli olduğu;

3. Psikolojik danışman adaylarının uygulama okullarının yöneticilerinden ve okul psikolojik danışmanlarından memnuniyetlerinin daha fazla olduğu, kendilerine ilişkin yeterlilik algılarında süreç içinde önemli derecede ilerleme kaydettikleri;

4. Uygulama okullarındaki yönetici dışında kalan diğer öğretmenlerin psikolojik danışman adaylarına yönelik hem olumsuz tutum içinde oldukları hem de derslerini sürdürmelerinde kullanabilecekleri kişiler olarak gördükleri;

5. Akademik danışmanlarının kendi görev sorumlulukları ile ilgili yeterli bilgi sunmadıklarından süpervizyonlarına ilişkin görüş bildirmekte sınırlı kalındığı;

6. Görüş bildiren katılımcıların yarısının lisans eğitimlerinde aldıkları derslerin yeterli olduğunu düşünürken diğer yarısının yetersiz kaldığı görüşünde olduklarıdır.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ve yöneticiler için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Daha geniş örneklem gruplarıyla benzer temaların ele alındığı araştırmalar yapılabilir.

2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarındaki ders içerik ve çeşitliliğinin gözden geçirilerek, gerçek yaşama uygun düzenlemeler yapılabilir.

3. Uygulama okullarının belirlenmesinde Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği yapılarak öğrencilerin sağlıklı okul iklimiyle karşılaşmaları sağlanabilir.

4. Öğrencilerin kendilerine güven duyması için süpervizyonun kapsamı hakkında geniş bilgi verilebilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırmanın etik açıdan uygunluğu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu tarafından 26.04.2024 tarih ve 306330 sayılı yazısı ile sağlanmıştır.

Kaynaklar

Aslan, E. A. (2003) Psikolojik danışman eğitime farklı bir bakış. *Psikolojik Danışman Eğitiminde Uygulamalı Derslerin Yürütülmesi Sempozyumu*. R, Özyürek (Ed). <https://www.researchgate.net/publication/358711830>

Atıcı, M. ve Çam, S. (2013). Students' views on the course of counseling and guidance practice at schools. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 106-119. <https://doi.org/10.17066/pdrd.64077>

Atıcı, M., Sanberk, İ. ve Ortakale, Y. (2011). Mesleki ve kişisel gelişim açısından rpd üçüncü sınıf öğrencilerinin grup rehberliği etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 3, Sayfa 459-474. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50727>

Atıcı, M. ve Ulusoy, Y. (2010). Psikolojik danışman adaylarının grup rehberliği etkinliğini yürütürken kullandıkları psikolojik danışma becerilerinin, bu becerileri kullanmaya ilişkin yeterlik algılarının ve grup yönetimini sağlama yöntemlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 62-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50560>

Barret, R. L. ve Schmidt, J. J. (1986). School counselor certification and supervision: overlooked professional issues. *Counselor Education and Supervision*, 26(1), 50-55. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1986.tb00693.x>

Bengisoy, A. ve Özdemir, M. B. (2019). Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve*

Psikoloji Dergisi, 1(3), 189-193. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.1.24>

Bradley, C. ve Fiorini, J. (1999). Evaluation of Counseling Practicum: National study of programs accredited by CACREP. *Counselor Education and Supervision*, 39(2). <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb01222.x>

Coker, K. ve Schrader, S. (2004). Conducting a school-based practicum: a collaborative model. *Professional School Counseling*, 7, 4, 263-267. <https://www.jstor.org/stable/42732590>

Getz, H. G. (1999). Assessment of clinical supervisor competencies. *Journal of Counseling and Development*, 77, 491-497. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02477.x>

Hecker, J. E., Fink, C. M., Levasseur, J. B. ve Parker, J. D. (1995). Perspectives on practicum: A survey of directors of accredited PhD programs and internships (or, what is a practicum hour, and how many do I need?). *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(2), 205–210. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.26.2.205>

Henderson, P. (1994). *Supervision of school counselors*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED372353). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372353.pdf>

House, R. M. ve Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5(4), 249-256. https://www.researchgate.net/publication/234646712_School_Counselors_Becoming_Key_Players_in_School_Reform

Ingram, K. W., Haynes, L. L., Davidson Shivers, G. V. ve Irvin, R. (2005). Building an alumni support community: Tracking alumni for program evaluation and added value. *College Student Journal*, 39(2), 48-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485033.pdf>

Korkut-Owen, F., Acar, T., Haskan-Avcı, Ö. ve Kızıldağ, S. (2013). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programının Mezunlar Tarafından Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, vol.13, no.2, 354-372. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16747>

Kuk, L. ve Banning, J. (2009). Student affairs preparation programs: A competency based

- approach to assessment and outcomes. *College Student Journal*, 43(2), 492-502. <https://eric.ed.gov/?id=EJ872263>
- Meydan, B. (2014). Teaching counseling skills to counselor trainees: a comparative study. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 110-123. https://www.researchgate.net/publication/288283500_Teaching_counseling_skills_to_counselor_trainees_A_comparative_study
- Nelson, K. W. ve Jackson, S. A. (2003). Professional counselor identity development: A qualitative study of hispanic student interns. *Counselor Education and Supervision*, 43(1), 2-14. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01825.x>
- Paisley, P. ve Hayes, R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformations in preparation and practice. *Professional School Counseling*, 6(3), 198-204. <https://www.researchgate.net/publication/234574905>
- Peterson, J. S., Goodman, R., Keller, T. ve McCauley, A. (2004). Teachers and nonteachers as school counselors: Reflections on the internship experience. *Professional School Counseling*, 7, 4, 246-255. <https://www.researchgate.net/publication/234647251>
- Oksal, A. ve Güner, F. (2018). Fransa ve Türkiye'deki okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin incelenmesi: Karşılaştırmalı durum çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 231-249. <https://doi.org/10.17244/eku.300551>
- Öcal, G. (2010). *Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı mezunlarının mezun oldukları programa ilişkin görüşleri*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=jhFTzZAQs5odE3ojji1hZw&no=kGMGuuhsqGMqdVvIaaQvPg>
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32), 54-63. <https://doi.org/10.17066/RPDd.44114>
- Özyürek, R. (2022). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları için bir kılavuz*.

- R. Özyürek (Ed), Psikolojik Danışman Eğitiminde Uygulamalı Derslerin Yürütülmesi Sempozyumu (s. 46 - 60) içinde. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. <https://www.researchgate.net/publication/358711830>
- Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors in training: A guide for field supervisors. *Professional School Counselor*, 8(4), 353-359. <https://www.jstor.org/stable/42732630>
- Şahin, İ., Togay, A. ve Atıcı, M., (2019). Counselor candidates' perceptions about therapeutic skills and conditions. *International Journal of Human Sciences*, vol.16, no.1, 56-72. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i1.5347>
- Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 12, Sayı 23, 389 – 407. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181388>
- Yeşilyaprak, B. (2018). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş*. B.Yeşilyaprak (Ed) Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya (9. Baskı) içinde (s.1-41). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Wood, C. ve Dixon Rayle, A. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision*, 45, 253-266. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2006.tb00002.x>

Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Etkisi*

Züleyha Yıldırım Yakar¹



Elif Doğru²



Levent Yakar³



Özet: Bu çalışmada, 7. sınıf matematik dersi ‘Oran-Orantı’ ünitesinin öğretiminde çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel çevrimiçi eğitim kıyaslandığında öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve öğrencilerin çevrimiçi ters yüz öğrenmeye yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitimin verildiği 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Şırnak ilinde bir devlet okulunda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 28 öğrenciyle yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemlerinden iç içe deneysel desen ile tasarlanan araştırmanın nicel boyutunda son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Deneysel grupta dersler ÇTYÖM ile, kontrol grubunda ise geleneksel çevrimiçi ortamda mevcut öğretim programına dayalı olarak işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Bununla birlikte ÇTYÖM uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla deney grubundan seçilen 6 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarında arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular sonucunda ise öğrencilerin modele yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler ters yüz öğrenme modelinin öğrenme sürecinde kullanılması gerektiğini, ders öncesinde paylaşılan içerikler sayesinde hazır bulunuşluk düzeylerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, Çevrimiçi ters yüz öğrenme, Oran-orantı, Ters yüz öğrenme, Uzaktan eğitim

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

22 Mayıs 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

9 Kasım 2024

Page numbers / Sayfa no:

155-172

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atıf Biçimi:

Yıldırım Yakar, Z., Doğru, E. ve Yakar, L. (2024). Uzaktan eğitimde çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 155-172.

* Bu çalışma ikinci yazarın, birinci ve üçüncü yazarın danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, zyildirimyakar@gmail.com

²Öğretmen, MEB, Kahramanmaraş. dogrueelif14@gmail.com

³Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, l_yakar@hotmail.com

The Effect of Online Flipped Learning Model on Secondary School Student's Mathematics Lesson in Distance Education

Abstract

In this study, online flipped learning model (OFLM) and traditional online education were compared in the teaching of the 7th grade mathematics lesson 'Proportion' unit, whether there is a significant difference between the academic achievements of the students and the students' views on online flipped learning were examined. The study was conducted with 28 students studying at the 7th grade level in a public school in Şırnak in the 2020-2021 academic year. In the experimental group, the lessons were taught with OFLM, and in the control group, based on the existing curriculum in the traditional online environment. The achievement test developed by the researcher was used. In addition, semi-structured interviews were conducted with 6 students selected from the experimental group. As a result of the research, there was no significant difference between the post-test mean scores of the experimental and the control group students. As a result of the findings obtained from the analysis of the qualitative data, it was seen that the students had positive opinions about the model. The students stated that the flipped learning model should be used in the learning process and that their readiness level increased thanks to the content shared before the lesson.

Keywords: Academic achievement, Distance education, Flipped learning, Online flipped learning, Ratio-proportion

Giriş

Doğdukları andan itibaren teknoloji ile içi içe büyüyen yeni nesil öğrencilerin öğrenme ortamlarından beklentileri değişmektedir. Z kuşağı olarak bilinen öğrenciler artık öğrenme sürecinde geleneksel eğitimden ziyade daha teknolojik yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğrenme ortamları tercih etmektedir. Bu nedenle teknoloji içerisinde yetişen neslin daha kaliteli bir eğitim alabilmesi için eğitim ortamlarına teknolojinin dâhil edilmesi kaçınılmaz olmuştur (Kaya, 2018). Teknolojinin eğitime dâhil edilmesiyle öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda olmadığı durumlarda dahi öğrenme gerçekleşebilmektedir. Çeşitli iletişim teknolojileri sayesinde öğrencilerin, öğretmenle aynı ortamda bulunmadan zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde eğitim almaları uzaktan eğitim yöntemi olarak adlandırılmaktadır. Teknolojinin gelişmesine paralel olarak yüz yüze eğitime alternatif bir öğretim yaklaşımı olarak daha da önemli hale gelen uzaktan eğitim (Kaban, 2013, 8), Covid-19 salgınının ve deprem felaketinin yaşandığı dönemlerde zaman ve mekân esnekliği sayesinde eğitimin kesintiye uğramasını önlemiştir.

Yaşanan zor günlerde dahi eğitimin devam edebilmesi öğrenme sürecinin teknoloji destekli tasarlanmasının önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir (Yıldırım Yakar, 2021). Teknolojiyle iç içe oluşturulan yeni öğrenme modellerinden biri olarak ters yüz öğrenme modeli bu süreçte oldukça ön plana çıkmıştır. Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel öğrenme süreçleri ile uzaktan öğrenme süreçlerinin birlikte tasarlanması olarak ifade edilebilen harmanlanmış eğitim modellerinden bir tanesidir (Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2021).

Öğrenme sürecinde sınıf içinde öğretmen tarafından gerçekleştirilen konu anlatımının sınıf

dışına taşınması, öğrencilerin üst düzey bilişsel çaba göstermesini gerektiren ev ödevlerinin ise sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde yapılması ters yüz sınıf modeli olarak adlandırılmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012, 13). Ters yüz öğrenme modeli; sınıf içinde geçen zaman ile sınıf dışında geçen zamanın yer değiştirilmesini sağlayarak öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arasında iletişimi destekleyen uygulamalara sahip bir modeldir (Yorgancı, 2020, 352). Ters yüz öğrenme modelinde öğretmen tarafından hazırlanan materyalleri öğrencilerin ders öncesinde izleyip etkinlikleri tamamlaması gerekmektedir (İnciman Çelik ve Yumuşak, 2021). Hazırlanan materyaller öğrencilerin ders öncesinde konuyu ana hatlarıyla öğrenmesini sağlamaktadır. Ters yüz öğrenme modeli gibi modellerde bilginin evde elde edinilmesiyle sınıfta zaman kazanılır (Alzahrani, 2019).

Ters yüz eğitimin geleneksel tarafı olan sınıfta yüz yüze öğretim aşamasının son yıllarda teknoloji ile buluşması gerçekleşmiştir. Bu dönüşümle birlikte çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli doğmuştur. Ters yüz sınıf modelinin kuramsal temellerinden yararlanılarak yapılandırılan bir çevrimiçi ters yüz sınıf modeli, uzaktan eğitimde aktif öğrenmeyi teşvik etmek için kullanılabilir. Ümit verici bir stratejidir (Hew vd., 2020). Ters yüz sınıf modeli, öğretim için çevrimiçi kaynakları da kullandığından, uzaktan eğitimle kombinasyonunun, yeni bir harmanlanmış öğrenme modeline dönüşebileceğine ve uzaktan eğitimin öğrenme etkililiğini artırabileceğine inanılmaktadır (Tang vd., 2020). Çevrimiçi ters yüz sınıf modelinde, geleneksel ters yüz sınıf modelinde olduğu gibi öğrencilerin ders öncesinde kendilerine verilen etkinlikleri tamamlayarak (video dersleri izleme, verilen testleri çözme vb.) derse hazırlıklı gelmeleri ve bu sayede sınıf ortamında aktif ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinden yararlanabilmeleri sağlanmaktadır. Bununla birlikte, geleneksel ters yüz sınıf modelinin aksine, çevrimiçi ters yüz sınıf modelinde öğrenciler yüz yüze değil, çevrimiçi olarak buluşmaktadır (Stöhr vd., 2020).

Çevrimiçi eğitim ile zaman ve mekân kısıtlaması olmadan öğrenme süreci devam edebilmektedir. Ancak Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'nde bahsettiği gibi öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları öğrenmenin kesin gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir (Tang vd., 2020). Bu nedenle öğrenme ortamları farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek öğrenme süreci desteklenmelidir. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin etkili ve verimli öğrenmelerini destekleyebilecek uygulamaların yer aldığı yöntemlerden birinin ters yüz öğrenme modeli olduğuna inanılmakta ve çevrimiçi derslere ters yüz öğrenme modelinin entegrasyonunun yeni bir ufuk açacağı düşünülmektedir (Tang vd., 2020). Herhangi bir nedenden dolayı okula devam edemeyen bireyler çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli ile öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilirler. Konu anlatım videolarını istedikleri yer ve zamanda, istedikleri tekrarda izleyebilirler. Bu yönüyle çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli bireylere eğitimde fırsat eşitliği sağlayabilmektedir.

Ters yüz öğrenmeyi konu edinen çalışmaların çoğunluğunda çevrimiçi eğitim ve yüz yüze eğitimin bir arada kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte özellikle salgın döneminde yaşandığı gibi derslerin tamamen çevrimiçi ortamlarda yapıldığı durumlarda ters yüz öğrenme modelinin öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen yurt dışında (Alzahrani, 2019; Marshall ve

Kostka, 2020; Tang vd., 2020; Yen, 2020) ve Türkiye’de (Eyikara, 2021; Korucuk, 2021; Kaya, 2021; Solak, 2021; Türkoğlu, 2021; Uzunoğlu, 2022) yapılmış çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında (Kaya, 2021; Solak, 2021) ters yüz öğrenme modelinin yüz yüze eğitimde kullanılması planlanırken uzaktan eğitime geçiş yaşandığı için model çevrimiçi ortamda kullanılmıştır. Ters yüz öğrenme modelinin çevrimiçi öğrenmeye etkisini inceleyen çalışmalarda lise düzeyinde (Türkoğlu, 2021) ya da üniversite düzeyinde öğrenciler (Eyikara, 2021; Korucuk, 2021; Uzunoğlu, 2022) çalışma grubunu oluşturmuştur. Çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin sadece fen bilimleri başarısına etkisi inceleyen bir çalışmaya (Solak, 2021) rastlanmıştır. Fakat ortaokul matematik eğitiminde kullanılmasının öğrencilerinin öğrenmesine etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Ters yüz öğrenme modelinin çevrimiçi öğrenmeye etkisini inceleyen çalışmalardan sadece bir tanesinde (Türkoğlu, 2021) matematik eğitimi konu edinilmiştir. Bu çalışma ise lise düzeyinde yapılmıştır. Bu nedenle, mevcut çalışmada çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik eğitiminde uygulanmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacıların birçoğu geleneksel ters yüz öğrenme modelinin genel olarak öğrenme sürecini olumlu etkilediği (Amstelveen, 2019; Aydın, 2016; Biederman, 2018; Casem, 2016; Koçak, 2019; Söğüt ve Polat, 2020; Şahin, 2020; Yorgancı, 2020) sonucuna ulaşmıştır. Fakat bazı araştırma sonuçlarında ise öğrenme üzerinde anlamlı bir farkın olmadığı (Aydın, 2020; Clark, 2013; Overmyer, 2014; Topal ve Akhisar, 2018; Touchton, 2015; Yavuz, 2016) sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Ters yüz öğrenme modelinin özellikle çevrimiçi ortamlarda öğrenme sürecine etkisinin ortaya çıkarılması eğitimcilerle fikir sunması açısından ayrıca önem taşımaktadır. Bu gerekçelerle çalışmada 7. sınıf matematik dersinde ‘Oran ve Orantı’ alt öğrenme alanının öğretiminde çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel çevrimiçi eğitim kıyaslandığında öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve öğrencilerin ters yüz öğrenme modeline yönelik görüşleri incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada yer aldığı karma araştırma yöntemi ile modellenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda 7. sınıf matematik öğretiminde çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel çevrimiçi eğitim kıyaslandığında öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Nitel boyutunda ise öğrencilerin uygulama sonrasında çevrimiçi ters yüz öğrenme modeline yönelik görüşleri incelenmiştir. Karma yöntem desenleri incelendiğinde ise iç içe deneysel desenin mevcut çalışmaya en uygun desen olduğuna karar verilmiştir. İç içe deneysel desende nicel veriler ve nitel veriler eş zamanlı şekilde (Creswell vd., 2003) toplanmıştır. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda gerçek deneysel çalışmalar yapılmasının mümkün olmaması (Arslan, 2021) nedeniyle yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Şırnak ilinin Cizre ilçesinde yer alan 15 Temmuz Demokrasi

Zaferi Ortaokulu'nda 7. sınıfların dört şubesinde bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışılacak sınıfların seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencileri oluşturulurken öğrencilerin canlı derslere katılım düzeyleri dikkate alındığından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş belli bir ölçütü karşılayan durumların çalışmaya dahil edilmesini ifade etmektedir (Yıldırım, 2021). 7/F sınıfından 14 öğrenci deney grubunu, 7/A, 7/D ve 7/E sınıfından 14 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur.

Öğrencilerin önceki yıllara ait ağırlıklı not ortalamaları karşılaştırılarak ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar arasındaki not ortalamaları istatistiksel olarak Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve Tablo 1'de görüldüğü gibi gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 1

Kontrol ve deney grubu ağırlıklı not ortalamasına ilişkin Mann Whitney U testi

Grup	n	\bar{X}	Z	p
Deney	14	73,21	-,253	,8
Kontrol	14	73,21		

Araştırmanın nitel boyutunda çevrimiçi ters yüz öğrenme modeline yönelik öğrenci görüşlerine ulaşılması amacıyla yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışma grubunda 3 kız 3 erkek öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrenciler olmasına da özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubuna veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise deney grubu öğrencilerinin çevrimiçi ters yüz öğrenme modeline yönelik görüşlerini belirlemek için yine araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Başarı Testi

Başarı testi soruları 7. sınıf matematik öğretim programında yer alan 'Oran-Orantı' ünitesine ait 7 adet kazanım dikkate alınarak, ülkemizde yapılan merkezi sınav soruları, yardımcı test kitapları ve MEB ders kitabından faydalanarak hazırlanmıştır. Testte her bir kazanım için en az bir soru bulunmaktadır. Hazırlanan test üç matematik öğretmeni, iki alan eğitim uzmanı ve bir ölçme alan uzmanında oluşan altı kişilik uzman ekibe sunulmuştur. Uzman ekibin önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak testin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Bu işlemler sonucunda 21 maddelik ve dört seçeneqli çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı

testi elde edilmiştir. Taslak test ‘online test yap’ isimli site kullanılarak 8. sınıf öğrencileri ile çevrimiçi ortamda paylaşılmıştır. 79 kişilik 8. sınıf öğrenci grubuna 45 dakikalık süre kısıtlaması ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ışığında testin güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak için maddelerin güçlüğü ve ayırt edicilik indeksi incelenmiş ve bir madde düşük ayırt edicilik nedeniyle testten çıkartılmıştır. Araştırmaya yönelik geliştirilmiş olan başarı testinin güvenilirliği hesaplanırken KR-20 değerine bakılmış ve bu değer 0,88 olarak bulunmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve araştırmaya uygunluğunun incelenmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve 5 adet sorudan oluşan görüşme formu son şeklini almıştır. Öğrencilerin sorulara verecekleri yanıtları açmak için sondaj sorularda kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Çalışma grubunun belirlenmesinden sonra Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin belgeleri alındıktan sonraki aşamada çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin uygulanması sırasında kullanılacak materyaller hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde her bir kazanıma yönelik etkinlik bulunmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri arasında yer alan bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak farklı stillerde materyal hazırlamaya özen gösterilmiştir. Etkinliklerle beraber her bir kazanıma yönelik 5-10 dakikalık kısa konu anlatım videoları çekilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin dersi araştırmacı tarafından, kontrol grubu öğrencilerinin dersi ise dersin öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Matematik öğretim programında Oran- orantı ünitesi kazanımlarına ayrılan süre 20 ders saati olarak belirtilmiştir. Kazanımların öğretimi dört hafta içerisinde tamamlanmış ve genel tekrar uygulamasının da dâhil edilmesiyle uygulama süreci 5 hafta sürmüştür.

Verilerin Toplanması

Uygulama tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna Eğitim Bilgi Ağı üzerinden başarı testi paylaşılmıştır. Öğrencilere daha önceden bildirilen saatte Zoom uygulaması üzerinden kameraları açık şekilde testi tüm öğrencilerin aynı saatte çözmeleri sağlanmıştır. Başarı testi sonuçları incelenerek farklı düzeyde altı öğrenci belirlenmiş ve form nitel çalışma grubunda yer alan öğrencilerle görüşme öncesinde paylaşılmıştır. Daha sonra öğrencilerle çevrimiçi görüşme planlanmıştır. Her bir öğrenci ile yapılan görüşme ortalama 10 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmede öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve verilerin de izni alınarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik 2- gruplu t testlerinin uygulanabilmesi için yeterli (grupların her biri 15’ ten büyük) örneklem büyüklüğüne ulaşılabilmesi gerekmektedir (Karadavut, 2020). Bu nedenle verilerin analizinde Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu verileri karşılaştırılmasında elde edilen sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Çevrimiçi ters yüz öğrenme modeline yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanmıştır.

Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Her hafta için hazırlanan video ve etkinliklerde uzman görüşüne sunulacak düzenlemeler yapılmıştır. Alan uzmanlarının da görüşleri alınarak çalışmanın geçerliliği artırılmıştır. Araştırmanın tüm verileri daha sonra incelenebilmesi için saklanmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini arttırmak için hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları kullanılmadan önce uzman ekip ile paylaşılmış ve gerekli düzenlemeler ile son şeklini almıştır. Başarı testi pilot uygulamadan elde edilen veriler ışığında geliştirilmiştir. Nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form son halini almıştır. Bu şekilde nitel veri toplama araçlarının da geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

“7. sınıf ‘Oran-Orantı’ alt öğrenme alanında uygulanan çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli ve geleneksel çevrimiçi eğitim kıyaslandığında öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ait bulgular başarı testinden elde edilmiştir.

Tablo 2

Kontrol ve deney grubu son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi

Grup	n	\bar{X}	Z	p
Deney	14	15,04	-,348	,728
Kontrol	14	13,96		

Tablo 2’de verilen analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=,728$).

Araştırmanın nitel ayağına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Açığa çıkartılan temalar Şekil 1’de

görselleştirilmiştir.

Şekil 1

Çevrimiçi ters yüz öğrenmeye yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen temalar



Şekil 1’de sunulan temalarda bulunan öğrenci görüşlerine ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

Çevrimiçi ters yüz öğrenme yönteminin öğrenme sürecine etkisi konusunda öğrenciler çoğunlukla ters yüz öğrenme modelinin öğrenmeleri üzerinde fayda sağladığını ve genel olarak hazırlanan etkinlikleri eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca anlaşılmayan kısımlarda video ve etkinliklerden tekrar faydalandıklarını, sınıf içindeki etkinliklerle de öğrenmelerinin tamamlandığını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerine ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

Ö1: Evet faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü derse gelmeden hazırlanıp geliyoruz. Dersten önce hazır olmam da fayda sağlıyor öğrenmeme.

Ö2: Evet fayda sağladığını düşünüyorum. Normalden daha eğlenceli hale geldiği için çok faydalı oldu. Çok sevdim.

Öğrencilerden uzaktan eğitim sürecinde ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı oran-orantı ünitesinin işlenişi ile diğer ünitelerin işlenişini karşılaştırılmaları istendiğinde, çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli ile mevcut öğretim yöntemleri arasında farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Ters yüz öğrenme modelinin, derse daha hazır halde gelmelerini sağladığını ve öğrenmelerinin daha etkili hale geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca hazırlanan etkinliklerin öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö3 ve Ö4’ait görüşler şöyledir:

Ö3: Önceki anlatımlarda derste sadece işlemli yapıyordu. Bu derslerde etkinliklerin fazla olması öğrenmeme faydalı oldu. Ayrıca videoları izleyip etkinlik kağıtlarını yapmam iyi

öğrenmemi sağladı.

Ö4: Gönderdiğiniz video ve etkinlikler ile işlenen konularda fark olduğunu düşünüyorum. EBA’ da paylaştığımız videolar konuyu daha iyi anlamamı sağladı. Önceki konulara göre bu şekilde daha iyi öğrendim.

Ters yüz öğrenme modelinde öğrencilerin hoşuna giden ve gitmeyen özellikler sorulduğunda öğrenciler genel olarak çevrimiçi ters yüz öğrenme modelini sevdiklerini, hazırlanan etkinlikleri severek tamamladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca videoları istedikleri zaman izleyebilmelerini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yanıtlarında çoğunlukla modele yönelik hoş gitmeyen özelliğin olmadığını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci erişimde sıkıntı yaşadığını ve bu aşamanın hoşuna gitmediğini ifade etmiştir. Örneğin;

Ö5: Aslında yoktu hoşuma gitmeyen yer. Etkinlikleri ya da videoları izlemek ve yapmak eğlenceliydi. Eğlenerek yaptım. Bunlar hoşuma gitti.

Ö6: Videoları izlerken bazen sıkıntı yaşadım oraları sevmedim. Ama birçok şey hoşuma gitti.

“Ters yüz öğrenme modelinin uygulanması sırasında herhangi bir zorluk yaşadınız mı?” sorusuna verilen yanıtlarda zorluğun genel olarak erişim noktasında yaşandığı görülmektedir. Öğrenciler genel olarak ders öncesinde paylaşılan materyallere ulaşmada ve tamamlamada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Materyallere erişim dışında yaşanan başka bir zorluk olmadığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Örnek yanıtlar aşağıdaki gibidir: Ö4: Bazen dosyaları açmada sıkıntı yaşadım. Farklı telefonda giriş yapınca sorunu çözdüm. Bu şekilde etkinlikleri tamamladım. Başka da zorluk yaşamadım.

Ö6: Videoları açarken bazen zorluk yaşadım. Başka da zorlandığım kısım olmadı.

Son olarak görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı yüz yüze eğitime geçildiğinde de öğrenme sürecinde ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle öğrenciler genel olarak ders öncesinde paylaşılan video ve materyallerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki gösterdiğini ve matematik dersinde kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sadece bir öğrenci modelin kullanılmasının faydalı olduğunu fakat dersin içeriğine göre bu durumun değişebileceğini ifade etmiştir. Verilen yanıtlardan iki örnek şöyledir:

Ö1: Evet düşünüyorum. Mesela okula gelmeden öğretmenimiz geçtiğimiz konu ile ilgili videolar ve etkinlikler atabilir. Bu güzel olur. Bu şekilde hem eğitimimize daha fazla katkı sağlar hem de LGS için bir yöntem olur.

Ö2: Evet bu şekilde anlatılması gerektiğini düşünüyorum. Daha etkili oluyor. Videoları önceden izliyoruz biraz aklımıza giriyor sonra derste sizde anlatıyorsunuz o zaman tam anlıyorum. Daha iyi oluyor. Öğretmenlerin bu modeli kullanmasını istiyorum

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada son zamanlarda sıklıkla araştırmalara konu olan ters yüz öğrenme modelinin yenilikçi bir versiyonu olan çevrimiçi ters yüz modelinin 7. sınıf Matematik dersi Oran-orantı konusunda uygulanmış ve uygulamaya yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır.

Uzaktan eğitim yöntemi ile karşılaştırıldığında çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısını farklılaştırmadığı görülmüştür. Bu sonuç matematik dersinde geleneksel ters yüz öğrenme modelinin etkisini inceleyen bazı çalışmaların (Bulut, 2019; Aydın, 2020) sonuçlar ile örtüşmektedir. Kimi çalışmalarda (Biederman, 2018; Casem, 2016; Kalafat, 2019) ise ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğrenmeden daha etkin olduğu sonucu görülmektedir. Yıldırım Yakar (2021) ve Güler vd (2023) yaptığı meta analiz çalışmalarında matematik dersinde ters yüz öğrenme modelinin geleneksel yaklaşıma göre daha yüksek başarıyı beraberinde getirdiği raporlanmıştır.

Çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin geleneksel çevrimiçi öğretim ile karşılaştırıldığı çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan biri Solak (2021) tarafından fen bilgisi dersi üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda mevcut çalışmayla benzer olarak çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını daha fazla arttırsa da anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Türkoğlu (2021), çalışmasında çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasının lise öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Van Tran vd. (2022) 10. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada gerçekleştirdikleri her dört ölçümde de çevrimiçi ter yüz öğrenme modeli uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha yüksek başarı puanı elde ettiklerini bulmuşlardır. Korucuk (2021), ön lisans düzeyinde yaptığı çalışmasında çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların elde edilmesinde lise ve yükseköğretim öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre kendi öğrenme süreçlerini daha iyi planlayabilecekleri ve öğrenme sorumlulukları daha fazla alabilecekleri düşünülmektedir. İlköğretimde ise bu sorumluluk daha küçük yaşta olan bu öğrenci grubu tarafından yeterince benimsenmemiş olduğu çıkarımı ile açıklanabilir.

Her çalışma da yer alan grupların, konuların, materyallerin, öğrenme süreçlerinin ve uygulayıcıların farklılık göstermesi çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasına neden olabilmektedir. Ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı durumlarda öğretmenlerin ve özellikle öğrencilerin hazırlıklı gelmeleri büyük önem taşımakta ve herhangi bir aşama da aksamanın olması olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır (Aydın, 2020). Çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinde de bu durum daha da önemli hale geldiği düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutuna bakıldığında öğrencilerin ters yüz öğrenme modeli ile ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle videoların öğrenmeleri üzerinde çok etkili olduğunu ve anlamadıkları kısımlarda videoları tekrar izleyerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme sürecinde tasarlanan etkinlikleri severek

tamamladıklarını açıklamışlardır. Öğrenciler matematik dersindeki diğer ünitelerinin öğretiminde ve yüz yüze öğrenme sürecine geçildiğinde bu modelin kullanılmasının öğrenmelerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin öğrenciler tarafından olumlu ve faydalı görüldüğü, ders öncesinde içerik ve materyaller üzerinden çalışmalarının hazır bulunuşluk düzeylerini arttırdığı, etkinlikleri severek tamamladıkları söylenebilir. Olumlu görüşler olduğu gibi olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Öğrenciler erişim noktasında ve videoları izlerken zaman zaman sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Videoları izlerken anlamadıkları yeri anında sormadıkları için zorlandıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında bu olumsuz görüşlerin yer aldığı çalışmalar mevcuttur (Gençer, 2015; Güç, 2017; Turan, 2015).

Benzer araştırmalara bakıldığında, Kaya (2021) yaptığı çalışma sonucunda deney grubu öğrencileri ile yaptığı görüşmelerde öğrenciler ters yüz öğrenme modelini dikkat çekici bulduklarını bu nedenle de fen bilimleri dersine olan ilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin modele yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını ifade etmiştir. Eyikara (2021) çalışmasında öğrencilerin çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin bilgileri daha kalıcı getirdiğini, geleneksel öğrenme modelinde ise etkili öğrenmenin gerçekleşmediğini ve bilgileri çabuk unuttuklarını ifade ettiklerini belirtmiş ve öğrencilerin genel olarak modele karşı olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Türkoğlu (2021), 10. sınıf öğrencilerinin modele yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları, videoları çok beğendikleri sonucuna ulaşmıştır. Van Tran vd. (2022) öğrencilerin, öğrenme performanslarını artırması nedeniyle çevrimiçi ters yüz öğrenme modelinin kullanmasından memnun oldukları sonucuna varmışlardır. Genel olarak değerlendirildiğinde çevrimiçi ters yüz öğrenme modeli öğrencilerin ilgisini çeken, onlara zengin öğrenme ortamı sunan, ihtiyaçlarını karşılayan bir model olarak ön plana çıkmaktadır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın nicel araştırma boyutunda başarı testinin çevrimiçi uygulanması nedeniyle son testte oluşabilecek güvenlik sorunlarını engellemek adına ön test uygulanmamıştır. Bu durum kontrol ve deney grubunun denkliği adına bir sınırlılık oluşturmuştur. Araştırma için Milli Eğitim İlçe Müdürlüğü bir şubede uygulama izni vermesi sebebiyle kontrol ve deney gruplarında farklı öğretmenler ders gerçekleştirmiştir. Bu durumun öğretimin derinliğini denk tutabilmek adına sınırlılık oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir. Değinen sınırlılıklara önlem alınarak bu deneysel araştırma farklı grup ve/veya konular için gerçekleştirilebilir. Teknik altyapı sorunları teknoloji barındıran öğretim yöntemleri için birer sorun teşkil ettiği görülmektedir. Öğrenciler için olumsuzluk içeren bu durumların ortadan kaldırılması için araştırma ve/veya uygulamalarda teknik personel ihtiyacının olduğu görülmektedir. Bu önlem alındığı takdirde uygulamaların daha olumlu neticelenebilir. Akademik başarıya etki eden pek çok faktör bulunmaktadır. Daha geniş gruplarla çalışılması durumunda istatistiksel olarak bu faktörlerin kontrol edilebildiği çalışmalar yapılabilir. Böylece öğretim yönteminin etkisi daha

doğru anlaşılabilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığının 08.02.2021 tarihli 9325 sayılı etik izin yazısı ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Kaynaklar

- Alzahrani, S. M. (2019). *Saudi arabian high school teachers' understanding and implementation of flipped learning*. [Doktora Tezi, The University of Toledo]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=toledo156345423204408
- Amstelveen, R. (2019). Flipping a college mathematics classroom: An action research project. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1337-1350. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9834-z>
- Arslan, U. (2021). *Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No: 695917) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, B. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi* (Yayın No: 429768) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, H. (2020). *Ters yüz edilmiş sınıf modelinin tam sayılarda işlemler konusunun öğreniminde akademik başarıya etkisi* (Yayın No: 623859) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Biederman, C. M. (2018). *A quantitative study of student performance in an algebra I class utilizing the flipped classroom approach* (Yayın No: 13419954) [Doktora Tezi, Northcentral University].
- Bulut, R. (2019). *Oran- orantı konusunun öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkisinin incelenmesi* (Yayın No: 563939) [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Casem, R. Q. (2016). Effects of flipped instruction on the performance and attitude of high school students in mathematics. *European Journal of STEM Education*, 1(2), 37-44. <https://doi.org/10.20897/lectito.201620>
- Clark, K. R. (2013). *Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study* (Yayın No: 3592584) [Doktora Tezi, Capella University].
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Eyikara, E. (2021). *Ters yüz öğrenme yaklaşımının hemşirelik öğrencilerinin hasta güvenliğini öğrenmelerine etkisi* (Yayın No: 699708) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters yüz sınıf modellerinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* (Yayın No: 383901) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters yüz sınıf uygulamasının etkileri* (Yayın No: 478696) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, M., Kokoç, M. ve Önder Bütüner, S. (2023). Does a flipped classroom model work in mathematics education? A meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 28(1), 57-79. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11143-z>
- Hew, K. F., Jia, C., Gonda, D. E. ve Bai, S. (2020). Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: Pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00234-x>
- İnciman-Çelik, T. ve Yumuşak, G. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin erişim düzeyine etkisi ve öğrenci görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 379-398. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.765375>
- Kaban, A. (2013). *Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi* (Yayın No: 349015) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kalafat, H. Z. (2013). *Ters yüz sınıf modeli ile tasarlanan matematik dersinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No: 572601) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karadavut T. (2020). Parametrik Olmayan (Non- Parametrik) İstatistik Yöntemleri. F. Orçan (Ed.), *Sosyal Bilimlerde İstatistik Excel ve SPSS Uygulamaları* içinde (221-259). Anı Yayıncılık.

- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249. <https://doi.org/10.19126/suje.453729>
- Kaya, M. (2021). *Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarına ve erişine etkisi* (Yayın No: 673396) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Koçak, G. (2019). *Ters yüz öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* (Yayın No: 556375) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Korucuk, M. (2021). *Ters yüz edilmiş öğrenme uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yaratıcı düşünme eğilimlerine, iletişim becerilerine, güdülenmelerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayın No: 701692) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Marshall, H. W. ve Kostka, I. (2020). Fostering teaching presence through the synchronous online flipped learning approach. *Test-Ej*, 24(2), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268565.pdf>
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement* [Doktora Tezi, Colorado State University]. <http://hdl.handle.net/10217/83800>
- Solak, B. (2021). *Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: Maddenin ısı ile etkileşimi* (Yayın No: 662993) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Söğüt, M. ve Polat, S. (2020). Ters yüz sınıf modelinin etkin vatandaşlık öğrenme alanının öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2472-2504. <https://doi.org/10.26466/opus.658882>
- Stöhr, C., Demazière, C. ve Adawi, T. (2020). The polarizing effect of the online flipped classroom. *Computers & Education*, 147. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103789>
- Şahin, Ş. (2020). *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayın No: 638124) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaebi, M. ve Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761>
- Tonbuloğlu, İ. ve Tonbuloğlu, B. (2021). *Eğitimde dijital dönüşüm harmanlanmış öğrenme*, (Analiz Raporu 2021/09). İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Topal, A. D. ve Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Mikroişlemci/mikro denetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 135-148. <https://doi.org/10.33400/kuje.461041>

- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28-44. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985105>
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Yayın No: 394794) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Türkoğlu, H. (2021). *10. sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı bağlamında online ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Yayın No: 674481) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uzunoglu, D. (2021). *Çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin Türkçe öğretimi öz yeterliğe, akademik güdülenmeye ve başarıya etkisi* (Yayın No: 695133) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Van Tran, H., Thanh Le, H., Chi Phan, T., Phuoc Hoang, L. ve Minh Phan, T. (2022). Flipped classroom in online teaching: A high school experience. *Interactive Learning Environments*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2120020>
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi* (Yayın No: 429617) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yen, T. F. T. (2020). The performance of online teaching for flipped classroom based on COVID-19 aspect. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 8(3), 57-64. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v8i330229>.
- Yıldırım M. (2021). Örneklem ve Örneklem Yöntemleri. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (61-92). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım Yakar, Z. (2021). The effect of flipped learning model on primary and secondary school students' mathematics achievement: A Meta-Analysis Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1329-1366. <https://doi.org/10.14812/cuefd.865337>
- Yorgancı, S. (2020). Matematik derslerinde öğrenci performansını artırmaya yönelik bir ters yüz öğrenme modeli. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 348-371. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.657197>

Extended Abstract

Introduction

The fact that education can continue even in difficult days has once again revealed the importance of technology-supported design of the learning process (Yıldırım Yakar, 2021, 1346). As one of the new learning models created with technology, the flipped learning model has come to the fore in this process. The flipped learning model is one of the blended education models that can be expressed as the design of traditional learning processes and distance learning processes together (Tonbuloğlu & Tonbuloğlu, 2021, 13). Face-to-face teaching in the classroom, which is the traditional side of flipped education, has met with technology in recent years. With this transformation, the online flipped learning model was born. An online flipped classroom model, which is structured using the theoretical foundations of the flipped classroom model, is a promising strategy that can be used to promote active learning in distance education (Hew et al., 2020). The interest in online flipped teaching model, which is new compared to traditional flipped teaching, is increasing. The different results obtained in different samples, course subjects and age groups reveal some of the aspects of the online flipped teaching model that are worth researching. It is also important to reveal the effect of the flipped learning model on the learning process, especially in online environments, in terms of presenting an idea to the educators.

The first research problem that constitutes the quantitative dimension of this study is to examine whether there is a significant difference between the academic achievements of students when the online flipped learning model is compared to traditional online education in the teaching of the 'Ratio and Proportion' sub-learning domain in the 7th grade mathematics course. The second sub-problem, which constitutes the qualitative dimension of the research, examines the students' views on the flipped learning model.

Method

In this study, nested experimental design, one of the mixed research method models in which quantitative and qualitative research methods are combined, was used. A semi-experimental design was used in the quantitative research dimension.

The study group of the research consists of 7th grades studying in the Cizre district of Şırnak province. There are 14 students each in the control and experimental groups. The previous grade point averages of the groups were tested statistically with the Mann Whitney U test and it was determined that there was no significant difference between the groups.

Easily accessible case sampling method was used in the selection of the classes to be studied. In the qualitative dimension of the research, the semi-structured interview form was applied to 6 students in order to reach the opinions of the students about the online flipped learning model.

In the quantitative aspect of the study, the achievement test developed by the researchers

was applied to the study group as a data collection tool. Mann Whitney-U test was used in the analysis of quantitative data. In the qualitative part of the study, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. Descriptive analysis method was used in the evaluation of qualitative data.

Materials to be used during the implementation of the online flipped learning model were prepared. Along with the activities, short 5-10 minute lecture videos were shot for each outcome. In the mathematics curriculum, the time allocated to the ratio-proportion unit is specified as 20 lesson hours. The teaching of the outcomes was completed within four weeks.

Findings

According to the results of the analysis of the quantitative data, it was concluded that there was no statistically significant difference between the mean of the experimental group students and the mean of the control group students ($p>.05$).

The following themes were formed as a result of the analysis of qualitative data:

Effect on Learning Process

Comparison with Online Teaching

Positive and Negative Sides

The Challenges

Applicability in Teaching Mathematics

Conclusion, Discussion and Suggestions

There are many studies examining the difference of online flipped learning model on success compared to traditional distance education. While some of these have found results in favor of online flipping, there are also studies where the difference is not seen, as in the current study. When these different results are examined, it is thought that high school and higher education students can plan their own learning processes better and take more learning responsibilities than secondary school students. In primary education, it can be explained with the inference that this responsibility is not sufficiently adopted by this younger student group.

The differences in groups, subjects, materials, learning processes and practitioners in each study may lead to different results in studies. In cases where the flipped learning model is used, it is of great importance for teachers and especially students to come prepared, and any disruption at any stage causes negative results (Aydm, 2020, 41). This becomes even more important in the online flipped learning model.

Looking at the qualitative dimension of the study, it shows that the students generally have

positive opinions about the flipped learning model. It can be said that the model is seen as positive and useful by the students, that their work on the content and materials before the lesson increases their readiness level, and they complete the activities with pleasure. On the other hand, in negative opinions, students stated that they sometimes have difficulties at the access point and while watching the videos. While watching the videos, they stated that they had difficulty because they could not immediately ask where they did not understand.

It was seen that technical infrastructure problems constitute a problem for teaching methods that contain technology. In order to eliminate these negative situations for students, technical support or promotion can be provided in research and/or applications. If this precaution is taken, the applications can result in more positive results. There are many factors that affect academic success. In case of working with larger groups, studies in which these factors can be controlled statistically can be done. Thus, the effect of the teaching method can be understood more accurately.

İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda (İYEP) Görev Alan Öğretmenlerin Program Hakkındaki Görüşleri*

Anıl Erkan¹



Nisanur Can²



Hatice Şeyda Bayram³



Özet: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), ilkokul 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerinin dışında duygusal ve sosyal gelişimlerini bütüncül bir şekilde desteklemeyi amaçlayan bir programdır. Bu program sayesinde ilkokul 3. sınıf öğrencileri Türkçe ve Matematik derslerinde hem temel becerileri edinir hem de derslerdeki başarısını görerek özgüvenini kazanır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bu program ile öğrencilerin birçok açıdan gelişimleri desteklenir. Bu araştırma, ilkokullarda yetiştirme programında görev alan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İYEP'te görev almış 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlara göre; öğretmenler İYEP'in öğrenciler açısından avantajlı bir program olduğunu düşünmektedir. Ancak programın birtakım dezavantajlarının olduğu da yine belirtilen görüşler arasındadır. Öğretmenler programda yer alan modüllerin yeterli düzeyde olduğunu, süreç içerisinde birtakım sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Son olarak programın daha etkili olabilmesi için birtakım öneriler sunmuşlardır. İYEP materyallerini çoğaltmak, öğrencilerin programa devamını sağlamak, velileri bu konuda bilinçlendirmek ve öğretmenleri programda görev almaya teşvik etmek sunulan öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Öğrenme Eksikliği

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

14 Ekim 2023

Accepted / Kabul Tarihi:

20 Kasım 2024

Page numbers / Sayfa no:

173-191

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Erkan, A., Can, N.ve Bayram, H. Ş. (2024). İlkokullarda yetiştirme programı'nda (İYEP) görev alan öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 173-191.

* Bu çalışma 20. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar, Öğretmen, Dr., MEB, Elazığ. anilgok86@gmail.com

² Öğretmen, MEB, Muş. cannisanur22@gmail.com

³ Öğretmen, MEB, Ankara. sheydayalcin_86@hotmail.com

The Opinions of the Teachers Involved in the Elementary School Catch-up Program (İYEP) about the Program

Abstract

The Primary School Education Programme (İYEP) is a programme that aims to support the emotional and social development of 3rd grade students in a holistic way outside of Turkish and mathematics courses. Thanks to this programme, 3rd grade primary school students acquire basic skills in Turkish and Mathematics courses and gain self-confidence by seeing their success in these courses. With this programme carried out by the Ministry of National Education, students' development is supported in many aspects. This research was conducted in order to reveal the views of the teachers working in the primary school education programme about the programme. In the research, phenomenology research design was used in qualitative research methods. The study group of the research consists of 21 teachers who worked in İYEP. The data of the study were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. According to the results obtained from the data of the study; teachers think that İYEP is an advantageous program for students. However, it is also stated that the program has some disadvantages. Teachers stated that the modules in the program were sufficient and that they encountered some problems during the process. Finally, they offered some suggestions for the program to be more effective. . Increasing the number of İYEP materials, ensuring the continuation of students in the program, raising awareness among parents and encouraging teachers to take part in the program are among the suggestions offered.

Keywords: Education, Learning Deficiencies, Primary Schools Remedial Program (İYEP)

Giriş

Günümüz dünyasında eğitim, hem bireyler hem de toplumlar için kritik bir öneme sahiptir. Eğitim, sadece bireylerin kişisel gelişimini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal yapının ve ekonomik refahın şekillenmesinde de önemli bir rol oynar. İnsanların eğitim seviyesi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ekonomik fırsatları, yaşam kalitesini ve sosyal huzuru doğrudan etkileyen bir faktördür.

Eğitim, sadece bir öğrenme süreci olmanın ötesinde, toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmalarının temel taşıdır. Bu nedenle, eğitilmiş bireylerin sayısının artırılması ve kaliteli eğitim olanaklarının her kesime ulaşması, tüm toplumların ortak hedefi olmalıdır (Kozikoğlu ve Tosun, 2020).

Eğitimdeki en önemli unsurlardan biri, fırsat eşitliği yaratmak ve geride kalan öğrencileri destekleyerek bir sonraki düzeye taşımaktır. Bu, öğrencilerin yalnızca niceliksel (sayısal) değil, niteliksel (kalite) açıdan da yeterlilik seviyelerinde ilerlemelerini sağlamayı hedefler. Eğitimde başarı, yüksek sınav puanlarıyla sınırlı olmamalı; sosyo-ekonomik ve bölgesel faktörlerin etkisi minimize edilerek tüm öğrencilere kaliteli ve nitelikli eğitim sunulmalıdır (Toptaş ve Karaca, 2019).

İlkokuldan mezun olan bir öğrencinin, mevcut programın hedeflerine uygun olarak matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri seviyelerinin bir sonraki öğrenmeye temel oluşturacak düzeyde olması beklenir. Öğrencilerin, Matematik ve Türkçe derslerindeki

akademik gelişimlerinin yanı sıra, toplumla uyumlu yaşaması, çevresindeki bireylerle anlamlı ilişkiler kurabilmesi için dil kullanma ve günlük yaşamda gerekli matematiksel işlemleri yapabilme becerilerini kazanmaları temel eğitim kurumlarının öncelikli amaçlarındandır. Bu hedeflere ulaşmada zorlanan öğrencilere ise gerekli destek eğitimi sağlanır (Kırnık vd., 2019). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesini temel alarak çalışmalarını yürütmekte olan Milli Eğitim Bakanlığı ilk etapta mevcut kurs ve dershaneleri kapatarak işe başlamıştır. Bütün öğrencilerin kendi okulunda ücretsiz biçimde eğitim alabilmesi ve aldığı eğitimle akademik hayatında yeterli konuma gelebilmesi amaçlanmaktadır (Çelik, 2021).

İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı), Matematik ve Türkçe derslerinde belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretme-öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlar. Program, öğrencilerin eğitim seviyelerine ulaşırken psikososyal gelişimlerini desteklemeyi ve uyum sorunlarını önlemeyi hedefler. Ayrıca, devamsızlık nedeniyle akademik başarısızlık yaşayan öğrencileri okula kazandırmayı ve onların gelişimlerini olumlu yönde ilerletmeyi amaçlar. Temel hedefi, kendine güvenen, çözüm odaklı ve mutlu bireyler yetiştirmektir. (Saridoğan, 2019).

İYEP, Türkçe ve Matematik öğretim programlarındaki temel kazanım, beceri ve öğrenme alanlarını kapsayan yeterlikleri içermektedir. Bu program, öğrencilerin okuma yazma, okuduğunu anlama becerileri ile doğal sayılar ve dört işlem konularındaki kazanımlara ulaşmalarını hedefler. Ayrıca, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekler, özgüvenlerini artırır ve başarabilme duygusunu kazandırarak okula devam etmelerini sağlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

İYEP, öğrencilerin; temel konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeyi, okuma-yazma alanındaki eksikliklerini gidererek okuduğunu anlama seviyelerini artırmayı, matematiksel terimleri anlayıp günlük yaşamda kullanmalarını sağlamayı, matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi, sorun çözme sürecinde kendi düşüncelerini ifade ederek matematiğe dair öz

güvenli bir eğilim ve pozitif tutum geliştirmelerini sağlamayı, Matematik ve Türkçe disiplinlerinde öğrenci merkezli bir bakışla psikososyal destek sağlayarak eksikliklerini gidermeyi hedeflemektedir (MEB, 2019).

İYEP, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik, özel eğitim ihtiyacı olmayan ve önceki yıllarda Türkçe ile Matematik derslerindeki kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler için uygulanan destekleyici bir programdır (MEB, 2024). İYEP, 3. sınıfa devam eden öğrencilerin Matematik ve Türkçe disiplinlerindeki eksikliklerini gidererek bu öğrencilere psikososyal alanda da destek sağlamak hedefiyle 2017-2018 eğitim öğretim yılında 12 ilde pilot uygulaması gerçekleştirilerek geliştirilen ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında ülkemiz genelinde yaygınlaştırılan bir tedbir programıdır. İYEP programı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik olup, özel eğitim tanısı bulunmayan, Türkçe ve matematik derslerinde İlkokullarda Yetiştirme Programı kapsamında belirlenen kazanımları elde etmekte zorluk çeken, yabancı uyruklu öğrenciler, sığınmacılar ve mevsimlik tarım işçilerinin çocukları gibi dezavantajlı öğrenciler için uygulanmaktadır (MEB, 2024).

İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın ilkeleri şunlardır (MEB, 2019):

- İYEP'e gereksinim duyan öğrenciler belirlenen eksiklikleri dikkate alınarak programa alınır.
- Program, öğretmene öğrencinin kazanımlara erişmesi sürecinde esneklik sağlar.
- Yetiştirme programının program kapsamında olan öğrencilerin yer aldığı okullarda uygulanması esastır.
- Öğrencilerin akranlarından ayrışma duygusuna kapılmasını engelleyici tedbirler alınır.
- Öğrencilere psikososyal destek sağlanır.
- Öğrencilerin, programa devamının sağlanması esastır.
- Öğrenci velilerinden hiçbir şekilde ücret alınmaz.

İYEP, 1-6 kişilik öğrenci gruplarıyla uygulanır ve bu sayı en fazla 10'a kadar çıkabilir. Program, hafta içi ders saatleri dışında, hafta sonları ya da okul yönetimi tarafından belirlenen uygun zamanlarda gerçekleştirilir. Kazanım eksikliği olan öğrencilere haftada 10 saat, toplamda ise 160 saate kadar ek eğitim verilir. Program, Türkçe ve Matematik derslerinden üçer modül olmak üzere 6 modülden oluşur ve her modül, basitten karmaşığa doğru sıralanır (MEB, 2024).

Programın uygulama süreci dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, İYEP'e katılacak öğrencilerin belirlenmesi, e-okul veri girişlerinin yapılması, öğrencilerin katılımının onaylanması ve velilerden izin belgesinin alınmasını kapsar. İkinci aşama, öğrenci gruplarının oluşturulması, öğretmenlerin görevlendirilmesi ve gerekli materyallerin dağıtılmasını içerir. Üçüncü aşama, program süresince öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi ve uygun öğrencilerin üst modüllere geçişinin sağlanmasıdır. Son aşama ise programla ilgili raporların hazırlanmasıdır (MEB, 2024).

İYEP, Matematik, Türkçe ve psikososyal destek olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Programda, Türkçe dersinde dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinden 16 kazanım, Matematik dersinde ise doğal sayılar ve dört işlem öğrenme alanlarından 22 kazanım olmak üzere toplam 38 kazanım yer almaktadır. Türkçe dersinin kazanımları, birinci modülde dinleme/izleme becerilerini, ikinci modülde ilk okuma-yazma becerilerini ve üçüncü modülde okuma-anlama becerilerini kapsar. Türkçe dersinde en fazla kazanım, ikinci modülde yer alan ilk okuma yazma becerilerine ayrılmıştır. Matematikte ise modüller ilerledikçe kazanım sayısı azalır; ilk modülde toplama işlemi ve doğal sayılardan 10 kazanım, ikinci modülde toplama-çıkarma işlemleri ve doğal sayılardan 7 kazanım, son modülde ise bölme ve çarpma işlemlerinden 5 kazanım yer alır. Programda, Matematik için 64 saat, Türkçe için 96 saat ayrılmıştır. Matematik ve Türkçe dersleri, aşamalı bir şekilde seviyelere göre oluşturulmuş üçer modülden oluşan toplam 6 modülden oluşur. Öğrenciler, hazırbulunuşluk seviyelerine göre hem Matematik hem de Türkçe derslerinden bir veya her ikisini alabilirler (İYEP, 2019).

Programın 1. ve 2. sınıf düzeyinde öğretim programlarında bulunan kazanımlar arasından seçilerek oluşturulması Millî Bir Destekleme ve Yetiştirme Sistemi Modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) ve programda İYEP'in var olan öğretim programlarının ve örgün öğretim sisteminin bir alternatifinin olmadığı; ayrıca bir temel beceri, öğrenme-öğretme yaklaşımı ve felsefe benimsenmediği belirtilmiştir (Gençoğlu, 2019). Bu program, başlı başına bir bütünlük içerisinde olmasına rağmen, 3. sınıfta öğrenim gören öğrencileri hedef aldığı ve var olan öğretim programlarında bulunan kazanımlar ele alındığı için uygulamadaki öğretim programlarının temel becerileri, felsefesi, öğrenme-öğretme stratejileri üzerine ve sarmallık ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır. Program, öğrenmeye engel olan etkenleri ortadan kaldırmaya yönelik bir psikososyal destek uygulamasını ve temel becerilerle Matematik ve Türkçe dersi öğrenme alanlarındaki eksikliklerin giderilmesini amaçlamakta, öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimini, öğrenme hızını ve farklılıklarını dikkate almaktadır (MEB, 2019).

Çelik (2021) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerine uygulanan İYEP programının öğrenme gücü çeken öğrencilerin akademik başarısını artırdığı, derslere yönelik tutumlarını iyileştirdiği ve özgüvenlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, programın öğrencilerin bilişsel ve psikososyal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Ekinci ve arkadaşları (2021) tarafından sınıf öğretmenlerinden görüşler alınarak yapılan araştırmada, öğretmenler programın öğrencilere büyük fayda sağladığını, modüllerdeki öğrenci sayısının az olması sayesinde öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatının bulunduğunu ve bunun öğrenciler üzerinde özgüven ve motivasyonu artırdığını ifade etmişlerdir. Dilekçi (2019) tarafından 27 sınıf öğretmeninden görüşler alınarak yapılan araştırmada, öğretmenler İYEP'in zayıf yönleri arasında programın yorucu olması nedeniyle öğrencilerde yorgunluk oluşması, program süresinin yetersizliği ve öğrenci seçimindeki sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler programda materyal eksiklikleri ve kısıtlılıkları bulunduğunu da belirtmişlerdir. Toptaş ve Karaca (2019) tarafından 86 sınıf öğretmeniyle yapılan çalışmada, öğretmenler İYEP'i genel olarak verimli bulmuş ve programı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, matematik kazanımları ve etkinlik kitabını kapsamlı ve yeterli olarak değerlendirmelerine rağmen, matematik dersine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Özetle İYEP, 3. sınıf öğrencilerinin Matematik ve Türkçe derslerindeki öğrenme eksikliklerini belirleyerek, bu eksikliklerin giderilmesine imkân sağlamaktadır. Eğitim sistemimizde 2016 yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu programın araştırılması oldukça önemlidir. Önemli bir amaçla belirlenen İYEP programının etkili olup olmadığı araştırmacılar tarafından merak edilmektedir. Bu bağlamda programın uygulayıcılarıyla programı değerlendirmek istenmiştir. Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda yetiştirme programında görev alan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İYEP'in öğrenciler için avantajları nelerdir?
2. İYEP'in öğrenciler için dezavantajları nelerdir?

3. İYEP'te yer alan modüllere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. İYEP sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
5. İYEP'in daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ilkokullarda yetiştirme programında görev alan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim araştırma deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Elazığ ve Muş illerine bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan ve İYEP'te görev almış 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma İYEP'te deneyimi olan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasını amaçlaması sebebiyle, araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna ait veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler

Kişisel bilgiler			
Cinsiyet	Kadın (10)	Erkek (11)	
Görev yaptığı il	Ankara (7)	Elazığ (7)	Muş (7)

Tablo 1'de çalışma grubunun 11'inin erkek, 10'unun kadın sınıf öğretmeninden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptığı ile göre dağılımı incelendiğinde 7'sinin Ankara, 7'sinin Elazığ ve 7'sinin de Muş iline bağlı okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu 2 bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde, çalışma grubunun demografik verilerini elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", diğer bölümde ise, sınıf öğretmenlerinin İYEP hakkındaki görüşlerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorular yer almaktadır.

"Kişisel Bilgi Formu"; cinsiyet ve görev yapılan il olmak üzere 2 farklı demografik

değişkenden oluşmaktadır.

Açık uçlu sorulardan oluşan ikinci bölümde sınıf öğretmenlerinin İYEP hakkındaki görüşlerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 5 soru bulunmaktadır. Araştırmanın kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla, görüşme formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda, görüşme formu yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma 21 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır ve onlardan Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formunu imzalamaları istenmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin görev yaptığı okullarda uygulanmıştır. Araştırmacılar katılımcılardan samimi cevaplar vermelerini istemiş; aksi takdirde araştırmanın güvenilirliğinin tehlikeye gireceğini beyan etmişlerdir. Veriler ses kaydı yapılarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme tekniği kullanılarak toplanan nitel verileri analiz etmek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde betimleyici (nedir, nasıl vs.) ve açıklayıcı (niçin, neden gibi) sorular mevcuttur. İçeriğin görünen boyutlarından daha çok yüzeysel olarak görünmeyen iletilerine ve gizil mesajlarına ulaşmaya çalışılmaktadır (Yüksel, 2019). İçerik analizlerinde metnin içerisinde yer alan ve önemli olarak saptanan temalardan bazı kategoriler oluşturularak, çoklu tanımlamalarla betimlemeler yapılmaktadır. Hazırlanan kategorileştirme ve kodlama sistemi yeni modellerin ve kuramların gelişmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte var olan kuramlar doğrulanmakta veya belirli fenomenlerle ilgili çıkarımlar yapmaya imkan sağlanmaktadır (Gül ve Nizam, 2021).

Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre, içerik analizinin ilk basamağı, elde edilen verilerin kodlanması basamağıdır. İkinci basamak, kodlardan hareket edilerek kategorilerin oluşturulması basamağıdır. Üçüncü basamak ise verilerin oluşturulan kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi basamağıdır. Son basamak da elde edilen bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması basamağıdır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde isimlendirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları ve notlar dijital ortamda yazıya aktarılmıştır. Cevaplardan elde edilen düşünceler genellenerek not edilip kodlanmıştır. Kodlamalar arasındaki farklılık ve benzerlikler kategorize edilmiştir. Böylece kategori ve kodlar oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan veri analizlerinin detaylı sonuçlarına ve bu sonuçlardan elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere “İYEP’in öğrenciler için avantajları nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar neticesinde elde edilen kategori/ kodlar ve bunlara ait frekans değerleri Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2

İYEP’in avantajları

Kategori / Kod	Frekans
Akademik açıdan	38
Öğrenciyle birebir ilgilenme	13
Eksik kazanımların telafisi	8
Akranlarıyla aralarındaki farkın kapanması	5
Öğrenci seviyesine göre planlama yapılması	5
Konu tekrarları sağlama	4
Okuma-yazma becerilerini geliştirme	1
Dört işlem becerisini geliştirme	1
Anlama ve anlatma becerilerini geliştirme	1
Sosyal açıdan	8
Özgüvenlerinde artma	6
İletişim becerilerini geliştirme	2
Ekonomik düzeyi düşük öğrencilere kurs imkanı	1

Öğretmenler görüşlerini ifade ederken birden fazla kategoriye işaret ettikleri için ulaşılan kategorilerin görüş sayıları, çalışmaya katılan öğretmen sayılarından fazla olmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin 38’i İYEP’in akademik açıdan, 8’i sosyal açıdan, 1’i ekonomik düzeyi düşük öğrencilere kurs imkanı sağlaması açısından faydalı olduğunu düşünmektedir. Akademik açıdan faydalı olduğunu düşünen öğretmenler İYEP’in; öğrenciyle birebir ilgilenme (f=13), eksik kazanımların telafi edilmesi (f=8), İYEP’li öğrencilerin akranlarıyla aralarındaki farkın kapanması (f=5), öğrenci seviyesine göre planlama yapılması (f=5), konu tekrarları sağlama (f=4), okuma-yazma becerilerini geliştirmesi (f=1), dört işlem becerisini geliştirmesi (f=1), anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesi (f=1) gibi faydalarının olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal açıdan faydalı olduğunu düşünen öğretmenler ise İYEP’in; öğrencilerin özgüvenlerinde artma (f=6) meydana getirdiği ve onların iletişim becerilerini geliştirdiğini (f=2) belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşlerinden örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: “Eksik olduğu konuların telafisi yapılır. Konu tekrarları yapılır.”

Ö7: “Öğrenciyle birebir ilgilenme imkanı sağlar. Öğrenci seviyesine göre planlama

yapılır.”

Ö4: “Akranlarından geride kalan öğrencinin kendi seviyesine göre planlama yapılıp, konu tekrarı yapılıp ona göre ilerlenir. Öğrenciyle birebir ilgilenilir.”

Görüşmeye katılan öğretmenlere “‘İYEP’in öğrenciler için dezavantajları nelerdir?’” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar neticesinde elde edilen kategori/ kodlar ve bunlara ait frekans değerleri Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3

İYEP’in Dezavantajları

Kategori/ Kod	Frekans
Zamanlama açısından	19
Ders saatleri dışında olduğundan öğrencilerin yorulması	8
Ders saatlerinin dışında olması sebebiyle motivasyonu düşürmesi	7
Servis kullanan öğrencilerin okula geliş gidişinin problem teşkil etmesi	3
Çocuğun oyuna ve dinlenmeye yeterince zaman ayıramaması	1
Akademik açıdan	8
Ders yükünün fazla olması	5
Ödev ve sorumlulukların artması	2
İYEP kitaplarının etkinlik açısından yetersiz olması	1
Duygusal açıdan	7
Kendilerini yetersiz hissetmeleri	3
Kendilerini dışlanmış hissetmeleri	3
Velilerde çocuklarının küçük düştüğü algısı	1
Programa verilen önem açısından	4
Öğretmenlerin programa gereken önemi vermemesi	2
Öğrenci ve veli tarafından ciddiye alınmaması	1
Öğrenci sayısının azlığından kaynaklı programın sıkıcı olması	1
Dezavantajı yok	5

Tablo 3 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin 19’u İYEP’in zamanlama açısından, 8’i akademik açıdan, 7’si duygusal açıdan ve 4’ü programa verilen önem açısından dezavantajlı olduğunu düşünüyorken 5 öğretmen de İYEP’in herhangi bir dezavantajının olmadığını düşünmektedir. Zamanlama açısından dezavantajlı olduğunu düşünen öğretmenler; İYEP’in ders saatleri dışında olduğundan öğrencilerin yorulduğunu (f=8), ders saatlerinin dışında olması sebebiyle motivasyonu düşürdüğünü (f=7), servis kullanan öğrencilerin okula geliş gidişinin problem teşkil ettiğini (f=3) ve çocuğun oyuna ve dinlenmeye yeterince zaman ayıramadığını (f=1) belirtmişlerdir. Akademik açıdan dezavantajlı olduğunu düşünen öğretmenler; öğrencilerin ders yükünün fazla olduğunu (f=5), ödev ve sorumluluklarının arttığını (f=2) ve İYEP kitaplarının etkinlik açısından yetersiz olduğunu (f=1) belirtmişlerdir. Duygusal açıdan dezavantajlı olduğunu düşünen öğretmenler; öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettiklerini (f=3), kendilerini dışlanmış hissettiklerini (f=3) ve velilerde çocuklarının küçük düştüğü algısı (f=1) oluştuğunu belirtmişlerdir. Programa verilen önem açısından dezavantajlı olduğunu düşünen öğretmenler; öğretmenlerin programa gereken önemi vermediğini (f=2), programın öğrenci ve veli tarafından ciddiye alınmadığını (f=1) ve öğrenci sayısının azlığından

kaynaklı programın sıkıcı olduğunu (f=1) belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşlerinden örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: “ *Dezavantajlı olduğunu düşünmüyorum.* ”

Ö2: “ *Bazen veliler öğrencilerinin diğer öğrenciler karşısında küçük düştüğünü varsayarak öğrencisini göndermek istemiyor.* ”

Ö3: “ *Ders saatlerinin fazla olması, ödev ve sorumlulukların artması, öğrencinin oyununa ve dinlenmeye yeterince zaman ayıramaması İYEP'in dezavantajlarından.* ”

Görüşmeye katılan öğretmenlere “İYEP’te yer alan modüllere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar neticesinde elde edilen kategori/ kodlar ve bunlara ait frekans değerleri Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4

İYEP Modüllerine İlişkin Görüşler

Kategori / Kod	Frekans
Öğrenci seviyesi açısından	8
Öğrenci seviyeleri/düzeyleri göz önünde bulundurulmuş	5
Öğrenci seviyesinin çok altında	2
Kazanımları kazandırmak adına büyük bir artı olması	1
Modül açısından	19
Modüller çok basit düzeyde	5
Modüldeki kazanımların saat sayısı yetersiz	4
Başarılı	4
Modüller daha özenli hazırlanmalı	2
Bazı modüller gereğinden fazla uzun	1
Basit düzey modüller yeterli düzeyde	1
Üst modüllerde üst düzey değerlendirmeye yer verilmeli	1
Modüller arasında fark olması öğrencide güdülenme sıkıntısı oluşturmakta	1

Tablo 4 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerden 8’i İYEP modüllerini öğrenci seviyesi açısından ve 19’u modül açısından değerlendirmiştir. Öğrenci seviyesi açısından görüş bildiren öğretmenler İYEP modülleri hazırlanırken; öğrenci seviyelerinin/düzeylerinin göz önünde bulundurulduğunu (f=5), modüllerin öğrenci seviyesinin çok altında olduğunu (f=2) ve modüllerin kazanımları kazandırmak adına büyük bir artı olduğunu (f=1) belirtmişlerdir. Modül açısından değerlendiren öğretmenler İYEP modüllerinin; çok basit düzeyde olduğunu (f=5), modüldeki kazanımların ders saati sayısının yetersiz olduğunu (f=4), modüllerin başarılı olduğunu (f=4), modüllerin daha özenli hazırlanması gerektiğini (f=2), bazı modüllerin gereğinden fazla uzun olduğunu (f=1), basit düzeyde hazırlanan modüllerin yeterli düzeyde olduğunu (f=1), üst modüllerde üst düzey değerlendirmeye yer verilmesi gerektiğini (f=1) ve modüller arasında fark olmasının öğrencide güdülenme sıkıntısı oluşturduğunu (f=1)

belirtmiştir.

Katılımcı görüşlerinden örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

Ö10: “ Modüller çok basit. Öğrenci seviyesinin çok altında sıfırdan başlamış gibi. Ama bazı öğrencilere de bu gerekiyor.”

Ö8: “ Seviye/düzey göz önüne alınarak hazırlanmış.”

Ö6: “ Modüller iyi hazırlanmış fakat farklı modüldeki öğrencilerin aynı sınıfta birlikte okutulması doğru değil. Her modül kendi içinde bir sınıfta işlenmeli.”

Görüşmeye katılan öğretmenlere “İYEP sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar neticesinde elde edilen kategori/ kodlar ve bunlara ait frekans değerleri Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5

İYEP Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Kategori / Kod	Frekans
Öğrenci kaynaklı	23
Devamsızlık probleminin olması	11
Öğrencilerin okulda fazla zaman geçirerek yorulması	7
Verilen ödevlerin yapılmaması	3
Öğrenci katılımının az olması	2
Program kaynaklı	11
Verilen kaynakların yetersiz olması	3
Kazanımların süresinin yetersiz olması	3
Planlamadaki uyumsuzluklar	2
Farklı modüldeki öğrencilerin aynı sınıfta olması	2
Öğrencilerin aynı anda farklı seviye gruplarında olması	1
Veli kaynaklı	6
Velilerin programı önemsememesi	6
Fiziki ortam kaynaklı	2
Kullanılan sınıfların sürekli değişkenlik göstermesi	1
Uygun ortam ve kaynağın olmaması	1
Öğretmen kaynaklı	1
Öğretmenlerin İYEP’te görev almak istememesi	1

Tablo 5 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin 23’ü İYEP sürecinde öğrenci kaynaklı, 11’i program kaynaklı, 6’sı veli kaynaklı, 2’si fiziki ortam kaynaklı ve 1’i öğretmen kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Öğrenci kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade eden öğretmenler; devamsızlık probleminin olduğunu (f=11), öğrencilerin okulda fazla zaman geçirerek yorulduğunu (f=7), verilen ödevlerin yapılmadığını (f=3) ve öğrenci katılımının az olduğunu (f=2) belirtmişlerdir. Program kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade eden öğretmenler; verilen kaynakların yetersiz olduğunu (f=3), kazanımların süresinin yetersiz olduğunu (f=3), planlamada uyumsuzluklar olduğunu (f=2), farklı modüldeki öğrencilerin aynı sınıfta olduğunu

(f=2) ve öğrencilerin aynı anda farklı seviye gruplarında olduğunu (f=1) belirtmişlerdir. Veli kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade eden öğretmenler; velilerin programı önemsemediğini (f=6) belirtmişlerdir. Fiziki ortam kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade eden öğretmenler; kullandıkları sınıfların sürekli değiştiğini (f=1) ve uygun ortam ve kaynağın olmadığını (f=1) belirtmişlerdir. Öğretmen kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade eden öğretmen de; öğretmenlerin İYEP'te görev almak istemediklerini (f=1) belirtmiştir.

Katılımcı görüşlerinden örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: “ Öğrenci katılımının az olması. Velilerin İYEP’i önemsememesi. Aynı sınıfta birden fazla modüldeki öğrencilerin ders görmesi.”

Ö4: “ Devam problemi oluşuyor. Öğrenci katılımı az olduğundan öğrenciler gelmek istemiyor.”

Ö7: “ İYEP’teki öğrencilerin devam sorunu, velilerin duysuz, ilgisi olması, uygun ortam ve kaynağın olmaması bir sorundur.”

Görüşmeye katılan öğretmenlere “İYEP’in daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar neticesinde elde edilen kategori/ kodlar ve bunlara ait frekans değerleri Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6

İYEP’e Yönelik Öneriler

Kategori / Kod	Frekans
Program açısından	28
Materyaller çoğaltılmalı	7
Tüm sınıf seviyelerinde uygulanmalı	4
Modül süreleri daha uzun olmalı	3
Modüldeki öğrenci sayıları daha az olmalı	3
Modüllere uygun planlamalar yapılmalı	2
Program okul ders saatleri içerisinde yürütülmeli	2
Modül sonunda ölçme değerlendirme yapılmalı	2
Fiziksel ve sosyal aktivitelere de yer verilmeli	1
Farklı yöntem teknikler kullanılmalı	1
Her modül farklı sınıflarda olmalı	1
Tek modül ile program yürütülmeli	1
Daha küçük seviye grupları oluşturulmalı	1
Öğrenci açısından	4
Öğrencilerin ders yükü hafifletilmeli	2
Öğrenci devamlılığı sağlanmalı	2
Öğretmen açısından	3
Öğretmenler İYEP’te görev almaya teşvik edilmeli	3
Veli açısından	2
Öğrenci gelişimi ile ilgili veliler bilgilendirilmeli	2

Tablo 6 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerden 28'i İYEP'e program açısından, 4'ü öğrenci açısından, 3'ü öğretmen açısından ve 2'si veli açısından öneriler sunmuştur. Program açısından öneri sunan öğretmenler İYEP uygulanırken; materyallerin çoğaltılması (f=7), tüm sınıf seviyelerinde uygulanması (f=4), modül sürelerinin daha uzun olması (f=3), modüldeki öğrenci sayılarının daha az olması (f=3), modüllere uygun planlamalar yapılması (f=2), programın okul ders saatleri içerisinde yürütülmesi (f=2), modül sonunda ölçme değerlendirme yapılması (f=2), fiziksel ve sosyal aktivitelere de yer verilmesi (f=1), farklı yöntem teknikler kullanılması (f=1), her modülün farklı sınıflarda olması (f=1), tek modül ile program yürütülmesi (f=1) ve daha küçük seviye grupları oluşturulması (f=1) yönünde öneri sunmuştur. Öğrenci açısından öneri sunan öğretmenler İYEP uygulanırken; öğrencilerin ders yükünün hafifletilmesi gerektiği (f=2) ve öğrenci devamlılığının sağlanması (f=2) yönünde öneri sunmuştur. Öğretmen açısından öneri sunan öğretmenler İYEP uygulanırken; öğretmenlerin İYEP'te görev almaya teşvik edilmesi gerektiği (f=3) yönünde öneri sunmuştur. Veli açısından öneri sunan öğretmenler İYEP uygulanırken; öğrencilerin gelişimi ile ilgili velilerin bilgilendirilmesi gerektiği yönünde (f=2) öneri sunmuştur.

Katılımcı görüşlerinden örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: *“Materyaller çoğaltılmalı, modül süreleri daha uzun olmalı, modül sonunda ölçme değerlendirme yapılmalı, her modül farklı sınıflarda olmalı.”*

Ö1: *“Öncelikle öğretmenler teşvik edilmelidir ve özendirilmelidir. Veliler yeterince bilgilendirilmelidir. Öğrencilerin ders yükü hafifletilerek daha faydalı ve verimli hale getirilmelidir.”*

Ö9: *“Modüllere uygun planlamalar yapılırsa büyük ölçüde sorunlar çözülür.”*

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın sonucunda, katılımcı öğretmenlerin İYEP'in akademik ve sosyal açıdan avantajlı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Açıl, Ekinci, Dündar ve Bilgiç (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğrenciyle birebir ilgilenme imkanının olması ve eksik kazanımların telafi edilmesi de İYEP'in avantajlı yönleri arasında en çok belirtilen görüşler arasındadır. Ayrıca 1 öğretmen de İYEP'in ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler için kurs imkânı sağladığını belirtmiştir. Dilekçi (2019) ve Özdoğru (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında da İYEP'in öğrencilerle birebir ilgilenme imkânını sağlaması ve eksik kazanımların telafi edilmesi yönünde avantajlar sağladığı görülmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenler İYEP'in zamanlama açısından, akademik açıdan, duygusal açıdan ve programa verilen önem açısından dezavantajlı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler en çok programın ders saatleri dışında yapılmasından ötürü öğrencilerin yorulduğunu ve ders yükünün fazla olduğunu belirtmiştir. Polatlı ve Büyükşahin (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonucunun da, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü

görülmektedir. Dilekçi (2019) tarafından öğretmenlerden görüş alınarak yapılan araştırmanın sonucunda, programın yorucu olması ve program süresinin az olması nedeniyle programın dezavantajlı olduğu yönünde görüşler alınmıştır. Ayrıca 5 öğretmen de programın dezavantajının olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin İYEP'te yer alan modüllerin öğrenci düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlandığını ancak bu modüllerin oldukça basit düzeyde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bazı modüllerin gereğinden fazla uzun olduğunu ifade ederken bazı modüllerin sürelerinin de yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Anılan ve Özgan (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenler İYEP sürecinde karşılaştıkları sorunların öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, program kaynaklı, fiziki ortam kaynaklı ve öğretmen kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin devamsızlık problemlerinin olması ve velilerin programı önemsememeleri de en çok belirtilen görüşler arasındadır. Dilekçi (2019), Özdoğru (2022), Polatlı ve Büyükaşahin (2022) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca 1 öğretmen de öğretmenlerin İYEP'te görev almak istememelerinin karşılaşılan sorunlar arasında olduğunu belirtmiştir.

Son olarak, görüşmeye katılan öğretmenlerin kullanılan materyalleri çoğaltarak, öğrencilerin programa devamını sağlayarak, modülleri öğrenci seviyesine göre düzenleyerek, öğrencilerin ders yükünü hafifleterek, velileri bu konuda bilinçlendirerek ve öğretmenleri programda görev almaya teşvik ederek programın etkililiğinin artacağını, daha yararlı ve verimli olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Aydın ve Yakar (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarının da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca, *İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun* 30.11.2023 tarih ve 26 karar sayılı etik kurul onayı ve katılımcılardan araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu alınarak veriler toplanmıştır.

Kaynaklar

Açıl, H., Ekinci, A., DüNDAR, M. ve Bilgiç, R. (2021). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 257-277.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/65989/985034>

- Anılan, H. ve Özgan, K. (2020). Teachers' opinion about support program in primary schools (SPPS). *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(1), 56-84. <https://doi.org/10.17569/tojqi.621543>
- Aydın, S. ve Yakar, L. (2020). İlkokullarda yetiştirme programında (İYEP) karşılaşılan sorunlar, paydaşlarına olan katkıları ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 795-814. <https://doi.org/10.24315/tred.642786>
- Çelik, A. (2021). *İlkokullarda yetiştirme programının öğrencilerin gelişimlerine katkısı ve program geliştirme önerileri: İstanbul Avcılar örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Üniversitesi.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 433-454. <https://dergipark.org.tr/pub/milliegitim/issue/51765/674030>
- Ekinci, A. E., Açıl, H., DüNDAR, M. ve Bilgiç, R. (2021). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 257-277. https://dergipark.org.tr/pub/ejedus/issue/65989/985034#article_cite
- Erdinç, K. (2022). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) hakkında öğretmen ve veli görüşleri. [Yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 853-881. <https://dergipark.org.tr/pub/milliegitim/issue/51765/674870>
- Güder, O., Demir, M., Özden, M. ve Aras, Z. (2023). Sınıf öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) işleyiş sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 107-133. <https://dergipark.org.tr/en/pub/debder/issue/78026/1150885>
- Gül, S. S. ve Nizam, Ö. K. (2021). Sosyal bilimlerde söylem ve içerik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 181-198. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803182>
- Gürol, M. ve Gül, M. (2021). İlkokullarda yetiştirme programının (İYEP) işlevselliğinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 16-33. <https://doi.org/10.24315/tred.629316>
- İYEP (2019). *İlkokullarda Yetiştirme Programı*. MEB Yayınları. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108_iyep_2019.pdf
- Kırnık, D., Susam, E. ve Özbek, R. (2019). İYEP (İlkokullarda yetiştirme programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*,

48(1), 387-415. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/674003>

Kozikoğlu, İ. ve Tosun, Y. (2020). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir çözümleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 903-930. <https://doi.org/10.30964/auebfd.679050>

MEB (2024). *İYEP İlkokullarda Yetiştirme Programı*. MEB Yayınları. <https://iyep.meb.gov.tr/uploads/iyep/iyep-20230919012714.pdf>

Özdoğru, M. (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 6(1), 53-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bestdergi/issue/68795/925320>

Polatlı, B. ve Büyükşahin, Y. (2022). Evaluating the opinions of classroom teachers assigned in the training program in primary schools (IYEP). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(3), 617-646. <https://doi.org/10.14686/buefad.1065687>

Sarıdoğan, E. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı'nın 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Toptaş, V. ve Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 417-431. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674016>

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, E. (2019, December 16-19). *Türkiye'de iletişim araştırmalarında içerik analizi uygulamaları, sorunlar ve çözüm önerileri*. International Euroasia Congress on Scientific Researches And Recent, Bakü. <https://avesis.anadolu.edu.tr/yayin/bb2f708d-f07a-416e-96f5-734d4b236e63/turkiyede-iletisim-arastirmalarinda-icerik-analizi-uygulamalari-sorunlar-ve-cozum-onerileri>

Extended Abstract

Introduction

IYEP is a program designed for 3rd-grade students who have not yet achieved certain learning outcomes (Güder vd., 2023). IYEP is a preventive program initially piloted in 12 provinces during the 2017-2018 academic year. Its aim is to provide psychosocial support to 3rd-grade students by addressing gaps in their Mathematics and Turkish language skills. The program was expanded nationwide in the 2018-2019 academic year. The target group consists of 3rd-grade students in primary schools who do not require special education. This includes students who have not mastered the expected learning outcomes at an adequate level, as well as disadvantaged groups such as migrants, asylum seekers, children from semi-migrant and migrant families, children of seasonal agricultural workers, and children under temporary protection (Gürol & Gül, 2021).

The principles of the Catch-up Program in Primary Schools are as follows (MEB, 2019):

- Students who need IYEP are included in the program based on their identified deficiencies.
- The program allows flexibility for teachers in helping students achieve the desired outcomes.
- It is crucial that the catch-up program is implemented within the schools attended by the students.
- Measures are taken to ensure that students do not feel isolated from their peers.
- Psychosocial support is provided to students as part of the program.
- Continuous attendance in the program is essential for students' progress.
- There are no fees charged to the parents of students participating in the program.

The program aims to provide individualized learning based on the specific needs of each student. The classes formed under IYEP typically consist of 1 to 6 students. However, this number can be increased to a maximum of 10 students if necessary. By keeping class sizes small, the program aims to create a supportive learning environment for students who struggle to adapt to larger classes or who may be overlooked in such settings (Erdoğan, 2022).

IYEP consists of three components: Mathematics, Turkish, and psychosocial support. The program includes a total of 38 learning outcomes -16 outcomes from the areas of listening, reading, writing, and speaking in the Turkish course, and 22 outcomes from the areas of natural numbers and the four operations in the Mathematics course. The program allocates 64 hours for Mathematics learning outcomes and 96 hours for Turkish language learning outcomes. It is structured into six modules, with three modules each for Mathematics and Turkish, designed according to student levels and following a gradual progression. Students may participate in both Mathematics and Turkish courses or focus on just one, depending on their level of readiness. (Kozikoğlu & Tosun, 2020).

IYEP identifies students' learning deficiencies in Mathematics and Turkish and provides an opportunity to address these gaps. A review of the related literature reveals a limited number

of studies on catch-up programs in primary schools. However, given that this program is still relatively new in our education system, it is important to investigate its impact and effectiveness. In light of this, the aim of this study is to explore the opinions of teachers working in the primary school education program regarding İYEP. To achieve this, the study seeks to answer the following questions:

1. What are the advantages of İYEP for students?
2. What are the disadvantages of İYEP for students?
3. What are your opinions on the modules in İYEP?
4. What challenges have you encountered during the İYEP process?
5. What suggestions do you have for making İYEP more effective?

Method

In this study, a qualitative research method was used. Specifically, a case study research design was employed within the qualitative approach.

Conclusion and Discussion

As a result of this study, it was found that participant teachers believe İYEP offers both academic and social advantages. Among the most frequently mentioned benefits of the program were the opportunity for one-on-one interaction with students and the ability to help them catch up on missed learning outcomes. Additionally, one teacher noted that İYEP provides valuable educational opportunities for students from low-income backgrounds.

The teachers who participated in the interviews expressed concerns about several disadvantages of İYEP, particularly regarding timing, academic workload, emotional impact, and the perceived importance of the program. Many teachers mentioned that students become fatigued because the program takes place outside of regular class hours, and that the course load is overwhelming. However, five teachers noted that, in their view, the program does not have any disadvantages.

The teachers who participated in the interviews stated that the İYEP modules were designed with consideration for student levels, but they felt that these modules were too simplistic. Additionally, some teachers mentioned that certain modules were too long, while others were too short to effectively cover the material. Regarding the challenges faced during the İYEP process, teachers identified several issues related to students, parents, the program itself, the physical environment, and teachers. The most frequently mentioned problems included student absenteeism and a lack of parental involvement or interest in the program. One teacher also highlighted that teachers' reluctance to participate in İYEP was another significant challenge.

Finally, the teachers who participated in the interviews suggested that the effectiveness of the program could be improved and made more useful and efficient by implementing several

changes. These included increasing the variety and quality of materials used, ensuring greater student continuity in the program, adjusting the modules to better match student levels, reducing the course load for students, raising parental awareness about the program, and encouraging teachers to actively participate in IYEP.

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Okulların Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki*

Fatma Güzelgörür¹



Özet: Bu çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni, Kahramanmaraş ilinde görev yapan öğretmenlerdir ve araştırma ilişkisel araştırma modelindedir. “Dönüşümcü Liderlik Anketi” ve “Yenilikçi Okul Ölçeği” kullanılan çalışmada verilerin analizinde betimsel, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda; dönüşümcü liderlik boyutları açısından en yüksek ortalamanın idealleştirilmiş etki boyutunda, en düşük ortalamanın ise esin kaynağı olma boyutunda olduğu saptanmıştır. Yenilikçi okul ölçeğine ilişkin dağılımlara bakıldığında ise en yüksek ortalamanın yönetsel destek boyutunda, en düşük ortalamanın ise örgütsel engeller boyutunda olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki ve bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutlarının okulların yenilikçilik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilirken, entelektüel uyarım ve esin kaynağı olma alt boyutlarının anlamlı yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin, okulların yenilikçilik düzeylerini artırmak için öğretmenlerin yaratıcı fikirlerinden daha fazla yararlanmaları gerektiği önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü liderlik, Okul yöneticisi, Yenilikçi okul

Type / Tür:

Research /Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

5 Temmuz 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

4 Aralık 2024

Page numbers / Sayfa no:

192-215

Suggested APA Citation / Önerilen APA Atf Biçimi:

Güzelgörür, F. (2024). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 192–215.

¹ Sorumlu Yazar, Öğretmen, MEB / Kahramanmaraş, fatmaguzel865@gmail.com

Transformational Leadership Characteristics of School Administrators The Relationship Between the Innovation Levels of the Schools

Abstract

This research aims to examine the relationship between the transformational leadership characteristics of school administrators and the innovation levels of schools according to teachers' opinions. The population of the research consists of teachers working in Kahramanmaraş province. The model of the research is relational scanning. In the research where "Transformational Leadership Survey and "Innovative School Scale" were used, descriptive analysis, correlation and regression were used in the analysis of the data. As a result of statistical analysis; In terms of transformational leadership dimensions, it was determined that the highest average was in the idealized influence dimension and the lowest average was in the inspiration dimension. When looking at the distribution of innovative schools, it was determined that the highest average was in the administrative support dimension and the lowest average was in the organizational obstacles dimension. It was concluded that there is a high positive relationship between the transformational leadership characteristics of school administrators and the innovation levels of schools. While idealized influence and individualized interest sub-dimensions of school administrators' transformational leadership characteristics were found to be significant predictors of schools' innovation levels, intellectual stimulation and inspiration sub-dimensions were not found to be significant predictors. According to the research results, it can be suggested that school administrators should benefit more from teachers' creative ideas in order to increase the innovation levels of schools.

Keywords: Innovative school, School administrator, Transformational leadership

Giriş

Sosyal sistem olarak örgütler, örgüt içindeki ve dışındaki beklentilere cevap verebilmek amacıyla yenileşme durumlarını uygulamaya çalışmakta, bireylerin iş doyumunu artırarak kısa vadede, örgütün çevreye uyumunu artırarak orta vadede, yenileşmeye karşı örgütün varlığını sürdürmesini ise uzun vadede mümkün kılabilenlerdir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). Yeni değer anlayışlarıyla siyasal anlamda, yeni işleyişlerle ekonomide, yeni çalışma biçimleri ile endüstride, değişirici bir unsur olan eğitim kurumları ise yaşanacak olan değişim ve gelişmelerde toplumu yeniden inşa edebilmek için önemli görevler üstlenmek durumundadırlar (Erdoğan, 2015). Okul yöneticilerinin, geleneksel yöneticilik rollerinden farklı olarak değişimi yönetme, esnek bir yapı oluşturma, sistemin dinamikleştirme, öğrenen örgütü oluşturma ve sürdürme yetkinliklerini üzerinde taşıyor olmaları gerekmektedir (Çelik, 2012). Dönüşümün öncüsü olan okul yöneticileriyle okulların yenilikçilik düzeyleri yükselebilecek, öğrenciler bilgi edinmede pasif durumdan aktif ve katılımcı duruma geçebilecek, eğitim-öğretim süreci boyunca bilgiyi aktif olarak inşa edebileceklerdir (Kocasaraç ve Karataş, 2018).

Dönüşümcü Liderlik

Kişilerin çevresindekileri etkileyebilme gücü olarak tanımlanan liderlikle ilgili gelişmelerden biri dönüşümcü liderliktir. Sosyolojik bir tezde ifade edilmiş olan dönüşümcü liderlik, Burns'un (1978) farklı liderlik modellerini araştırdığı "Leadership" kitabının yayınlanması ile literatürde yerini almıştır (akt. Dede, 2019; Eraslan, 2004). Burns tarafından ödül kazanan çalışması ile kavramlaştırılarak, o zamandan bu yana bilim dünyasının

düşüncelerini doğrudan etkilemiştir. Bennis (1973) tarafından şirket liderleri üzerinde yapılan çalışmalarda temel olarak kullanılırken, Sergiovanni (1973), dönüşümcü liderlik anlayışını, okulların yenileşme süreçleriyle ilgili detaylı bir açıklamasını hazırlamada kullanmıştır (akt. Aydın, 2013). Dönüşümcü liderlik, Bass (1985), tarafından ortaya atılmış ve daha sonra Avolio ile yaptıkları araştırmalar sonucunda değişikliklere uğrayarak geliştirilmiştir (Avolio vd., 1999). Özden'e (2010) göre dönüşümcü liderler; yönelimleri görerek gerçekliği tanımlayan, büyük değişimleri başkalarına örnek olan, izleyenleri üzerinde değişim heyecanı yaratan söyledikleri ve yaptıkları aynı olan bireylerdir, Leitwood ve Jantz'a (1999) göre, örgütteki bireylerin insan olma bilincini yükselterek, anlamlar inşa etmesine ilham kaynağı olma becerisine sahip olmalıdır, Şen ve Yaşoğlu'na (2010) göre ise değişen ve gelişen çağa adapte olarak, örgütün hedefleri doğrultusunda harekete ve uygulamaya geçebilen liderdir.

Dönüşümcü liderler, izleyenlerinde ilham verici etki oluştururlar ve onlara bireysel destek sunarlar, izleyicilerinin kişisel duygu ve gereksinimleri konusunda ilgili olduğunu ve onlara saygı duyduğunu gösterirler (Çelik ve Eryılmaz, 2006; Podsakoff vd.,1990; Tanrıverdi ve Paşaoğlu, 2014). Örgütteki bireylerin, rol ve sorumluluklarını benimsemelerini ve sisteme uygun olarak yeniden kurmalarını kolaylaştırırlar, örgütteki bireylerin kişisel amaçlarını örgütsel amaçlarıyla bağdaştırabilmelerini sağlayan olağan dışı etkide bulunurlar (Güneş ve Buluç, 2012; Robbins ve Judge, 2012). Karizmatik etki ile yüksek ideal, ahlaki ve moral değerlerle takım ruhunu ortaya koymaya teşvik ederek oluşturduğu özel çevreyle herkese hitap etmeye çalışırlar (Okçu, 2014). Yaratıcılığa ve yeniliğe yönelik örgütte reform başlatan dönüşümcü liderler, becerilerini gün yüzüne çıkarttıkları izleyenlerinin özgüvenlerini artırarak, izleyicilerin örgütsel adanmışlık seviyelerini yükselten kişilerdir (Koçel, 2011; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Örgütlerde dönüşüm, örgüt üyelerinin farkındalıklarını yükselterek kendi ilgi alanlarını keşfetmelerine ve daha ötesine de geçmelerine fırsatlar sunarak, kendilerini en iyiye adayarak uzun vadede geniş bir bakış açısı geliştirmelerine imkan tanıyarak mümkün olabilecektir (Doğan, 2018). Yeni anlamlı sistemlerin yaratılmasını sağlayarak kurulan sistemle uyumlu kurumsal ilke ve tutumlar geliştiren liderler, örgütün politik ve kültürel sistemleri için önerdikleri değişikliklerle büyük dönüşümler gerçekleştirebileceklerdir (Açıkalin, 2000). Bu süreçte dönüşümcü liderler, izleyenlerini bir bütünlük içinde düşünerek, onların gizil güçlerini harekete geçirerek liderlik becerisi kazandırırken, kendileri de daha üst düzeyde beceri kazanmaktadırlar (Aydın, 2010). Dönüşümcü liderler, örgütün amaçlarını, yapısını, işlevini ve süreçlerini bir problem olarak algılayarak, geleceğe ilişkin uygun kararlar alınmasını sağlama becerileriyle öngörü sahibi, yüksek başarı gösteren örgüt üyelerinin başarılarını zamanında değerlendirmeleriyle simgeci, engelleri ortadan kaldırıp gelişim fırsatı sunabilmeleri ile yetkilendirici, çalışanlarını yapabileceklerinden daha çoğunu yapmaya motive etmeleriyle bilişsel uyarıcı, gelenek dışı araçları kullanıp alışılmışın dışına çıkabilmeleriyle karizma ve içi dışı bir olup tutarlı ve açık olmalarıyla dürüst nitelik taşımaktadırlar (Başaran, 2004).

Doğası gereği çok boyutlu olan dönüşümcü liderlik Burns (1978) tarafından dönüşümcü ve

davranışsal olarak iki boyuta ayrılmıştır. Ölçülebilir ve anlaşılabilir bir modele dönüştürülmesini sağlayan Bass (1985) ise yaptığı araştırmalar neticesinde bireyselleştirilmiş ilgi, entelektüel uyarım ve karizma olarak üç liderlik davranışı olarak ortaya koymuştur. Esin kaynağı olma boyutunu ekleyen Bass ve Avolio (1990, 1994) dönüşümcü liderliği 4 boyuta ayırarak sınıflandırmışlardır (Erkuş ve Günlü, 2008; Hunt ve Fitzgerald, 2013).

İdealleştirilmiş Etki (Karizma)

Liderlerin izleyicilerden yüksek performans beklemesinden dolayı dönüşümcü liderlikte idealleştirilmiş etki anahtar bir kavramdır. Dönüşümcü liderler; izleyenlerinin saygı ve güvenini kazanarak, onlara rol model olurlar (Çakar, 2003). Problemleri çözme konusunda radikal, yenilikçi çözümler üretebilirler, aynı zamanda müzakere dilini iyi kullanabilme ve ikna etme becerisiyle teknik uzmanlığa da sahiptirler (Akbolat Işık ve Yılmaz, 2013). Yüksek özgüvenlidirler, risk almaktan çekinmezler, aldıkları kararlarda net bir tutum sergilerler. Karizma, izleyenler tarafından liderlere atfettirilir. Alışılmadık yöntemlerle mevcut düzeni değiştirme konusunda uzman oldukları için karizmatik olarak algılanırlar. Karizmatik liderler, izleyenlerinin benlik saygısını artırarak başarmaya olan inançlarını artırırılar (Altun, 2003; Conger ve Kanungo,1987; Shamir vd., 1993).

Entelektüel Uyarım

Çift yönlü entelektüel uyarımla örgüt üyeleri bir taraftan motive edilirken diğer taraftan da örgüt üyelerinin yaratıcı fikirlerinden yararlanılmaktadır (Kılınç ve Özdemir, 2016; Murat ve Açıkgöz, 2007). Kendi beklentilerini, değerlerini ve inançlarını sorgulamaları için desteklenen izleyenler, performanslarını yükseltebilecek fikirlerin oluşumu konusunda özendirilirler (Taş ve Çetiner, 2011). Örgüt üyelerinin karşılaştıkları zorlukları çözülmesi gereken sorunlar olarak algılamalarını sağlayarak rasyonel çözümler üretebilmelerine imkan tanıyan dönüşümcü liderler anlayış ve akılcılığı iletirler (Akın, 2019; Şahin, 2005). İzleyenlerinin, problemleri başlangıç noktasından görmelerini sağlayarak, yaratıcı ve yeni çözümler bulmaya cesaret vererek teşvik ederler (Bajaj ve Medury, 2013; Chan vd., 2018).

Esin Kaynağı Olma (İlham Verici Motivasyon)

Dönüşümcü liderler, anlaşılır bir dille örgütün amaçları konusunda izleyenleri telkin ederek güdülerler, örgüt içerisinde takım ruhuyla daha verimli bir çalışma ortamı oluştururlar (Avcı, 2015; Karip, 1998). Esin kaynağı olan liderler, yapılan işin başarıyla sonuçlanması konusunda iyimserlik ve inanç aşılarlar, güzel bir gelecek için oluşturdukları önemli ve anlamlı vizyonla ilham verirler ve izleyenleri harekete geçirirler (Kılınç ve Özdemir, 2016; Riggio, 2016).

Bireyselleştirilmiş İlgi

Dönüşümcü liderler, örgütteki bireylerin kendilerine bağımlılıklarını artırmak yerine bağımsız birer birey olarak hareket edebilecekleri ortam oluştururlar (Güney, 2008). Her bir örgüt üyesinin ilgi, gereksinim ve duygularını ayrı ayrı değerlendirerek kendi potansiyellerinin

gerçekleştirebilmelerini sağlarlar (Riggio, 2016). Örgüt liderleri, astlarından her birini birbirinden farklı bir birey olarak değerlendirerek bu duruma uygun öğretici tecrübeler sunarlarken diğer taraftan onları kolektif davranma yönünde güdüleyerek yürütülen projelerle ilgili görevlendirme eğilimindedirler (Edizler ve Akbulut, 2011). Örgüt üyelerine bireysel olarak danışmanlık yaparlar, hakkaniyete uygun ödüllendirmelerde bulunurlar. İzleyicileri tarafından “adil” olarak algılanmak isteyen liderler, her izleyicisine eşit mesafede yaklaşabilmeye özen gösterirler (Ayrancı ve Öge, 2010; Çelik, 1998).

Yenilikçi Okul

Yenilik sözcüğü Türkçeye Latince “innovatus”dan türetilerek girmiş ve “toplumsal, kültürel ve idari ortamda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması” anlamına gelmektedir (Özerbaş ve Kayabaşı, 2019). Rogers’a (2003) göre “Yenilik, birey ya da benimseyici birimler tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da nesnedir.” (Öztürk ve Summak, 2014). Yenilikçilik ise bireyler veya örgütlerin yaratıcılıklarıyla oluşturduğu yeni fikir ve seçeneklerin gelişimi ve değişimi teşvik etmesiyle değer yaratan uygulamalara dönüştürülmesidir (Yazıcı, 2000).

Örgütsel anlamda yenilik, mevcut bilgiyi örgüt üyelerine iletme, yayma ve geri dönüştürmenin yanı sıra örgütsel değişim için hakim olunan bilgi ve uygulamalarında dönüşümdür (Moolenaar vd., 2014). Eğitim örgütleri açısından yenilik ise eğitim-öğretim sürecinin tüm unsurlarına odaklanarak, yenilik ve yaratıcılığa yön vermek ve teşvik etmek, eğitim örgütlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde, yönetim ve denetiminde, gelişmeleri uygulamaya dönüştürmek ve çıktılarını denetleyen bir süreç olarak ifade edilmektedir (Özkan, 2009). Önceden tasarlanmış belirli bir değişme olan yenilik, eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okulda başlayarak yenilikçilerin birbirini etkilemesi sonucunda meydana gelen sosyal zincirleme ile benimsenmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Eğitim kurumlarında yeniliğin benimsenmesi, okul paydaşlarının dikkatini çekebilmekle mümkün görünmektedir. Okuldaki bireylerin ilgisi arttıkça yenileşme de o düzeyde gerçekleşmiş olacaktır. Eğitimde yenilik bir etkileşim sonucunda ortaya çıkmakta ve dikkatli bir koordinasyonla meydana gelmektedir (Varış, 1982).

Başarılı bir yenilik sürecinde örgütlerin, karşılaştıkları engeller karşısında kararlılıklarını ortaya koyarak yeniliğin gerçekleşmesi için etkili bir tutum sergileyebilme gayreti içerisinde olabilmeleri gerekir (Bülbül, 2017). Örgütlerde vizyon ve misyonun açıkça ifade edilebilmesi, takım çalışması ve aidiyet duygusu, risk alma, güçlü örgütsel kimlik yenilikçiliğin gerçekleşmesi için gerekli etkenler arasındadır (Denison, 2008). Yeniliğin iyi yönetilmediği örgütler, maddi yıkıcı bir etkiye maruz kalabilirler. Yeniliğin getirilerini tahmin etmek belirsiz bir durum olduğu için ne tür engellerle karşılaşabileceğini de bilmek her zaman mümkün görünmemektedir. Belirsizliklerden arınmış iyi bir risk yönetimiyle başarılı bir yenilik süreci gerçekleştirilebilir (Boydak ve Karabatak, 2013). Yenilikçilik sürecinde okul yöneticileri, öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayarak, öğretmenlere öğrenmede liderlik eden, tüm okul paydaşlarına huzurlu güven ortamı sunabilen, her alanda uzmanlaşmaya çaba sarf eden, yenilik

girişimlerini uygulamaya çalışan bir özellik taşımaları gerekir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Aslan ve Kesik (2016) yenilikçi okul ölçeğini; örgütsel engeller, yenilikçi atmosfer ve yönetsel destek olmak üzere 3 boyuta ayırarak incelemiştir:

Yenilikçi Atmosfer

Girişimci bir ruhla, azim ile eyleme geçmeye meyilli örgüt bireylerinin oluşturduğu atmosfer tipidir. Başarma duygusuyla ve motivasyonu yüksek olan örgüt üyelerinin istenileni elde etme olasılıkları oldukça yüksektir (Erol, 2014). Yenilikçi atmosferde, yöneticiler ve diğer çalışan örgüt üyeleri arasında güven duygusu hakimdir. Örgüt üyeleri birbirleriyle etkileşimde bulunarak paylaşılan vizyonla yaratıcılığa teşvik eden bir atmosfer oluştururlar.

Yönetsel Destek

Örgüt üyeleriyle gurur duyan, onlara karşı hakkaniyetli bir tutum içerisinde olan yöneticilerin olduğu okullar destekleyici yönetsel niteliğe sahiptirler. Kendi düşüncelerinin önemsendiğini ve eleştirilerinin dikkate alındığını fark eden, örgütsel değişimlere yön verebildiklerini düşünen örgüt üyeleri, okula yaptıkları katkıların değerlendirildiği kanısına varacaklardır (Özbek ve Kosa, 2009). Bu durumda, örgüt üyeleri, yeni bir şeyler gerçekleştirmeye istek duyarlar ve yenileşmeyi gerçekleştirebilmek için takım ruhuyla hareket ederek vazife ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışırlar.

Örgütsel Engeller

Amaç paylaşım eksikliği yaşanması, bürokratik örgüt yapısı, örgüt kaynaklarının yetersiz olması, doğru iletişimin kurulamaması ve enformasyon akışının sağlanamaması örgütlerde karşılaşılan engeller arasındadır (Andrews, 2007; Riege, 2005). Örgütsel engellerin söz konusu olduğu ortamlarda bireyler, bilinmeyene karşı duydukları korkudan dolayı risk almaktan korkarlar, yeniliklere karşı şüphe ve endişe içerisinde olurlar, değişimlere direnç göstererek yenileşme için çaba sarf etmek yerine mevcut durumu sürdürmeye çalışırlar.

Dönüşümcü Liderlik ve Yenilikçi Okul İlişkisi

Günümüzde yenilikçi okul çabaları, örgüt sistemlerini yeniden yapılandırabilecek öngörü sahibi dinamik liderlere gereksinim duymaktadır. Sosyalleşmeleri yeniden biçimlendirilen okul liderlerinin, hızlı değişim çağında öğretmenleri teşvik etmek için çok yönlü rol ve sorumluluklar üstlenmeleri oldukça önemlidir (Küçükali, 2015). 21. yüzyılın dönüşümcü liderleri, örgütlerinin misyonlarında, stratejilerinde, uygulamalarıyla ilgili süreçlerde farklılıklar yaratarak örgüt bireylerini etkileyen, izleyicilerinin zihinlerinde ve davranışlarında yeniliğin gerekliliğine ve faydasına olan inançlarıyla yeniliği gerçekleştiren bireylerdir (Eren, 2015). Değişim ve yenilik kültürünü oluşturan dönüşümcü liderler, destekleyici, özendirici, iş birliği içinde çalışma ve rol model olma uygulamalarıyla okul örgütünü yenilikler doğrultusunda yönetirler (Celep, 2004). Okuldaki tüm paydaşların yenilikçi davranışlar sergileme konusunda duyarlı olabilmesi, okulların çağın gereklerine cevap verebilmesi ve

yenilikçilik anlayışı çerçevesinde gelişebilmesi önemlidir (Yaşar, 2020). Alan yazın incelendiğinde; dönüşümcü liderlik kavramı, Zengin vd., (2021), örgütsel tükenmişlik düzeyiyle, Safia ve Ayık (2022) öğrenen örgüt olma ve iş tatminiyle, Uzun vd. (2023) motivasyonun öğretimsel liderlik ve öğrenci başarısı üzerindeki etki rolüyle çalışılmıştır. Yenilikçi okul ile ilgili Akyürek (2022) okul yöneticilerinin demokratik özellikleri konuları ile çalışılmıştır. Kart ve Parlar (2022) ‘‘Yenilikçi Okul Geliştirme Ölçeği’’ geliştirmişlerdir. Tan vd. (2023), okul yöneticilerinin yenilikçi davranış düzeylerini, Yurdakul vd. (2024) eğitimde yenilikçi yaklaşımlar ile ilgili okul yönetici görüşlerini ele almışlardır.

Araştırmanın Amacı

Yoğun dönüşümün yaşandığı eğitim kurumlarında, öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleşen yenilikleri yakından takip edebilmesi, tüm paydaşları yenilikçi okul olmanın gerekliliğine inandırarak gelişim ve değişimlerin öncüsü olabilmeleri oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirilmesiyle okulların yenilikçilik düzeylerini artırmaya yönelik önemli öneriler sunulabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Öğretmen görüşlerine göre;

1. Dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeyi nedir?
2. Dönüşümcü liderlik özellikleri ve okulların yenilikçilik düzeyleri mesleki kıdem ve okul yöneticisiyle çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, okulların yenilikçilik düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin ve çeşitli değişkenler açısından farklılıklarının incelendiği bu araştırma ilişkisel araştırma modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş'ın Dulkadiroğlu ve Onikişubat merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kabul edilebilir hata payı .05 olarak alınarak %95'lik güven seviyesine göre basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 364 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, görev yapılan okul düzeyi, mesleki kıdem ve okul yöneticisiyle görev yapılan süre değişkenlerine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

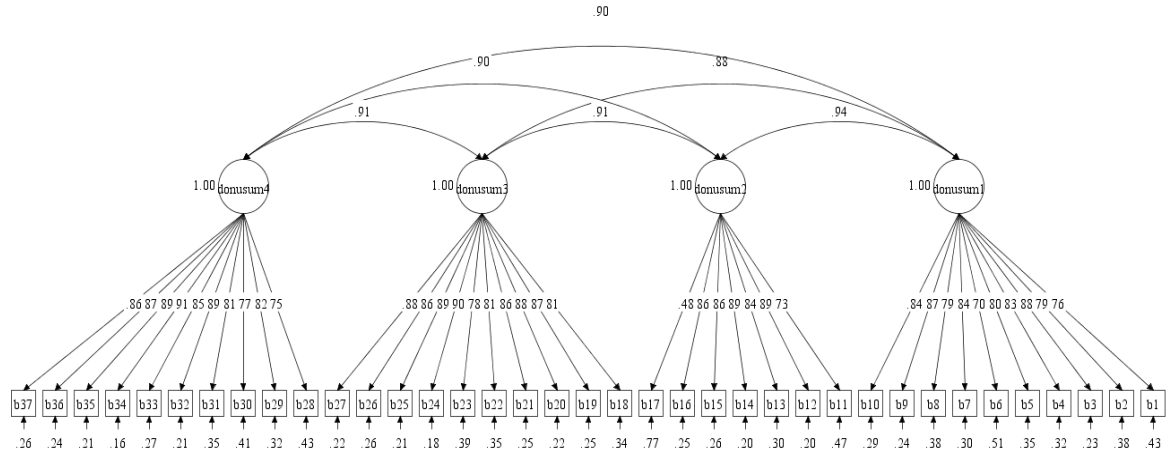
Değişken	Seçenekler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	200	54.9
	Erkek	164	45.1
Yaş	21-30	75	20.6
	31-40	164	45.1
	41 ve üstü	125	34.3
Öğrenim Düzeyi	Lisans	306	84.1
	Lisansüstü	58	15.9
	Okulöncesi	17	4.7
Görev Yapılan Okul Düzeyi	İlkokul	171	47.0
	Ortaokul	117	32.1
	Lise	59	16.2
	1-5 yıl	56	15.4
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	103	28.3
	11-15 yıl	61	16.8
	16-20 yıl	70	19.2
Okul Müdürüyle Birlikte Görev Yapılan Süre	21 ve üstü yıl	74	20.3
	1-2 yıl	211	58.0
	3-4 yıl	108	29.7
	5 ve üstü yıl	45	12.4
Toplam		364	100

Veri Toplama Araçları

Dönüşümcü Liderlik Anketi (DLA)

1=Hiçbir zaman (1.00-1.79) ile 5=Her zaman (4.20-5.00)" aralığında olmak üzere "Beşli Likert" şeklinde derecelendirilen anket, "İdealleştirilmiş Etki/Karizma", "Entelektüel Uyarım", "Esin Kaynağı Olma" ve "Bireyselleştirilmiş İlgi" olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. "DLA", "İdealleştirilmiş Etki" boyutu 10 maddeden, "Entelektüel Uyarım" boyutu 7 maddeden, "Esin Kaynağı Olma" boyutu 10 maddeden ve "Bireyselleştirilmiş İlgi" boyutu da 10 maddeden olmak üzere toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Çakar (2003), yapmış olduğu güvenilirlik analizi sonucunda, "DLA" Cronbach Alpha Katsayısı (α) .95 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için ise α sayıları "İdealleştirilmiş Etki/Karizma" alt boyutu için .80, "Entelektüel

Uyarım” alt boyutu için .78, “Esin Kaynağı Olma” alt boyutu için .94 ve “Bireyselleştirilmiş İlgi” alt boyutu için .84 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise α sayıları .98, “İdealleştirilmiş Etki” .95, “Entelektüel Uyarım” .92, “Esin Kaynağı Olma” .96 ve “Bireysel İlgi” boyutu için .96 olarak bulunmuştur.

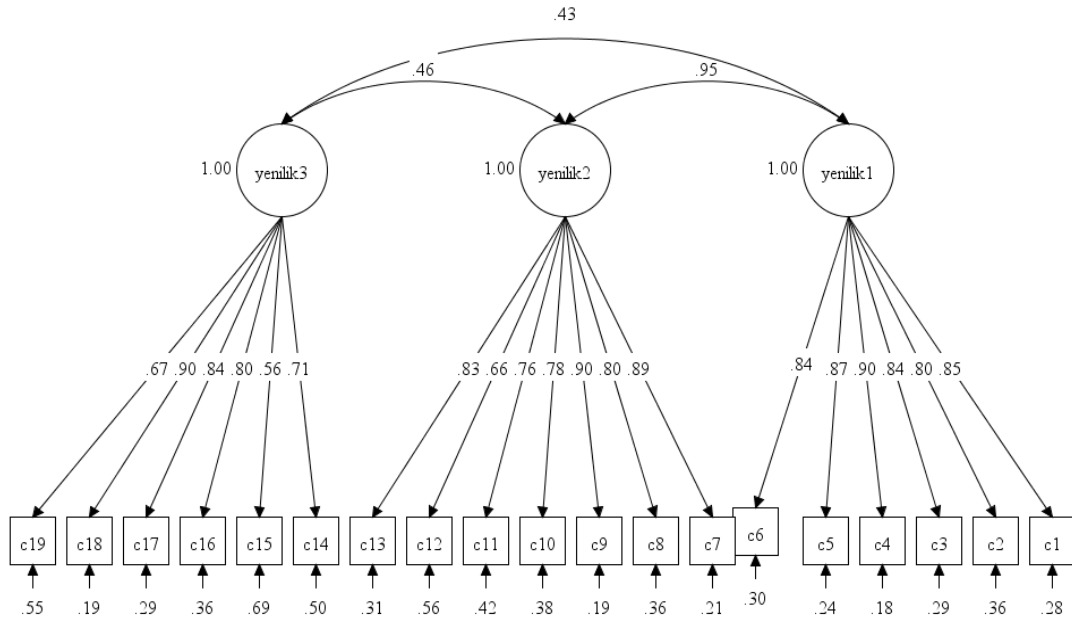


Şekil 1. Dönüşümcü Liderlik Anketi Diyagram Modeli

Yapılan analiz sonucu oluşturulan diyagram modeli ve madde faktör yük değerleri Şekil 1’ de sunulmuştur. Anketin dört boyutlu yapısı, doğrulayıcı faktör analizi sonucu doğrulanmıştır ($\chi^2/sd=3.25$; CFI=.907; TLI=.900; RMSEA=.079; SRMR=.038).

Yenilikçi Okul Ölçeği (YOÖ)

Aslan ve Kesik (2016) tarafından geliştirilen Likert tipindeki ölçeğin çalışma grubunda, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Yenilikçi atmosfer, yönetsel destek ve örgütsel engeller olmak üzere üç alt boyutu bulunan ölçek “1=Hiçbir zaman (1.00-1.80) ile 5=Her zaman (4.21-5.00)” aralığında olmak üzere “Beşli Likert” şeklinde derecelendirilmiştir. “Yenilikçi Okul Ölçeği”, “Yenilikçi atmosfer” 6 madde, “Yönetsel destek” boyutu 7 madde ve “Örgütsel Engeller” 6 madde olmak üzere 3 boyuttan oluşan ölçek toplam 19 maddedir. Aslan ve Kesik’in (2016) uygulamış olduğu α değeri toplam ölçek için .85, alt boyutları olan “Yenilikçi Atmosfer” için .90, “Yönetsel Destek” .91 ve “Örgütsel Engeller” için .79 şeklinde bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin tamamında α katsayıları .94, “Yenilikçi Atmosfer” alt boyutunda .94, “Yönetsel Destek” alt boyutunda .93 ve “Örgütsel Engeller” alt boyutunda .88 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 2. Yenilikçi Okul Ölçeği Diyagram Modeli

Yapılan analiz sonucu oluşturulan diyagram modeli ve madde faktör yük değerleri Şekil 2’de sunulmuştur. DFA sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum indekslerinin şu şekilde olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd=2.51$ CFI=.96; TLI=.95; RMSEA=.064; SRMR=.037).

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım durumunu belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve -1.5 il +1.5 aralığında olması normallik göstergesi olarak görülerek parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma elde edilen veriler çözümlenmek için, betimsel istatistik analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin elde edilen puanların mesleki kıdem ve okul yöneticisiyle görev yapılan süre değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (Anova Testi) ve hangi boyutlarda farklılık gösterdiğini belirlemek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin okulların yenilikçiliğini ne düzeyde yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara ilişkin olarak yorumlamalar yapılmıştır. Bulgular tablo olarak sırayla gösterilmiştir.

Tablo 2

Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Okulların Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistiksel Analizi

Ölçek Adı	Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
DLA	İdealleştirilmiş Etki	364	3.63	.80
	Entelektüel Uyarım	364	3.53	.82
	Esin Kaynağı Olma	364	3.38	.89
	Bireyselleştirilmiş İlgi	364	3.56	.92
	Dönüşümcü Liderlik T.	364	3.50	.81
YOÖ	Yenilikçi Atmosfer	364	3.65	.85
	Yönetmel Destek	364	3.68	.80
	Örgütsel Engeller	364	3.04	.86
	Yenilikçi Okul T.	364	3.47	.70

* $p < .05$

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticileri dönüşümcü liderlik özelliklerini “Çoğunlukla” ($\bar{X}=3.50$) düzeyinde sergilemektedirler. Dönüşümcü liderlik özellikleri alt boyutlar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamanın idealleştirilmiş etki boyutunda ($\bar{X}=3.63$) “Çoğunlukla”, en düşük ortalamanın ise esin kaynağı olma boyutunda ($\bar{X}=3.38$) “Bazen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki alt boyutundaki özelliklere en yüksek düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere aktardıkları özel bir görev ve sorumluluk bilincinin var olduğundan ve öğretmenlerin geleceğe ümitle bakmalarını sağlamaya çalışan bir anlayışın mevcut olduğundan söz edilebilir. Öğretmen görüşlerine göre okulların yenilikçilik düzeylerinin ise ($\bar{X}=3.47$) “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu gözlemlenmektedir. Yenilikçi okul ölçeği alt boyutlar açısından ele alındığında, yönetmel destek boyutu ($\bar{X}=3.68$) ve yenilikçi atmosfer ($\bar{X}=3.65$) alt boyutları “Çoğu Zaman” düzeyinde iken örgütsel engeller alt boyutu ($\bar{X}=3.04$) “Bazen” düzeyindedir. Bu verilere göre okullarda görev yapan örgüt üyelerinin ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket ettikleri, tüm çalışanların problemleri çözme sürecine dâhil olmaya çalıştıkları ve okullarda yaratıcılığa teşvik eden bir atmosferin mevcut olduğu belirtilebilir.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Dönüştürücü Liderlik Özellikleri ile Okulların Yenilikçilik Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi Değişkenine Göre Analizi

Ölçek Adı YOÖ	Kıd.	N	\bar{X}	ss	F	p	Tukey	η^2
Yenilikçi Atmosfer	1	56	3.58	.88	1.839	.121		
	2	103	3.54	.83				
	3	61	3.81	.83				
	4	70	3.58	.89				
	5	74	3.81	.82				
Yönetmel Destek	1	56	3.59	.81	2.814	.025	5-2	.03
	2	103	3.54	.77				
	3	61	3.85	.77				
	4	70	3.62	.85				
	5	74	3.87	.76				
Örgütsel Engeller	1	56	2.95	.89	1.476	.209		
	2	103	3.04	.82				
	3	61	3.25	.87				
	4	70	3.05	.85				
	5	74	2.91	.88				
DLA T.	1	56	3.51	.83	.680	.606		
	2	103	3.44	.81				
	3	61	3.66	.82				
	4	70	3.51	.82				
	5	74	3.56	.79				

* $p < .05$ 1- 1-5 Yıl Arası 2- 6-10 Yıl Arası 3- 11-15 Yıl Arası 4-16-20 Yıl Arası 5-21 Yıl ve Üzeri

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin okulların yenilikçilik düzeylerine ilişkin yönetsel destek alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında etki büyüklüğü düşük olmakla birlikte ($\eta^2 = .03$) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 3.54$) göre, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 3.87$) lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Okulların Yenilikçilik Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Müdürüyle Olan Görev Süresi Değişkenine Göre Analizi

Ölçek Adı	Görev Süresi	N	\bar{X}	ss	F	p	Tukey	η^2
YOÖ								
Yenilikçi Atmosfer	A	211	3.67	.85	.189	.828		
	B	108	3.61	.84				
	C	45	3.67	.90				
Yönetimsel Destek	A	211	3.70	.79	.137	.872		
	B	108	3.65	.85				
	C	45	3.69	.70				
Örgütsel Engeller	A	211	3.07	.84	4.066	.018	C-A C-B	.02
	B	108	3.11	.86				
	C	45	2.70	.90				
DLA T.	A	211	3.55	.80	.259	.772		
	B	108	3.48	.83				
	C	45	3.51	.83				

* $p < .05$ A- 1-2 Yıl B- 3-4 Yıl C- 5 ve üzeri yıl

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin okulların yenilikçilik düzeylerine ilişkin örgütsel engeller alt boyutunda okul müdürüyle olan görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, etki büyüklüğü düşük olmakla birlikte ($\eta^2 = .02$) 5 ve üzeri yıl ($\bar{X} = 2.70$) süre okul yöneticisiyle görev yapan öğretmenler ile 1-2 yıl ($\bar{X} = 3.07$) ve 3-4 yıl ($\bar{X} = 3.11$) süre ile okul yöneticisiyle görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Dönüşümcü Liderlik ve Okulların Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki korelasyon ilişkisi incelenmiştir. Veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam puanları arasında ($r = .80$, $p < .05$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik anketinin idealleştirilmiş etki ($r = .76$, $p < .01$), entelektüel uyarım ($r = .73$, $p < .01$), esin kaynağı olma ($r = .75$, $p < .01$) ve bireyselleştirilmiş ilgi ($r = .80$, $p < .01$) alt boyutları ile yenilikçi okul arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, okulların yenilikçilik düzeylerinin yordanması amacıyla dönüşümcü liderlik anketinin alt boyutları ile yenilikçi okul ölçeği arasında çoklu regresyon analizi yapılarak, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Dönüşüm Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutlarının Okulların Yenilikçilik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.046	.102	-	10.299	.000***
İdealleştirilmiş Etki	.253	.062	.289	4.094	.000***
Entelektüel Uyarım	-.010	.063	-.012	-.157	.87
Esin Kaynağı Olma	.074	.058	.093	1.271	.20
Bireyselleştirilmiş İ.	.363	.056	.476	6.467	.000***
R= .813	R ² = .661				
F= 175.242	p= .000				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 5’te görüldüğü gibi, dönüşümcü liderliğin, idealleştirilmiş etki ve bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutlarının, yenilikçi okul ölçeğini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 175.242$, $p < .05$). Dönüşümcü liderliğin tüm boyutları, yenilikçi okul ölçeğinin toplam varyansının %66’sını açıklamaktadır. Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki ($\beta = .289$, $p < .05$) ve bireyselleştirilmiş ilgi ($\beta = .476$, $p < .05$) alt boyutları okulların yenilikçilik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları ve p değerleri incelendiğinde, idealleştirilmiş etki ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarının değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilirken, entelektüel uyarım ve esin kaynağı olma değişkenlerinin okulların yenilikçilik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı yorumu yapılabilir.

Tartışma, Sonuç, Öneriler

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çetiner (2008), Yılmaz (2010) ve Avcı (2015) da dönüşümcü liderliğe ilişkin öğretmen algı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Edizler ve Akbulut (2011) öğretmen ve yöneticiler üzerinde uyguladıkları çalışmalarında sergilenen dönüşümcü liderlik davranışına ilişkin algıların olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Eryılmaz (2006), Zeren (2007), Keleş (2009), Dursun (2009), Ulutaş (2010), Töremen ve Yasan (2010), Nadir (2010), Güneş ve Buluç’un (2012), Kiriş (2013), Ayık vd. (2015), Kiriş ve Aslan’ın (2019) çalışmalarında da en yüksek düzeyde algılanan boyut idealleştirilmiş etki boyutu olmuştur. Bu çalışmalar, araştırma bulgularıyla örtüşürken, Tok ve Bacak (2013) yaptıkları araştırmada, en yüksek

ortalamayı ilham verici güdüleme boyutunda elde ederlerken en düşük ortalamayı ise entelektüel uyarım boyutunda elde etmişlerdir. İbiş ve Şenol (2021), değişimin öncüsü olma, rol model olma, etki bırakma kodlarını idealize edilmiş etki boyutunda uzaktan eğitim sürecindeki öğrenciler tarafından oluşturulan kodlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen görüşlerine göre okulların yenilikçilik düzeylerinin “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu tespit edilirken, en düşük ortalamanın ise örgütsel engeller boyutunda ve en yüksek ortalamanın yönetsel destek boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Yüner ve Özdemir’in (2020) çalışmasında da en yüksek ve en düşük ortalamaların aynı boyutlar olduğu sonucuna varılmıştır. Abbak ve Erdemir (2024) ise en yüksek ortalamanın “yenilikçi atmosfer” boyutunda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bodur ve Argon (2019) ise yenilikçi atmosfer boyutunu “Çoğu zaman” ve örgütsel engeller boyutunu “Nadiren” düzeyinde bulgulamışlardır. Göl (2012) ise ilköğretim okullarında yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algıların yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Göksal (2017), Mete (2018) ve Dülker’in (2019) çalışmaları incelendiğinde de benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bilir (2007) ve Yılmaz (2019), öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma sonucu, araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Okulların yenilikçilik düzeylerinin, yönetsel destek boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yaşar (2020) ise mesleki kıdem değişkenine göre yenilikçi atmosfer boyunda anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Tekin (2012), Kurtuluş (2012) ve Görgel’in (2018), mesleki kıdem değişkenine benzer sonuçlara ulaştıkları tespit edilirken, Çobanoğlu (2006), Karataş vd. (2015), Başaran ve Keleş’in (2015) ise benzer sonuçlara ulaşmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okulların yenilikçilik düzeylerinin örgütsel engeller boyutunda okul müdürüyle olan görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okulların yenilikçilik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışkan (2017) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Sağnak vd. (2015) ise dönüşümcü liderlikle psikolojik güçlendirme ve yenilikçi iklim arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Çayak ve Erol (2022), değişime hazır olma ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğunu tespit etmişlerdir. Ök vd. (2023), araştırmalarında, karar alma ve teknoloji kullanma yeteneği, adaletli olma ve motive etme, yeniliklere açık olmanın dönüşümcü liderlik davranışları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarının araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki ve bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutlarının okulların yenilikçilik düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı saptanırken, entelektüel uyarım ve esin kaynağı olma alt boyutlarının okulların yenilikçilik düzeylerini

yordamadığı saptanmıştır. Öztürk'ün (2016), liderlik davranışlarından dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarının yönetim inovasyonu üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, dönüşümcü liderlik davranışı alt boyutları arasında yönetim inovasyonu üzerinde en önemli belirleyici boyut olarak, bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunun olduğu tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderlikle, sosyal ağ ve okulların yenilikçi iklimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında Moolenaar vd. (2010), dönüşümcü liderliğin 21. yüzyılın getirdiği hızlı gelişmelerle birlikte çağımızı aydınlatan bir liderlik davranışı olabileceğini belirlemişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden esin kaynağı olma boyutunun “Bazen” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere esin kaynağı olabilmek için yaşanan durumları farklı bir perspektiften değerlendirerek öğretmenlerin bu yöndeki becerilerini geliştirmeye yönelik moral verici, teşvik edici ve cesaretlendirici bir tutum içerisinde olmalarının önemli olduğu vurgulanabilir. Dönüşümcü liderlik anketinin entelektüel uyarım ve esin kaynağı olma alt boyutları okulların yenilikçilik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini yordamamaktadır. Bu sonuca göre; okul yöneticilerinin, yenilikçi okul olma yolunda ilerleyebilmek için öğretmenlerin yaratıcı fikirlerinden daha fazla yararlanmaları gerektiği belirtilebilir. Gelişen çağa ayak uydurabilmek, değişim ve yeniliklerin yakından takip edebilmek için düşüncelerin açıkça ifade edebildiği, yeni ve yaratıcı fikirlerin desteklendiği, yenilikleri gerçekleştirme hususunda herkesin istekli olduğu güvenli, sağlıklı ve olumlu bir okul atmosferi oluşturabilmek ve gerekli olan faaliyetleri uygulayabilmek eğitim kurumları adına oldukça önemlidir. Eğitim kurumlarında, yenilikçi faaliyetlere ivme kazandırabilmek için okul yöneticileri maddi ve beşeri kaynakların doğru yerlerde kullanılmasıyla ilgili yerinde değerlendirme ve analizler yaparak okulun tüm paydaşlarını yenilikçilik sürecine dahil edebilmeye özen gösterebilirler. Araştırma konuları, mesleki kıdem ve okul müdürüyle görev yapılan süre değişkenlerine göre incelenmiştir. Diğer demografik değişkenlere göre farklılıkların incelendiği araştırmalar da yürütülebilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma için, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 15.12.2023 tarih ve 2023/43 sayılı etik izin alınmıştır.

Kaynaklar

- Abbak, Y. ve Erdamar, G. (2024). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yenilikçi okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(60), 226-252. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1108835>
- Açıkalm, A. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Andrews, P. (2007). Barriers to innovation: You will face five big obstacles. *Leadership*

- Excellence*, 24(10), 20-21.
- Akbolat, M., Işık, O. ve Yılmaz, A. (2013). Dönüşümcü liderlik davranışının motivasyon ve duygusal bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6(11), 35-50. <https://doi.org/10.18092/ijeas.54064>
- Akın, U. (2019). Liderlik. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi içinde* (s.131-158). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyürek, M. İ. (2022). Yenilikçi okul ile yöneticilerin demokratik liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-11. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.912763>
- Altun, A. S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2(1), 10-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8613/107273>
- Argon, T. ve Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182908>
- Aslan, H. ve Kesik, F. (2016). Yenilikçi okul ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 463-482. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.018>
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 161-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8803/110051>
- Avolio, B. J., Bass, B. M. ve Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462. <https://psycnet.apa.org/record/1999-15684-003>
- Ayrancı, E. ve Öge, E. (2010). Dönüşümsel liderlik kavramı hakkında önde gelen teoriler ve Türkiye’de kavramı ele alan çalışmalar. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 0(17), 37-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abmyoder/issue/46454/583561>
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Gazi Kitabevi Yayıncılık.
- Ayık, A., Diş, O. ve Çelik, Z. (2015). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 547-564. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/225904/okul-mudurlerinin-donusumcu-liderlik-rolleri-ile-okullarin-degisime-acikligi-arasindaki-iliski>
- Bajaj, B. ve Medury, C. (2013). Relationship between emotional and social competences and transformational leadership style. *International Journal of Research in Commerce*, 0(3), 56-59. https://www.researchgate.net/publication/357622058_Relationship_between_emotional_social_competences_and_transformational_leadership_style
- Bass, B., M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. Free Press.
- Başaran, D. S. ve Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik

- düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118. <https://www.acarindex.com/hacettepe-universitesi-egitim-fakultesi-dergisi/yenilikci-kimdir-ogretmenlerin-yenilikcilik-duzeylerinin-incelenmesi-675080>
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Nobel Yayıncılık.
- Bennis, W. (1973). *The learning ivory tower*. Jossey-Bass.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13709/165985>
- Bilir, M. E. (2007). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Bodur, E. ve Argon T. (2019). Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 75-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/45248/566931>
- Boydak, O. M. ve Karabatak, S. (2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 258-273. https://www.researchgate.net/publication/317344791_Secondary_School_Administrators'_Approaches_to_Innovation_Management_and_Encountered_Problems
- Burns, M. G. (1978). *Leadership*. Harper-Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bülbül, T. (2017). Yenilik yönetimi H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde* (s.44-71). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chan, S. W., Omar, S.S., Ramlan, R., Ahmad, F., Zaman, İ. ve İdrus, N. (2018). Emotional intelligence and transformational leadership among managers in manufacturing companies. *International Journal of Engineering and Technology*, 3(21), 1-4. https://www.researchgate.net/publication/326981814_Emotional_Intelligence_and_Transformational_Leadership_Among_Managers_in_Manufacturing_Companies
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *The Academy of Management Review*, 12(4), 637-647. https://www.researchgate.net/publication/248126140_Toward_a_Behavioral_Theory_of_Charismatic_Leadership_in_Organizational_Settings
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Anı Yayıncılık.
- Çakar, U. (2003). Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik davranışı üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi.
- Çalışkan, M. (2017). Dönüştürücü liderlik ve örgütsel yenilikçilik arasındaki ilişki üzerine bir uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ardahan Üniversitesi.
- Çayak, S. ve Erol, İ. (2022). Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1529-1558. <https://doi.org/10.29299/kefad.1035762>

- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/politeknik/issue/33023/367118>
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 0(16), 423-442. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10380/127018>
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetiner, A. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çobanoğlu, Ü. (2006). Öğretmenlerin örgütsel değişmeyi destekleyici yönetici davranışlarının sıklığına ilişkin algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Dede, P. N. (2019). Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinde lidere olan güvenin aracı rolü üzerine bir araştırma. *Business Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1923-1943. <http://doi.org/10.15295/bmij.v7i4.1250>
- Denison, R. (2008). Organizational culture and innovation: Understanding the link. *Research Notes*, 2(2), 1-4. <http://denisonconsulting.com/wp-content/uploads/2019/05/denison-research-culture-and-innovation.pdf>
- Doğan, S. (2018). Çağdaş liderlik yaklaşımları N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.) *Eğitim yönetiminde liderlik içinde* (s.91-126). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dursun, Y. (2009). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişki: Karabük ilköğretim okulları örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Dülker, A. P. (2019). Dönüşümcü liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Edizler, G. ve Akbulut, E. (2011). Özel öğretim kurumlarında eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik boyutları. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(2), 20-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiletisim/issue/5865/77620>
- Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü Liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1- 22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5993/79742>
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayıncılık.
- Erkuş, A. ve Günlü, E. (2008). Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ifede/issue/4597/62842>
- Erol, E. (2014). Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Eryılmaz, F. (2006). Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Göksal, G. Y. (2017). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın ili Bozdoğan ilçesi örneği).

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Göl, E. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları (Kırklareli İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.
- Görgel, H. M. (2018). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-4327. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26095/274961>
- Güney, S. (2008). *Davranış bilimleri*. Nobel Yayıncılık.
- Hunt, J. B. ve Fitzgerald, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and transformational leadership: An investigation and review of competing claims in the literature. *American International Journal of Social Science*, 2(8), 30-38. <http://hdl.handle.net/1959.13/1301238>
- İbiş, Y. ve Şenol, M. (2021). Uzaktan eğitimde dönüşümcü liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(3), 193-207. <https://doi.org/10.52848/ijls.960045>
- Karataş, S., Gök, R. ve Özçetin, S. (2015). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(33), 167–185. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19406/206354>
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10380/127019>
- Keleş, G. Ö. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muğla İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi.
- Kılınç, A., Ç. ve Özdemir, S. (2016). *Liderlik kapasitesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kiriş, İ. (2013). İlkokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri: Adana ili örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi.
- Kiriş, B. ve Aslan, H. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1656-1675. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/47063/527121>
- Kocasaraç, H. ve Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34- 57. <https://doi.org/10.29065/usakead.349977>
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. Beta Basım Yayıncılık.
- Kurtuluş, M. F. (2012). Eğitimde inovasyon: Öğretmen ve öğrencilerin inovasyona bakışı ve yeterliliğinin sorgulanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi.
- Küçükali, R. (2015). *Yönetim felsefesi*. Nobel Yayıncılık.

- Mete, U. (2018). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Moolenaar, N., Daly, A., Caillier, S. ve Cohen, A. (2014). Linked to innovation: Shaping an innovative climate through network intentionality and educators. *Social Network Position, Journal of Educational Change*, 15(2), 99-123. <https://research.utwente.nl/en/publications/linked-to-innovation-shaping-an-innovative-climate-through-networ>
- Moolenaar, N. M., Daly, A. D. ve Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position examining relationships between transformational leadership social network and schools innovative climate. *The University Council for Educational Administration*, 46 (5), 623-670.
- Murat, G. ve Açıkgöz, B. (2007). Yöneticilerin örgüt kültürü algılamalarına ilişkin bir analiz: Zonguldak karaelmas üniversitesi örneği. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijmeb/issue/54590/744170>
- Nadir, A. (2010). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi.
- Okçu, V. (2014). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerini dönüşümsel ve işlemsel liderlik stilleri ile okuldaki farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2147-2174. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/251925?view=ris&download=251925.ris>
- Ök, A., Ök, N., Eski, A. ve Çetinasker, P. (2023). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2791-7037. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/398>
- Özbek, M. F. ve Kosa, G. (2009). Duygusal bağlılık, örgütsel destek, üst yönetim desteği ve personel güçlendirmenin hizmet kalitesi üzerindeki etkisi: Kırgızistan'da banka iş görenleri üzerinde bir uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0(34), 189-212. <https://doi.org/10.18070/euiibfd.62317>
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 0(146), 54-63. https://www.researchgate.net/publication/279195765_Egitimde_Orgutsel_Yenilesme_ve_Ogretmenlerin_Karara_Katilimi
- Özerbaş, M. A. ve Kayabaşı, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi profillerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 0(17), 285-303. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/50950/595762>
- Özkan, H. H. (2009). *Mesleki teknik eğitimde inovasyon ihtiyacı*. [Sözlü bildiri]. I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı, Çanakkale, Türkiye.
- Öztürk, N. K. (2016). Kurumsal itibar ve liderlik davranışlarının marka değerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi.
- Öztürk, Z. Y. ve Summak, M. S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2(1),

- 844-853. <https://doi.org/10.14486/IJSCS158>
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B. ve Boomer, W. H. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers trust in leader satisfaction and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 107-142. [https://sci-hub.se/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://sci-hub.se/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge and sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18-35. https://www.researchgate.net/publication/239416416_Three-dozen_knowledge-sharing_barriers_managers_must_consider
- Riggio, R. E. (2016). *Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş*. (Çeviren: B. Özkara). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çeviren: İ. Erdem). Nobel Yayıncılık.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. The Free Press.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Sağnak, M., Kuruöz, M., Polat, B. ve Soylu, A. (2015). Dönüşümcü liderlik ve yenilikçi iklim: Psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 149-162. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.9>
- Sergiovanni J. S. ve Carver F. D. (1973). *The new school executive: a theory of administration*. Dood, Mead and Company Inc.
- Shamir, B., House, R. J. ve Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leaders: A self-concept-based theory. *Organization Science*, 4(2) 577-594. https://www.researchgate.net/publication/247932400_The_Motivational_Effects_of_Charismatic_Leadership_A_Self-Concept_Based_Theory
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tan, E., Çelik, M., Çeken, H., Çelik, N., Atlı, M., Maço Enduruncan, E. ve Eşbak, E. (2023). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(5), 1641-1654. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atdd/issue/79550/1335002>
- Tanrıverdi, H. ve Paşaoğlu, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okulöncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 274-293. <https://doi.org/10.17755/esosder.71721>
- Taş, A. ve Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26100/275003>
- Tekin, N. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin görüşleri: Siirt ili örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Tok, T. N. ve Bacak, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1135-1166. <https://www.arastirmax.com/en/publication/uluslararası-insan->

[bilimleri-dergisi/10/1/ogretmenlerin-doyumu-ile-yoneticileri-icin-algiladiklari-donusumcu-liderlik-ozellikleri-arasindaki-iliski/arid/76d53fd7-ece0](https://doi.org/10.31455/asya.1095772)

- Safia, M. ve Ayık, A. (2022). Dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Asya Çalışmaları*, 6(21), 67-84. <https://doi.org/10.31455/asya.1095772>
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(135), 39-49. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5050>
- Şen, Y. ve Yaşlıoğlu, M. M. (2010). Dönüşümcü liderliğin yeniliği destekleyici örgüt iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Dergisi*, 21(66), 97-117. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuiieyd/issue/9198/115513>
- Ulutaş, S. (2010). Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uzun, S., Karabacak, N., Karatay, E. ve Şen, M. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının dönüşümcü liderlik ve motivasyon aracılığı ile öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Premium E-Journal of Social Sciences (Pejoss)*, 7(33), 705-713. <https://pejoss.com/index.php/pub/article/view/256>
- Varış, F. (1982). Eğitimde yenileşme kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 56-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/48577/617072>
- Yaşar. İ. (2020). İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin perspektifinden okullarının yenilikçilik düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi.
- Yazıcı, S. (2000). Rekabetçi avantaj sağlamada yaratıcılık ve yenilik. *Verimlilik Dergisi Milli Produktivite Merkezi Yayını*, (0)3, 79-92. https://scholar.google.com.tr/citations?view_op=view_citation&hl=tr&user=LXhRqPgAAA&AJ&citation_for_view=LXhRqPgAAA&AJ:0EnyYjriUFMC
- Yılmaz, L. (2010). Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi.
- Yılmaz, P. (2019). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yurdakul, İ., Kaya, P., Gökoğlan, A. ve Altay, H. (2024). Eğitimde yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 147-164. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/426>
- Yüner, B. ve Özdemir, M. (2020). Okul yenilikçiliği ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(50), 162-179. <https://doi.org/10.9779/pauefd.538207>
- Zengin, R., Akın, M. A. ve Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2677-2706. <https://doi.org/10.17679/inuefd.991281>

Zeren, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşücü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi.