

ISSN: 2757-9085



# Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal of Education and Management  
Sciences in Practice

Cilt:4 Sayı: 2  
Aralık-2024

Vol:4 Issue: 2  
December-2024

UEYBİD



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



© 2024 EYUDER

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

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

**Editör:** Prof. Dr. Taner ALTUN

**Editör Yardımcısı:** Dr. Öğr. Üyesi Mükremin DURMUŞ

**Yayın ve İletişim Editörü:** Gamzegül ENGİN

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

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

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

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

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

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

**ISSN:** 2757-9085



**YAYIN KURULU / PUBLISHING COMMITTEE**

|  |
|--|
| <p><b>Editör / Editor</b><br/>Prof. Dr. Taner ALTUN<br/>taltun@trabzon.edu.tr<br/>Trabzon University<br/>Fatih Faculty of Education</p>                              |
| <p><b>Editör Yardımcısı / Co-Editor</b><br/>Dr. Öğr. Üyesi Mükremin DURMUŞ<br/>mukremindurmus@hotmail.com<br/>Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education</p> |
| <p><b>Yayın ve İletişim Editörü / Publication and Communication Editor</b><br/>Gamzegül ENGİN<br/>gamzegulengin@gmail.com<br/>Ministry of Education</p>              |
| <p><b>Dil Editörü / Language Editor</b><br/>Arş. Gör. Abdullatif UYUMAZ<br/>abdullatifuyumaz@trabzon.edu.tr<br/>Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>    |
| <p><b>Sekreter / Secretary</b><br/>Arş. Gör. Zehra Nur KOYNOĞLU<br/>zهرانurkoynoglu@trabzon.edu.tr<br/>Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>             |

**ALAN EDITÖRLERİ / FIELD EDITORS**

|  |   |
|--|---|
| <b>Eğitim Yönetimi ve Denetimi / Educational Management and Administration</b>   |   |
| <p>Prof. Dr. Şenol SEZER<br/>senolsezer.28@gmail.com<br/>Ordu University Faculty of Education</p>                        | <p>Dr. Öğr. Üyesi Gamze TUTİ<br/>gamzetuti@trabzon.edu.tr<br/>Trabzon University Fatih Faculty of Education</p> |
| <b>Eğitim Programları ve Öğretim / Curriculum and Instruction</b>  |   |
| <p>Doç. Dr. Özden DEMİR<br/>ozdendemir@trabzon.edu.tr<br/>Trabzon University Fatih Faculty of Education</p>              |   |
| <b>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme / Measurement and Evaluation in Education</b>   |   |
| <p>Doç. Dr. Ceyhun OZAN<br/>ozanceyhun08@gmail.com<br/>Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education</p>       |   |
| <b>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık / Guidance and Psychological Counselling</b>                                      |   |
| <p>Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN<br/>basaran@atauni.edu.tr<br/>Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education</p> |   |



**Matematik Eğitimi / Mathematics Education**

Prof. Dr. Tuba GÖKÇEK

tubagokcek@kku.edu.tr

Kırıkkale University Faculty of Education

**Fen Eğitimi / Science Education**

Prof. Dr. Mustafa ÜREY

murey01@gmail.com

Trabzon University Fatih Faculty of Education

**Görsel Sanatlar Eğitimi / Visual Arts Education**

Prof. Dr. Aygül AYKUT

aygul.aykut@gmail.com

Erciyes University Fine Art Faculty

**Müzik Eğitimi / Music Education**

Prof. Dr. Sıtkı AKARSU

sakarsu@kastamonu.edu.tr

Kastamonu University Fine Arts and Design Faculty

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

Doç. Dr. Nur AKCANCA

nurakcanca@comu.edu.tr

Çanakkale 18 Mart University Faculty of Education

**Özel Eğitim / Special Needs Education**

Doç. Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA

drsulefirat@gmail.com

Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education

**Sınıf Eğitimi / Primary Education**

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

Doç. Dr. Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR  
ezgicetinkaya1990@gmail.com  
Kafkas University Dede Korkut Faculty of  
Education

**Sosyal Bilgiler Eğitimi / Social Sciences Education**

Doç. Dr. Selçuk ILGAZ

ilgaz@atauni.edu.tr

Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education

**Yabancı Dil Eğitimi / Foreign Language Education**

Prof. Dr. Servet ÇELİK

servet61@trabzon.edu.tr

Trabzon University Fatih Faculty of Education

**Öğretim Teknolojileri / Instructional Technologies**

Dr. Öğr. Üyesi Murat Tolga KAYALAR

mtkayalar@gmail.com

Erzincan Binali Yıldırım University



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

| No | Makaleler / Articles  | Makale Tipi<br>Article Type               | Sayfa<br>Pages |
|----|---|---|----------------|
| 1  | <ul style="list-style-type: none"><li>Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin İncelenmesi; Ankara İli Örneği</li><li>Examining the Burnout Levels of Teachers Working in Project Schools; Ankara Example</li></ul> <b>Nuray Zan, Zehra Koç</b>  | Araştırma<br>Makalesi<br>Research Article | 129-157        |
| 2  | <ul style="list-style-type: none"><li>Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel İmaj Algılarının İncelenmesi</li><li>Examining the Organizational Image Perceptions of Anatolian High School Teachers</li></ul> <b>Nefise Vargeloğlu</b>  | Araştırma<br>Makalesi<br>Research Article | 158-190        |
| 3  | <ul style="list-style-type: none"><li>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Proje Hazırlamaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi</li><li>Investigation of Science Teachers' Views on Project Preparation</li></ul> <b>Yasin Çalışır, Volkan Göksu</b>   | Tez Özeti<br>Thesis summary               | 191-214        |
| 4  | <ul style="list-style-type: none"><li>Kaynak Bağımlılığı Kuramı Çerçevesinde Özel Okulların Yönetimsel Süreçlerinin İncelenmesi</li><li>Examination of The Administration Processes of Private Schools within The Framework of Resource Dependence Theory</li></ul> <b>Asiye Aksulu Köse, Ferudun Sezgin</b>            | Derleme<br>Review                         | 215-244        |
| 5  | <ul style="list-style-type: none"><li>TRT Repertuar Arşivine Giren Trabzon Yöresine Ait Türkülerde Kadın Algısı</li><li>Perception of Women in Folk Songs from the Trabzon Region in the TRT Repertoire Archive</li></ul> <b>Tuğcan Yılmaz, Sercan Kondioğlu, Arslan Ardiç, Emre Uzun, Cihan Büke, Zühal Dinç Altun</b> | Araştırma<br>Makalesi<br>Research Article | 245-262        |



## Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin İncelenmesi; Ankara İli Örneği<sup>1</sup>

Nuray Zan<sup>2</sup>, Zehra Koç<sup>3</sup>

### Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

#### Özet

Bu çalışmada, proje okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini ortaya koymak, tükenmişlik seviyelerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri, haftalık girdikleri ders saati, sayısal, sözel, beceri ve imam-hatip meslek dersleri öğretmeni olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara İli Keçiören ilçesinde en yüksek yüzdellik dilimle öğrenci alan dört farklı proje okulunda görev yapan 54 erkek, 79 kadın toplam 133 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmek amacı ile "Kişisel Bilgi Formu" tükenmişlik seviyelerini belirlemek amacıyla da "Maslach Tükenmişlik Envanteri – Eğitimci Formu" kullanılmıştır. Verilerin incelenmesinde betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmada, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında öğretmenlerin düşük seviyede tükenmişlik belirtisi gösterdiği, kişisel başarı boyutunda ise yüksek seviyede başarı duygusunu deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında, proje okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin genel olarak düşük seviyede olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Eğitim durumu açısından ise kişisel başarı alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlere göre kendilerini daha başarılı hissettikleri, çalışmalarını neticesinde başarı açısından tatmin duygusu yaşadıkları, lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin bu tatmini yaşamadıkları, bu durumun başarı beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Okul türüne göre yapılan karşılaştırmalarda, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi okul türünde görevli öğretmenlerin duygusal tükenmişlik seviyelerinin fen lisesi okul türünde görevli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, proje okulunda görev yapan kadın öğretmenlerin duygusal tükenme nedenleri irdelenmeli; lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin çalışmalarında daha az başarı hazzı yaşama sebepleri araştırılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Proje okulu, tükenmişlik, öğretmenlerde tükenmişlik, ortaöğretim

### Examining the Burnout Levels of Teachers Working in Project Schools; Ankara Example

#### Abstract

This study aims to identify the burnout levels of teachers working in project schools and to examine whether these levels vary based on factors such as school type, gender, educational background, professional experience, weekly teaching hours, and the subject area (e.g., numerical, verbal, skill-based, or religious courses). The sample of the study consists of 133 teachers (54 male and 79 female) working in four different project schools

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

<sup>2</sup> Prof. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, nurayzan@karatekin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7138-1451 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB, Ankara, zehrakoc78@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6185-3715

in the Keçiören district of Ankara, selected for admitting students from the highest percentile ranks. Data collection tools included a “Personal Information Form” to gather demographic data and the “Maslach Burnout Inventory – Educators Survey” to measure burnout levels. Descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA), and t-tests were employed to analyze the data. The findings revealed that teachers exhibited low levels of burnout in the depersonalization and emotional exhaustion dimensions while reporting high levels of personal accomplishment. These results suggest that teachers in project schools generally experience low levels of burnout. In terms of gender, female teachers were found to experience higher emotional exhaustion than their male counterparts. Regarding educational background, teachers with undergraduate degrees reported higher levels of personal accomplishment compared to those with postgraduate degrees, suggesting that postgraduate teachers may experience less satisfaction due to elevated expectations of success. Comparisons based on school type revealed that teachers in Anatolian High Schools and Anatolian Imam Hatip High Schools had higher levels of emotional exhaustion compared to their counterparts in Science High Schools. In light of these findings, further research should investigate the causes of emotional exhaustion among female teachers in project schools and explore why teachers with postgraduate education experience lower levels of satisfaction from their achievements.

**Keywords:** Project school, burnout, teacher burnout, secondary education

## 1. GİRİŞ

İnsanlar, bilgi ve teknolojinin hızlı değiştiği, bireyin bu değişime ayak uydurmak durumunda kaldığı modern çağda, yaşam rol ve sorumluluklarını yerine getirirken tükenmişlik yaşayabilmektedir. Özellikle malzemesi insan olan, öğrenci ile etkileşime geçen, onu şekillendirme ve rehberlik sorumluluğu üstlenen, aynı zamanda da eğitim kurumu kapsamında içerden ve dışardan farklı rollerde görev alan bireylerin beklentilerini karşılamak zorunda kalan öğretmenin tükenmişlik yaşaması, kendisini, çevresindeki kişileri ve okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Tükenmişlik bir kavram olarak 1960’lı yıllarda kronik uyuşturucu bağımlılığını tanımlamak için bilim insanları tarafından kullanılmış, 1980 yılında bir psikolog olan Herbert Freudenberger’in kendisinin çok fazla çalışmasından kaynaklanan durumu anlatmak için kullandığı bir kavram olan “tükenmişlik sendromu” onun kullanımından sonra yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014).

Tükenmişlik; gittikçe artan stresli dönemde kişinin gücünün, enerjisinin ve bireysel kaynaklarının aşırı beklenti nedeniyle tükenmesi, ideallerinin kaybolması, örgüt ve kişilerde oluşturduğu olumsuz etkilerin görülmeye başlanması ile birlikte üzerinde durulan bir araştırma alanı olmuştur (Budak ve Sürgevil, 2005). Özellikle 1970’li yıllarda Amerika’da çalışma alanı insan olan ve kişilere hizmet veren alanlarda çalışan bireylerde tükenmişlik görülmeye başlanmıştır (Gündüz, 2005).

Bireyin işinden dolayı süreçte kendisini bitkin hissetmesi, eski çaba ve motivasyonu gösterememesi tükenmişlik olarak adlandırılmıştır (Demirtaş, 2020). Tükenmişlik insan ile yoğun etkileşim yaşayan çalışan meslek mensuplarını tehdit eden, insanlarla etkileşimin tabiatı gereği yaşanan stres durumu ile başa çıkamama nedeniyle bireylerde ortaya çıkan, duygusal ve fizyolojik olarak hissedilen bir tükenme durumudur (Girgin, 2010). Kayabaşı (2008), tükenmişliği olumsuz benlik algısı, sürekli yorgunluk, ümitsizlik duygusu, iş hayatına ve diğer kişilere karşı olumsuz tutum şeklinde ortaya çıkan fiziksel, zihinsel ve psikolojik enerji azalması olarak tanımlamıştır.

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001), tükenmişlik kavramını açıklamışlar ve işi insanla olan mesleklerde sıklıkla görülen, bedensel, duygusal ve zihinsel yorgunluk şeklinde ortaya çıkan bir belirti olduğunu, bu sendromun kişinin verimliliğini azalttığını, işten aldığı doyumunu düşürdüğünü ifade etmişlerdir. İnsana hizmet faktörünün merkez konumda olduğu mesleklerde tükenmişlik, daha sık görülmekte; görülen bu sorun nedeniyle ekonomik zarar oluşmakta, buna bağlı olarak tükenmişlik hisseden bireyin verdiği hizmetin kalitesi de düşmektedir (Kaçmaz, 2005). Dolayısıyla tükenmişlik kavramı ile ilgili yapılan açıklamaların ortak noktası, tükenmişliğin işi insanla olan mesleklerde daha sık görüldüğü, bireyi zayıf düşürdüğü, iş doyumunu, verimini ve motivasyonunu olumsuz etkilediği noktasında dikkat çekmektedir.

Maslach (2003) tükenmişliği, işinden dolayı insanlarla fazla ilişki kurmak durumunda kalan kişilerde görülebilen, duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı duygusu olarak tanımlamaktadır (Kıvrak, 2019). Duygusal tükenme; kişinin ruhsal anlamda duygusal kaynaklarının zamanla azaldığını fark etmesi, duyarsızlaşma, kişinin duygusal kaynak azalması ile birlikte iş arkadaşlarına olumsuz duygu ve davranışlar geliştirmesi, kişisel başarısızlık duygusu ise moral düşüklüğü, depresyon, insanlarla iletişimden uzaklaşma, yalnızlaşma, verimliliğin düşmesi, stres ile baş edememe, kendini başarısız hissetme ve olumsuz benlik algısı olarak belirtilmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; aktaran Çelik, Yılmaz, 2015).

Çalışmalar incelendiğinde ilk olarak insanlarla doğrudan ve yoğun ilişki kurmak zorunda kalan sağlık çalışanlarının tükenmişlikleri araştırılmış daha sonra insanla muhatap olan polis ve öğretmenlerin tükenmişlikleri inceleme konusu olmuştur (Gündüz, 2005).

Yurt dışında üzerinde çok çalışılan bir konu olan öğretmenlerin tükenmişliği, ülkemizde 90'lı yılların ortalarından itibaren araştırılmaya başlanmıştır (Gündüz, 2005). Literatür



incelendiğinde ülkemizde öğretmen tükenmişliğinin araştırma konusu olduğu görülmüştür (Akyürek, 2020; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Demirtaş, 2020; Ergin, 1995; Girgin, 2010; Gündüz, 2005; Seferoğlu & Yıldız & Yücel, 2014; Tümkaya, 1996; Yılmaz & Aslan, 2018).

Öğretmenlik, tükenmişliğin yüksek olduğu, fedakarlık ve iletişim gerektiren, kişiyi duygusal olarak tüketen bir meslek olarak kabul görmektedir (Baltaş & Baltaş, 1993; aktaran Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014). Öğretmenliğin, insanla yoğun iletişim ve fedakarlık gerektiren özelliği nedeniyle, insanı diğer meslek gruplarına göre daha çok tüketen bir meslek olduğu söylenebilir (Baltaş & Baltaş, 1990).

Geleceğin kuşaklarını yetiştirme sorumluluğu olan, sürekli iletişim ve fedakârlık gerektiren öğretmenlik mesleği, çoğunlukla tükenmişlik yaşanma durumu ile karşı karşıya kalınan bir meslektir. Tükenmişliğin ortaya çıkmasında, rolün belli olmaması, buna bağlı çatışmalar ve kişilerin fazla sorumluluk alması da etkilidir (Küçük,2022). Öğretmenin okulda öğrenci, idareci, veli ve okul personeli ile sık ve uzun bir şekilde yüz yüze iletişim kurması, öğrenci sayısı artan sınıflar ve okullarda çalışması tükenmişlik düzeyinin etkilemesini kaçınılmaz hâle getirecektir (Torun,1995; akt. Cemaloğlu ve Şahin 2007). Bu açıdan bakıldığında proje okulu öğretmenleri tüm okul paydaşları ile sık sık yüz yüze iletişim hâlinde olurken mesai saatleri dışında da öğrencinin soru ve sorunlarına cevap vermek durumunda kalması, beklentisi yüksek olan velinin taleplerini cevaplama noktasında kendini zorunlu hissetmesi doğal olarak tükenmişlik yaşamasına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken yaşadığı okul sorunlarında yalnız olmadığını hissetmeye, işinde başarılı olduğunun fark edilmesine, motivasyona gereksinimi vardır. Bunlar yapılmadığında, öğretmen kendini yetersiz hissedecek; iş doyumunu azalacak ve bu durum tüm paydaşlara olumsuz şekilde yansıtacaktır. Diğer sıkıntı ise tükenmişliğin, okulda tükenmişlik problemi yaşayan öğretmenlerin olması nedeniyle kısa sürede diğer öğretmenlere de yayılmasıdır. Bundan dolayı okulda önleyici çalışmaların yapılması gerekmektedir (Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014).

Öğretmenlerin tükenmişliği ülkemizde, farklı değişkenler açısından araştırma konusu olmuştur. Ancak ilgili literatür tarandığında, proje okullarının geçmişinin çok olmamasından dolayı, bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile proje okullarında yoğun tempoda çalışarak öğrencisini en iyi şekilde yetiştirmeye çalışan, aynı zamanda proje yönetme sorumluluğu olan, yönetici, öğrenci

ve velileri memnun etmeye gayret eden, proje okulu öğretmenlerinin tükenmişlik durumları incelenerek, iyileştirici ve önleyici öneriler sunularak alana katkı sağlanmaya çalışılacaktır.

### 1.1. Proje Okulları

20. yüzyılda sanayisi iyi olan ülkeler, eğitim ile insanı donanımlı yetiştirmenin ekonomik, askerî ve siyasi anlamda dünyada ayakta kalma ve söz sahibi olmada önemini kavrayarak eğitime farklı bir boyut kazandırmaya, insana yatırım yapmaya çalışmışlardır. Sanayi ve teknolojideki gelişme ve ihtiyaçlar, devletler arası ticaret bunu gerekli kılmıştır (Cirit ve Günday, 2019). Bu bağlamda 21. yüzyılda da Modern Çağ'ın ve ülkemizin ihtiyaç, gereksinimleri, insan kaynağını iyi yetiştirme sorumluluğu açısından eğitim sistemimizde yeni arayışlar başlamıştır.

Tanzimat Dönemi'nden bugüne kadar, eğitim sistemimizde ülkemizin ihtiyaçları ve dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurularak farklı lise modelleri üzerinde durulmuş; 2014-2015 eğitim öğretim yılında, eğitim tarihimizde faaliyet gösteren Maarif Kolejlere'nin amaç ve çalışmalarına benzeyen, belli özellikleri ve misyonu olan proje okulları hayata geçirilmiş; 2016 yılında, yönetmeliği çıkarılmış; 29818 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak mevzuat kısmı da tamamlanmıştır (Cirit ve Günday, 2019).

Türkiye'nin önemli bir seviyeye gelebilmesi, diğer ülkelerle yarışır olması açısından en önemli alan eğitimidir. Eğitim-öğretimde kalitenin en önemli belirleyicisi de öğretmendir. Öğretmenlerin iyi oluşları, motivasyonları, huzur ve güvenin hâkim olduğu okul iklimine dolayısıyla kalite ve verimin yükselmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle devletimiz, öğretmen etkeninin önemini farkına vardığı için, gün geçtikçe eğitim yatırımlarını artırmakta; eğitim niteliği ve verimini yükseltmek noktasında düzenlemeler yapmaktadır (Aslan, 2018). Bu yatırımlardan biri de öğretmenlerin kaynaklara rahat ulaşacakları ve eğitim- öğretim faaliyetlerini verimli bir şekilde yürütecekleri proje okullarıdır.

Proje okulları; ülkemizde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçen, öğrencisini sınavla seçen, belli bir yüzdeler diliminde olan öğrencinin yerleşebildiği, yaşanan dönemin ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirme amacıyla olan, çalışan, yönetici ve öğretmenlerin akademik olarak alanında donanımlı, iletişimi güçlü, okul kültürüne adapte olabilecek kişilerden seçildiği okullardır (Usul, 2020). Bu açıklamalar doğrultusunda, proje okullarına, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin seçildiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerleri noktasında

çağın ihtiyaçlarına göre donanımlı bir şekilde yetiştirilerek ülke ve insanlık adına yararlı çalışmalar yapmaları için yetiştirildiği nitelikli okullar diyebiliriz.

MEB'in okulun başarı ortalamalarına bakarak ulusal veya uluslararası etkinlik ve projelerde bulunması için seçtiği, mesleğinde başarı yakalamış kadrolu öğretmenlerin çalıştığı okullardır (Alkan, 2022). Ülkemizdeki proje okulları, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, nitelikli okul olarak seçilen anadolu imam hatip lisesi, anadolu lisesi ve meslek liseleri arasından seçilerek ortaöğretim kurumları arasında farklı bir konuma oturtulmuştur.

MEB, ilgili yönetmeliğine göre, uygulanacak projenin niteliğine uygun, bulunduğu yerde fiziki donanım, insan kaynağı, eğitsel ve sosyal etkinlikler açısından ön plana çıkan, millî ya da uluslararası yeni, farklı bir proje veya program uygulamak üzere seçilen, tematik eğitim vermek üzere belirlenen okullardır (MEB, 2019). Bu okuldaki öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra proje ve faaliyetlerde de aktif rol almaları istenmektedir. Markalaşmış okul olan proje okulları yüzdeler dilimleri yüksek, başarılı öğrencileri almakta; bu nedenden dolayı da velilerinin başarı beklentileri artmaktadır (Cırt ve Günday, 2019).

Koç (2019) proje okullarının yapı ve yönetim özellikleri bakımından proje olmayan aynı türdeki okullara göre etkili okul olup olmadığını, fark oluşturup oluşturmadığını araştırdığı çalışmada proje okullarının diğer okullara göre etkili okullar olduğunu bulmuştur. Proje okullarının fiziksel anlamda donanımlı, öğretmenlerinin seçilmiş, öğrenci sayısı daha az olan gruplarla ders olanağı, öğretmenlerin çalışma sürelerinin belli bir yıl ile sınırlandırılması, okulun toplumdaki olumlu imajı gibi etmenlerin etkili okul olmada önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Proje okulu öğretmenleri; bakanlık kadrosunda çalışan, zorunlu çalışma yükümlülüğü olmayan, son dört yıl içerisinde disiplin cezası almayan, okulun bulunduğu ilde görev yapan, en az dört yıllık öğretmenler arasından seçilir (Resmi Gazete, 2016). Bu okullara öğretmenler dört yıllığına atanırlar, görevinde başarı gösterenlerin dört yıl daha görev süreleri uzatılır, bu şekilde en fazla sekiz yıl çalışabilirler ancak öğretmen temininde sıkıntı varsa görev süreleri iki yıl daha uzatılabilir (Resmi Gazete, 2018).

Proje okullarında çalışan öğretmenler bakanlık kadrosunda, kadrolu ve sözleşmeli olarak çalışan, zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlayan, muaf olan ya da yükümlülüğü erteleyen, en az dört yıllık öğretmen olan, proje okulunun bulunduğu ilde görev yapan

öğretmenlerden seçilir. Yıl ve proje okulunun bulunduğu ilde görev yapan çalışacak öğretmen bulunmadığında ilk atama ve diğer illerden öğretmen ihtiyacı karşılanabilir (MEB, 2023). Öğretmenler aynı ünvan ile aynı proje okulunda sekiz yıldan fazla çalışılmamaktadır (Resmi Gazete, 2023).

Proje okulu müdürü, projeler ile raporu ders yıl sonun da bağlı bulunduğu genel müdürlüğe gönderir. Rapor içerisinde, yıl içerisinde yapılan projeler, etkinlikler, kazanımlar, yeni ve farklı uygulamalar, bu uygulamalara ait öneriler yer alır. Bu raporu bu okullarla ilgilenen genel müdürlükler analiz eder (Resmi Gazete, 2016).

Proje okulları belirleme komisyonu, dört yılda bir, proje okullarını değerlendirerek, proje okulu niteliklerine uygun olup olmadığına bakar. Niteliklere uygun olmayanlar genel müdürlüğün görüş bildirmesi ve Millî Eğitim Bakanı'nın onay vermesi ile proje okulu olma kapsamından çıkarılır (Resmi Gazete, 2016).

### **1.2. Proje Okullarındaki Öğretmenlerde Tükenmişlik**

Literatür taraması kapsamında yayımlanmış tez, makale, kitap, dergi, bildiri basılı ve elektronik kaynak taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda proje okullarında tükenmişlik ile bir çalışmaya rastlanmamıştır. Söz konusu araştırmanın literatüre katkısı olacağı beklenmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Belirli bir yüzdeler ya da yeteneğe göre öğrenci alan proje okullarının ülke geleceği açısından önemli bir konumda olması, bu okullarda çalışarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirme ve 21. yüzyıl becerileri ile donatma sorumluluğu olan öğretmenlerin tükenmişliğinin mercek altına alınması, önleyici ve iyileştirici çalışmalar yapılması, öğretmenlerin mutluluğu ve verimliliği açısından önemlidir.

Proje okullarındaki öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları tükenmişlik sorununun çözümü, kendilerini iyi hissetmelerine, ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülmesine, görevlerini mutlu bir şekilde yapmalarına doğal olarak verimli olmalarına katkı sağlayacaktır. Tükenmişliğin yoğun yaşanabileceği kurumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinde aksama yaşanacağı için bu tarz okul öğretmenlerinin tükenmişliklerinin araştırılması ve çözüm önerilerinin ortaya konulması önem arz etmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Problem Durumu**

Araştırmanın temel problemi “Proje okullarındaki öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından tükenmişlik seviyeleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

#### **1.5. Araştırmanın Alt Problemleri**

Bu çalışmada aşağıda yer alan alt problem cümlelerine yanıt bulunması da amaçlanmıştır:

1. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri nedir?
2. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
4. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, girdikleri haftalık toplam ders saati yüküne göre farklılık göstermekte midir?
6. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, sözel/sayısal/beceri ve imam hatip ders öğretmeni olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Proje okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi, okul türleri değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
8. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

#### **1.6. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile proje okulu öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerini belirlemek, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin okul türlerine, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine, haftalık toplam ders saatlerine, sözel, sayısal, beceri ve imam hatip meslek dersleri öğretmeni olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Nihai amaç ise günümüz dünyasında söz sahibi olacak öğrencilerin yetişmesinde rol alan proje okulu öğretmenlerinin tükenmişliklerine farkındalık oluşturmak, tükenmişlikleri hususunda iyileştirici, önleyici çalışmalar yapılmasının öğretmenlerin mutluluğu ve verimliliğine katkı sağlayacağına dikkat çekmektir.

## 2. YÖNTEM

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

### 2.1. Araştırma Deseni

Betimsel yöntem kullanılarak yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin nasıl olduğu ve tükenmişlik durumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Herhangi bir müdahale programı olmaksızın öğretmenlerin hâlihazırda tükenmişlik açısından nasıl olduklarını ortaya çıkarmak amaçlandığı için betimsel yöntem seçilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın odağı proje okulunda çalışan öğretmenlerin yaşadıkları tecrübelerden gelen dönütler üzerine kurgulanmıştır. Bu sebeple; proje okulunda çalışan öğretmen profilini yansıtması anlamında Ankara'nın nüfus yoğunluğu büyük ilçelerinden Keçiören'deki proje okulları çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Ankara ili proje okullarında görevli öğretmenler örneklemini ise Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan, en yüksek yüzdelerle öğrenci alan dört farklı proje okulunda görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 133 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde para, zaman, iş gücü anlamında kolay ulaşılabilen ve uygulama yapılabilen birimlerden seçilme söz konusudur (Büyüköztürk ve diğerleri 2009). Araştırmacının görev yaptığı ilçede bulunan proje okullarından en yüksek yüzdelerle öğrenci alan dört farklı türdeki okulun öğretmenleri, kolay olarak ulaşılabilirliği nedeniyle örneklem olarak ele alınmıştır.

Ankara ili Keçiören ilçesi Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan resmî verilerden yararlanılarak 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde görev yapan öğretmenlerin sayıları aşağıda verilen Tablo 1'de sunulmaktadır. Bu çalışmada yer alan öğretmen sayısı 133'tür.

**Tablo 1.** Ankara İli Keçiören İlçesinde 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılında Çalışmanın Yapıldığı Okullarda Görev Yapan ve Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sayıları

| Okul türü                 | Öğretmen sayısı | Çalışmaya katılan öğretmen sayısı |
|---------------------------|-----------------|-----------------------------------|
| Fen Lisesi                | 46              | 46                                |
| Anadolu Lisesi            | 58              | 25                                |
| Sosyal Bilimler Lisesi    | 47              | 34                                |
| Anadolu İmam Hatip Lisesi | 34              | 28                                |
| <b>TOPLAM</b>             | <b>185</b>      | <b>133</b>                        |

**Tablo 2.** Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

| Değişken  | Kategori                      | n  | %     |
|---|-------------------------------|----|-------|
| Okul Türü   | Fen lisesi                    | 46 | %34,6 |
|   | Anadolu Lisesi                | 25 | %18,8 |
|   | Sosyal Bilimler Lisesi        | 34 | %25,6 |
|   | Anadolu İmam Hatip Lisesi     | 28 | %21,1 |
| Cinsiyetleri  | Erkek                         | 54 | %40,6 |
|   | Kadın                         | 79 | %59,4 |
| Eğitim Düzeyleri  | Lisans                        | 75 | %56,4 |
|   | Yüksek Lisans                 | 54 | %40,6 |
|   | Doktora                       | 4  | %3    |
| Mesleki Kıdemleri   | 4 – 8 Yıl                     | 10 | %7,5  |
|   | 9 – 14 Yıl                    | 29 | %21,8 |
|   | 15 – 19 Yıl                   | 28 | %21,1 |
|   | 20 Yıl ve Üstü                | 66 | %49,6 |
| Haftalık Toplam Ders Saati  | 15 – 22 saat                  | 22 | %16,7 |
|   | 23 – 29 saat                  | 74 | %56,1 |
|   | 30 – 35 saat                  | 27 | %20,5 |
|   | 36 – 40 saat                  | 9  | %6,8  |
| Sözel, Sayısal Beceri veya İmam Hatip Meslek Ders Öğretmeni Olmak | Sözel Ders Öğretmeni          | 70 | %52,6 |
|   | Sayısal Ders Öğretmeni        | 43 | %32,3 |
|   | Beceri Dersi Öğretmeni        | 12 | %9    |
|   | İHL Meslek Dersleri Öğretmeni | 8  | %6    |

Tablo 2 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, çalışmaya katılan proje okulu öğretmenlerinin okul türü açısından bakıldığında (%34,6) fen lisesi öğretmeni, (%18,8) anadolu

lisesi öğretmeni, (%25,6) sosyal bilimler lisesi öğretmeni, (%21,1) anadolu imam hatip lisesi öğretmeni olduğu görülmüştür.

Cinsiyet açısından bakıldığında (%59,4) kadın öğretmen, (%40,6) erkek öğretmen olduğu, eğitim durumu açısından (%56,4) lisans mezunu, (%40,6) yüksek lisans mezunu, (%3) doktora yapmış öğretmen olduğu görülmüştür.

Mesleki kıdem açısından 4-8 yıllık öğretmen olanlar (%7,5), 9-14 yıllık öğretmen olanlar (%21,8), 15-19 yıllık öğretmen olanlar (%21,1), 20 yıl ve üstü öğretmen olanlar (%49,6); ders yükleri anlamında 15-22 saat derse giren, (%16,7) 23-29 saat derse giren, (%56,1), 30-35 saat derse giren (%20,5), 36-40 saat derse giren (%6,8) olduğu görülmüştür.

Sözel ders öğretmeni (%52,6), sayısal ders öğretmeni (%32,3), beceri dersi öğretmeni (%9), imam hatip meslek dersleri öğretmeni (%6) olduğu görülmüştür.

Bu dağılımlarda çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın, okul türü açısından bakıldığında fen lisesi öğretmeni, eğitim durumu açısından lisans mezunu, mesleki kıdem olarak 20 yıl üstü, ders yükü açısından 23-29 saat derse giren, ağırlıklı sözel ders öğretmeni olduğu görülmüştür.

### **2.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerini ortaya koymada “Kişisel Bilgi Formu”, proje okulu öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerini belirlemek amacıyla da 2015 yılında, İnce ve Şahin’in Türkçeye uyarlamasını yaptığı “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” kullanılmıştır.

1981 yılında, Maslach ve Jackson, Maslach tükenmişlik ölçeğini geliştirmiş; 1986 yılında, Schwab ve arkadaşları, bu ölçekte yaptıkları değişikliklerle ölçeğin eğitimci formu oluşturmuş; 2015 yılında ise İnce ve Şahin, eğitimciler için düzenlenen Maslach tükenmişlik envanterini Türkçeye uyarlamıştır. Envanterin orijinali 7’li likert tipi maddeden oluşmakta ve 0 ile 6 puan arasında puanlama yapılmaktadır (Becet, 2019, s. 30).

Uygulamada kolaylık açısından bu araştırmada, 5’li likert tipi maddeler kullanılarak maddeler 0 ile 4 arasında puanlanmıştır. Puanlara karşılık gelen ifadeler; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum biçiminde ifade edilmiştir.



Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu 22 maddeden oluşmaktadır. Testin üç adet alt boyutu vardır: Duyarsızlaşma boyutu, 5 maddeden; duygusal tükenme boyutu, 9 maddeden; kişisel başarı boyutu ise 8 maddeden oluşmaktadır (İnce ve Şahin, 2015).

**Tablo 3.** Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu

| Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu Boyutları | Madde Sayısı |
|--|--------------|
| Duygusal Tükenme Boyutu                                | 9            |
| Duyarsızlaşma Boyutu                                   | 5            |
| Kişisel Başarı Boyutu *                                | 8            |
| <b>Toplam</b>  | <b>22</b>    |

Çalışmada envanter puanlanırken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında verilen yanıtlarda “kesinlikle katılmıyorum” 0 puan, “katılmıyorum” 1 puan, “kararsızım” 2 puan, “katılıyorum” 3 puan, “tamamen katılıyorum” 4 puan olarak hesaplanmıştır. “Kişisel başarı” boyutunda ters maddeler olduğu için verilen cevaplar envanter puanlarının doğru analiz edilebilmesi için “kesinlikle katılmıyorum” 4 puan, “katılmıyorum” 3 puan, “kararsızım” 2 puan, “katılıyorum” 1 puan, “tamamen katılıyorum” 0 puan olarak dönüştürülerek hesaplama yapılmıştır. Bunun nedeni, kişisel başarı alt boyutunun olumlu ifadelerden oluşmasıdır.

Beşli likert ölçeğinin değer aralıklarının ifadelerle bölünmesi ile maddelere katılım düzeyi belirlenmiştir (Karasar, 2015). Aşağıdaki değer aralıkları ile bulgular yorumlanmıştır.

Envanter derecelendirme aralıkları Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu Derecelendirme Aralıkları

| Seçenekler              | Puan | Alt – üst sınır | Puana karşılık gelen yorum |
|-------------------------|------|-----------------|----------------------------|
| Kesinlikle katılmıyorum | 0    | 0.00 - 0.79     | Çok az tükenmiş            |
| Katılmıyorum            | 1    | 0.80 – 1.59     | Az tükenmiş                |
| Kararsızım              | 2    | 1.60 - 2.39     | Orta düzeyde tükenmiş      |
| Katılıyorum             | 3    | 2.40 – 3.19     | Çoğunlukla tükenmiş        |
| Tamamen katılıyorum     | 4    | 3.20 – 4.00     | Çok fazla tükenmiş         |

(Akyürek, 2020).

Envanterin alt boyutları ayrı puanlanabilmekte; “Duyarsızlaşma” “Duygusal Tükenme” boyutlarında alınan puanların yüksek, “Kişisel Başarı” boyutunda alınan puanların düşüklüğü, envanteri cevaplayanların yüksek düzey tükenmişlik yaşadığını ortaya koymaktadır (İnce ve Barış, 2015; akt. Becet, 2019).

**Tablo 5.** Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu Puanlama Anahtarı

|                  |    | Tükenmişlik |            |              |
|------------------|----|-------------|------------|--------------|
|                  |    | Düşük Düzey | Orta Düzey | Yüksek Düzey |
| Duygusal Tükenme | 36 | 0-10        | 11-24      | 24 ve üzeri  |
| Duyarsızlaşma    | 20 | 0-5         | 6-9        | 10-20        |
| Kişisel Başarı*  | 32 | 25 ve üzeri | 21-24      | 0-20         |

\* Ters kodlanarak puanlama yapılmıştır. (Akyıldız, Zan, 2022).

#### 2.4. Veri Toplama Süreci

Üniversite Etik Kurulundan, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nu Türkçeye uyarlayan Nuri Barış İnce’den, MEB’den araştırma ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra ilgili yazı Keçiören İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından Doküman Yönetim Sistemi üzerinden, okullara gönderildi. Ankara ili Keçiören ilçesinde en yüksek yüzdelerle öğrenci alan dört farklı proje okulunda görev yapan öğretmenlere Google formlar üzerinden “Kişisel Bilgi Formu”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” okul idareleri ve rehber öğretmenleri kanalıyla ulaştırıldı. Araştırmaya dört okuldaki 54 erkek, 79 kadın olmak üzere toplam 133 öğretmen katıldı.

#### 2.5. Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesi sürecinde ilk olarak Google formlar üzerinden elde edilen veriler kodlanarak SPSS programına aktarılmıştır. Maddelere ve boyutlara ilişkin dağılımlar incelenirken maksimum, minimum değerler ile ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Kullanılacak istatistiksel tekniklerin seçimine karar vermek amacıyla boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Duygusal tükenme boyutunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin 672 ile 088 arasında; duyarsızlaşma boyutunda, 850 ile 734 arasında; kişisel başarı boyutunda ise 736 ile 2,050 arasında değiştiği görülmüştür. Ek olarak normal Q-Q grafiği incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 2,30$  aralığında (Lei ve Lomax, 2005) arasında olması ve normal Q-Q grafiğinde değerlerin (noktaların) çizgiye mümkün olan en paralel düzeyde ve düz olarak konumlandığı görüldüğünden verilerin analizinde parametrik

tekniklerden yararlanılmıştır. Buna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesinde ikili gruplarda bağımsız gruplar için t-testi, üç ve daha fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

## 2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

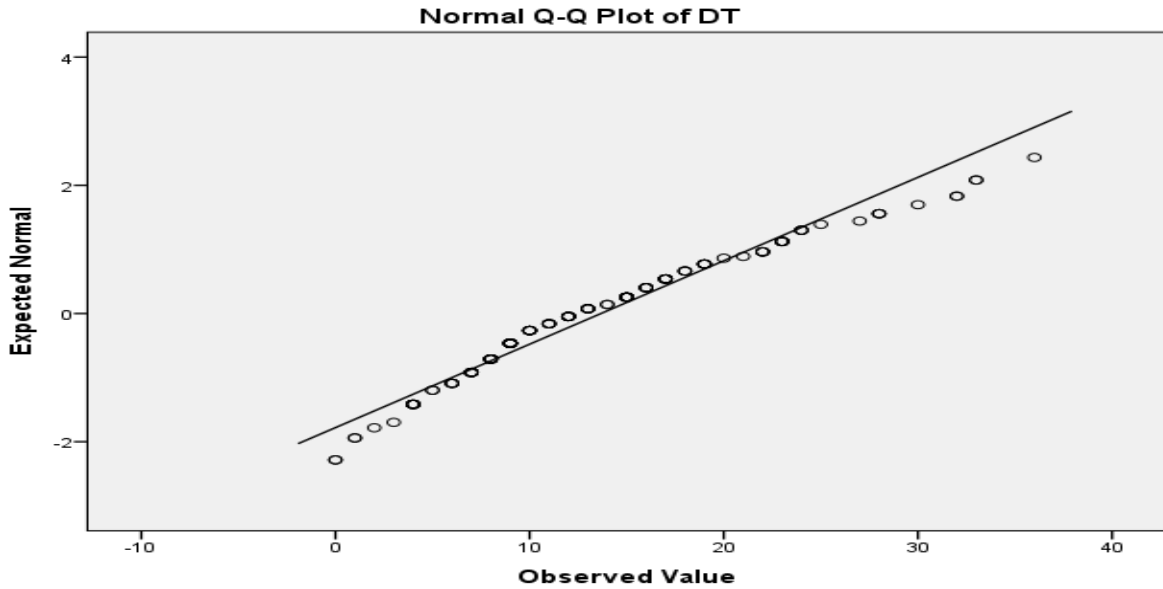
İnce ve Şahin (2015) MTE- EF Türkçeye uyarlama çalışmasında elde ettiği güvenirlilik katsayıları gerçek uygulamalarında, boyutlar açısından bakıldığında Duyarsızlaşma 0.78, Duygusal Tükenme 0.88, Kişisel Başarı 0.74 bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada da MTE-EF duygusal tükenme boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, 914; duyarsızlaşma boyutu iç tutarlılık katsayısı, 824 ve kişisel başarı boyutu iç tutarlılık katsayısı, 815 olarak bulunmuştur.

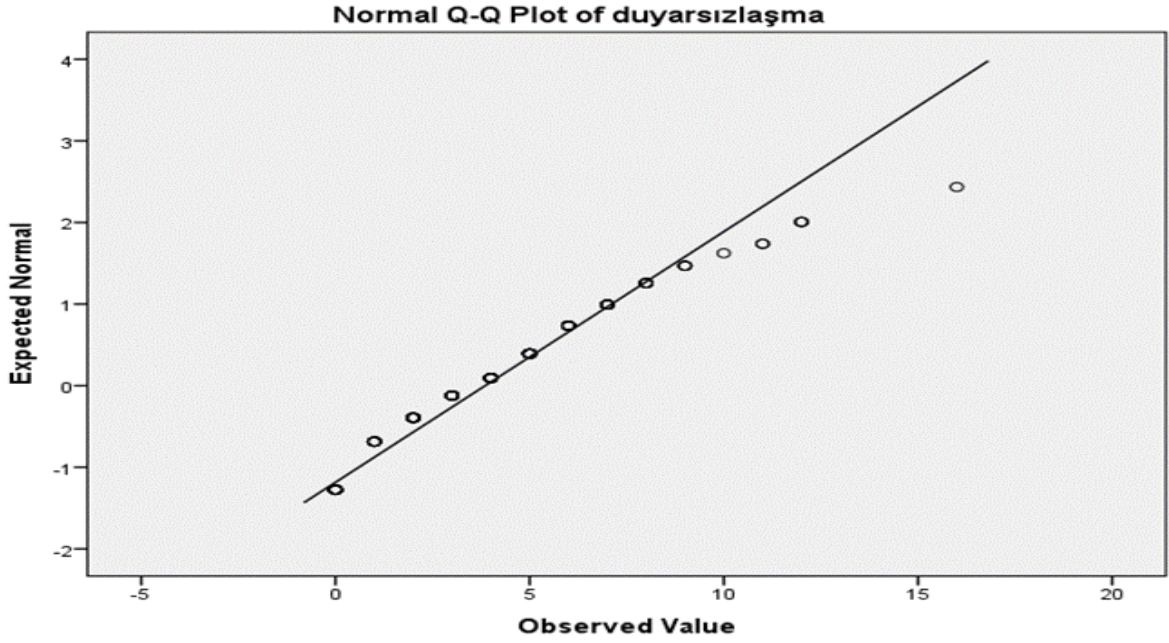
MTE-EF güvenirlilik düzeylerine ilişkin katsayılar ile mevcut çalışmadan elde edilen güvenirlilik katsayıları arasında tutarlılık olduğu görünmektedir.

Ayrıca bu çalışmada uygulanan MTE-EF'in tüm alt boyutları için normallik testleri yapılmıştır. Şekil 1, 2, 3 te sunulmuştur:

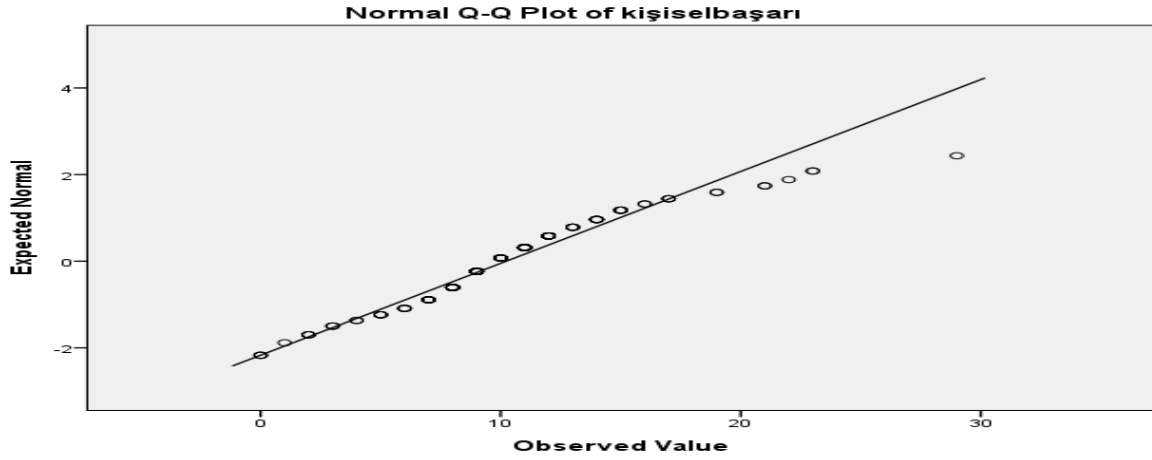
Şekil 1. Duygusal Tükenme Boyutu Normallik Testi



Şekil 2. Duyarsızlaşma Boyutu Normallik Testi



Şekil 3. Kişisel Başarı Boyutu Normallik Testi



Envanterin DT, D ve KB boyutları için Q-Q grafikleri incelenmiştir. Normal Q-Q grafiğinde değerlerin (noktaların) çizgiye mümkün olan en paralel düzeyde ve düz olarak konumlandığı görüldüğünden verilerin analizinde parametrik tekniklerden yararlanılmasına karar verilmiştir.

### 3. BULGULAR

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

## Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerine İlişkin Betimsel

### İstatistikler

Çalışmaya katılan proje okulu öğretmenlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu'nun maddelerinden elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Maslach Tükenmişlik Envanteri – Eğitimci Formu Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablosu

| Madde  | Ort. | Ss   |
|--|------|------|
| <b>Duygusal Tükenme</b>  |      |      |
| Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.                                    | 1,26 | 1,09 |
| Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.                                      | 2,18 | 1,20 |
| Sabah kalkıp yeni bir işgününe başlamak için kendimi yorgun hissediyordum.                 | 1,77 | 1,23 |
| Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.                                   | 1,44 | 1,11 |
| Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.   | 1,31 | 1,16 |
| Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.                     | 1,22 | 1,14 |
| Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.                                  | 2,39 | 1,13 |
| Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.                                  | ,97  | ,92  |
| Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.                              | 1,12 | 1,01 |
| <b>Duyarsızlaşma</b>   |      |      |
| Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.                         | ,71  | ,81  |
| Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.                 | ,74  | ,86  |
| Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.                           | ,77  | ,86  |
| Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.                                      | ,59  | ,71  |
| Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.                   | 1,04 | 1,02 |
| <b>Kişisel Başarı</b>  |      |      |
| Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.                  | 1,14 | ,87  |
| Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.                           | 1,26 | ,98  |
| Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum. | 1,07 | ,79  |
| Kendimi çok zinde hissediyorum.  | 1,95 | ,99  |

|  |      |     |
|--|------|-----|
| Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.                          | 1,34 | ,86 |
| Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum. | ,96  | ,92 |
| Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.  | ,98  | ,84 |
| İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.                   | 1,53 | ,91 |

Tablo 6 incelendiğinde duygusal tükenme boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.” olduğu, duyarsızlaşma en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.” olduğu, kişisel başarı boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise “Kendimi çok zinde hissediyorum.” olduğu görülmektedir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun toplamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre proje okulunda görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan,

1. Duygusal Tükenme alt boyutundan elde ettikleri puanlar, 0 ile 36 arasında değişmekte olup ortalamaları 13,67 (7,68) olarak,

2. Duyarsızlaşma alt boyutundan elde ettikleri puanlar, 0 ile 16 arasında değişmekte olup ortalamaları 3,85 (3,25) olarak,

3. Kişisel Başarı alt boyutundan elde ettikleri puanlar, 0 ile 29 arasında değişmekte olup ortalamaları 10,23 (4,71) olarak tespit edilmiştir.

Boyutlarda madde sayıları farklı olduğu için öğretmenlerin ilgili boyuttan aldığı puan o boyuttaki madde sayısına bölünerek tüm boyutlardaki puan dağılımları standart hâle getirilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin elde ettikleri puanlar ile ilgili yorumlamalara temel oluşturulması ve boyutlar arası puanların nasıl dağıldığı konusunda karşılaştırma yapılması sağlanmıştır. Ulaşılan bilimsel sonuçlar Tablo 7' de sunulmuştur:

**Tablo 7.** Proje Okulunda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri

| Boyut            | Ortalama | Tükenmişlik Düzeyi |
|------------------|----------|--------------------|
| Duygusal Tükenme | 1,58     | Düşük Düzey        |
| Duyarsızlaşma    | 0,77     | Düşük Düzey        |
| Kişisel Başarı   | 1,28     | Yüksek Düzey       |

Tablo 7 incelendiğinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik belirtisi gösterdiği, kişisel başarı boyutunda ise yüksek düzeyde başarı duygusunu deneyimledikleri görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, proje okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

### Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir:

**Tablo 8.** Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

| Boyut            | Cinsiyet | N  | Ort   | Ss   | sd  | t     | p    |
|------------------|----------|----|-------|------|-----|-------|------|
| Duygusal Tükenme | Kadın    | 79 | 14,99 | 7,20 | 131 | 2,423 | ,017 |
|                  | Erkek    | 54 | 11,76 | 8,02 |     |       |      |
| Duyarsızlaşma    | Kadın    | 79 | 3,77  | 3,18 | 131 | -,363 | ,717 |
|                  | Erkek    | 54 | 3,98  | 3,38 |     |       |      |
| Kişisel Başarı   | Kadın    | 79 | 10,08 | 4,08 | 131 | -,426 | ,671 |
|                  | Erkek    | 54 | 10,44 | 5,54 |     |       |      |

Tablo 8 incelendiğinde proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bununla birlikte duygusal tükenme boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde

farklılaştığı ve kadın öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $p<,05$ ).

### Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur:

**Tablo 9.** Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

| Boyut            | Grup          | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Duygusal Tükenme | Gruplar Arası | 297,019         | 3   | 99,006             | 1,704 | ,169 |
|                  | Grup İçi      | 7494,079        | 129 | 58,094             |       |      |
|                  | Toplam        | 7791,098        | 132 |                    |       |      |
| Duyarsızlaşma    | Gruplar Arası | 3,511           | 3   | 1,170              | ,108  | ,955 |
|                  | Grup İçi      | 1394,774        | 129 | 10,812             |       |      |
|                  | Toplam        | 1398,286        | 132 |                    |       |      |
| Kişisel Başarı   | Gruplar Arası | 53,378          | 3   | 17,793             | ,797  | ,498 |
|                  | Grup İçi      | 2880,396        | 129 | 22,329             |       |      |
|                  | Toplam        | 2933,774        | 132 |                    |       |      |

Tablo 9 incelendiğinde proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

### Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur:



**Tablo 10.** Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

| Boyut            | Eğitim Durumu | N  | Ort   | ss      | sd  | t    | p    |
|------------------|---------------|----|-------|---------|-----|------|------|
| Duygusal Tükenme | Lisans        | 75 | 14,12 | 7,83437 | 131 | ,451 | ,449 |
|                  | Lisansüstü    | 58 | 13,11 | 7,51067 |     |      |      |
| Duyarsızlaşma    | Lisans        | 75 | 4,13  | 3,13797 | 131 | ,267 | ,272 |
|                  | Lisansüstü    | 58 | 3,50  | 3,39375 |     |      |      |
| Kişisel Başarı   | Lisans        | 75 | 10,99 | 5,13466 | 131 | ,036 | ,030 |
|                  | Lisansüstü    | 58 | 9,26  | 3,94061 |     |      |      |

Tablo 10 incelendiğinde proje okullarında görevli öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bununla birlikte kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve lisans mezunu öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $p<,05$ ).

### Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Haftalık Girdikleri Ders Saatine Göre İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının haftalık girdikleri ders saatine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir:

**Tablo 11.** Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Haftalık Girdikleri Ders Saatine Göre Karşılaştırılması

| Boyut            | Grup          | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Duygusal Tükenme | Gruplar Arası | 220,794         | 3   | 73,598             | 1,254 | ,293 |
|                  | Grup İçi      | 7570,304        | 129 | 58,685             |       |      |
|                  | Toplam        | 7791,098        | 132 |                    |       |      |

|                |               |          |     |        |       |      |
|----------------|---------------|----------|-----|--------|-------|------|
| Duyarsızlaşma  | Gruplar Arası | 69,160   | 3   | 23,053 | 2,237 | ,087 |
|                | Grup İçi      | 1329,125 | 129 | 10,303 |       |      |
|                | Toplam        | 1398,286 | 132 |        |       |      |
| Kişisel Başarı | Gruplar Arası | 41,265   | 3   | 13,755 | ,613  | ,607 |
|                | Grup İçi      | 2892,510 | 129 | 22,423 |       |      |
|                | Toplam        | 2933,774 | 132 |        |       |      |

Tablo 11 incelendiğinde proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının haftalık girdikleri ders saatine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

#### **Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Sözel, Sayısal, Beceri ve İmam Hatip Ders Öğretmeni Olma Durumuna Göre İncelenmesi**

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının sözel, sayısal, beceri ve imam hatip ders öğretmeni olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir:

**Tablo 12.** Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Sözel, Sayısal, Beceri ve İmam Hatip Ders Öğretmeni Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

| Boyut            | Grup          | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Duygusal Tükenme | Gruplar Arası | 111,107         | 3   | 37,036             | ,622  | ,602 |
|                  | Grup İçi      | 7679,991        | 129 | 59,535             |       |      |
|                  | Toplam        | 7791,098        | 132 |                    |       |      |
| Duyarsızlaşma    | Gruplar Arası | 33,836          | 3   | 11,279             | 1,066 | ,366 |
|                  | Grup İçi      | 1364,450        | 129 | 10,577             |       |      |
|                  | Toplam        | 1398,286        | 132 |                    |       |      |
| Kişisel Başarı   | Gruplar Arası | 36,648          | 3   | 12,216             | ,544  | ,653 |
|                  | Grup İçi      | 2897,126        | 129 | 22,458             |       |      |
|                  | Toplam        | 2933,774        | 132 |                    |       |      |

Tablo 12 incelendiğinde proje okullarında görevli öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının sözel, sayısal, beceri ve imam hatip ders öğretmeni olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

### Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi

Proje okullarında görevli öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'ndan elde ettikleri puan ortalamalarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur:

**Tablo 13.** Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Seviyelerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

| Boyut            | Grup          | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Duygusal Tükenme | Gruplar Arası | 482,496         | 3   | 160,832            | 2,839 | ,041 |
|                  | Grup İçi      | 7308,602        | 129 | 56,656             |       |      |
|                  | Toplam        | 7791,098        | 132 |                    |       |      |
| Duyarsızlaşma    | Gruplar Arası | 21,628          | 3   | 7,209              | ,676  | ,569 |
|                  | Grup İçi      | 1376,657        | 129 | 10,672             |       |      |
|                  | Toplam        | 1398,286        | 132 |                    |       |      |
| Kişisel Başarı   | Gruplar Arası | 83,279          | 3   | 27,760             | 1,256 | ,292 |
|                  | Grup İçi      | 2850,495        | 129 | 22,097             |       |      |
|                  | Toplam        | 2933,774        | 132 |                    |       |      |

Tablo 13 incelendiğinde proje okullarında görevli öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının görevli oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bununla birlikte duygusal tükenme boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının görevli oldukları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur ( $p<,05$ ). Farkların kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesi okul türünde görevli öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin fen lisesi okul türünde görevli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

## Proje Okullarındaki Öğretmenlerin Tükenmişlik Envanteri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmış; ulaşılan sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir:

**Tablo 14.** Proje Okullarında Görevli Öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Seviyeleri Arasındaki İlişkiler

|                      | 1      | 2      | 3 |
|----------------------|--------|--------|---|
| (1) Duygusal Tükenme | -      |        |   |
| (2) Duyarsızlaşma    | ,527** | -      |   |
| (3) Kişisel Başarı   | ,193*  | ,302** | - |

\*p<,05; \*\*p<,01; N=133

Tablo 14 incelendiğinde proje okulunda görevli öğretmenlerin duygusal tükenme seviyeleri ile duyarsızlaşma seviyeleri arasında, 527 (p<,01); duygusal tükenme seviyeleri ile kişisel başarı arasında, 193 (p<,05); duyarsızlaşma seviyeleri ile kişisel başarı seviyeleri arasında, 302 (p<,019 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasındaki ilişki en yüksek düzeyde iken duygusal tükenme ile kişisel başarı arasındaki ilişki en düşük düzeydedir.

### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Genelde iş yaşamında yükü fazla olan, yoğun bir programla çalışan, işkolik olarak nitelendirilen, çalışmalarda sınırlarını tanımadan kendi üzerine düşenden fazlasını yapan kişiler; "tükenme" sorunu ile karşı karşıya kalırlar (Baltaş ve Baltaş 1990, s.77). Dolayısıyla ülkemizde, kurum yapısı baz alındığında devlet okulları içerisindeki proje okullarında çalışan öğretmenler; yoğun tempo, iş yükü, proje yönetme sorumlulukları, idare, veli ve öğrenci beklentilerini karşılama noktasında tükenme sorunu ile karşı karşıya kalabilmektedir.

Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarının vizyon ve misyonunu gerçekleştirme amacıyla yoğun tempoda çalışırken kendilerini iyi hissetmeleri, görevlerini mutlu bir şekilde yapmalarına, ilişkilerini sağlıklı olarak yürütmelerine doğal olarak verimli ve başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Aksi takdirde, mesleki tükenmişlik yaşadıklarında bu durumdan tüm paydaşlar etkilenecektir.

Bu araştırmada, proje okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri, görev yaptıkları okul türü, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri, haftalık girdikleri ders saati, sayısal, sözel, beceri ve imam hatip meslek dersleri öğretmeni olma durumlarına göre incelenmiş; bulgulara dayanarak elde edilen sonuçlar ortaya konulmuş, bu konuda yapılan çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

Proje okulu öğretmenlerinin tükenmişlik envanteri; duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutları tek tek değerlendirilmiştir. Duygusal tükenme boyutunda aldıkları ortama puan, 1,58 olarak, duyarsızlaşma boyutunda aldıkları puan, 0,77 olarak, kişisel başarı boyutunda aldıkları puan, 1,28 olarak tespit edilmiştir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik belirtisi gösterdiği, kişisel başarı boyutunda ise yüksek düzeyde başarı duygusunu deneyimledikleri görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında, proje okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu; Akyürek (2020) öğretmenlerin az tükenmişlik yaşadığı, Çelik ve Yılmaz (2015) öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik algısı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Cinsiyet açısından bakıldığında proje okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik envanterinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı ancak duygusal tükenme boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $p<,05$ ). Öğretmenlerde tükenmişlik ile ilgili farklı çalışmalarda da cinsiyet değişkeni açısından benzer durumlar tespit edilmiştir. Maslach ve Jackson (1981) erkeklerden daha fazla kadınların duygusal tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur. Küçük (2020) pek çok kişinin bayanlara uygun gördüğü meslek olarak ifade ettiği öğretmenlik mesleğinde, bayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve nedenlerini incelediği çalışmasında, kadın öğretmenlerin en çok duygusal tükenme yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Çimen'in (2007) yaptığı araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok duygusal yorgunluk yaşadıkları ortaya konulmuştur. (Malan, Rothman ve Rothman 2001, Akt: Çimen, 2007, s.105), iş fazlalığı ile duygusal yorgunluk arasında olumlu bir ilişki olduğunu, bu nedenle kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal yorgunluk içinde olduklarını tespit etmiştir. Buradan yola çıkarak kadın öğretmenlerin duygusal yapıları, ev, iş,

hayat ile ilgili sorumlulukları ve rolleri, bunun sonucundaki yükleri nedeniyle daha fazla duygusal yıpranma yaşadıkları sonucuna varılabilir.

Eğitim durumu açısından bakıldığında proje okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik envanterinin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Bununla birlikte kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve lisans mezunu öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $p<,05$ ). Lisans mezunu olan proje okulu öğretmenlerinin kendilerini başarılı hissetmesi, çalışmalarını neticesinde kişisel başarıda tatmin duygusunu yaşamaması, ancak lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin kişisel başarıda tatmin duygusu yaşayamamaları olarak açıklanabilir. Bunun nedeni lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin başarı algılarının yani başarı çitalarının yüksek olması olabilir.

Proje okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik envanterinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının görevli oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur ( $p>,05$ ). Bununla birlikte duygusal tükenme boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının görevli oldukları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür ( $p<,05$ ). Okul türüne göre yapılan karşılaştırmalarda, anadolu imam hatip lisesi ve anadolu lisesi okul türünde görevli öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin fen lisesi okul türünde görevli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun sebebi fen lisesi öğretmenlerinin daha başarılı ve ders odaklı bir grupta çalışmalarını, mesleki doyum elde etmeleri ile açıklanabilir.

Mesleki kıdem, haftalık girdikleri ders saati ve sözel, sayısal, beceri ve imam hatip meslek dersleri öğretmeni olma durumu açısından bakıldığında proje okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik envanterinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre; proje okulunda görev yapan erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin daha çok duygusal tükenme yaşadıkları, lisans

mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitimi olan öğretmenlere göre kendilerini daha başarılı hissettikleri, başarı açısından tatmin duygusu yaşadıkları, lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin bu tatmini yaşamadıkları görülmektedir. Bunun sebepleri araştırılmalı, envanterin alt boyutlarında ortaya çıkan tükenmişliği en aza indirmek ya da tamamen ortadan kaldırmak için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Kadın öğretmenlerin duygusal tükenmelerinin nedenleri irdelenerek psikolojik ve sosyal destek sağlanmalıdır. Lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin yaptığı çalışmalarda başarı hazzını yaşayamama nedenleri araştırılarak bu hazzı yaşayacakları etkinlikleri seçmeleri sağlanmalı, bu noktada rol ve sorumluluk verilmelidir. Örgütsel olarak öğretmenlerin tükenmişliğini önlemek ve azaltmak için devlet ve okul yönetiminin işe koşacağı yöntemler, örgütsel başa çıkma stratejilerindedir (Becet, 2019, s.11). Üç boyutta da en yüksek ortalamaya sahip işaretlenen maddelerden yola çıkarak iş paylaşımında eğitim kurumu yöneticisinin öğretmenlere adaletli iş dağılımında rehberlik yapması, yoğun tempoda çalışan bu öğretmenlerin evrak yükünün MEB tarafından rahatlatılması, öğretmenin eğitim- öğretim faaliyetlerine, projelere, etkinliklere vb. daha etkin katkı sunmasına ve verimliliğine fayda sağlayabilir. Ayrıca öğretmenliğin insanla yoğun ilişki kurulan bir meslek olduğu gerçeğinden hareket edilerek, etkili iletişim, çatışma çözme, ben dili vb. konularında okul yönetimlerinin alanında uzman kişileri okullara davet ederek öğretmenlerin profesyonellerden seminerler alması imkanı oluşturulabilir.

Ayrıca, çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler de geliştirilmiştir:

- ✓ Proje okullarında göreve başlayacak öğretmenlere okulların yapısı, beklentiler, Erasmus, TÜBİTAK, proje ve olimpiyat yarışmaları vb. hususlarında oryantasyon çalışması yapılabilir.
- ✓ Diğer devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yoğun bir tempoda çalışan proje okulu öğretmenlerinin ekonomik ve özlük hakları iyileştirilebilir.
- ✓ Proje okullarının üniversitelerle bilimsel çalışmalar anlamında var olan protokollerine öğretmenlere yönelik, stresle baş etme, gevşeme teknikleri, psikolojik sağlık, iletişim, motivasyon vb. hizmet içi eğitimler eklenebilir.
- ✓ Yoğun tempodanın dışına çıkması ve rahatlaması anlamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sanatsal, kültürel ve sportif aktivite olanakları sağlanarak bu anlamda bilet desteği verilebilir.

- ✓ Bilimsel çalışmalarda öğrencilere danışmanlık yapan ve başarı elde eden, farklı çalışmalara imza atan, çalışmaları ile dikkat çeken, öğretmenlere yönelik ödüllendirme sistemi getirilebilir.
- ✓ Tükenmişlik yaşayanlara psikolojik ve sosyal destek verecek kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılabilir.

Birçok araştırmacı tarafından çalışılan öğretmenlerde tükenmişlik konusu, öğretmen tükenmişliğinin sonucunun tüm toplumu etkilemesi, çağın ihtiyaçlarının sürekli değişmesi ve buna bağlı olarak öğretmenden beklentilerin farklılaşması neticesinde sürekli araştırılmaya devam edecektir. Bu sayede her dönemde ve okul yapısında, nedenler ortaya konularak önleyici ve iyileştirici çalışmalar yapılmasına olanak sağlayacaktır.

Bu araştırma, Ankara'nın Keçiören ilçesinde en iyi yüzdelerle öğrenci alan dört proje okulunda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Çalışma, Türkiye genelindeki diğer proje okullarını da içine alacak şekilde yapılmalıdır.

Ayrıca bu çalışmada, tükenmişlik seviyesinin belirlenmesinde nicel yöntem kullanılmıştır. Proje okulların da görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikleri nitel yöntem kullanılarak da araştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akçemete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyıldız A. ve Zan, N. (2022). Eğitim bilimleri çalışmaları güncel araştırmalar ve uygulama. İçinde S. Baysan (Ed.), İlkokul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerle olan iletişimine etkisi: Salıpazarı örneği (35-62). Lyon: Livre de Lyon.
- Akyürek, M.İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 35-47.
- Alkan, E. (2022). Proje okulu nedir? Neye göre belirlenir? Kimler başvurabilir? <https://www.sosyologer.com/proje-okulu-nedir?>
- Aslan, S. (2018). *Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre iş rotasyonu uygulamasının analizi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 524198).
- Baltaş, A.ve Baltaş, Z. (1990). Stres ve başa çıkma yolları. Remzi Kitabevi.
- Becet, A. (2019). *Öğretmenlerde tükenmişlik sendromu ve sigara içme arzusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 583919).
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama, *Dokuz Eylül Üniversitesi İBBF Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.



- Cirit, H. ve Günday, R. (2019). Ortaöğretim özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarının arka planı ve proje okul uygulamaları, *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 144-151.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 204341).
- Demirtaş, H. (2020). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin demografik değişkenler açısından incelenmesi*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 643931).
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 37-50.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliği etki eden faktörlerin araştırılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 32-48.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 145983).
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-164.
- İnce, N. ve Şahin, A. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formunu Türkçe'ye uyarlama çalışması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) sendromu, *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191-212.
- Kıvrak, M. (2019). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 552325).
- Koç, A. (2019). Proje kapsamında olan ve olmayan AİHL'lerin etkili okul özelliklerinin karşılaştırmalı incelenmesi, *EKEV Akademi Dergisi*, 80, 1-24.
- Küçük, F. (2022). Çalışan kadın öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik durumunu Maslach Tükenmişlik Modeli ile açıklama: AKA Koleji örneği, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 762530).
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention, *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- MEB. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2016, 1 Eylül). Resmi Gazete (Sayı:29818).
- MEB. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018, 6 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30470).
- MEB. (2023). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama ve Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2023, 8 Şubat). Resmi Gazete (Sayı: 32098).
- Seferoğlu, S.S., Yıldız, H. ve Avcı Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 52266).
- Usul, F. (2020). *Proje okullarındaki okul müdürlerinin rol ve yeterliklerinin hesap verilebilirlik açısından incelenmesi*, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 630724).
- Yılmaz, E. ve Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, işdoyumu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886

**İnternet Kaynakları**

**Erişim Tarihi**

<https://www.sosyologer.com/proje-okulu-nedir>

07.01.2023

<https://www.tdk.gov.tr>

26.11.2022



**Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel İmaj Algılarının İncelenmesi**  
Nefise Vargeloğlu<sup>1</sup>

**Makalenin Türü: Araştırma Makalesi**

**Özet**

Araştırmanın amacı Anadolu Lisesi öğretmenlerinin örgütsel imaj algılarının incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler üzerinde çalışma yapmaya karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın evrenini Karabük ilinde görev yapan 408 öğretmen, örneklemini ise 381 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre örgütsel algı düzeyinin cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma süresi, hizmet yılı, branş, eğitim durumu ve ait olduğu kuşağa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel imaj algısının alt boyutları açısından; kurumsal etik boyutunun en yüksek düzeyde, finansal sağlamlık boyutunun ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmacılar farklı örneklem grup belirleyerek ve farklı değişkenleri dikkate alarak çalışabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Anadolu Lisesi, Öğretmen, Örgütsel İmaj, Algı

**Examining the Organizational Image Perceptions of Anatolian High School Teachers**

**Abstract**

The purpose of the study is to examine the organizational image perceptions of Anatolian High School teachers. In line with the purpose of the study, it was decided to conduct a study on teachers working in Anatolian High Schools. In this context, the universe of the study consists of 408 teachers working in Karabük province, and the sample consists of 381 teachers. The "Organizational Image Perception Scale" was used as the data collection tool in the study. The analysis of the obtained data was carried out with the SPSS package program. According to the results of the study, it was determined that the level of organizational perception showed significant differences according to gender, marital status, length of service at school, years of service, branch, educational status and the generation it belongs to. In addition, in terms of the sub-dimensions of organizational image perception; it is seen that the institutional ethics dimension is at the highest level and the financial soundness dimension is at the lowest level. Researchers can work by determining different sample groups and considering different variables.

**Keywords:** Anatolian High School, Teacher, Organizational Image, Perception

**1. GİRİŞ**

Değişim ve dönüşüm günümüzün anlaşılması gereken en önemli paradigması haline alırken, bilginin yaşam içinde yer alan döngüsündeki başkalaşma, toplumları ve kurumları değişime zorlamaktadır. Küreselleşme ile dönemin değişim özellikleri beraberinde sosyal, siyasal, ekonomik alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da toplumun taleplerine yön vermiştir.

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, Ordu, nefise\_vargeloglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5127-7101 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

Daha çok dışı açık yapılara dönüşen örgütler kendilerini bir rekabet ortamında bulmuş, fark yaratma çabası içine girmiştir. Bunun sonucu da imaj kaygısı olmuştur (Genç ve Yıldız, 2016).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde imge ve izlenim şeklinde yer alan imaj kelimesi Fransızca kökenlidir (TDK, 2020). İmaj, bir kişinin, bir kurumun, bir ülkenin halk nazarında algılanma biçimi ve kişilerin zihninde yavaş yavaş oluşan tutum, yargı, imge ve düşüncelerin tamamı olarak ifade edilmektedir (Hatch & Schultz, 1997; Okay, 2012; Peltekoğlu, 1997; Türkkahraman, 2004). Dowling (1993), imaj kavramını kişilerin bir nesneyi bilmelerini, hatırlamalarını sağlayan anlamların tamamı şeklinde tanımlamıştır. İmaj kavramı ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda bazıları bir düşünceyi, bazıları ise bir izlenimi yansıttığını ifade etmiştir. İmajlar kişiler ya da kurumlar hakkında bilgi sağlayıcısı konumundadır ve edindiğimiz bilgilerin çoğu algıladığımız imajlar ile gerçekleşmektedir (Genç ve Yıldız, 2016). Gültekin (2005), imaj kavramını sahip olunan tüm değerlerin, kişilerin zihninde oluşan imgeler aracılığıyla kısa ya da uzun bir süreç içinde algılanış biçimi şeklinde ifade etmiştir.

Tanımlara baktığımızda imaj kavramının benzer ve farklı şekillerde ifade edildiğini görüyoruz. İmaj kavramını, kişi, grup, kurum ya da bir nesne hakkında zaman içerisinde elde edilen tüm his, algı, inanç, tutum, düşünce, değerlerin toplamı şeklinde özetleyebiliriz. Bir etkileşim sonucu oluşan imaj, zihinsel bir sürecin ürünüdür. Zihinde bilinçli ya da bilinçsiz şekilde bir resim çizilir. Kişilerin algılama biçimleri ve hayata bakış açıları farklı olduğundan olumlu ya da olumsuz bir imaj algısı çıkabilmektedir. Bu yüzden imajın gerçeği yansıtmadığı ve öznel bir yaklaşım olduğunu savunanlar olabilir.

Örgütler varlığını sürdürmek için zamanın ihtiyaçları doğrultusunda imaj sahibi olmalıdır. Çünkü aynı alanda üretim yapan ya da hizmet veren örgütleri birbirinden ayıran, fark yaratan kamunun gözündeki örgütsel imajlarıdır. Örgütsel imaj, müşteri ya da personel olarak kişilerin, örgütün rakipleri içindeki konumunu, verdiği hizmetin kalitesini, iletişim kaynaklarındaki başarısını zihninde değerlendirerek elde ettiği bir resimdir (Taslak ve Akın, 2005).

Bakan (2005) örgütsel imajı, soyut bir olgu, duygusal bir bağ ve etkileşim halindeki kişilerin zihninde hâlihazırda mevcut algılar bütünü olarak tanımlamıştır. Örgütsel imajın pek çok farklı boyutun bir araya gelmesiyle oluşan bir sentez yargı olduğuna varabiliriz. Bu yargının olumlu olduğu görüldüğü gibi olumsuz olduğu da görülmekte, iyi veya kötü olarak da karşımıza çıkabileceği ve farklı değerlendirmeler sonucunda ortak bir karara varılamayacağına göre tek bir imaj algısından bahsetmek de doğru olmaz. Bir örgütün birden çok imajı olabileceği

çıkarmasını yapabiliriz. Schuler (2004) kişilerin zihnindeki örgütsel imajın oluşumunda, kişinin sahip olduğu bilgi, bilgiyi elde etme, onu kategorize etme, yeni bilgilerle eskiler arasında bağ kurma biçimlerinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Kişilerin örgütle doğrudan ya da dolaylı olarak girdiği her etkileşimde bu süreçler aktive olmaktadır. Olumlu bir imaj için bu süreçler örgüt tarafından yönlendirilmelidir. Örgütler kamuoyunda olumlu imaj yönetimi için çalışma biçimlerini, amaçlarını, karakteristik özelliklerini yani kendilerini ifade etmeli, farklı iletişim kanallarından algılanan imajlarını takip etmeli ve yeni etkileşim yolları bulmalıdır.

Algılanan imajın olumlu olması örgütü rekabet içinde olduğu pazarda bir adım öne çıkarır, böylece örgütün finansal gücü artar. Maddi açıdan sağlamlaşan örgüt kendini ifade etmek için farklı iletişim kanallarını daha aktif kullanır ve hitap ettiği kesime daha kolay ulaşır (Flavián, Guinaliu ve Torres, 2005). Olumlu imaja sahip olan örgütler, alanında en iyi uzmanlarla çalışma imkânı bulur ve bilinçli müşteri kitlesine hizmet verir. Böylece rekabet ortamında fark yaratabilir. Kamuoyunda kabul gören güçlü örgütler daha büyük öneme sahip olmaktadır (Gürbüz, 2017). Örgütte çalışmak isteyen nitelikli insan gücünde, elde edilen gelirden, ürün ve hizmet kalitesinde iyileşme eşittir, ne istediğini bilen kaliteli müşteri/hizmet alan olarak örgüte geri dönecektir. Bu şekilde imaj için örgütsel başarıyı arttırma, amaç ve hedefleri yerine getirmede faydalı bir araçtır.

Bilgi toplumuna geçiş ve küreselleşmenin topluma kazandırdıkları ile eğitimden istenen ve beklenen değişmiştir. Artık eğitim kurumlarından beklenen çağın ihtiyaçlarına cevap veren, güçlü, gelecek vaat eden bir imaja sahip olmalarıdır. Bir eğitim kurumu için imaj, eğitim içerikleriyle bütünleşmiş bilgi ve beklentilerdir (Stefko, 2007). Böyle bir imajı oluşturmak için bilinçli çalışmalar yapmak gerekmektedir. Eğitim kurumlarında yöneticiler, öğretmenler, yardımcı personel, öğrenciler ve veliler ortak bir iradeyle imaj çalışmalarında rol almalıdırlar. Öncelikli olarak olumlu örgütsel imajın unsurları üzerinde durulmalıdır. Olumlu bir örgütsel imaj oluşturulması için örgütün eğitim kalitesi, yönetim anlayışı, topluma karşı sosyal sorumluluk anlayışı ve duyarlılığı, örgütün sosyal faaliyetlerde rol alması ve düzenlemesi (panel, sergi, konser vb.) önemlidir. Ayrıca, personelin niteliği, kalitesi ve kendini geliştirme kapasitesi, örgütün sağlam, kalıcı ve uzun ömürlü olabilmesi, örgütün güvenilirliği, çevre dostu olması, verilen hizmetin kalitesinde devamlılık ve çizgiden çıkmadan devam edilmesi, teknolojiyi yakından takip ederek, gelişmelerde örnek olması, yapılan etkinliklerin, sosyal medya ve iletişim kanallarının etkin kullanılması, kurumla özdeşleşmiş kişilere değer verilmesi, fiziki imkânlar (bina, bahçe, spor salonu, vb.), halkla ilişkilerde problem çözücü, sıcakkanlı bir

yaklaşım sergilenmesi olumlu imajı oluşturan diğer unsurlardır (Bakan, 2005). Görüldüğü gibi örgütün imajının olumlu yönde oluşması için pek çok faktör bulunmaktadır. İmajın istenilen yönde şekil alması ve sürdürülmesi için yönetilmesi gerekmektedir. Bu süreçte özellikle açık sistemli, girdisi ve çıktısı insan olan okullarımızın bilinçli yaklaşımlarla hareket etmesi gerekmektedir.

Çağdaş insanın hayata bakışı ve değerlendirme biçimi farklılaşmış gitgide insana verilen değer ve önem artmıştır. Balcı (2014) çağdaş insanı, toplumsal yaşama katılmaya istekli, kişisel seçim ve özgürlüklerinin farkında, başarı ve tanınma ile iş doyumunu sağlayan, zor işlerde istekli, liderliğe önem veren; mesleki yaşam kalitesini önemseyen bireyler olarak ifade etmiştir. Yani, zaman insan merkezli yaklaşımların değer göreceği bir zamandır ve örgütlerin başarıyı sağlamasında hızlı, uyumlu ve açık yaklaşımlar sergilemek önem kazanmıştır diyebiliriz. Eğitim kurumlarında örgütsel imaj çalışmalarının insan odaklı bir yaklaşımla sürdürülmesi için tüm paydaşlara önemli görevler düşmektedir. Peltekoğlu (2012) örgütsel imajı etkileyen unsurları sıralarken çalışanlar, lider ve müşteri memnuniyeti ilk sıralarda yer almıştır. Çünkü çalışanlar örgütün vitrinidir ve kamu tarafından değerlendirilerek imaj için yapılan genellemeye yön verirler. Örgütten gelen her türlü imaj çalışanların rolünü gösterir. Bu şekilde değerlendirdiğimizde kurum içi iletişim çalışanların iş doyumunu ve olumlu imaja katkı sağlamları açısından önemlidir. Örgütün müşteri memnuniyetini sağlamak için kamu isteklerinin farkında olması, kriz yönetimi değil risk yönetimi odaklı çalışmalarda bulunarak sorunları çözmesi gerekmektedir. Liderler örgütün aynası olarak felsefe, misyon ve vizyonu yansıtan şekilde davranış göstermelidir.

Eğitim kurumlarında olumlu imaj oluşturma çabasındaki yöneticiler aynı zamanda olumlu okul iklimi çalışmaları da yürütmelidirler. Çünkü imaj oluşturma ve geliştirme çalışmalarında tüm paydaşlara görevler düşmektedir. Ortak bir anlayış sağlanabilmesi yöneticilerin okulda birlik, beraberlik duygularını aktive etmesi ile mümkün olabilir. Budzik (1974) okullarda yöneticilerin kurumsal atmosferin şekillenmesinde etkili olduğunu ifade etmiş ve olumlu okul ortamı için bazı tavsiyelerde bulunmuştur;

- Öğrencilere hem fiziksel hem de ruhsal olarak destek verecek öğrenci iletişim merkezleri kurulmalı, onların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak öğrenci ve veliler desteklenmeli,

- Yavaş öğrenme hızına sahip öğrencilerin kendilerini başarısız hissetmeden müfredata uyum sağlayabilmeleri için bireyselleştirilmiş eğitim planları desteklenmeli,
- Karar alma süreçlerine öğretmen ve öğrencileri dâhil edilmeli,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, uygun teknikleri kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmeli,
- Özel günler oluşturularak öğretmen, öğrenci ve velilerin beraber yer alacağı etkinlikler planlanmalı,
- Öğretmenler öğrencileri hakkındaki memnuniyetlerini belli aralıklarla velilerle paylaşmalı,
- Okuldan başarıyla mezun olan öğrenciler onur listelerinde görünür yerlerde sergilenmeli,
- Düzenli olarak öğrencilerin notları velilerine rapor halinde gönderilmeli ve başarılı öğrencilerin isimleri duyurulmalı,
- Ebeveynler için okul ziyaretleri planlanmalı ve belirli saat aralıkları belirlenerek sorunlarını konuşmak için davet edilmeliler,
- Düzenli olarak yerel haber kaynakları takip edilmeli ve ayda bir okulda yapılan çalışmalarla ilgili haber yayınlanmalı.

Tüm bunlar pozitif bir okul ortamı için yapılabileceklerden sadece birkaçı diyebiliriz. Bu tavsiyeler bir başlangıç olabilir. Birlik duygusuyla kurumun sahiplenilmesi olumlu bir imajın ilk adımı olacaktır. Kendi imajını oluşturmayan kurumların imajları, çevre tarafından oluşturulur ve artık kurum tarafından kontrol edilemez bir hal alabilir. Örgütler imajlarını kendileri yönetmelidir çünkü olumlu imajın kuruma kazandırdığı pek çok değer vardır. Güzelcik (1999) örgütsel imajın eğitim kurumlarına kazandıracaklarını şöyle ifade etmiştir:

- Hedefler ortaya koyma ve gerçekleştirmede yol göstericidir.
- Örgüt çalışanları ve kamusu arasında çakışan ihtiyaçları dengeler.
- Sürekli olarak bilgi ve yeteneklerin geliştirildiği bir ortam oluşturur.
- Çok kültürlü bir örgüt yapısı sunar.
- Örgütü değişime açık bir hale getirerek esnek bir çalışma ortamı sağlar.
- Örgütün kamusuyla arasındaki iletişimi geliştirici stratejiler ortaya koyar.

### **1.1. Araştırmanın Önemi**

Örgütsel imajın bir kuruma kattığı pek çok artı nitelik vardır ve hem kurumda yer alan bireyler hem de kurum dışındaki bireyler için yüksek önem arz etmektedir. Bir kurum vizyonunu, misyonunu, amaçlarını, politikalarını hedef kitlelere imaj yoluyla iletmektedir. İmajla çizilen algı sayesinde paydaşlar, müşteriler, rakipler, hizmet alanlar ve çalışanlarla kurulan iletişim de kolaylaşmaktadır. Ayrıca, kurumsal imaj, hem çalışanların iş doyumunu, örgütsel bağlılık gibi konularda iyi hissetmesi adına hem de kurumun hizmet alanlar tarafından tercih edilir olması adına etkilidir. Eğitim kurumlarının bu ihtiyaçları yerine getirebilmesi ve yarınlara kalabilmesi değişimleri ne kadar iyi takip ettikleri ile doğru orantılıdır. Bu yüzden örgütsel imaj çalışmaları farkındalık oluşturabilmek için önem arz etmektedir.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; Anadolu lisesi öğretmenlerinin örgütsel imaj algılarının incelenmesidir.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi “Anadolu Lisesi öğretmenlerinin örgütsel imaj algıları nedir?”dir.

### **1.4. Alt Problemler**

Araştırmada cevaplanması beklenen alt problemler şu şekildedir:

1. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin örgütsel imaj algı düzeyleri alt boyutlara göre nedir?
2. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin örgütsel imaj algıları düzeyleri değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.1. 1. Örgütsel imaj algıları düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.1. 2. Örgütsel imaj algıları düzeyleri medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.1. 3. Örgütsel imaj algıları düzeyleri okulda çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.1. 4. Örgütsel imaj algıları düzeyleri hizmet yılına göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.1. 5. Örgütsel imaj algıları düzeyleri branşa göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.1. 6. Örgütsel imaj algıları düzeyleri eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?



2.1. 7. Örgütsel imaj algıları düzeyleri ait olduğu kuşağa göre farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Deseni

Anadolu Lisesi öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, tarama modeli tercih edilmiştir ve çalışma nicel bir çalışmadır. Karasar (2000)'a göre tarama modeli büyük gruplar üzerinde hızlı, ekonomik bir şekilde veri toplamayı sağladığı ve evren hakkında genelleme yapmayı kolaylaştırdığı için araştırmacı tarafından araştırmanın modeli olarak belirlenmiştir.

### 2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmenler Anadolu Lisesi'nde görev yapan öğretmenler olduğu için, öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS, 2020) üzerinden inceleme başlatılmış ve Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Anadolu Lisesi sayısı ve listesi tespit edilmiştir. Bu bağlamda 18 okul listelenmiştir. Bu 18 okulda görev yapan 408 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme ile belirlenen öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1:** İlçelere göre okul ve öğretmen sayısının dağılımı

| İlçe Adı   | Okul Sayısı | Öğretmen Sayısı |
|------------|-------------|-----------------|
| Eflani     | 1           | 22              |
| Eskipazar  | 2           | 29              |
| Merkez     | 7           | 201             |
| Ovacık     | 1           | 6               |
| Safranbolu | 4           | 108             |
| Yenice     | 3           | 42              |
| Toplam     | 18          | 408             |

Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayısının en fazla bulunduğu ilçeden en az bulunduğu ilçeye göre sıralaması; Merkez, Safranbolu, Yenice, Eskipazar, Eflani, Ovacık şeklindedir. En fazla öğretmen Merkez ilçede iken, en az öğretmen Ovacık ilçesinde bulunmaktadır.

**Tablo 2.** İlçelere göre evrene ulaşma oranı

| İlçe Adı   | Okul Sayısı | Evrendeki Öğretmen Sayısı (A) | Örneklemdede Öğretmen Sayısı (B) | Evrene Ulaşma Oranı (B*100/A) |
|------------|-------------|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| Eflani     | 1           | 22                            | 19                               | 86,36                         |
| Eskipazar  | 2           | 29                            | 26                               | 89,65                         |
| Merkez     | 7           | 201                           | 192                              | 95,52                         |
| Ovacık     | 1           | 6                             | 5                                | 83,33                         |
| Safranbolu | 4           | 108                           | 102                              | 94,44                         |
| Yenice     | 3           | 42                            | 37                               | 92,50                         |
| Toplam     | 18          | 408                           | 381                              | 93,38                         |

Tablo 2'ye göre uygulamanın yapıldığı ve araştırmanın örneklemini oluşturan 381 öğretmenin evrenin %93,38'ini oluşturduğu görülmektedir. Evrene ulaşma oranı en fazla olduğu ilçeden en az olduğu ilçeye göre sıralaması; Merkez, Safranbolu, Yenice, Eskipazar, Eflani ve Ovacık şeklindedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

“Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği” Gürbüz (2008) tarafından geliştirilen 46 maddelik bir ölçektir. Hizmet kalitesi boyutunda 8, yönetim kalitesi boyutunda 5, finansal sağlamlık boyutunda 5, çalışma ortamı boyutunda 7, toplumsal sorumluluk boyutunda 4, duygusal çekicilik boyutunda 13 madde, kurumsal etik boyutunda 4 madde yer almaktadır ve toplam 7 alt boyut bulunmaktadır. “Örgütsel İmaj Algısı Ölçeğinin” ilk kısmında öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma süresi, hizmet yılı, branş, eğitim durumu, yaş aralığı) saptamaya dönük ifadeler yer almaktadır. Bu bağlamda kullanılan değerlendirme ifadeleri ve aralıkları: Hiç katılmıyorum (1.00-1.80), Biraz katılıyorum (1.81-2.60), Orta düzeyde katılıyorum (2.61-3.40), Katılıyorum (3.41- 4.20), Tamamen katılıyorum (4.21-5.00) şeklindedir.

### 2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinin aşamaları:

Ölçek kullanımı ve araştırma izinlerinin alınması, araştırma süreci ile ilgili okuldaki idareci ve öğretmenler ile görüşmelerin yapılması, 2019-2020 eğitim öğretim yılının Ocak-Mart ayları arasında okul ziyaretleri ile veri toplama çalışmalarının planlanması ve “Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği” nin uygulanarak verilerin toplanması, şeklindedir.

### 2.5. Veri Analizi

Araştırmanın alt problemleri farklı yöntemlerle analiz edilmiştir. Birinci alt problemin kapsamında elde edilen verilerin analizinde standart sapma dikkate alınmış ve verilerin

ortalamaları hesaplanarak bir analiz süreci yürütülmüştür. Bu analiz süreci betimsel inceleme kapsamında yapılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen verilerin analizinde tercih edilecek yöntem ve tekniklere verilerin dağılımı dikkate alınarak karar verilmiştir. Bu bağlamda verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve varyans değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık basıklık katsayılarına göre belirlenmiştir. Ayrıca, P-P ve Q-Q grafiklerine bakılmıştır. Buna göre, ölçek için yapılan değerlendirmede ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayılarının +2 ile -2 arasında olduğu görülmüştür. P-P ve Q-Q grafik değerleri de incelenmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği anlaşıldıktan sonra verilerin analizi için parametrik testlerin kullanımının daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında bazı gruplar iki, bazı gruplar ikiden fazladır. Bu durumda grup sayısına göre kullanılan yöntem değişiklik göstermiştir. Grup sayısının iki olduğu grupların testlerinde t-testi tercih edilirken, grup sayısının ikiden fazla olduğu gruplarda veriler tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Grup sayısının ikiden fazla olduğu gruplarda veriler analiz edilirken gruplar arası farklılık sebeplerini ortaya koymak için LSD testi, varyans dağılımını analiz etmek için ise alt boyut bağlamında Levene testi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

#### “Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algı Düzeyleri Alt Boyutlara Göre Nedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algı Düzeyleri Alt Boyutlara Göre Nedir?” alt problemi çerçevesinde “Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği” nin alt boyutların yer aldığı bölümden elde edilen verilere ait değerler Tablo 3’ te görülmektedir.

**Tablo 3.** Alt boyutlara göre örgütsel imaj algı düzeyleri

| Alt Boyutlar         | n   | $\bar{x}$ | sh   | Toplam  |
|----------------------|-----|-----------|------|---------|
| Hizmet Kalitesi      | 381 | 4,10      | ,034 | 1561,65 |
| Yönetim Kalitesi     | 381 | 4,10      | ,037 | 1560,85 |
| Finansal Sağlık      | 381 | 3,87      | ,037 | 1473,20 |
| Çalışma Ortamı       | 381 | 4,11      | ,036 | 1567,07 |
| Toplumsal Sorumluluk | 381 | 4,14      | ,034 | 1578,58 |
| Duyusal Çekicilik    | 381 | 4,03      | ,037 | 1536,00 |
| Kurumsal Etik        | 381 | 4,24      | ,033 | 1616,08 |
| Ortalama             | 381 | 4,08      | ,035 | 1556,20 |

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel imaj algı düzeyine ilişkin olarak ölçeğin alt boyutları bağlamında ortalamaların olumlu olduğu ve standart hata değerlerinin

oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin genel ortalama 4,08 düzeyindedir ve ortalama değer üstündedir. Örgütsel algı düzeylerinin en yüksek değerden en düşük değere doğru alt boyutlara göre sıralanışı; kurumsal etik, toplumsal sorumluluk, çalışma ortamı, hizmet kalitesi ve yönetim kalitesi, duygusal çekicilik, finansal sağlık şeklinde.

“Örgütsel İmaj Algısı Ölçeği” nin alt boyutlarına göre ölçek maddelerine ilişkin değerler tablo 4’ te görülmektedir.

**Tablo 4.** Alt boyutlara göre ölçek maddelerine ilişkin değerler

| No                      | Ölçek Maddeleri   | $\bar{x}$ | ss   |
|-------------------------|---|-----------|------|
| <b>Hizmet Kalitesi</b>  |   |           |      |
| 3                       | “Bu okulda çalışanlar çok başarılıdır.”                                       | 4,08      | 0,83 |
| 7                       | “Bu okulda çalışanlar kurs, seminer gibi etkinliklere katılmaktadır.”         | 4,18      | 0,83 |
| 8                       | “Bu okulda çalışanların başarısını yükseltmek için önlemler alınır.”          | 4,12      | 0,85 |
| 13                      | “Bu okulda sanat, kültür, spor gibi alanlarda ders dışı etkinlikler yapılır.” | 4,33      | 0,87 |
| 29                      | “Bu okulun eğitim malzemeleri çok kalitelidir.”                               | 3,94      | 0,91 |
| 30                      | “Bu okulun kütüphanesi zengindir.”  | 3,92      | 1,01 |
| 43                      | “Bu okulda yeni düşünceler üretilir.”   | 4,00      | 0,96 |
| <b>Yönetim Kalitesi</b> |   |           |      |
| 14                      | “Bu okulda dile getirilen şikayetler yönetimce dikkate alınır.”               | 4,32      | 0,81 |
| 15                      | “Bu okulda gereksinimlerimin önceden düşünüldüğünü hissedirim.”               | 4,05      | 0,92 |
| 17                      | “Bu okulda işler sistemli olarak yürütülür.”                                  | 4,31      | 0,75 |
| 22                      | “Bu okulda öğrenciyi ilgilendiren kurallar öğrenci ile birlikte belirlenir.”  | 3,86      | 0,94 |
| 42                      | “Bu okulda başarılı personel ödüllendirilir.”                                 | 3,96      | 0,96 |
| <b>Finansal Sağlık</b>  |   |           |      |
| 5                       | “Bu okulda çalışanlar maaş ve ücretlerini düzenli olarak alırlar.”            | 4,68      | 0,60 |
| 34                      | “Bu okul eğitim sektöründe önde gelen bir okuldur.”                           | 3,95      | 1,06 |
| 35                      | “Bu okulun eğitim alanında lider olduğuna inanıyorum.”                        | 3,74      | 1,12 |
| 36                      | “Bu okul çalışanları aldıkları ücretten memnundur.”                           | 3,48      | 1,15 |
| 37                      | “Bu okul ekonomik açıdan güçlüdür.”   | 3,49      | 1,04 |
| <b>Çalışma Ortamı</b>   |   |           |      |
| 2                       | “Bu okulda çalışanlar arasında işbölümü vardır.”                              | 4,22      | 0,80 |
| 6                       | “Bu okulda çalışanlar arasında bir ekip ruhu vardır.”                         | 4,06      | 0,96 |
| 9                       | “Bu okul temiz ve bakımlıdır.”  | 4,39      | 0,75 |
| 27                      | “Bu okulun bahçesi güzeldir.”   | 3,93      | 1,13 |
| 32                      | “Bu okulun fiziki görünümü güzeldir.”   | 4,08      | 1,05 |

|                                    |  |      |      |
|------------------------------------|--|------|------|
| 33                                 | “Bu okulun fiziki mekanlarında kullanılan renkler güzeldir.”     | 3,98 | 1,05 |
| 41                                 | “Bu okulda takım çalışması desteklenir.”                         | 4,14 | 0,83 |
| <b>Toplumsal Sorumluluk</b>        |  |      |      |
| 10                                 | “Bu okul yardım faaliyeti gibi sosyal projelere katılır.”        | 4,43 | 0,75 |
| 16                                 | “Bu okulun olanaklarından başka okullarda yararlanır.”           | 4,04 | 0,96 |
| 25                                 | “Bu okul çevreye karşı duyarlıdır.”                              | 4,27 | 0,80 |
| 44                                 | “Bu okul, toplum sorunlarına çözüm öneren projeler üretir.”      | 3,83 | 0,92 |
| <b>Duygusal Çekicilik</b>          |  |      |      |
| 4                                  | “Bu okulda çalışanlar işten ayrılmak istemez.”                   | 3,96 | 0,97 |
| 11                                 | “Bu okulda değerli olduğumu hissediyorum.”                       | 4,23 | 0,86 |
| 18                                 | “Bu okulda kendimi yalnız hissetmem.”                            | 4,34 | 0,76 |
| <b>Duygusal Çekicilik (devamı)</b> |  |      |      |
| 19                                 | “Bu okulda olmaktan pişmanlık duymam.”                           | 4,37 | 0,87 |
| 23                                 | “Bu okuldan başarılı sporcular yetişmiştir.”                     | 4,00 | 1,06 |
| 24                                 | “Bu okul öğrencilerinden sanatçılar yetişmiştir.”                | 3,24 | 1,23 |
| 26                                 | “Bu okul öğrencilerine öğrenme coşkusu verir.”                   | 4,02 | 0,92 |
| 31                                 | “Bu okul, sıcak atmosferi olan bir okuldur.”                     | 4,20 | 0,90 |
| 38                                 | “Tanıdıklarımın da bu okulda okumasını isterim.”                 | 3,84 | 1,05 |
| 39                                 | “Tercih şansım olsa hep bu okulu tercih ederim.”                 | 3,83 | 1,07 |
| 40                                 | “Bu okulda başarılar kutlanır.”                                  | 4,15 | 0,88 |
| 45                                 | “Bu okulda bulunmak insana mutluluk verir.”                      | 4,06 | 0,94 |
| 46                                 | “Bu okuldan gurur duyarım.”                                      | 4,18 | 0,88 |
| <b>Kurumsal Etik</b>               |  |      |      |
| 1                                  | “Bu okulun çalışanları birbirlerine nazik davranır.”             | 4,35 | 0,83 |
| 12                                 | “Bu okulda başarısı düşük olan öğrencilere de saygı gösterilir.” | 4,22 | 0,80 |
| 20                                 | “Bu okulda ödüllendirme ve cezalandırmada adil davranılır.”      | 4,18 | 0,84 |
| 21                                 | “Bu okulda öğrencilerin beklentilerine önem verilir.”            | 4,23 | 0,75 |
| <b>Ortalama</b>                    |  | 4,08 | 0,61 |

Tablo 4 incelendiğinde, en yüksek ortalama tespit edilen ölçek maddesi “Bu okulda çalışanlar maaş ve ücretlerini düzenli olarak alırlar.” ifadesi ( $\bar{x}=4,33$ ) olurken en düşük ortalama tespit edilen ölçek maddesi “Bu okul öğrencilerinden sanatçılar yetişmiştir.”dir ( $\bar{x}=3,24$ ). Standart sapma ile ilgili hesaplamalarda örgütsel imaj algısı alt maddelerine göre ölçek maddelerine ait değer (ss)0.60 ile (ss)1.23 değer aralığında değiştiği sonucu bulunmuştur.

## “Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Düzeyleri Değişkenlere Göre Farklılık Göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

### Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturulmadığının tespiti için çözümlenen verilerin t-testi sonuçları Tablo 5’te görülmektedir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Alt Boyutlar         | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | Sh   | Sd  | t     | p   |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
|----------------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|-----|----------------------|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|-------|-----|------|------|----------------------|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|-------|-----|------|------|----------------------|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|-------|-----|------|------|----------------------|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|-------|-----|------|------|--------------------|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|-------|-----|------|------|---------------|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|-------|-----|------|------|--------|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|
| Hizmet Kalitesi      | Kadın    | 187 | 4,06      | ,050 | 379 | -1,10 | ,27 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
|                      | Erkek    | 194 | 4,14      | ,047 |     |       |     | Yönetim Kalitesi     | Kadın | 187 | 4,05 | ,055 | 379 | -1,28 | ,20 | Erkek | 194 | 4,14 | ,049 | Finansal Sağlamlık   | Kadın | 187 | 3,81 | ,055 | 379 | -1,62 | ,10 | Erkek | 194 | 3,93 | ,049 | Çalışma Ortamı       | Kadın | 187 | 4,06 | ,054 | 379 | -1,51 | ,13 | Erkek | 194 | 4,17 | ,047 | Toplumsal Sorumluluk | Kadın | 187 | 4,12 | ,050 | 379 | -,71  | ,48 | Erkek | 194 | 4,17 | ,046 | Duygusal Çekicilik | Kadın | 187 | 3,96 | ,055 | 379 | -1,93 | ,05 | Erkek | 194 | 4,10 | ,048 | Kurumsal Etik | Kadın | 187 | 4,19 | ,047 | 379 | -1,67 | ,10 | Erkek | 194 | 4,30 | ,045 | Toplam | Kadın | 187 | 4,04 | ,047 | 379 | -1,12 | ,26 |
| Yönetim Kalitesi     | Kadın    | 187 | 4,05      | ,055 | 379 | -1,28 | ,20 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
|                      | Erkek    | 194 | 4,14      | ,049 |     |       |     | Finansal Sağlamlık   | Kadın | 187 | 3,81 | ,055 | 379 | -1,62 | ,10 | Erkek | 194 | 3,93 | ,049 | Çalışma Ortamı       | Kadın | 187 | 4,06 | ,054 | 379 | -1,51 | ,13 | Erkek | 194 | 4,17 | ,047 | Toplumsal Sorumluluk | Kadın | 187 | 4,12 | ,050 | 379 | -,71  | ,48 | Erkek | 194 | 4,17 | ,046 | Duygusal Çekicilik   | Kadın | 187 | 3,96 | ,055 | 379 | -1,93 | ,05 | Erkek | 194 | 4,10 | ,048 | Kurumsal Etik      | Kadın | 187 | 4,19 | ,047 | 379 | -1,67 | ,10 | Erkek | 194 | 4,30 | ,045 | Toplam        | Kadın | 187 | 4,04 | ,047 | 379 | -1,12 | ,26 | Erkek | 194 | 4,11 | ,041 |        |       |     |      |      |     |       |     |
| Finansal Sağlamlık   | Kadın    | 187 | 3,81      | ,055 | 379 | -1,62 | ,10 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
|                      | Erkek    | 194 | 3,93      | ,049 |     |       |     | Çalışma Ortamı       | Kadın | 187 | 4,06 | ,054 | 379 | -1,51 | ,13 | Erkek | 194 | 4,17 | ,047 | Toplumsal Sorumluluk | Kadın | 187 | 4,12 | ,050 | 379 | -,71  | ,48 | Erkek | 194 | 4,17 | ,046 | Duygusal Çekicilik   | Kadın | 187 | 3,96 | ,055 | 379 | -1,93 | ,05 | Erkek | 194 | 4,10 | ,048 | Kurumsal Etik        | Kadın | 187 | 4,19 | ,047 | 379 | -1,67 | ,10 | Erkek | 194 | 4,30 | ,045 | Toplam             | Kadın | 187 | 4,04 | ,047 | 379 | -1,12 | ,26 | Erkek | 194 | 4,11 | ,041 |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
| Çalışma Ortamı       | Kadın    | 187 | 4,06      | ,054 | 379 | -1,51 | ,13 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
|                      | Erkek    | 194 | 4,17      | ,047 |     |       |     | Toplumsal Sorumluluk | Kadın | 187 | 4,12 | ,050 | 379 | -,71  | ,48 | Erkek | 194 | 4,17 | ,046 | Duygusal Çekicilik   | Kadın | 187 | 3,96 | ,055 | 379 | -1,93 | ,05 | Erkek | 194 | 4,10 | ,048 | Kurumsal Etik        | Kadın | 187 | 4,19 | ,047 | 379 | -1,67 | ,10 | Erkek | 194 | 4,30 | ,045 | Toplam               | Kadın | 187 | 4,04 | ,047 | 379 | -1,12 | ,26 | Erkek | 194 | 4,11 | ,041 |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
| Toplumsal Sorumluluk | Kadın    | 187 | 4,12      | ,050 | 379 | -,71  | ,48 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
|                      | Erkek    | 194 | 4,17      | ,046 |     |       |     | Duygusal Çekicilik   | Kadın | 187 | 3,96 | ,055 | 379 | -1,93 | ,05 | Erkek | 194 | 4,10 | ,048 | Kurumsal Etik        | Kadın | 187 | 4,19 | ,047 | 379 | -1,67 | ,10 | Erkek | 194 | 4,30 | ,045 | Toplam               | Kadın | 187 | 4,04 | ,047 | 379 | -1,12 | ,26 | Erkek | 194 | 4,11 | ,041 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
| Duygusal Çekicilik   | Kadın    | 187 | 3,96      | ,055 | 379 | -1,93 | ,05 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
|                      | Erkek    | 194 | 4,10      | ,048 |     |       |     | Kurumsal Etik        | Kadın | 187 | 4,19 | ,047 | 379 | -1,67 | ,10 | Erkek | 194 | 4,30 | ,045 | Toplam               | Kadın | 187 | 4,04 | ,047 | 379 | -1,12 | ,26 | Erkek | 194 | 4,11 | ,041 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
| Kurumsal Etik        | Kadın    | 187 | 4,19      | ,047 | 379 | -1,67 | ,10 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
|                      | Erkek    | 194 | 4,30      | ,045 |     |       |     | Toplam               | Kadın | 187 | 4,04 | ,047 | 379 | -1,12 | ,26 | Erkek | 194 | 4,11 | ,041 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
| Toplam               | Kadın    | 187 | 4,04      | ,047 | 379 | -1,12 | ,26 |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |
|                      | Erkek    | 194 | 4,11      | ,041 |     |       |     |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                      |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |                    |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |               |       |     |      |      |     |       |     |       |     |      |      |        |       |     |      |      |     |       |     |

Tablo 5’te, öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile ilgili hiçbir alt boyutta cinsiyet anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

### Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturulmadığının tespiti için çözümlenen verilerin t-testi sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının medeni duruma göre t-testi sonuçları

| Alt Boyutlar       | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | Sh   | Sd  | t    | p   |                    |      |     |      |      |     |      |     |       |    |      |      |                    |      |     |      |      |     |      |     |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|-----|------|-----|--------------------|------|-----|------|------|-----|------|-----|-------|----|------|------|--------------------|------|-----|------|------|-----|------|-----|
| Hizmet Kalitesi    | Evli     | 314 | 4,12      | ,036 | 379 | 1,46 | ,15 |                    |      |     |      |      |     |      |     |       |    |      |      |                    |      |     |      |      |     |      |     |
|                    | Bekar    | 67  | 3,99      | ,091 |     |      |     | Yönetim Kalitesi   | Evli | 314 | 4,11 | ,039 | 379 | ,88  | ,38 | Bekar | 67 | 4,02 | ,104 | Finansal Sağlamlık | Evli | 314 | 3,91 | ,040 | 379 | 2,46 | ,01 |
| Yönetim Kalitesi   | Evli     | 314 | 4,11      | ,039 | 379 | ,88  | ,38 |                    |      |     |      |      |     |      |     |       |    |      |      |                    |      |     |      |      |     |      |     |
|                    | Bekar    | 67  | 4,02      | ,104 |     |      |     | Finansal Sağlamlık | Evli | 314 | 3,91 | ,040 | 379 | 2,46 | ,01 | Bekar | 67 | 3,67 | ,091 |                    |      |     |      |      |     |      |     |
| Finansal Sağlamlık | Evli     | 314 | 3,91      | ,040 | 379 | 2,46 | ,01 |                    |      |     |      |      |     |      |     |       |    |      |      |                    |      |     |      |      |     |      |     |
|                    | Bekar    | 67  | 3,67      | ,091 |     |      |     |                    |      |     |      |      |     |      |     |       |    |      |      |                    |      |     |      |      |     |      |     |

|                      |       |     |      |      |     |      |     |
|----------------------|-------|-----|------|------|-----|------|-----|
| Çalışma Ortamı       | Evli  | 314 | 4,13 | ,038 | 379 | 1,00 | ,32 |
|                      | Bekar | 67  | 4,04 | ,102 |     |      |     |
| Toplumsal Sorumluluk | Evli  | 314 | 4,15 | ,037 | 379 | ,48  | ,63 |
|                      | Bekar | 67  | 4,11 | ,089 |     |      |     |
| Duygusal Çekicilik   | Evli  | 314 | 4,06 | ,038 | 379 | 2,07 | ,04 |
|                      | Bekar | 67  | 3,87 | ,107 |     |      |     |
| Kurumsal Etik        | Evli  | 314 | 4,25 | ,034 | 379 | ,80  | ,43 |
|                      | Bekar | 67  | 4,19 | ,093 |     |      |     |
| Toplam               | Evli  | 314 | 4,10 | ,033 | 379 | 1,25 | ,21 |
|                      | Bekar | 67  | 4,00 | ,090 |     |      |     |

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel imaj algısına ilişkin ölçeğin alt boyutlarının çoğunda medeni duruma göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Hizmet kalitesi  $t(379) = 1.46$ , yönetim kalitesi  $t(379) = .88$ , çalışma ortamı  $t(379) = 1.00$ , toplumsal sorumluluk  $t(379) = .48$ , kurumsal etik  $t(379) = .80$ , toplam  $t(379) = 1.25$ , ( $p > .05$ ). Sadece; finansal sağlamlık  $t(379) = 2.46$ , duygusal çekicilik  $t(379) = 2,07$ , ( $p < .05$ ) alt boyutlarında evli ve bekâr olma durumuna göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir.

#### Okulda Çalışma Süresine Göre Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının okulda çalışma süreleri değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturulmadığının tespiti için çözümlenen verilerin tek yönlü varyans sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının okulda çalışma süresine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

| Alt Boyutlar         | Okulda Çalışma Süresi (yıl) | N   | $\bar{x}$ | Sh  | Değişken              | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd  | Kareler ort. | F    | p    |
|----------------------|-----------------------------|-----|-----------|-----|-----------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------|------|------|
| Hizmet Kalitesi      | 1-5                         | 183 | 4,20      | ,05 | Okulda Çalışma Süresi | Gruplar Arası     | 3,35            | 3   | 1,12         | 2,55 | ,055 |
|                      | 6-10                        | 81  | 4,03      | ,08 |                       |                   |                 |     |              |      |      |
|                      | 11-15                       | 58  | 3,98      | ,09 |                       | Gruplar İçi       | 164,76          | 377 | ,44          |      |      |
|                      | 16 ve Üstü                  | 59  | 4,01      | ,08 |                       |                   |                 |     |              |      |      |
|                      | Toplam                      | 381 | 4,10      | ,03 |                       | Toplam            | 168,10          | 380 |              |      |      |
| Yönetim Kalitesi     | 1-5                         | 183 | 4,24      | ,05 | Okulda Çalışma Süresi | Gruplar Arası     | 7,79            | 3   | 2,60         | 5,12 | ,002 |
|                      | 6-10                        | 81  | 3,98      | ,10 |                       |                   |                 |     |              |      |      |
|                      | 11-15                       | 58  | 3,90      | ,10 |                       | Gruplar İçi       | 191,05          | 377 | ,51          |      |      |
|                      | 16 ve Üstü                  | 59  | 4,00      | ,09 |                       |                   |                 |     |              |      |      |
|                      | Toplam                      | 381 | 4,10      | ,04 |                       | Toplam            | 198,84          | 380 |              |      |      |
| Finansal Sağlamlılık | 1-5                         | 183 | 3,98      | ,05 | Okulda Çalışma Süresi | Gruplar Arası     | 5,03            | 3   | 1,68         | 3,26 | ,022 |
|                      | 6-10                        | 81  | 3,76      | ,08 |                       |                   |                 |     |              |      |      |

|                      |            |     |        |        |                       |               |        |     |      |      |      |
|----------------------|------------|-----|--------|--------|-----------------------|---------------|--------|-----|------|------|------|
|                      | 11-15      | 58  | 3,84   | ,09    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | 16 ve Üstü | 59  | 3,69   | ,10    | Gruplar İçi           | 193,77        | 377    | ,51 |      |      |      |
|                      | Toplam     | 381 | 3,87   | ,04    | Toplam                | 198,80        | 380    |     |      |      |      |
| Çalışma Ortamı       | 1-5        | 183 | 4,21   | ,05    | Okulda Çalışma Süresi | Gruplar Arası | 3,40   | 3   | 1,13 | 2,34 | ,073 |
|                      | 6-10       | 81  | 4,02   | ,08    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | 11-15      | 58  | 4,00   | ,09    |                       | Gruplar İçi   | 182,72 | 377 | ,49  |      |      |
|                      | 16 ve Üstü | 59  | 4,06   | ,08    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | Toplam     | 381 | 4,11   | ,04    |                       | Toplam        | 186,12 | 380 |      |      |      |
| Toplumsal Sorumluluk | 1-5        | 183 | 4,24   | ,05    | Okulda Çalışma Süresi | Gruplar Arası | 3,49   | 3   | 1,16 | 2,63 | ,050 |
|                      | 6-10       | 81  | 4,01   | ,08    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | 11-15      | 58  | 4,06   | ,090   |                       | Gruplar İçi   | 166,67 | 377 | ,44  |      |      |
|                      | 16 ve Üstü | 59  | 4,12   | ,07    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | Toplam     | 381 | 4,14   | ,03    |                       | Toplam        | 170,16 | 380 |      |      |      |
| Duygusal Çekicilik   | 1-5        | 183 | 4,10   | ,05    | Okulda Çalışma Süresi | Gruplar Arası | 2,06   | 3   | ,69  | 1,32 | ,268 |
|                      | 6-10       | 81  | 3,93   | ,09    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | 11-15      | 58  | 3,96   | ,08    |                       | Gruplar İçi   | 196,60 | 377 | ,52  |      |      |
|                      | 16 ve Üstü | 59  | 4,01   | ,08    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | Toplam     | 381 | 4,03   | ,04    |                       | Toplam        | 198,67 | 380 |      |      |      |
| Kurumsal Etik        | 1-5        | 183 | 4,35   | ,04    | Okulda Çalışma Süresi | Gruplar Arası | 4,41   | 3   | 1,47 | 3,70 | ,012 |
|                      | 6-10       | 81  | 4,13   | ,08    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | 11-15      | 58  | 4,17   | ,08    |                       | Gruplar İçi   | 149,85 | 377 | ,40  |      |      |
|                      | 16 ve Üstü | 59  | 4,12   | ,09    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | Toplam     | 381 | 4,24   | ,03    |                       | Toplam        | 154,27 | 380 |      |      |      |
| Toplam               | 1-5        | 183 | 4,17   | ,05    | Okulda Çalışma Süresi | Gruplar Arası | 3,41   | 3   | 1,14 | 2,83 | ,039 |
|                      | 6-10       | 81  | 3,97   | ,08    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | 11-15      | 58  | 3,9780 | ,08278 |                       | Gruplar İçi   | 151,65 | 377 | ,40  |      |      |
|                      | 16 ve Üstü | 59  | 4,00   | ,08    |                       |               |        |     |      |      |      |
|                      | Toplam     | 381 | 4,07   | ,03    |                       | Toplam        | 155,06 | 380 |      |      |      |

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre, ölçeğin okulda hizmet kalitesi ( $F_{(3-377)}=2,55$ ,  $p > 0,05$ ), çalışma ortamı ( $F_{(3-377)}=2,34$ ,  $p > 0,05$ ), toplumsal sorumluluk ( $F_{(3-377)}=2,63$ ,  $p = 0,05$ ), duygusal çekicilik ( $F_{(3-377)}=1,32$ ,  $p > 0,05$ ), alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Diğer taraftan yönetim kalitesi ( $F_{(3-377)}=5,12$ ,  $p < 0,05$ ), finansal sağlık ( $F_{(3-377)}=3,26$ ,  $p < 0,05$ ), kurumsal etik ( $F_{(3-377)}=3,70$ ,  $p < 0,05$ ) alt boyutlarına ait analiz sonuçları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Bu farklılığın



okulda çalışma süresine göre değişimini belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8.** Okulda çalışma süresine göre LSD Testi sonuçları

| Bağımsız Değişken    | Okulda Çalışma Süresi (yıl) (A) | Okulda Çalışma Süresi (yıl) (B) | Ortalamalar Arası Fark (A-B) | p    |
|----------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|------|
| Yönetim Kalitesi     | 1-5                             | 6-10                            | ,26731*                      | ,005 |
|                      |                                 | 11-15                           | ,33831*                      | ,002 |
|                      |                                 | 16 ve üstü                      | ,24262*                      | ,023 |
|                      | 6-10                            | 1-5                             | -,26731*                     | ,005 |
|                      |                                 | 11-15                           | ,07100                       | ,562 |
|                      |                                 | 16 ve üstü                      | -,02469                      | ,840 |
|                      | 11-15                           | 1-5                             | -,33831*                     | ,002 |
|                      |                                 | 6-10                            | -,07100                      | ,562 |
|                      |                                 | 16 ve üstü                      | -,09569                      | ,468 |
|                      | 16 ve üstü                      | 1-5                             | -,24262*                     | ,023 |
|                      |                                 | 6-10                            | ,02469                       | ,840 |
|                      |                                 | 11-15                           | ,09569                       | ,468 |
| Finansal Sağlamlılık | 1-5                             | 6-10                            | ,21669*                      | ,024 |
|                      |                                 | 11-15                           | ,13962                       | ,197 |
|                      |                                 | 16 ve üstü                      | ,28689*                      | ,008 |
|                      | 6-10                            | 1-5                             | -,21669*                     | ,024 |
|                      |                                 | 11-15                           | -,07706                      | ,532 |
|                      |                                 | 16 ve üstü                      | ,07020                       | ,568 |
|                      | 11-15                           | 1-5                             | -,13962                      | ,197 |
|                      |                                 | 6-10                            | ,07706                       | ,532 |
|                      |                                 | 16 ve üstü                      | ,14727                       | ,267 |
|                      | 16 ve üstü                      | 1-5                             | -,28689*                     | ,008 |
|                      |                                 | 6-10                            | -,07020                      | ,568 |
|                      |                                 | 11-15                           | -,14727                      | ,267 |
| Kurumsal Etik        | 1-5                             | 6-10                            | ,22216                       | ,065 |
|                      |                                 | 11-15                           | ,18005                       | ,059 |
|                      |                                 | 16 ve üstü                      | ,22958*                      | ,015 |
|                      | 6-10                            | 1-5                             | -,22489*                     | ,008 |
|                      |                                 | 11-15                           | -,04484                      | ,679 |
|                      |                                 | 16 ve üstü                      | ,00469                       | ,965 |
|                      | 11-15                           | 1-5                             | -,18005                      | ,059 |
|                      |                                 | 6-10                            | ,04484                       | ,679 |
|                      |                                 | 16 ve üstü                      | ,04953                       | ,671 |
|                      | 16 ve üstü                      | 1-5                             | -,22958*                     | ,015 |
|                      |                                 | 6-10                            | -,00469                      | ,965 |
|                      |                                 | 11-15                           | -,04953                      | ,671 |

Yönetim kalitesi alt boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre farkın 1-5 yıl ( $\bar{x}=4,24$ ) okulda çalışanlarda, 6-10 yıl ( $\bar{x}=3,98$ ), 11-15 yıl ( $\bar{x}=3,90$ ) ve 16 ve üstü yıl ( $\bar{x}=4,00$ ) okulda çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu durum, 6-10 yıl, 11-15 ve 16 ve üstü yıl okulda çalışanların yönetim kalitesine ilişkin algılarının daha düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Finansal sağlamlık alt boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre farkın 1-5 yıl ( $\bar{x}=3,98$ ) okulda çalışanlarda, 6-10 yıl ( $\bar{x}=3,76$ ) ve 16 ve üstü yıl ( $\bar{x}=3,69$ ) okulda çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Bu durum, 6-10 yıl ve 16-20 yıl okulda çalışanların finansal sağlamlık alt boyutuna ilişkin algılarının daha düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Kurumsal etik alt boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre farkın 1-5 yıl ( $\bar{x}=4,35$ ) okulda çalışanlarda, 6-10 yıl ( $\bar{x}=4,13$ ) ve 16 ve üstü yıl ( $\bar{x}=4,12$ ) okulda çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu durum, 6-10 yıl ve 16-20 yıl okulda çalışanların kurumsal etik alt boyutuna ilişkin algılarının daha düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

### Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturulmadığının tespiti için çözümlenen verilerin tek yönlü varyans sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının hizmet yılına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

| Alt Boyutlar         | Okulda Çalışma Süresi (yıl) | N   | $\bar{x}$ | Sh  | Değişken    | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd  | Kareler ortalaması | F    | p    |
|----------------------|-----------------------------|-----|-----------|-----|-------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Hizmet Kalitesi      | 1-5                         | 40  | 3,98      | ,12 | Hizmet Yılı | Gruplar Arası     | 2,80            | 4   | ,70                | 1,60 | ,175 |
|                      | 6-10                        | 68  | 3,97      | ,07 |             | Gruplar İçi       | 164,90          | 376 | ,44                |      |      |
|                      | 11-15                       | 38  | 4,25      | ,07 |             | Toplam            | 167,70          | 380 |                    |      |      |
|                      | 16-20                       | 72  | 4,08      | ,09 |             |                   |                 |     |                    |      |      |
|                      | 20 ve Üstü                  | 163 | 4,14      | ,04 |             |                   |                 |     |                    |      |      |
| Yönetim Kalitesi     | 1-5                         | 40  | 4,09      | ,11 | Hizmet Yılı | Gruplar Arası     | ,94             | 4   | ,23                | ,45  | ,776 |
|                      | 6-10                        | 68  | 4,09      | ,09 |             | Gruplar İçi       | 197,67          | 376 | ,53                |      |      |
|                      | 11-15                       | 38  | 4,24      | ,08 |             | Toplam            | 198,61          | 380 |                    |      |      |
|                      | 16-20                       | 72  | 4,05      | ,10 |             |                   |                 |     |                    |      |      |
|                      | 20 ve Üstü                  | 163 | 4,08      | ,05 |             |                   |                 |     |                    |      |      |
| Finansal Sağlamlılık | 1-5                         | 40  | 3,69      | ,11 | Hizmet Yılı | Gruplar Arası     | 3,34            | 4   | ,84                | 1,61 | ,171 |
|                      | 6-10                        | 68  | 3,74      | ,10 |             | Gruplar İçi       | 195,07          | 376 | ,52                |      |      |
|                      | 11-15                       | 38  | 3,98      | ,09 |             | Toplam            | 198,41          | 380 |                    |      |      |
|                      | 16-20                       | 72  | 3,90      | ,10 |             |                   |                 |     |                    |      |      |
|                      | 20 ve Üstü                  | 163 | 3,91      | ,04 |             |                   |                 |     |                    |      |      |
| Çalışma Ortamı       | 1-5                         | 40  | 3,99      | ,13 | Hizmet Yılı | Gruplar Arası     | 3,82            | 4   | ,95                | 1,98 | ,097 |
|                      | 6-10                        | 68  | 3,98      | ,08 |             | Gruplar İçi       | 181,20          | 376 | ,48                |      |      |
|                      | 11-15                       | 38  | 4,        | ,08 |             | Toplam            | 185,02          | 380 |                    |      |      |
|                      | 16-20                       | 72  | 4,12      | ,09 |             |                   |                 |     |                    |      |      |
|                      | 20 ve Üstü                  | 163 | 4,13      | ,05 |             |                   |                 |     |                    |      |      |

|                      |            |     |      |     |             |               |        |     |      |        |        |
|----------------------|------------|-----|------|-----|-------------|---------------|--------|-----|------|--------|--------|
| Toplumsal Sorumluluk | 1-5        | 40  | 4,06 | ,11 | Hizmet Yılı | Gruplar Arası | 1,53   | 4   | ,38  | ,86    | ,489   |
|                      | 6-10       | 68  | 4,07 | ,08 |             |               |        |     |      |        |        |
|                      | 11-15      | 38  | 4,26 | ,08 |             | Gruplar İçi   | 167,77 | 376 | ,45  |        |        |
|                      | 16-20      | 72  | 4,21 | ,08 |             |               |        |     |      |        |        |
|                      | 20 ve Üstü | 163 | 4,13 | ,04 |             |               |        |     |      | Toplam | 169,31 |
| Duygusal Çekicilik   | 1-5        | 40  | 3,90 | ,14 | Hizmet Yılı | Gruplar Arası | 4,15   | 4   | 1,04 | 2,02   | ,090   |
|                      | 6-10       | 68  | 3,86 | ,09 |             |               |        |     |      |        |        |
|                      | 11-15      | 38  | 4,20 | ,08 |             | Gruplar İçi   | 192,66 | 376 | ,51  |        |        |
|                      | 16-20      | 72  | 4,03 | ,09 |             |               |        |     |      |        |        |
|                      | 20 ve Üstü | 163 | 4,08 | ,04 |             |               |        |     |      | Toplam | 196,81 |
| Kurumsal Etik        | 1-5        | 40  | 4,22 | ,11 | Hizmet Yılı | Gruplar Arası | 1,18   | 4   | ,29  | ,73    | ,574   |
|                      | 6-10       | 68  | 4,22 | ,07 |             |               |        |     |      |        |        |
|                      | 11-15      | 38  | 4,40 | ,07 |             | Gruplar İçi   | 152,28 | 376 | ,41  |        |        |
|                      | 16-20      | 72  | 4,21 | ,09 |             |               |        |     |      |        |        |
|                      | 20 ve Üstü | 163 | 4,22 | ,04 |             |               |        |     |      | Toplam | 153,46 |
| Toplam               | 1-5        | 40  | 4,00 | ,11 | Hizmet Yılı | Gruplar Arası | 2,31   | 4   | ,58  | 1,56   | ,184   |
|                      | 6-10       | 68  | 3,97 | ,07 |             |               |        |     |      |        |        |
|                      | 11-15      | 38  | 4,24 | ,06 |             | Gruplar İçi   | 138,83 | 376 | ,37  |        |        |
|                      | 16-20      | 72  | 4,06 | ,08 |             |               |        |     |      |        |        |
|                      | 20 ve Üstü | 163 | 4,11 | ,04 |             |               |        |     |      | Toplam | 141,14 |

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet yılına göre ölçeğin alt boyutlarında; okulda hizmet kalitesi ( $F(4,376) = 1.60, p > .05$ ), yönetim kalitesi ( $F(4,376) = .45, p > .05$ ), finansal sağlamlık ( $F(4,376) = 1.61, p > .05$ ), çalışma ortamı ( $F(4,376) = 1.98, p > .05$ ), toplumsal sorumluluk ( $F(4,376) = .86, p > .05$ ), duygusal çekicilik ( $F(4,376) = 2.02, p > .05$ ) ve kurumsal etik ( $F(4,376) = .73, p > .05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### Branşa Göre Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturulmadığının tespiti için çözümlenen verilerin tek yönlü varyans sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının branşa göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

| Alt Boyutlar    | Branş             | N  | $\bar{x}$ | Sh  | Değişken | Varyans kaynağı | Kareler top. | Sd  | Kareler ort. | F    | p    |
|-----------------|-------------------|----|-----------|-----|----------|-----------------|--------------|-----|--------------|------|------|
| Hizmet Kalitesi | “Dil ve Anlatım”  | 56 | 4,07      | ,09 | Branş    | Gruplar Arası   | 5,59         | 6   | ,93          | 2,14 | ,048 |
|                 | “Matematik”       | 65 | 4,16      | ,07 |          |                 |              |     |              |      |      |
|                 | “Fen Bilimleri”   | 61 | 3,89      | ,09 |          | Gruplar İçi     | 162,52       | 374 | ,44          |      |      |
|                 | “Sosyal Bilimler” | 56 | 4,03      | ,08 |          |                 |              |     |              |      |      |
|                 | “Felsefe Grubu”   | 39 | 4,30      | ,09 |          |                 |              |     |              |      |      |

|                      |   |      |      |      |       |               |        |     |      |      |      |
|----------------------|---|------|------|------|-------|---------------|--------|-----|------|------|------|
|                      | “Yabancı Diller”                                  | 57   | 4,22 | ,10  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Spor, Güzel Sanatlar” ve “Bilişim Teknolojileri” | 47   | 4,08 | ,10  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | Toplam  | 381  | 4,10 | ,03  |       | Toplam        | 168,10 | 380 |      |      |      |
| Yönetim Kalitesi     | “Dil ve Anlatım”                                  | 56   | 4,12 | ,10  |       | Gruplar Arası | 7,44   | 6   | 1,24 | 2,42 | ,026 |
|                      | “Matematik”                                       | 65   | 4,13 | ,07  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Fen Bilimleri”                                   | 61   | 3,88 | ,10  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Sosyal Bilimler”                                 | 56   | 3,95 | ,09  |       | Gruplar İçi   | 191,40 | 374 |      | ,51  |      |
|                      | “Felsefe Grubu”                                   | 39   | 4,32 | ,11  | Branş |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Yabancı Diller”                                  | 57   | 4,13 | ,12  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Spor, Güzel Sanatlar” ve “Bilişim Teknolojileri” | 47   | 4,26 | ,09  |       | Toplam        | 198,84 | 380 |      |      |      |
| Toplam               | 381   | 4,10 | ,04  |      |       |               |        |     |      |      |      |
| Finansal Sağlamlılık | “Dil ve Anlatım”                                  | 56   | 3,95 | ,10  |       | Gruplar Arası | 2,67   | 6   | ,44  | ,85  | ,534 |
|                      | “Matematik”                                       | 65   | 3,90 | ,08  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Fen Bilimleri”                                   | 61   | 3,74 | ,10  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Sosyal Bilimler”                                 | 56   | 3,85 | ,074 |       | Gruplar İçi   | 196,13 | 374 |      | ,52  |      |
|                      | “Felsefe Grubu”                                   | 39   | 4,02 | ,12  | Branş |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Yabancı Diller”                                  | 57   | 3,86 | ,12  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Spor, Güzel Sanatlar” ve “Bilişim Teknolojileri” | 47   | 3,78 | ,11  |       | Toplam        | 198,80 | 380 |      |      |      |
| Toplam               | 381   | 3,87 | ,04  |      |       |               |        |     |      |      |      |
| Çalışma Ortamı       | “Dil ve Anlatım”                                  | 56   | 4,06 | ,10  |       | Gruplar Arası | 5,92   | 6   | ,99  | 2,05 | ,059 |
|                      | “Matematik”                                       | 65   | 4,18 | ,08  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Fen Bilimleri”                                   | 61   | 3,91 | ,10  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Sosyal Bilimler”                                 | 56   | 4,04 | ,08  |       | Gruplar İçi   | 180,21 | 374 |      | ,48  |      |
|                      | “Felsefe Grubu”                                   | 39   | 4,32 | ,09  | Branş |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Yabancı Diller”                                  | 57   | 4,24 | ,10  |       |               |        |     |      |      |      |
|                      | “Spor, Güzel Sanatlar” ve “Bilişim Teknolojileri” | 47   | 4,11 | ,10  |       | Toplam        | 186,12 | 380 |      |      |      |
| Toplam               | 381   | 4,11 | ,04  |      |       |               |        |     |      |      |      |
| Toplumsal Sorumluluk | “Dil ve Anlatım”                                  | 56   | 4,22 | ,10  |       | Gruplar Arası | 2,358  | 6   | ,39  | ,88  | ,513 |
|                      | “Matematik”                                       | 65   | 4,16 | ,08  |       |               |        |     |      |      |      |

|        |   |     |      |     |               |        |     |     |      |      |
|--------|---|-----|------|-----|---------------|--------|-----|-----|------|------|
|        | “Fen Bilimleri”                                   | 61  | 3,99 | ,09 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Sosyal Bilimler”                                 | 56  | 4,12 | ,08 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Felsefe Grubu”                                   | 39  | 4,24 | ,10 | Gruplar İçi   | 167,80 | 374 | ,45 |      |      |
|        | “Yabancı Diller”                                  | 57  | 4,17 | ,10 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Spor, Güzel Sanatlar” ve “Bilişim Teknolojileri” | 47  | 4,14 | ,10 | Toplam        | 170,20 | 380 |     |      |      |
|        | Toplam  | 381 | 4,14 | ,03 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Dil ve Anlatım”                                  | 56  | 4,03 | ,10 | Gruplar Arası | 4,93   | 6   | ,82 | 1,59 | ,150 |
|        | “Matematik”                                       | 65  | 4,10 | ,08 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Fen Bilimleri”                                   | 61  | 3,82 | ,10 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Sosyal Bilimler”                                 | 56  | 3,96 | ,08 | Gruplar İçi   | 193,74 | 374 | ,52 |      |      |
|        | “Felsefe Grubu”                                   | 39  | 4,21 | ,10 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Yabancı Diller”                                  | 57  | 4,11 | ,11 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Spor, Güzel Sanatlar” ve “Bilişim Teknolojileri” | 47  | 4,07 | ,11 | Toplam        | 198,67 | 380 |     |      |      |
|        | Toplam  | 381 | 4,03 | ,04 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Dil ve Anlatım”                                  | 56  | 4,21 | ,09 | Gruplar Arası | 5,71   | 6   | ,95 | 2,40 | ,028 |
|        | “Matematik”                                       | 65  | 4,36 | ,06 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Fen Bilimleri”                                   | 61  | 4,02 | ,08 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Sosyal Bilimler”                                 | 56  | 4,16 | ,09 | Gruplar İçi   | 148,55 | 374 | ,40 |      |      |
|        | “Felsefe Grubu”                                   | 39  | 4,37 | ,09 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Yabancı Diller”                                  | 57  | 4,30 | ,10 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Spor, Güzel Sanatlar” ve “Bilişim Teknolojileri” | 47  | 4,34 | ,09 | Toplam        | 154,27 | 380 |     |      |      |
|        | Toplam  | 381 | 4,24 | ,03 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Dil ve Anlatım”                                  | 56  | 4,08 | ,09 | Gruplar Arası | 4,44   | 6   | ,74 | 1,84 | ,091 |
|        | “Matematik”                                       | 65  | 4,13 | ,07 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Fen Bilimleri”                                   | 61  | 3,87 | ,09 |               |        |     |     |      |      |
|        | “Sosyal Bilimler”                                 | 56  | 4,00 | ,07 | Gruplar İçi   | 150,62 | 374 | ,40 |      |      |
| Toplam |   |     |      |     | Brans         |        |     |     |      |      |

|   |     |      |     |        |        |     |
|---|-----|------|-----|--------|--------|-----|
| “Felsefe Grubu”                                   | 39  | 4,25 | ,09 |        |        |     |
| “Yabancı Diller”                                  | 57  | 4,14 | ,10 |        |        |     |
| “Spor, Güzel Sanatlar” ve “Bilişim Teknolojileri” | 47  | 4,09 | ,09 | Toplam | 155,06 | 380 |
| Toplam  | 381 | 4,07 | ,03 |        |        |     |

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre, ölçeğin finansal sağlamlılık ( $F_{(6-374)}=0,85$ ,  $p > 0,05$ ), çalışma ortamı ( $F_{(6-374)}=2,05$ ,  $p > 0,05$ ), toplumsal sorumluluk ( $F_{(6-374)}=0,88$ ,  $p = 0,05$ ), duygusal çekicilik ( $F_{(6-374)}=1,59$ ,  $p > 0,05$ ), alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Diğer taraftan hizmet kalitesi ( $F_{(3-377)}=2,14$ ,  $p < 0,05$ ), yönetim kalitesi ( $F_{(3-377)}=2,42$ ,  $p < 0,05$ ), kurumsal etik ( $F_{(3-377)}=2,4$ ,  $p < 0,05$ ), alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlılık öğretmenlerin branşlarına göre algılamalarında farklılık olduğunu göstermektedir. Ortalama puanlar arasında oluşan bu farkın hangi branş grupları arasında olduğunu saptamak üzere yapılan LSD testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

**Tablo 11.** Branşlara göre yapılan LSD testi sonuçları

| Bağımsız Değişken | Branş (A)             | Branş (B)                                       | Ortalamalar Arası Fark (A-B) | p    |
|-------------------|-----------------------|---|------------------------------|------|
| Hizmet Kalitesi   | Dil ve Anlatım Grubu  | “Matematik Grubu”                               | -,08627                      | ,473 |
|                   |                       | “Fen Bilimleri Grubu”                           | ,18107                       | ,139 |
|                   |                       | “Sosyal Bilimler Grubu”                         | ,04167                       | ,738 |
|                   |                       | “Felsefe Grubu”                                 | -,23115                      | ,094 |
|                   |                       | “Yabancı Diller Grubu”                          | -,14314                      | ,249 |
|                   |                       | “Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri” | -,00645                      | ,961 |
|                   | Matematik Grubu       | “Dil ve Anlatım Grubu”                          | ,08627                       | ,473 |
|                   |                       | “Fen Bilimleri Grubu”                           | ,26734*                      | ,023 |
|                   |                       | “Sosyal Bilimler Grubu”                         | ,12794                       | ,288 |
|                   |                       | “Felsefe Grubu”                                 | -,14487                      | ,279 |
|                   |                       | “Yabancı Diller Grubu”                          | -,05686                      | ,635 |
|                   |                       | “Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri” | ,07983                       | ,527 |
|                   | Fen Bilimleri Grubu   | “Dil ve Anlatım Grubu”                          | -,18107                      | ,139 |
|                   |                       | “Matematik Grubu”                               | -,26734*                     | ,023 |
|                   |                       | “Sosyal Bilimler Grubu”                         | -,13940                      | ,254 |
|                   |                       | “Felsefe Grubu”                                 | -,41222*                     | ,002 |
|                   |                       | “Yabancı Diller Grubu”                          | -,32421*                     | ,008 |
|                   |                       | “Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri” | -,18752                      | ,144 |
|                   | Sosyal Bilimler Grubu | “Dil ve Anlatım Grubu”                          | -,04167                      | ,738 |
|                   |                       | “Matematik Grubu”                               | -,12794                      | ,288 |

|   |   |          |      |
|---|---|----------|------|
|   | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,13940   | ,254 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,27281* | ,048 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | -,18480  | ,137 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | -,04811  | ,712 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | ,23115   | ,094 |
|   | "Matematik Grubu"                               | ,14487   | ,279 |
| Felsefe Grubu                                 | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,41222*  | ,002 |
|   | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,27281*  | ,048 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | ,08801   | ,521 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | ,22470   | ,116 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | ,14314   | ,249 |
|   | "Matematik Grubu"                               | ,05686   | ,635 |
| Yabancı Diller Grubu                          | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,32421*  | ,008 |
|   | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,18480   | ,137 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,08801  | ,521 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | ,13669   | ,293 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | ,00645   | ,961 |
| Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri | "Matematik Grubu"                               | -,07983  | ,527 |
|   | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,18752   | ,144 |
|   | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,04811   | ,712 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,22470  | ,116 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | -,13669  | ,293 |
|   | "Matematik Grubu"                               | -,00473  | ,971 |
|   | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,24274   | ,068 |
| Dil ve Anlatım Grubu                          | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,17143   | ,206 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,20165  | ,177 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | -,00927  | ,945 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | -,13389  | ,345 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | ,00473   | ,971 |
|   | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,24747   | ,053 |
| Matematik Grubu                               | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,17615   | ,178 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,19692  | ,175 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | -,00455  | ,972 |
| Yönetim Kalitesi                              | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | -,12917  | ,346 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | -,24274  | ,068 |
|   | "Matematik Grubu"                               | -,24747  | ,053 |
| Fen Bilimleri Grubu                           | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | -,07131  | ,590 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,44439* | ,003 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | -,25201  | ,057 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | -,37663* | ,007 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | -,17143  | ,206 |
|   | "Matematik Grubu"                               | -,17615  | ,178 |
| Sosyal Bilimler Grubu                         | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,07131   | ,590 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,37308* | ,013 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | -,18070  | ,180 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | -,30532* | ,032 |

|   |   |          |      |
|---|---|----------|------|
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | ,20165   | ,177 |
|   | "Matematik Grubu"                               | ,19692   | ,175 |
|   | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,44439*  | ,003 |
| Felsefe Grubu                                 | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,37308*  | ,013 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | ,19238   | ,196 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | ,06776   | ,662 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | ,00927   | ,945 |
|   | "Matematik Grubu"                               | ,00455   | ,972 |
|   | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,25201   | ,057 |
| Yabancı Diller Grubu                          | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,18070   | ,180 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,19238  | ,196 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | -,12462  | ,377 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | ,13389   | ,345 |
|   | "Matematik Grubu"                               | ,12917   | ,346 |
| Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,37663*  | ,007 |
|   | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,30532*  | ,032 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,06776  | ,662 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | ,12462   | ,377 |
|   | "Matematik Grubu"                               | -,15469  | ,179 |
|   | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,19045   | ,103 |
| Dil ve Anlatım Grubu                          | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,04762   | ,690 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,16495  | ,210 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | -,08848  | ,456 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | -,12826  | ,304 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | ,15469   | ,179 |
|   | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,34515*  | ,002 |
| Matematik Grubu                               | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,20231   | ,079 |
|   | "Felsefe Grubu"                                 | -,01026  | ,936 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | ,06622   | ,563 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | ,02643   | ,827 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | -,19045  | ,103 |
|   | "Matematik Grubu"                               | -,34515* | ,002 |
| Kurumsal Etik                                 | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | -,14283  | ,222 |
| Fen Bilimleri Grubu                           | "Felsefe Grubu"                                 | -,35540* | ,006 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | -,27893* | ,017 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | -,31871* | ,010 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | -,04762  | ,690 |
|   | "Matematik Grubu"                               | -,20231  | ,079 |
|   | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,14283   | ,222 |
| Sosyal Bilimler Grubu                         | "Felsefe Grubu"                                 | -,21257  | ,107 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | -,13610  | ,252 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | -,17588  | ,159 |
|   | "Dil ve Anlatım Grubu"                          | ,16495   | ,210 |
|   | "Matematik Grubu"                               | ,01026   | ,936 |
|   | "Fen Bilimleri Grubu"                           | ,35540*  | ,006 |
| Felsefe Grubu                                 | "Sosyal Bilimler Grubu"                         | ,21257   | ,107 |
|   | "Yabancı Diller Grubu"                          | ,07647   | ,560 |
|   | "Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri" | ,03669   | ,788 |



|   |   |         |      |
|---|---|---------|------|
| Yabancı Diller Grubu                          | “Dil ve Anlatım Grubu”                          | ,08848  | ,456 |
|   | “Matematik Grubu”                               | -,06622 | ,563 |
|   | “Fen Bilimleri Grubu”                           | ,27893* | ,017 |
|   | “Sosyal Bilimler Grubu”                         | ,13610  | ,252 |
|   | “Felsefe Grubu”                                 | -,07647 | ,560 |
|   | “Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri” | -,03978 | ,749 |
| Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri | “Dil ve Anlatım Grubu”                          | ,12826  | ,304 |
|   | “Matematik Grubu”                               | -,02643 | ,827 |
|   | “Fen Bilimleri Grubu”                           | ,31871* | ,010 |
|   | “Sosyal Bilimler Grubu”                         | ,17588  | ,159 |
|   | “Felsefe Grubu”                                 | -,03669 | ,788 |
|   | “Yabancı Diller Grubu”                          | ,03978  | ,749 |

Branş alt boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre farklılık Matematik ( $\bar{x}=4,16$ ), Felsefe ( $\bar{x}=4,30$ ) ve Yabancı Dil ( $\bar{x}=4,22$ ) öğretmenlerinde, Fen Bilimleri ( $\bar{x}=3,89$ ) öğretmenlerine göre yüksektir ( $p < 0,05$ ). Yine Felsefe ( $\bar{x}=4,30$ ) öğretmenlerinde, Sosyal Bilimler grubu ( $\bar{x}=4,03$ ) öğretmenlerine göre yüksektir ( $p < 0,05$ ).

Yönetim kalitesi alt boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre farkın Felsefe grubu ( $\bar{x}=3,95$ ) öğretmenlerinde, Fen Bilimleri grubu ( $\bar{x}=3,88$ ) ve Sosyal Bilimler grubu ( $\bar{x}=3,95$ ) öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Yine farkın Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri grubu ( $\bar{x}=4,26$ ) öğretmenlerinde, Fen Bilimleri grubu ( $\bar{x}=3,88$ ) öğretmenlerine göre daha yüksektir ( $p < 0,05$ ).

Kurumsal etik alt boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre farkın Matematik grubu ( $\bar{x}=4,36$ ), Felsefe grubu ( $\bar{x}=4,37$ ), Yabancı Diller grubu ( $\bar{x}=4,30$ ) ve Spor, Güzel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri grubu ( $\bar{x}=4,34$ ) öğretmenlerinde, Fen Bilimleri grubu ( $\bar{x}=4,02$ ) öğretmenlerine göre daha yüksektir ( $p < 0,05$ ).

### Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturulmadığının tespiti için çözümlenen verilerin t-testi sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının eğitim durumuna göre t-testi sonuçları

| Alt Boyutlar     | Cinsiyet      | n   | $\bar{x}$ | Sh   | Sd  | t     | p   |
|------------------|---------------|-----|-----------|------|-----|-------|-----|
| Hizmet Kalitesi  | Lisans        | 317 | 4,09      | ,038 | 379 | -,65  | ,52 |
|                  | Yüksek Lisans | 64  | 4,15      | ,072 |     |       |     |
| Yönetim Kalitesi | Lisans        | 317 | 4,07      | ,042 | 379 | -2,04 | ,04 |

|                      |               |     |      |      |     |       |     |
|----------------------|---------------|-----|------|------|-----|-------|-----|
|                      | Yüksek Lisans | 64  | 4,27 | ,073 |     |       |     |
|                      | Lisans        | 317 | 3,86 | ,041 |     |       |     |
| Finansal Sağlamlılık | Yüksek Lisans | 64  | 3,96 | ,083 | 379 | -1,03 | ,30 |
|                      | Lisans        | 317 | 4,10 | ,040 |     |       |     |
| Çalışma Ortamı       | Yüksek Lisans | 64  | 4,23 | ,077 | 379 | -1,44 | ,15 |
|                      | Lisans        | 317 | 4,13 | ,008 |     |       |     |
| Toplumsal Sorumluluk | Yüksek Lisans | 64  | 4,25 | ,070 | 379 | -1,40 | ,16 |
|                      | Lisans        | 317 | 4,01 | ,041 |     |       |     |
| Duygusal Çekicilik   | Yüksek Lisans | 64  | 4,16 | ,082 | 379 | -1,47 | ,14 |
|                      | Lisans        | 317 | 4,22 | ,036 |     |       |     |
| Kurumsal Etik        | Yüksek Lisans | 64  | 4,37 | ,067 | 379 | -1,73 | ,08 |
|                      | Lisans        | 317 | 4,07 | ,035 |     |       |     |
| Toplam               | Yüksek Lisans | 64  | 4,17 | ,065 | 379 | -1,28 | ,20 |
|                      | Lisans        | 317 |      |      |     |       |     |

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel imaja ilişkin algılarında yönetim kalitesi  $t(379) = -2.04$  alt boyutu dışında anlamlı farklılık yoktur. Bu durum, örgütsel imaja ilişkin algının farklı eğitim kademelerinde benzerlik gösterdiğine işaret etmektedir.

### Ait Olduğu Kuşağa Göre Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının ait olduğu kuşak değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturulmadığının tespiti için çözümlenen verilerin tek yönlü varyans sonuçları Tablo 13'te görülmektedir.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin örgütsel imaja ilişkin algılarının yaş aralığına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

| Alt Boyutlar         | Yaş Aralığı | N   | $\bar{x}$ | Sh   | Değişken    | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd  | Kareler ortalaması | F    | p    |
|----------------------|-------------|-----|-----------|------|-------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Hizmet Kalitesi      | 20-39       | 142 | 4,05      | 0,06 | Yaş Aralığı | Gruplar Arası     | 2,74            | 2   | 1,37               | 3,13 | ,045 |
|                      | 40-54       | 207 | 4,16      | 0,05 |             | Grup İçi          | 165,37          | 378 | 0,44               |      |      |
|                      | 55 ve Üzeri | 32  | 3,88      | 0,12 |             | Toplam            | 168,10          | 380 |                    |      |      |
|                      | Toplam      | 381 | 4,10      | 0,03 |             |                   |                 |     |                    |      |      |
| Yönetim Kalitesi     | 20-39       | 142 | 4,13      | 0,06 | Yaş Aralığı | Gruplar Arası     | 3,76            | 2   | 1,88               | 3,65 | ,027 |
|                      | 40-54       | 207 | 4,12      | 0,05 |             | Grup İçi          | 195,08          | 378 | 0,52               |      |      |
|                      | 55 ve Üzeri | 32  | 3,77      | 0,14 |             | Toplam            | 198,84          | 380 |                    |      |      |
|                      | Toplam      | 381 | 4,10      | 0,04 |             |                   |                 |     |                    |      |      |
| Finansal Sağlamlılık | 20-39       | 142 | 3,81      | 0,06 | Yaş Aralığı | Gruplar Arası     | 2,36            | 2   | 1,18               | 2,27 | ,105 |
|                      | 40-54       | 207 | 3,93      | 0,05 |             | Grup İçi          | 196,44          | 378 | 0,52               |      |      |
|                      | 55 ve Üzeri | 32  | 3,69      | 0,12 |             | Toplam            | 198,80          | 380 |                    |      |      |
|                      | Toplam      | 381 | 3,87      | 0,04 |             |                   |                 |     |                    |      |      |
| Çalışma Ortamı       | 20-39       | 142 | 4,06      | 0,06 | Yaş Aralığı | Gruplar Arası     | 2,95            | 2   | 1,48               | 3,05 | ,049 |
|                      | 40-54       | 207 | 4,18      | 0,05 |             |                   |                 |     |                    |      |      |

|                      |             |     |      |      |             |               |        |     |      |      |      |
|----------------------|-------------|-----|------|------|-------------|---------------|--------|-----|------|------|------|
|                      | 55 ve Üzeri | 32  | 3,89 | 0,11 |             | Grup İçi      | 183,17 | 378 | 0,49 |      |      |
|                      | Toplam      | 381 | 4,11 | 0,04 |             | Toplam        | 186,12 | 380 |      |      |      |
| Toplumsal Sorumluluk | 20-39       | 142 | 4,12 | 0,06 | Yaş Aralığı | Gruplar Arası | 5,25   | 2   | 2,62 | 6,02 | ,003 |
|                      | 40-54       | 207 | 4,22 | 0,04 |             | Grup İçi      | 164,91 | 378 | 0,44 |      |      |
|                      | 55 ve Üzeri | 32  | 3,79 | 0,12 |             | Toplam        | 170,16 | 380 |      |      |      |
|                      | Toplam      | 381 | 4,14 | 0,03 |             |               |        |     |      |      |      |
| Duygusal Çekicilik   | 20-39       | 142 | 3,96 | 0,07 | Yaş Aralığı | Gruplar Arası | 4,44   | 2   | 2,22 | 4,32 | ,014 |
|                      | 40-54       | 207 | 4,12 | 0,05 |             | Grup İçi      | 194,23 | 378 | 0,51 |      |      |
|                      | 55 ve Üzeri | 32  | 3,78 | 0,12 |             | Toplam        | 198,67 | 380 |      |      |      |
|                      | Toplam      | 381 | 4,03 | 0,04 |             |               |        |     |      |      |      |
| Kurumsal Etik        | 20-39       | 142 | 4,25 | 0,06 | Yaş Aralığı | Gruplar Arası | 2,02   | 2   | 1,01 | 2,50 | ,083 |
|                      | 40-54       | 207 | 4,27 | 0,04 |             | Grup İçi      | 152,25 | 378 | 0,40 |      |      |
|                      | 55 ve Üzeri | 32  | 4,01 | 0,10 |             | Toplam        | 154,27 | 380 |      |      |      |
|                      | Toplam      | 381 | 4,24 | 0,03 |             |               |        |     |      |      |      |
| Toplam               | 20-39       | 142 | 4,03 | 0,06 | Yaş Aralığı | Gruplar Arası | 3,17   | 2   | 1,58 | 3,94 | ,020 |
|                      | 40-54       | 207 | 4,14 | 0,04 |             | Grup İçi      | 151,89 | 378 | 0,40 |      |      |
|                      | 55 ve Üzeri | 32  | 3,82 | 0,11 |             | Toplam        | 155,06 | 380 |      |      |      |
|                      | Toplam      | 381 | 4,07 | 0,03 |             |               |        |     |      |      |      |

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş aralığına göre, ölçeğin finansal sağlık (F<sub>(2-378)</sub>=2,27, p>.05) ve kurumsal etik (F<sub>(2-378)</sub>=2,50, p>.05) alt boyutlarında yaş aralığına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Diğer taraftan, ölçeğin okulda hizmet kalitesi (F<sub>(2-378)</sub>=3,13, p<.05), yönetim kalitesi (F<sub>(2-378)</sub>=3,65, p<.05), çalışma ortamı (F<sub>(2-378)</sub>=2,64, p>.05), toplumsal sorumluluk (F<sub>(2-378)</sub>=6,02, p<.05) ve duygusal çekicilik (F<sub>(2-378)</sub>=4,32, p<.05) alt boyutlarında yaş aralığına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Farklılığın hangi yaş aralığı arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 14’te görülmektedir.

**Tablo 14.** Alt boyutlarda öğretmenlerin algılarındaki anlamlı farklılığın hangi yaş aralığında olduğunu belirlemek üzere yapılan LSD Testi sonuçları

| Bağımsız Değişken | Yaş Aralığı (A) | Yaş Aralığı (B) | Ortalamalar Arası Fark (A-B) | p    |
|-------------------|-----------------|-----------------|------------------------------|------|
| Hizmet Kalitesi   | 20-39 Yaş Arası | 40-54           | -,10941                      | ,130 |
|                   |                 | 55 ve Üzeri     | ,17802                       | ,170 |
|                   | 40-54 Yaş Arası | 20-39           | ,10941                       | ,130 |
|                   |                 | 55 ve Üzeri     | ,28743*                      | ,023 |
|                   | 55 ve Üzeri Yaş | 20-39           | -,17802                      | ,170 |
|                   |                 | 40-54           | -,28743*                     | ,023 |
| Yönetim Kalitesi  | 20-39 Yaş Arası | 40-54           | ,00767                       | ,922 |

|                      |                 |             |          |      |
|----------------------|-----------------|-------------|----------|------|
|                      |                 | 55 ve Üzeri | ,36259*  | ,010 |
|                      |                 | 20-39       | -,00767  | ,922 |
|                      | 40-54 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,35492*  | ,010 |
|                      |                 | 20-39       | -,36259* | ,010 |
|                      | 55 ve Üzeri Yaş | 40-54       | -,35492* | ,010 |
|                      |                 | 40-54       | -,12299  | ,118 |
|                      | 20-39 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,11923   | ,399 |
|                      |                 | 20-39       | ,12299   | ,118 |
| Finansal Sağlamlılık | 40-54 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,24223   | ,078 |
|                      |                 | 20-39       | -,11923  | ,399 |
|                      | 55 ve Üzeri Yaş | 40-54       | -,24223  | ,078 |
|                      |                 | 40-54       | -,12230  | ,108 |
|                      | 20-39 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,16784   | ,219 |
|                      |                 | 20-39       | ,12230   | ,108 |
| Çalışma Ortamı       | 40-54 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,29014*  | ,029 |
|                      |                 | 20-39       | -,16784  | ,219 |
|                      | 55 ve Üzeri Yaş | 40-54       | -,29014* | ,029 |
|                      |                 | 40-54       | -,10138  | ,160 |
|                      | 20-39 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,32655*  | ,012 |
|                      |                 | 20-39       | ,10138   | ,160 |
| Toplumsal Sorumluluk | 40-54 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,42793*  | ,001 |
|                      |                 | 20-39       | -,32655* | ,012 |
|                      | 55 ve Üzeri Yaş | 40-54       | -,42793* | ,001 |
|                      |                 | 40-54       | -,16320* | ,037 |
|                      | 20-39 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,17683   | ,208 |
|                      |                 | 20-39       | ,16320*  | ,037 |
| Duygusal Çekicilik   | 40-54 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,34003*  | ,013 |
|                      |                 | 20-39       | -,17683  | ,208 |
|                      | 55 ve Üzeri Yaş | 40-54       | -,34003* | ,013 |
|                      |                 | 40-54       | -,02749  | ,691 |
|                      | 20-39 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,24186   | ,052 |
|                      |                 | 20-39       | ,02749   | ,691 |
| Kurumsal Etik        | 40-54 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,26935*  | ,026 |
|                      |                 | 20-39       | -,24186  | ,052 |
|                      | 55 ve Üzeri Yaş | 40-54       | -,26935* | ,026 |
|                      |                 | 40-54       | -,10766  | ,120 |
|                      | 20-39 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,20957   | ,092 |
|                      |                 | 20-39       | ,10766   | ,120 |
| Toplam               | 40-54 Yaş Arası | 55 ve Üzeri | ,31723*  | ,009 |
|                      |                 | 20-39       | -,20957  | ,092 |
|                      | 55 ve Üzeri Yaş | 40-54       | -,31723* | ,009 |

\* p&lt;.05

Hizmet kalitesi boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre ortaya çıkan anlamlı farklılık 40-54 yaş ( $\bar{x}=4,16$ ) aralığında olanlarda 55 ve üzeri yaş ( $\bar{x}=3,88$ ) aralığındakilere göre daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Yönetim kalitesi boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre ortaya çıkan anlamlı farklılık 20-39 yaş ( $\bar{x}=4,13$ ) ve 40-54 yaş ( $\bar{x}=4,12$ ) aralığında olanlarda 55 ve üzeri yaş ( $\bar{x}=3,77$ ) aralığındakilere göre daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Çalışma ortamı boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre ortaya çıkan anlamlı farklılık 40-54 yaş ( $\bar{x}=4,18$ ) aralığında olanlarda, 55 ve üzeri yaş ( $\bar{x}=3,89$ ) aralığındakilere göre daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Toplumsal sorumluluk boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre ortaya çıkan anlamlı farklılık 20-39 yaş ( $\bar{x}=4,12$ ) ve 40-54 yaş ( $\bar{x}=4,22$ ) aralığında olanlarda 55 ve üzeri yaş ( $\bar{x}=3,79$ ) aralığındakilere göre daha yüksektir ( $p<.05$ ).

Duygusal çekicilik boyutuna dair yapılan LSD testi sonucuna göre ortaya çıkan anlamlı farklılık 40-54 yaş ( $\bar{x}=4,12$ ) aralığında olanlarda 20-39 yaş ( $\bar{x}=3,96$ ) ve 55 ve üzeri yaş ( $\bar{x}=3,78$ ) aralığındakilere daha yüksektir ( $p<.05$ ).

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

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin örgütsel imaja ilişkin algı düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının benzer çalışmalarla paralellik göstererek olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akbulut, 2015; Akman, 2017; Arslan, 2013; Demiröz, 2014; Erdoğan, Umurkan ve Kuru, 2013; Kai Li ve Hung Hung, 2009; Kılıçarslan, 2011; Özözgü, 2017; Riordan, Gatewood ve Bill, 1997; Şahin, 2014; Yıldız, 2013). Hedef kitle ve paydaşların örgüte dair duyguları, düşünceleri, tavırları, tutumları, inançları örgütsel imajı oluşturmaktadır. Örgütün algılanma biçimini etkileyen en önemli faktörlerden biri örgüt çalışanlarıdır. Çıktılar ve eylemler üzerinde örgüt çalışanlarının etkisi büyüktür, onların örgüte dair inançları ve tutumlarıyla imaj şekillenir (Broomley, 2001). Olumlu imaj algısına sahip olan çalışanların örgüte daha çok katkı sunacakları, pozitif yönde imaj çalışmalarına destek verecekleri düşünülebilir. Böylece örgüt imajını kendi oluşturabilir ve çevre tarafından gelecek etkileri yönetebilir. Alanyazın incelendiğinde çalışma verilerinin çoğu olumlu ve yüksek düzeyde imaj algısını gösterirken, sınırlı sayıda orta düzeyde algının tespit edildiği araştırmalara rastlanmıştır (Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan, 2017; Oktay, 2016; Polat ve Hezer, 2011; Şanlı ve Arabacı, 2016).

Alt boyutlarda öğretmenlerin algılarının en yüksek düzeyde olduğu boyut kurumsal etik olurken en düşük olduğu boyut ise finansal sağlıklardır. Benzer sonuçlara ulaşan araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür (Akbulut, 2015; Akman, 2017; Demiröz, 2014). Eğitim kurumlarımız verdikleri hizmetin yanı sıra sosyal yönü olan örgütlerdir, paydaşlarına karşı etik ve sosyal sorumlulukları vardır. Örgüt çalışanlarının etik değerlere önem vermesi, onu içselleştirmesi, sunulan hizmetin kalitesini ve örgütün imajını pozitif yönde artıracaktır

(Küçükoğlu, 2012). Kurumsal etik boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olması, kurum içinde olumlu bir kültür olduğu ve ortak değerlere sahip olunduğu anlamına gelebilir. Finansal sağlamlik alt boyutunda çalışanların ücretlerini zamanında ve düzenli olarak almasının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ancak en düşük ortalama çalışanların aldıkları ücretten memnun olmamaları ve okullarını maddi açıdan güçlü görmemeleri olabilir. Bu sonuçlar ile öğretmenler yaptıkları işin maddi karşılığını alamadıklarını ve okullarının da yaptıkları işleri destekleyecek maddi imkâna sahip olmadıklarını düşündükleri söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının kişisel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği şeklindedir. Bu çerçevede cinsiyet, medeni durum, okulda çalışma süresi, hizmet yılı, branş, eğitim durumu, Bebek Patlaması, X, Y kuşaklarına ait olma değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarında cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma olmadığı, benzer özellikler gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı sonuca ulaşılan benzer çalışmalar olduğu görülmüştür (Akman, 2017; Demiröz, 2014; Gürbüz, 2008; Wei, Chang, Lin ve Liang, 2016). Diğer taraftan Kılıçarslan (2011) ve Arslan (2013) araştırmalarında tüm alt boyutlarda erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel imaj algılarında farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel imaj algısına ilişkin ölçeğin alt boyutlarının çoğunda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Akman (2017), Wei, Chang, Lin ve Liang (2016) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaştıkları görülmüştür. Ölçeğin hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, kurumsal etik alt boyutlarında örgütsel imaj algılarında evli ya da bekâr olmalarında bir farka rastlanmamıştır. Diğer yönden; finansal sağlamlik, duygusal çekicilik alt boyutlarında evli ve bekâr öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre kurumlarını finansal açıdan daha sağlam ve duygusal çekicilik boyutunda daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir.

Okulda çalışma süresi değişkenine göre ölçeğin okulda hizmet kalitesi, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan yönetim kalitesi, finansal sağlamlik, kurumsal etik alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu değerlendirmenin sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerinin örgütsel imaj algılarını etkileyen

bir değişken olduğunu söylenebilir. Bazı alt boyutlarda görülen bu farklılığın tespiti için yapılan LSD Testi sonucunda yönetim kalitesi ve finansal sağlamlık alt boyutlarında farkın 1-5 yıl arasında okulda kalma süresi olan öğretmenlerde, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl üstü okulda çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde sonuçlar elde eden sayılı araştırmaya rastlanmıştır (Demiröz, 2014). Mevcut bilgilerin aksine okulda çalışma süresi arttıkça örgütsel imaj algısının arttığı yönünde birçok araştırma bulgusuna rastlanmıştır (Akman, 2017; Başar, Şahin ve Akan, 2014; Kılıçaslan, 2011).

Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 20 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin örgütsel imaj algılarında herhangi bir farklılık olmadığını söyleyebiliriz. Duman (2012) ve Şahin (2014) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaştıkları görülmüştür. Mevcut çalışmaların aksine hizmet yılı değişkenine göre alt boyutlarda anlamlı farklılığın saptandığı araştırmalar da görülmüştür (Akbulut, 2015; Akman, 2017; Demiröz, 2014; Erdoğan, Umurkan ve Kuru, 2013; Kılıçaslan, 2011; Oktay, 2016; Başar, Şahin ve Akan, 2014; Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan, 2017).

Branş değişkenine göre tüm alt boyutlarda yapılan değerlendirmeler sonucunda hizmet kalitesi, kurumsal etik ve yönetim kalitesi alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılık öğretmenlerin branşlarına göre hizmet kalitesi alt boyutunda Matematik grubu, Yabancı dil grubu branşlarında, Felsefe grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yönetim kalitesi alt boyutunda Felsefe grubu öğretmenlerin, Sosyal grubu öğretmenlerine göre daha yüksek algıya sahip oldukları görülmüştür. Kurumsal etik alt boyutunda ise Fen bilimleri grubu öğretmenlerinin en düşük algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akbulut (2015) çalışmasında hizmet kalitesi, finansal sağlamlık, toplumsal sorumluluk ve çalışma ortamı alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Branş değişkeninin dikkate alındığı çalışmalara rastlanmaması, alt boyutlarda anlamlı farklılık olması sebebiyle daha çok çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre genel olarak bir farka rastlanmazken, yönetim kalitesi boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin yönetim kalitesi boyutunda örgütsel imaj algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin yöneticilerinin yönetsel becerilerini ve okuldaki sistemi değerlendirme konularında daha

dikkatli oldukları söylenebilir. Bir başka şekilde ifade edilirse, eğitim düzeyi arttıkça farkındalık düzeyinin arttığı söylenebilir. Ayrıca eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin beklentilerinin arttığı ve daha sorgulayıcı bir tavır içine girdiklerini düşünebilir. Kılıçarslan (2011) da araştırmasının sonucunda benzer verilere ulaşmıştır. Mevcut araştırmanın aksine eğitim seviyesi yükseldikçe, örgütsel imaj algısının olumsuz etkilendiği araştırma verilerine de rastlanmıştır (Akman, 2017; Arslan, 2013; Demiröz, 2014; Duman, 2012; Erdoğan vd., 2013; Kurşun, 2011).

Bebek Patlaması, X, Y kuşaklarına ait olmalarına göre öğretmenlerin örgütsel imaj algıları okulda hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk ve duygusal çekicilik alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Bu alt boyutların hepsinde Bebek Patlaması kuşağının en düşük algı düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Toplumların yaşadığı hızlı değişim ve gelişimlerle kuşakların birbirlerini, olayları, durumları değerlendirmelerinde farklılaşma oluşmuştur. Her dönemin kendine has avantajları ve dezavantajları olmuş, bu durum düşünce tarzları ve hayata bakış açılarında birtakım farklılıklar olmasına neden olmuştur (Ayhün, 2013). Literatüre baktığımızda yönetimle uyumlu, otoriteyi sorgulamayan, tatminkar gibi karakteristik özelliklere sahip olan Bebek Patlaması kuşağı çalışanlarının örgütsel imaj algı düzeylerinin diğer kuşaklara göre düşük olduğunu görüyoruz. Uzun süredir iş hayatında pek çok kurum ve yönetici tanımış olan bu kuşağın algılarının diğer kuşaklara göre daha düşük olması onların daha eleştirel bakabildikleri ya da tükenmişlik sendromu içinde oldukları anlamına gelebilir. Bu konunun daha derinlemesine nitel bir araştırma ile ele alınmasının alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Günümüzde iş hayatında en genç ve dinamik kesim olan Y kuşağının karakteristik özellikleri bireysel, teknoloji dostu, rahat, değişime açık, özgüvenli, mücadeleci olarak ifade edilmektedir. Küreselleşmenin en yoğun yaşandığı dönemin çocukları olduklarından tüketime meyilli olup, gezme, alışveriş, para, başarı, takdir edilme, yaşama, ne istediğinin farkında olma, sevdiğilerine zaman ayırma, yeni şeyler deneme, hayallerini gerçekleştirme istekleri baskındır (Tufur, 2011). Araştırma sonuçlarında tüm alt boyutlarda örgütlerine yönelik imaj algılarının yüksek olması değişime açık ve isteklerinin farkında bireyler olmalarının bir sonucu olabilir. Çalıştıkları kurumlardan memnun oldukları, şikayet etmek yerine değiştirdikleri ve örgüt imajlarına katkı sağladıkları düşünülebilir.



Genel olarak tüm alt boyutlarda yüksek algıya sahip olan X kuşağının duygusal çekicilik alt boyutunda düşük algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Brader (2006)'e göre duygusal çekicilik bireyi harekete geçirecek, onda çalışma isteği uyandıracak, kendini örgütün bir parçası hissettirecek olumlu ya da olumsuz tutumlardır. X kuşağının örgütsel bağlılığının düşük olduğu ve aynı iş yerinde uzun süre çalışma zorunluluğu hissetmedikleri düşünöldüğünde duygusal çekicilik algılarının düşük olması bireylerin dönemsel özelliklerini araştırma sonuçlarına yansıtıkları anlamına gelebilir. Kuşaklar arasındaki farkın ve dönemsel ayırt edici özelliklerinin farkında olan bir yönetici X kuşağı çalışanlarını motive edici ödöller ile aktif tutmayı deneyebilir. Kuşakların örgütsel imajı algılama biçimlerinin değerlendirildiği daha detaylı karma araştırmalar yürütölmelerinin alana katkı sunacağı düşünölmektedir.

Araştırma, farklı örneklem gruplar üzerinde, farklı değerşkenler dikkate alınarak diğer araştırmacılar tarafından çalışılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.
- Akman, Y. (2017). *Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.
- Arslan, K. (2013). *Ortaöğretim okullarında kurum imajına yönelik yönetici ve öğretmen algısı*. (Mersin ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ayhün, S. E. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.
- Bakan, Ö. (2005). *Kurumsal İmaj: oluşumu ve etkili faktörler*. Konya: Tablet Kitabevi
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul – okul geliştirme. kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, M., Şahin, C. ve Akan, D. (2014). Okulların entelektüel sermayeleri ile örgütsel imajları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2/2), 302-317.
- Brader, T. (2006). Campaigning for hearts and minds. *Chicago: The University of Chicago Press*.
- Bromley, D. B. (2001) Relationship between personal and corporate reputation. *European Journal of Marketing*, 35 (3/4), 316-334.
- Budzik, J. M.(1974) Building a Positive School Image, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 48:6, 366-368.
- Demiröz, S. (2014). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dowling, G. R. (1993). Developing Your Company İmage İnto A Corporate Asset. *Long Range Planning*, 26(2), 101-109.
- Duman, Ş. (2012). *İlköğretim okullarında kurumsal imaj ve imaj yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erdoğdu, M. Y., Umurkan, F. ve Kuru, T. (2013). Okul yöneticilerinin etik liderlik rolleri ile kurum imajı arasındaki ilişkiler. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 37-54.

- Flavián, C., Guinaliu, M. ve Torres, E. (2005). The influence of corporate image on consumer trust. *Internet Research*, Vol. 15 No.4, pp. 447-470.
- Genç, Ç. ve Yıldız, S. (2016). *Kurumsal kimlik ve imaj yönetimi*. A. Onay (Ed.), *imaj ve kurumsal imaj kavramları, imaj çeşitleri ve fonksiyonları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gültekin, B. (2005). Türkiye'nin uluslararası imajında yükselen değerler ve eğilimler. *Selçuk Üniversitesi İletişim Dergisi*, Cilt:4. S.1, Ss. 126-140.
- Gürbüz, S. (2008). *Yönetici, öğretmen ve velilere göre Ankara ili özel ve kamu ilköğretim okullarının kurumsal imajı*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, S. (2017). *Kurum imajı bileşenleri ve belirleyicileri*. Konya: Literatürkacemia.
- Güzelcik, E. (1999). *Küreselleşme ve işletmelerde değişen kurum imajı*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler Bilim Dalı, İstanbul.
- Hatch, M.J. ve Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31 (5), 356-365.
- Kai Li, C. ve Hung Hung, C. (2009). Marketing tactics and parents' loyalty: the mediating role of school image. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 477-489.
- Kılıçaslan, H. (2011). İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmen algıları. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2017). Okullarda örgütsel bağlılık yaratan bir öncül olarak imaj. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 155- 172.
- Küçüköğlü, M. T. (2012). Etik değerler ve etiğin kurumsallaşması. *Hukuk Ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 177-185.
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Okay, A.(2012). *Kurum kimliği*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Oktay, F. (2016). Çağdaş örgütlerde kurumsal imaj ve yenilikçi örgütsel vatandaşlık bağlamında bir analiz. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 12(45), 341-356.
- Özgözgü, S. (2016). Kurumsal imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 581-596.
- Peltekoğlu, F. (2012). *Halkla ilişkiler nedir?*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Polat, S. ve Hezer, T. (2011). Relation between organizational image and organizational trust in educational organizations. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 3(9), 151-153.
- Riordan, C. M., Gatewood, G. D. ve Bill, J. B. (1997). Corporate image: employee reactions and implications for managing corporate social performance. *Journal of Business Ethics*, 16, 401-412.
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ. B. (2016). Liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel kimlik ve örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(3), 126-152.
- Schuler, M. (2004). Management of the organizational image: A method for organizational image configuration. *Corporate Reputation Review*, 7(1), 37-53.
- Stefko, R., Frankovský, M. ve Baèík, R. (2007). Regional university marketing in under-developed regions. *Contemporary Economics*, 1(3), 71-81.
- Taslak, S. ve Akın, M. (2005). Örgüt İmajı Üzerinde Etkili Olan Faktörlere Yönelik Bir Araştırma: Yozgat İli Emniyet Müdürlüğü Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 263-294.
- Tufur, M. (2011) Türkiye'nin Y kuşağı. *MediaCat Dergisi özel eki*, S. 9, ss.34-36.
- Türk Dil Kurumu (2020). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a0dac92f1dba9.599075](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a0dac92f1dba9.599075)
- Türkkahraman, M. (2004). Günümüzün büyüü imaj ve gerçek hayat. *Sosyoloji Konferansları*, (30), 1-14.
- Wei, Y., Chang, C., Lin, L. ve Liang, S. (2016). A fit perspective approach in linking corporate image and intention-to-apply. *Journal of Business Research*, 69, 2220-2225.

Yıldız, M. L. (2013). Algılanan kişi-örgüt uyumu, tanınırlık, imaj, örgütsel çekicilik ve işe başvurma niyeti arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Marmara Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 34(1), 153-173.



Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Proje Hazırlamaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <sup>1</sup>  
Yasin Çalısır<sup>2</sup>, Volkan Göksu<sup>3</sup>

**Makalenin Türü: Tez Özeti**

**Özet**

Bu araştırmanın amacı; proje hazırlama sürecinde karşılaşılan problemleri ve nedenlerini, öğretmen görüşleri doğrultusunda çözüm yollarını ortaya koyarak çözüm öneri geliştirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu Kars il ve ilçelerinde görev yapmakta olan 10 Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda veriler tema ve kodlara ayrılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sırasında öğretmenlerden proje kavramı, kabul edilebilir proje özellikleri, proje hazırlamaya yönelik yeterlilikler, proje hazırlama sürecinde paydaşların sorumlulukları, proje hazırlama süreci hakkındaki görüşleri ve bu aşamada karşılaştıkları sorunlar, proje hazırlama ve hazırlamamada etkili olan etmenler ve proje hazırlama aşamasında kimlerden destek aldıklarına yönelik soruların cevapları alınmıştır. Proje ve kabul edilebilir proje kavramını daha önce proje hazırlayan öğretmenlerin hazırlamayanlara göre daha iyi ifade ettikleri, proje hazırlama süreci hakkında daha çok öneride buldukları söylenebilir. Proje hazırlayan öğretmenlerden il ve bölge sergisine katılanların proje hazırlamada daha istekli oldukları söylenebilir. Araştırma sonucunda proje hazırlayan ve hazırlamayan öğretmenler proje hazırlama sürecinde genel olarak farklı problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Fakat genel olarak katılımcıların proje hazırlama aşamalarında daha çok zaman problemi, fikir bulma, teşvik ve kaynak yetersizliği, sürekliliği sağlama zorluğu, öğrencilerin ilgi alanları ve hazır bulunuşluk düzeyleri, maddi olumsuzluklar ve velilerin proje sürecinin yararına inanamaması, okul idaresi ve akademik destek gibi konularda problemler yaşadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin çalışma ortamlarının iyileştirilmesi, rehberlik yapılması, malzeme ve maddi destek verilmesi öğretmenlere katkı sağlayacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Proje, Proje Tabanlı Öğrenme, Fen Bilimleri

**Investigation of Science Teachers' Views on Project Preparation**

**Abstract**

The aim of this research is to reveal the problems encountered in the project preparation process and their reasons, and to develop solutions in line with teachers' opinions. Case study, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. While determining the research group, easily accessible case sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The participant group of the study consisted of 10 science teachers working in Kars province and its districts. The data were obtained using an interview form developed by the researchers. The data obtained were analyzed by content

<sup>1</sup> Bu çalışma Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde yürütülmüş olan "Fen bilimleri öğretmenlerinin proje hazırlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi (2015)" adlı tez çalışmasında türetilmiştir. Tez No: 429996

<sup>2</sup> Dr. MEB, Kars, yasin2315@gmail.com, ORCID: 0009-0004-1100-7993 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

<sup>3</sup> Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, volkangoksu36@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8202-7730

analysis technique. As a result of the analysis, the data were divided into themes and codes. The themes and codes were tabulated and interpreted. During the research, teachers were asked to answer questions about the concept of project, acceptable project characteristics, competencies for project preparation, responsibilities of stakeholders in the project preparation process, their views on the project preparation process and the problems they encountered at this stage, the factors affecting project preparation and non-preparation, and from whom they received support at the project preparation stage. It can be said that teachers who had prepared projects before expressed the concept of project and acceptable project better than those who had not, and made more suggestions about the project preparation process. Among the teachers who prepared projects, those who participated in the provincial and regional exhibitions were more willing to prepare projects. As a result of the research, teachers who prepared and did not prepare projects stated that they generally experienced different problems in the project preparation process. However, in general, it was determined that the participants experienced more problems in the project preparation stages such as time problems, finding ideas, lack of incentives and resources, difficulty in ensuring continuity, students' interests and readiness levels, financial negativities and parents' inability to believe in the benefit of the project process, school administration and academic support. Based on the results obtained, it can be said that improving the working environment of teachers, providing guidance, material and financial support will contribute to teachers.

**Keywords:** Project, Project-Based Learning, Science

## 1. GİRİŞ

Günümüz bilgi topluluğunda bireylerden beklenen yeterlilikler arasında, genel görüşlerle olaylara yaklaşma, karşılaştığı sorunlara çözüm üretme, araştırma ve sorgulama, açıklama ve tartışma, üretkenlik, yapıcılık ve yaratıcılık bulunmaktadır. Bu beklentileri gerçekleştirmek için örgün ve yaygın eğitim kurumlarında buna yönelik eğitimlerin geliştirilmesi, buralarda uygulanan öğretim programlarının güncellenmesi ile öğrencilerin kendi görüşlerini rahatça açıklayabilecekleri gelişim düzeylerine uygun bu yeterlilikleri kazandırması gerekmektedir (Çetin ve Şengezer, 2013).

Öğretmenler, bu beklentilerin kazandırılmasında kritik bir rol oynar. Onlar, öğrencilere rehberlik ederek ve öğrenme biçimini şekillendirerek, bunların ana hatlarını düşünme, problem çözme, sorgulama ve yaratıcı düşünme gibi yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerimize söz konusu yeterlilikleri kazandırmak için, özellikle günlük hayatta bu yeterlilikleri uygulama alanı daha fazla olan özellikle fen bilimleri ve matematik öğretmenleri ile tüm eğitimcilerin bu yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (MEB, 2018). 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda, fen bilimleri öğretmeni, fen bilimlerinin değeri ve kapsamı kavrayan, bilimsel gelişmelerin heyecanını öğrencileri ile paylaşan, aynı zamanda sınıf araştırma sürecini yönlendiren, öğretmenin sadece bilgi aktaran biri değil, genel çalışmalara katılım konusunda teşvik eden rehber olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). 2024 yılında

yayınlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı da 2018 öğretim programından olduğu gibi öğretmenlerin öğretim sürecini iyileştirebilmeleri ve öğrencilere daha iyi öğrenme deneyimleri sunmaları hedeflenmektedir (MEB, 2024)

Tüm eğitimcilerin mesleki gelişimlerini gerçekleştirerek eğitimde verimliliğini artırmaya yardımcı olması için bilim ve teknolojiye hızlı değişim ve gelişmelere sürekli ve aktif bir şekilde takip etmeleri gerekmektedir. Bu çerçevede dünyadaki son gelişmelere uyum sağlanmasında gözlemlenen değişimlerden olan, 21. yüzyıl özelliklerinin kazandırılması, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, dijital okuryazarlık gibi kavramlara ülkemizde 2005, 2012, 2018 ve 2024 yıllarında yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim programlarında yer verilmiş ve uygulamalar yaygınlaşmaya başlamıştır (Erdem, Uzal ve Ersoy, 2012). 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan bilgilerin anlamlandırılması ve uygulamaları için beceri temelli anlayış benimsenmiştir. Yeni programda öğrencilerin sadece bir konuda bilgi sahibi olmaları yerine, daha geniş bir bakış açısı geliştirerek yaşamları boyunca kullanabilecekleri beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Program bu hedefler doğrultusunda bilimsel sorgulama, tasarım temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, buluş yoluyla ve araştırma- inceleme dayalı öğretim stratejilerini benimsemektedir (MEB, 2024)

Ülkemizde de son yıllarda proje yarışmalarının eğitim öğretim içerisindeki uygulamaları ana unsurlarla birlikte ele alınarak yaygınlaşmaktadır (Tonbul ve Çiğdem, 2024). Proje, belirli bir süre boyunca değişim yaratmayı amaçlayan, kapsamlı hedefe ve genelliklere sahip, uygulama sonucunda çeşitli ürünlerin ortaya çıktığı bir çalışmadır (MEB, 2005). Projeler, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini incelemeleri, çözüm önerileri geliştirmeleri ve aktif bir şekilde öğrenen bireyler olmalarını sağlamak açısından büyük önem taşıyor (Barak ve Dori, 2005; Marx, Blumenfeld, Krajcik ve Soloway, 1997; Schneider, Krajcik, Marx ve Soloway, 2002; Zohar ve Nemet, 2002; Bunderson ve Anderson, 1996; Delchev, 2014; Gras-Vel´azquez ve diğerleri, 2014; Grote, 1995; Rillero ve Zambo, 2011; Ürey, Göksu ve Karaçöp, 2017). Projeler, öğrencilere etkileşimde bulunarak öğrenme fırsatı elde ettiği, uygulamaların doğasını anladığı, öğrenmelerini kolaylaştırarak akademik başarıyı artırma fırsatı sağladığı söylenebilir (De Barros Miller, 2016; NGSS, 2013; Dionne vd., 2012).

Öğrencilerimize araştırmacı bir kişilik kazandırmak ve bilim insanı gibi düşünmeye teşvik etmek, karşılaştığı problemlere çözüm bulmaları amacıyla ülkemizde AB, Erasmus, 2204/A-B ortaokul-lise araştırma projeleri, 4005, 4006, 4007, e-Twinning proje yarışmaları ve etkinlikleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere danışmanlık yapmaları sürecin önemli

bir parçasıdır. Bu süreç hem bilgi hem de beceri kazanma açısından büyük bir fırsattır. Ancak bu sürecin verimli şekilde sürdürülmesi için doğru bir şekilde ilerleme yapılması gerekir. Danışmanlık rolü, sadece proje konusu hakkında bilgi sağlamakla sınırlı değildir. Öğretmenler, onların projeleriyle ilgili düşünme ve yaratıcı çözümlerinde yol gösterebilir, problem çözme parçalarını geliştirebilir ve araştırma yapma becerilerini güçlendirebilirler. Ayrıca, bunların zaman yönetimi, grup çalışması ve iletişimin geliştirilmesi gibi yaşam becerileri de öğrenmelerine yardımcı olabilirler. Bu nedenle, öğrencilerin hazırlanmalarında ve projelerini başarıyla tamamlanmalarında öğretmenler kritik bir rol oynamaktadır (Tonbul ve Çiğdem, 2024).

Öğrencinin proje hazırlama sürecinde karşılaştığı bir problemde başvurabileceği ilk kişi öğretmeni olmalıdır. Öğretmen, öğrencinin hem akademik hem de kişisel olarak hedefe yönelik bir rehber olarak, sorunların çözümünde önemli bir rol oynuyor. Öğrenciler, problemler sırasında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarında, öğretmenin desteği, yalnızca teknik bilgi değil, aynı zamanda duygusal ve motivasyonel bir destek sunmaktadır. Diğer yandan, öğrenci ve öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde ekipman, zaman bulamama, veli, idareci ve maddi destek alamadıkları gibi çeşitli sorunlarla karşılaştığı bilinmektedir (Arı, 2010; Aydın ve Çepni, 2011; Aydın, Bacanak ve Çepni, 2013; Baki ve Bütüner, 2009; Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2010; Özel ve Akyol, 2014; Öztuna Kaplan ve Coşkun, 2012). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; proje hazırlama sürecinde karşılaşılan problemleri ve nedenlerini, öğretmen görüşleri doğrultusunda çözüm yollarını ortaya koymaktır.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Deseni**

Bu çalışmada nitel araştırma modeline uygun olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; “güncel bir olgu, olay, durum ve gruplar üzerinde odaklanan derinlemesine incelemeler” olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2009). Durum çalışması, güncel bir olayı kendi gerçek yaşam çerçevesi içerisinde sınırlarının kesin hatları ile belli olmadığı birden çok kanıt veri kaynağının mevcut olmadığı durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2009). Bu çalışmada incelenen durum okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve proje hakkındaki görüşleridir. Bu kapsamda çeşitli ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ile görüşleri durum çalışması deseni kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Kars il merkezinde görev alan fen bilimleri öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden faydalanılmış ve gönüllülük esası dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda, daha önce “proje yarışmalarına il ve bölge düzeyinde katılan (A, B, C, D, E) ve herhangi bir şekilde proje faaliyetlerine katılmayan (F, G, H, İ, J) toplam 10 fen bilimleri öğretmeni ile çalışmalar yürütülmüştür.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu soruların içeriğinde proje nedir, proje hazırlama süreci ve projenin genel özellikleri, proje hazırlama konusunda yeterliliğiniz nelerdir gibi proje hazırlayan (10 soru) ve hazırlamayan öğretmenlere (8 soru) farklı olmak üzere açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan sorular kapsam geçerliliği açısından doktorasını fen bilgisi alanında yapmış uzman görüşünü sunulmuş, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorular tekrar düzenlenerek görüşme formuna nihai hali verilmiştir.

## 2.4. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Çalışmada geçerlik ve güvenirlik analizleri, inandırıcılık, transfer edilebilirlik, belgelik ve teyit edilebilirlik gibi kavramlarla uyumlu olarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek; 2006). Araştırma tutarlılığı sağlamak için nitel çalışmalar yapmış akademisyenlerden yararlanılmıştır. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için anlaşılabilir bir dil kullanılmıştır. Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla veriler kayıt altına alınmıştır. Tutarlılığı sağlamak adına uzman gözetiminde veriler üç farklı araştırmacı tarafından tema ve kodlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda Miles ve Huberman tarafından ileri sürülen “Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100” formülü kullanılarak araştırmacılar ve uzman arasındaki uzlaşma koreleasyonu katsayısı hesaplanmış ve 0.80 değerine ulaşılmıştır.

## 2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmamızda 5 proje hazırlayan 5 proje hazırlamayan toplam 10 öğretmenle ile öğretmenler odasında yüz yüze görüşme yapılarak ortalama 40 dakikalık ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler sürecinde proje hazırlayan fen bilimleri öğretmenlerine 10 soruluk görüşme soruları proje hazırlamayan fen bilimleri öğretmenleri için ise 8 soruluk görüşme soruları yönlendirilerek cevap vermeleri istenmiştir.



## 2.5. Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Kodlama süreci, elde edilen verilerin düzenlenmesi ve anlamlandırılması için önemli bir adımdır. Bu sürecin, parçaların bölümlerine ayrılması, bir bölümünün incelenmesi, karşılaştırılması, kavramlaştırılması ve ilişkilerin belirlenmesini içerir. Böylece veriler arasında anlamlı birimler kurularak daha fazla analiz yapılabilir ve araştırma yapılır (Strauss ve Corbin, 1990). Veri analizine geçilmeden önce, proje hazırlama süreci hakkında görüşler, kavramsal bir çerçeve içinde ele alma ve bu çerçeve açısından değerlendirmeler yapıldı. Daha sonra veriler kodlandı, temalar ve kodlar oluşturuldu daha sonra veriler ve kodlar düzenlendi son olarak bulgular tanımlanarak ve yorumlanmıştır. Kodların ilişkilendirilmesi sürecinde araştırmacılar ile birlikte proje eğitimi alanında uzman öğretim üyesinin kodları karşılaştırılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde sorulan sorulara katılımcıların vermiş oldukları cevaplar elde edilen bulgular tema ve alt tema ve kodlar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje kavramından ne anladıklarına ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin proje kavramına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar.

| Kod No | Kodlar                      | Katılımcılar |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------|-----------------------------|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|        |                             | A            | B | C | D | E | F | G | H | İ | J |
| K1     | Hayatı kolaylaştıran        | +            |   | + |   | + |   | + |   | + |   |
| K2     | Problem ve sorunları çözen  | +            | + | + | + |   | + | + |   |   | + |
| K3     | İcat-Buluş                  | +            |   |   |   |   | + | + |   | + | + |
| K4     | Orijinal fikir              | +            |   |   |   | + | + |   | + | + | + |
| K5     | Fayda sağlayıcı             | +            |   |   |   |   |   |   | + |   |   |
| K6     | Popüler                     |              |   | + |   |   |   |   |   |   |   |
| K7     | Yol gösterici               |              |   |   | + |   |   |   |   |   |   |
| K8     | Bilimsel çalışma gerektiren | +            | + |   | + | + |   | + |   |   |   |
| K9     | Araştırma gerektiren        |              | + | + |   |   |   |   |   |   |   |
| K10    | Öğrencileri sosyalleştiren  |              |   |   |   |   |   |   | + |   | + |
| K11    | Ekonomik değeri olan        |              |   |   |   |   |   |   |   | + |   |
| K12    | Öğretim yöntemi             |              |   |   |   |   | + | + | + |   | + |

Tablo 1 incelendiğinde, proje hazırlayan ve hazırlamayan öğretmenlerin “proje” kavramını tanımlarken 12 farklı kod üzerinden tanımlamalar yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenler proje kavramını tanımlarken; projenin hayatı kolaylaştıran (A, C, E, G, İ), problem ve sorunları çözen (A, B, C, D, F, G, J), icat ya da buluş olan (A, F, G, İ, J), orijinal fikir gerektiren

(A, E, F, H, İ, J), fayda sağlayıcı (A, H), popüler (C), yol gösterici (D), bilimsel çalışma gerektiren (A, B, D, E, G), araştırma gerektiren (B, C), öğrencileri sosyalleştiren (H, J), ekonomik değeri olan (İ) ve öğretim yöntemi olarak kullanılan (F, G, H, J) bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

Proje hazırlayan öğretmenler proje kavramını daha çok hayatı kolaylaştıran (A, C, E), problem ve sorunları çözen (A, B, C, D) ve bilimsel çalışma gerektiren (A, B, D, E) kodları tanımlamaya çalışırken; proje hazırlamayan öğretmenler daha çok icat ve buluş olan (F, G, İ, J), orijinal fikir gerektiren (F, H, İ, J) ve öğretim yöntemi olarak kullanılabilen (F, G, H, J) kodları ile tanımlamalar yapmaktadırlar.

Proje hazırlayan öğretmenler projenin öğrenciyi sosyalleştiren, ekonomik değeri olan ve öğretim yöntemi olarak kullanılan yönünden hiç bahsetmezken; proje hazırlamayan öğretmenler projenin popüler, yol gösterici olan ve araştırma gerektiren yönünden hiç bahsetmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kabul edilebilir proje özelliklerine yönelik görüşlerinden oluşan kodlar Tablo 2 'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin kabul edilebilir proje kavramına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodlar

| Kod No | Kodlar                         | Katılımcılar |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------|--------------------------------|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|        |                                | A            | B | C | D | E | F | G | H | İ | J |
| K1     | Orijinal                       | +            | + | + |   | + | + | + | + | + | + |
| K2     | Öğrenci düzeyine uygun         |              |   |   | + |   |   |   |   |   |   |
| K3     | Ekonomik                       | +            | + | + |   | + |   |   |   |   |   |
| K4     | İhtiyaca yönelik               |              | + | + | + |   |   |   |   |   |   |
| K5     | Yaşamın içinden                | +            |   | + |   |   |   |   |   |   |   |
| K6     | Kapsamlı                       | +            |   |   | + |   |   |   |   |   |   |
| K7     | Yol gösterici                  | +            |   |   |   | + |   |   |   |   |   |
| K8     | Günlük hayatı kolaylaştıran    | +            |   |   |   | + |   |   |   |   |   |
| K9     | Herkes tarafından kabul edilen |              |   |   |   | + |   | + |   |   |   |
| K10    | Çözüm üreten                   |              | + |   | + |   |   | + |   | + | + |
| K11    | Güncel                         |              |   |   |   |   | + |   | + |   |   |
| K12    | Belli aşamaları olan           |              |   |   |   |   | + |   |   |   |   |
| K13    | Kullanışlı olan                |              |   |   |   |   |   |   | + |   | + |

Tablo 2 incelendiğinde, proje hazırlayan ve hazırlamayan öğretmenlerin “kabul edilebilir proje özelliklerini” tanımlarken 13 farklı kod üzerinden tanımlamalar yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenler kabul edilebilir proje kavramını tanımlarken; kabul edilebilir projenin orijinal olması (A, B, C, E, F, G, H, İ, J), öğrenci düzeyine uygun olması (D), ekonomik olması (A, B, C, E), ihtiyaca yönelik olması (B, C, D), yaşamın içinden olması (A, C), kapsamlı olması (A, D), yol gösterici (A, E), günlük hayatı kolaylaştıran (A, E), herkes tarafından kabul edilen (E, G),

çözüm üreten (B, D, G, İ, J), güncel olan (F, H) belli aşamaları olan (F) ve kullanışlı olan (H, J) bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

Proje hazırlayan öğretmenler kabul edilebilir proje kavramını daha çok orijinal olması (A, B, C, E), ekonomik olması (A, B, C, E) ve ihtiyaca yönelik olması (B, C, D) kodları tanımlamaya çalışırken; proje hazırlamayan öğretmenler daha çok orijinal olan (F, G, H, İ, J), çözüm üreten (G, İ, J) ve kullanışlı olan (H, J) kodları ile tanımlamalar yapmaktadırlar.

Proje hazırlayan öğretmenler kabul edilebilir projenin güncel, belli aşamaları olan ve kullanışlı olarak kullanılan yönünden hiç bahsetmezken; proje hazırlamayan öğretmenler öğrenci düzeyine uygun, ekonomik, ihtiyaca yönelik, yaşamın içinden, kapsamlı, yol gösterici ve günlük hayatı kolaylaştıran yönünden hiç bahsetmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje hazırlamada kendi yeterliliklerini nasıl gördüklerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin proje hazırlamada yeterliliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar

| Tema     | Kod No | Kodlar                    | Katılımcılar |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----------|--------|---------------------------|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|          |        |                           | A            | B | C | D | E | F | G | H | İ | J |   |   |
| Yeterli  | K1     | Hazırlama                 | +            | + |   | + |   |   |   |   |   |   |   |   |
|          | K2     | Sunma                     |              | + | + | + |   |   |   |   | + |   |   |   |
|          | K3     | Raporlaştırma ve yazma    | +            |   | + |   | + |   |   |   |   |   |   |   |
|          | K4     | Öğrenciyi motive etme     | +            |   | + |   |   |   | + | + | + |   |   | + |
|          | K5     | Araştırma yapabilme       | +            | + |   | + | + | + |   |   |   |   |   | + |
|          | K6     | Uygulama ve takip         |              |   | + |   | + |   |   |   |   |   |   |   |
|          | K7     | Organizasyon ve planlama  |              |   |   |   |   |   |   |   |   | + |   |   |
| Yetersiz | K1     | Hazırlama                 |              |   |   |   |   |   |   | + |   |   |   | + |
|          | K2     | Sunma                     |              |   |   |   |   |   |   |   |   |   | + |   |
|          | K3     | Raporlaştırma ve yazma    |              |   |   |   |   |   |   |   | + | + |   |   |
|          | K6     | Uygulama ve takip         |              |   |   |   |   |   |   | + |   |   |   |   |
|          | K7     | Organizasyon ve planlama  | +            | + |   | + | + | + |   |   |   | + |   | + |
|          | K8     | Orijinal fikir bulma      | +            | + | + | + |   |   |   |   | + | + | + |   |
|          | K9     | Girişimcilik              | +            | + | + |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|          | K10    | Proje sürecinin aşamaları |              |   | + |   |   |   |   | + | + | + |   | + |
|          | K11    | Reklam ve pazarlama       | +            |   | + | + | + |   |   |   |   |   |   |   |
|          | K12    | Değerlendirme             |              |   |   |   |   |   | + |   | + |   | + |   |

Tablo 3 incelendiğinde, proje hazırlayan ve hazırlamayan öğretmenlerin “proje hazırlamada yeterliliklerini” tanımlarken 2 farklı tema ve 12 farklı kod üzerinden ifade etmişlerdir. Öğretmenler proje hazırlamada yeterliliklerini; hazırlama (A, B, D), sunma (B, C, D, G), raporlaştırma ve yazma (A, C, E), öğrenciyi motive etme (A, C, F, G, H, J), araştırma

yapabilme (A, B, D, E, F, İ), uygulama ve takip (C,E) ve organizasyon ve takip (G) şeklinde ifade etmişlerdir. Proje hazırlayan ve hazırlamayan öğretmenlerin “proje hazırlamada yetersizliklerini” tanımlarken 10 farklı kod üzerinden ifade edilmişlerdir. Öğretmenler proje hazırlamada yetersizliklerini; hazırlama (F, J), sunma (İ), raporlaştırma ve yazma (G, H), uygulama ve takip (F), organizasyon ve planlama (A, B, D, E, F, H, J), orijinal fikir bulma (A, B, C, D, G, H, İ), girişimcilik (A, B, C), proje sürecinin aşamaları (C, F, G, H, J), reklam ve pazarlama (A, C, D, E) ve değerlendirme (E, G, İ) şeklinde ifade etmişlerdir.

Proje hazırlayan öğretmenler proje hazırlama konusunda yeterliliklerini daha çok araştırma yapabilme (A, B, D, E), sunma (B, C, D), hazırlama (A, B, D) ve raporlaştırma ve yazma (A, C, E) kodları ile tanımlamalar yapmaktadırlar. Proje hazırlamayan öğretmenler daha çok öğrenciyi motive etme (F, G, H, J) ve araştırma yapabilme (F, İ) kodları ile tanımlamalar yapmaktadırlar. Proje hazırlayan öğretmenler proje hazırlama konusunda yetersizliklerini daha çok organizasyon ve planlama (A, B, D, E), orijinal fikir bulma (A, B, C, D), reklam ve pazarlama (A, C, D, E), ve girişimcilik (A, B, C) kodları ile tanımlamalar yapmaktadırlar. Proje hazırlamayan öğretmenler daha çok proje sürecinin aşamaları (F, G, H, J), orijinal fikir bulma (G, H, İ) ve organizasyon ve planlama (F, H, J) kodları ile tanımlamalar yapmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde paydaşların sorumlulukları ilişkin görüşlerinden oluşan tema ve kodlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde paydaşların sorumluluklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar

| Tema     | Kod No | Kodlar                                      | Katılımcılar |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----------|--------|---|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|          |        |   | A            | B | C | D | E | F | G | H | İ | J |
| Öğretmen | K1     | Öğrencileri motive etmeli                   | +            |   |   | + | + | + |   |   | + | + |
|          | K2     | Öğrencileri desteklemeli                    | +            |   | + |   |   |   |   |   |   |   |
|          | K3     | Yol gösterici olmalı                        |              |   | + | + | + | + | + | + |   |   |
|          | K4     | Karar veren olmamalı                        | +            |   |   |   |   | + |   |   |   |   |
|          | K5     | Kararlı ve istekli olmalı                   |              |   |   | + |   |   |   |   |   |   |
|          | K6     | Projenin işleyişi hakkında donanımlı olmalı | +            |   |   |   | + |   | + | + | + | + |
|          | K7     | İş birliğine açık olmalı                    |              |   |   |   |   |   |   |   | + | + |
| Öğrenci  | K8     | İstekli olmalı                              |              | + | + |   |   | + | + | + | + | + |
|          | K9     | Grup çalışmasına yatkın olmalı              | +            |   |   |   | + |   |   |   |   |   |
|          | K10    | Organizasyon yeteneği olmalı                | +            | + |   |   |   |   |   |   |   |   |
|          | K11    | Sunum becerisi olmalı                       |              |   | + |   |   |   |   |   |   |   |
|          | K12    | Girişken ve konuşkan olmalı                 |              |   |   | + |   |   |   |   |   |   |

|              |     |   |   |   |   |   |   |   |
|--------------|-----|---|---|---|---|---|---|---|
|              | K13 | Sorumluluk sahibi olmalı                                  | + |   |   | + | + | + |
|              | K14 | Projeyi sahiplenmeli                                      | + | + | + | + |   |   |
|              | K15 | Araştırmacı olmalı  | + |   | + | + | + | + |
|              | K16 | Bilimsel çalışma yöntemini bilmeli                        |   |   |   |   | + | + |
|              | K17 | İletişim becerisi olmalı                                  |   |   |   |   | + |   |
|              | K18 | Kendini rahatça ifade edebilmeli                          |   |   |   |   |   | + |
|              | K19 | Paylaşımçı olmalı   |   |   |   |   |   | + |
| Veli         | K1  | Öğrencileri motive etmeli                                 | + | + |   | + | + | + |
|              | K20 | Projenin yararına inanmalı                                | + | + | + | + | + | + |
|              | K21 | Proje sürecini takip etmeli                               |   | + |   |   |   | + |
|              | K22 | Öğretmene destek vermeli                                  | + | + |   |   |   |   |
|              | K23 | Maddi destek sağlamalı                                    |   |   |   | + |   |   |
|              | K24 | Projede görev almalı                                      | + |   |   |   | + |   |
|              | K25 | Projenin yararlarını diğer velilerle paylaşmalı           |   |   |   |   |   | + |
| Okul İdaresi | K26 | Öğretmen ve öğrencileri teşvik etmeli                     |   |   | + |   |   | + |
|              | K27 | Projenin yararını velilere anlatabilmeli                  | + |   |   | + |   |   |
|              | K28 | Projeyi sahiplenmeli                                      |   | + |   | + |   |   |
|              | K29 | Proje çalışmaları için uygun zaman ve mekân yaratabilmeli | + | + | + |   | + | + |
|              | K30 | Proje için maddi kaynak oluşturabilmeli                   | + | + | + | + | + | + |
|              | K31 | Organizasyonu sağlamalı                                   |   |   |   |   |   | + |
|              | K32 | Proje sürecini takip etmeli                               |   |   |   |   |   | + |

Tablo 4 incelendiğinde, proje hazırlayan ve hazırlamayan öğretmenlerin “proje hazırlama sürecinde paydaşların sorumlulukları” kavramını tanımlarken 4 farklı tema 32 farklı kod üzerinden sorumlulukları tanımladıkları görülmektedir. Birinci temada öğretmenlerin sorumlulukları tanımlarken; öğrencileri motive etmeli (A, D, E, F, H, İ), öğrencileri desteklemeli (A, C), yol gösterici olmalı (B, C, D, E, F, G), karar veren olmalı (A, E), kararlı ve istekli olmalı (C), projenin işleyişi hakkında donanımlı olmalı (A, D, F, G, H, İ, J) ve iş birliğine açık olmalı (G, J) şeklinde ifade etmektedirler. İkinci temada öğrencilerin sorumlulukları ifade ederken; istekli olmalı (B, C, E, F, G, H, J), Grup çalışmasına yatkın olmalı (A, D), organizasyon yeteneği olmalı (A, B), sunum becerisi olmalı (B), girişken ve konuşkan olmalı (C), sorumluluk sahibi olmalı (A, E, F, H), projeyi sahiplenmeli (A, B, C, D), araştırmacı olmalı (A, C, D, E, G, İ, J), bilimsel çalışma yöntemini bilmeli (F, H, İ, J), iletişim becerisi olmalı (G), kendini rahatça ifade edebilmeli (H,İ) ve paylaşımçı olmalı şeklinde ifade etmişlerdir. Üçüncü temada veli sorumluluklarını ifade ederken; öğrencileri motive etmeli (A, B, E, F, H), projenin yararına inanmalı (A, B, C, D, E, F, G, İ, J), proje sürecini takip Proje çalışmaları için uygun zaman ve mekân yaratabilmeli (B, H, J),

öğretmene destek vermeli (A, C), maddi destek sağlamalı (D), projede görev almalı (A, F) ve projenin yararlarını diğer velilerle paylaşmalı şeklinde ifade etmişlerdir. Dördüncü temada okul idaresinin sorumluluklarını ifade ederken; öğretmen ve öğrencileri teşvik etmeli (C, G, H, J), projenin yararını velilere anlatabilmeli (A, D), projeyi sahiplenmeli (B, D), proje çalışmaları için uygun zaman ve mekân yaratabilmeli (A, B, C, F, G, H, İ), proje için maddi kaynak oluşturabilmeli (A, B, C, D, E, F, H, İ, J), organizasyonu sağlamalı (G, İ) ve proje sürecini takip etmeli (H, J) şeklinde ifade etmişlerdir.

Proje hazırlayan öğretmenler paydaşların sorumluluklarını birinci temada daha çok yol gösterici olmalı (B, C, D, E) ve öğrencileri motive etmeli (A, D, E), ikinci temada projeyi sahiplenmeli (A, B, C, D, E), araştırmacı olmalı (A, C, D, E) ve istekli olmalı (B, C, E), üçüncü temada projenin yararına inanmalı (A, B, C, D, E), öğrenciyi motive etmeli (A, B, E) ve öğretmene destek verilmeli (A, C), dördüncü temada proje için maddi kaynak oluşturabilmeli (A, B, C, D, E), proje çalışmaları için uygun zaman ve mekân yaratabilmeli (A, B, C) kodları ile ifade ederken; proje hazırlamayan öğretmenler birinci temada daha çok projenin işleyişi hakkında donanımlı olmalı (F, G, H, İ, J) ve öğrencileri motive etmeli, ikinci temada istekli olması ( F, G, H, J), araştırmacı olmalı (G, İ, J) ve bilimsel çalışma yöntemini bilmeli (F, H, İ, J), üçüncü temada projenin yararına inanmalı (F, G, İ, J) ve öğrenciyi motive etmeli (F, H), dördüncü temada proje çalışmaları için uygun zaman ve mekân yaratabilmeli (F, G, H, İ), proje için maddi kaynak oluşturabilmeli (F, H, İ, J) ve öğretmen ve öğrencileri teşvik etmeli (G, H, J) şeklinde ifade etmişlerdir.

Proje hazırlayan öğretmenler dört temada paydaşların iş birliğine açık olan, bilimsel çalışma yöntemini bilmeli, iletişim becerisi olmalı, kendini rahatça ifade edebilmeli, paylaşımcı olmalı, projenin yararlarını diğer velilerle paylaşmalı, organizasyonu sağlamalı ve proje sürecini takip etmeli gibi sorumluluklarından hiç bahsetmezken; proje hazırlamayan öğretmenler paydaşların öğrencileri desteklemeli, karar veren olmamalı, kararlı ve istekli olmalı, grup çalışmasına yatkın olmalı, organizasyon yeteneği olmalı, sunum becerisi olmalı, girişken ve konuşkan olmalı, projeyi sahiplenmeli, öğretmene destek vermeli, maddi destek sağlamalı, projenin yararını velilere anlatabilmeli ve projeyi sahiplenmeli sorumluluklarından hiç bahsetmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje hazırlama sürecine yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden oluşan kodlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin proje hazırlama sürecine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar

| Kod No | Kodlar  | Katılımcılar |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------|---|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|        |   | A            | B | C | D | E | F | G | H | İ | J |
| K1     | Proje paydaşları proje sürecinde desteklenmeli ve teşvik edilmeli                             | +            | + |   | + |   | + |   | + |   |   |
| K2     | Proje paydaşlarına yönelik proje sürecini tanıtan uygulamalı seminerler düzenlenmeli          | +            |   | + | + | + |   |   |   |   |   |
| K3     | Proje çalışmaları egzersiz uygulamaları kapsamında değerlendirilerek öğretmen teşvik edilmeli |              | + |   | + |   |   |   |   |   |   |
| K4     | Proje çalışmaları için ayrı bir ders saati oluşturulmalı                                      | +            | + | + | + | + | + | + | + |   | + |
| K5     | Proje konusu doğrultusunda sponsorlar aranarak maddi destek sağlanmalı                        | +            |   |   |   |   |   | + |   |   | + |
| K6     | Performans ödevleri kaldırılarak proje sürecinde değerlendirilmeli                            |              |   | + |   | + |   |   |   |   |   |
| K7     | Veliler proje sürecine dahil edilmeli   | +            |   |   |   |   |   | + |   | + |   |
| K8     | Proje süreci için akademisyenlerden uzman desteği sağlanmalı                                  | +            |   |   | + |   |   |   |   |   |   |
| K9     | Fen Bilimleri ders saati artırılmalı  |              |   |   |   |   |   |   | + |   |   |

Tablo 5 incelendiğinde, proje hazırlayan ve hazırlamayan öğretmenlerin “proje hazırlama süreci hakkındaki önerileri” kavramını tanımlarken 9 farklı kod üzerinden tanımlamalar yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenler önerilerini ifade ederken; proje paydaşları proje sürecinde desteklenmeli ve teşvik edilmeli (A, B, D, F, H), proje paydaşlarına yönelik proje sürecini tanıtan uygulamalı seminerler düzenlenmeli (A, C, D, E), proje çalışmaları egzersiz uygulamaları kapsamında değerlendirilerek öğretmen teşvik edilmeli (B, D), proje çalışmaları için ayrı bir ders saati oluşturulmalı (A, B, C, D, E, F,G, H, J), Proje konusu doğrultusunda sponsorlar aranarak maddi destek sağlanmalı (A, F, J), performans ödevleri kaldırılarak proje sürecinde değerlendirilmeli (C, E), veliler proje sürecine dahil edilmeli (A, G, İ), proje süreci için akademisyenlerden uzman desteği sağlanmalı (A, D) ve Fen Bilimleri ders saati artırılmalı (G) önerisinde bulunmuşlardır.

Proje hazırlayan öğretmenler proje hazırlama süreci ile ilgili daha çok proje çalışmaları için ayrı bir ders saati oluşturulmalı (A, B, C, D, E), proje paydaşlarına yönelik proje sürecini tanıtan uygulamalı seminerler düzenlenmeli (A, C, D, E) ve proje paydaşları proje sürecinde desteklenmeli ve teşvik edilmeli (A, B, D) kodları ile önerilerde bulunurken; proje hazırlamayan öğretmenler daha çok proje çalışmaları için ayrı bir ders saati oluşturulmalı (F, G, H, J), proje paydaşları proje sürecinde desteklenmeli ve teşvik edilmeli (F, H), proje konusu doğrultusunda

sponsorlar aranarak maddi destek sağlanmalı (F, J) ve veliler proje sürecine dahil edilmeli (G, İ) kodları ile önerilerde bulunmaktadır.

Proje hazırlayan öğretmenler önerilerde Fen Bilimleri ders saati artırılmalı önerisinden hiç bahsetmezken; proje hazırlamayan öğretmenler proje paydaşlarına yönelik proje sürecini tanıtan uygulamalı seminerler düzenlenmeli, proje çalışmaları egzersiz uygulamaları kapsamında değerlendirilerek öğretmen teşvik edilmeli, performans ödevleri kaldırılarak proje sürecinde değerlendirilmeli ve proje süreci için akademisyenlerden uzman desteği sağlanmalı önerilerinden hiç bahsetmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşan tema ve kodlar Tablo 6’de gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşturulan tema ve kodlar

| Tema                  | Kod No | Kodlar                                  | Katılımcılar |   |   |   |   |
|-----------------------|--------|---|--------------|---|---|---|---|
|                       |        |   | A            | B | C | D | E |
| Öğretmen Kaynaklı     | K1     | Kaynak yetersizliği                     | +            |   | + |   |   |
|                       | K2     | Yakın çevre ve ailesine zaman ayıramama | +            |   |   | + | + |
|                       | K3     | Orijinal fikir bulamama                 | +            | + | + | + |   |
|                       | K4     | Müfredat sorunu                         |              |   | + |   |   |
|                       | K5     | Zaman sorunu                            |              |   | + |   |   |
| Öğrenci Kaynaklı      | K6     | Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri |              |   |   |   | + |
|                       | K7     | Öğrenci isteksizlikleri                 |              |   |   | + | + |
|                       | K8     | Literatüre ulaşamama                    |              |   | + |   |   |
|                       | K9     | Sürekliliği sağlama zorluğu             | +            |   |   | + | + |
|                       | K10    | Sınav kaygısı                           |              | + |   | + |   |
| Okul İdaresi Kaynaklı | K11    | Maddi olumsuzluklar                     | +            | + | + | + | + |
|                       | K12    | Teşvik ve destek yetersizliği           | +            | + | + |   | + |
|                       | K13    | Projeyi sahiplenmeme                    |              | + |   | + |   |
| Veli Kaynaklı         | K10    | Sınav kaygısı                           | +            |   |   | + |   |
|                       | K14    | Proje sürecinin yararına inanmamaları   | +            | + | + | + | + |

Tablo 6 incelendiğinde, proje hazırlayan “proje hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar” yönelik ifadelerini 4 farklı tema ve 14 kod üzerinden yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenler sorunları ifade ederken; kaynak yetersizliği (A, C), yakın çevre ve ailesine zaman ayıramama (A, D, E), orijinal fikir bulamama (A, B, C, D, E), müfredat ve zaman sorunu (C), öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri (E), öğrenci isteksizlikleri (D,E), literatüre ulaşamama (C), sürekliliği sağlama zorluğu (A, D, E), sınav kaygısı (B, D), maddi olumsuzluklar (A, B, C, D, E), teşvik ve destek yetersizliği (A, B, C, E), projeyi sahiplenmeme (B, D) ve proje sürecinin yararına inanmamaları (A, B, C, D, E) kodları kullanmışlardır.



Proje hazırlayan öğretmenler proje hazırlama sürecinde karşılaşılan sorunları daha çok öğretmen kaynaklı temada orijinal fikir bulamama (A, B, C, D), yakın çevre ve ailesine zaman ayıramama (A, D, E), öğrenci kaynaklı temada sürekliliği sağlama zorluğu (A, D, E) ve öğrenci isteksizlikleri (D, E), okul idaresi kaynaklı temada maddi olumsuzluklar (A, B, C, D, E) ve teşvik ve destek yetersizliği (A, B, C, E), veli kaynaklı temada proje sürecinin yararına inanmamaları (A, B, C, D, E) kodları ile ifade etmişlerdir.

Proje hazırlayan öğretmenler karşılaştıkları sorunlar içerisinde müfredat sorunu, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve literatüre ulaşamama sorunlarından birer kez bahsetmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje hazırlamasında etkili olan faktörlere ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin proje hazırlamasında etkili olan faktörlere yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar

| Kod No | Kodlar                          | Katılımcılar |   |   |   |   |
|--------|---------------------------------|--------------|---|---|---|---|
|        |                                 | A            | B | C | D | E |
| K1     | Meslektaş etkisi                | +            | + |   | + | + |
| K2     | Öğrencilerin istekliliği        | +            |   | + |   |   |
| K3     | Okul idaresinin desteği         | +            |   |   |   | + |
| K4     | Okul idaresinin zorlaması       | +            | + |   | + | + |
| K5     | Çözüm üretme ve keşfetme hazzı  |              | + | + |   |   |
| K6     | Bilimsel çalışma imkânı sunması | +            |   | + | + | + |
| K7     | Akademik gelişimi hızlandırması |              | + |   |   |   |

Tablo 7 incelendiğinde, proje hazırlayan öğretmenlerin “proje hazırlamada etkili olan faktörleri” açıklarken 7 farklı kod üzerinden yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenler proje hazırlamalarında etkili olan faktörleri ifade ederken meslektaş etkisi (A, B, D, E), öğrencilerin istekliliği (A, C), okul idaresinin desteği (A, E), okul idaresinin zorlaması (A, B, D, E), çözüm üretme ve keşfetme hazzı (B, C), bilimsel çalışma imkânı sunması (A, C, D, E) ve akademik gelişimi hızlandırması (B) kodları kullanarak açıklamışlardır.

Proje hazırlayan öğretmenler proje hazırlamanızda etkili olan faktörleri daha çok meslektaş etkisi (A, B, D, E), okul idaresinin zorlaması (A, B, D, E) ve bilimsel çalışma imkânı sunması (A, C, D, E); diğer yandan akademik gelişimi hızlandırması kodundan proje hazırlamada en az etkiye sahip olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde kimlerden destek aldıklarına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin proje hazırlama sürecinde kimlerden destek aldıklarına ilişkin katılımcı görüşlerinde elde edilen tema ve kodlar

| Tema            | Kod No | Kodlar                       | Katılımcılar |   |   |   |   |
|-----------------|--------|------------------------------|--------------|---|---|---|---|
|                 |        |                              | A            | B | C | D | E |
| Meslektaş       | K1     | Öğrencilerin motive edilmesi | +            |   |   | + | + |
|                 | K2     | Orijinal fikir desteği       | +            |   | + | + | + |
|                 | K3     | Materyal desteği             |              |   |   | + |   |
|                 | K4     | Katılım desteği              |              | + |   |   |   |
| Okul İdaresi    | K1     | Öğrencilerin motive edilmesi |              |   | + |   |   |
|                 | K5     | Maddi destek                 | +            |   | + | + | + |
|                 | K4     | Katılım desteği              | +            | + | + |   |   |
|                 | K3     | Materyal desteği             | +            |   |   |   |   |
|                 | K6     | Ulaşım desteği               |              |   |   |   | + |
| Veli            | K1     | Öğrencilerin motive edilmesi | +            | + |   |   | + |
|                 | K6     | Ulaşım desteği               |              |   |   |   | + |
|                 | K4     | Katılım desteği              | +            |   |   |   |   |
| Akademisyen     | K7     | Danışmanlık desteği          | +            |   |   | + |   |
|                 | K2     | Orijinal fikir desteği       | +            |   |   |   |   |
|                 | K8     | Literatür desteği            | +            |   |   |   |   |
| İnternet        | K2     | Orijinal fikir desteği       | +            |   | + |   |   |
|                 | K8     | Literatür desteği            | +            |   |   | + | + |
| Kitap/Dergi vb. | K8     | Literatür desteği            |              | + |   |   | + |

Tablo 8 incelendiğinde, proje hazırlayan öğretmenlerin “proje hazırlarken kimlerden nasıl destek aldıklarını” belirtirken 6 tema ve 8 farklı kod üzerinden destek aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler proje hazırlarken; meslektaşlarından öğrencilerin motive edilmesi (A, D, E), orijinal fikir desteği (A, C, D, E), materyal desteği (D), katılım desteği (B), okul idaresinden öğrencilerin motive edilmesi (C), maddi destek (A, C, E, D), katılım desteği (A, B, C), materyal desteği (A), ulaşım desteği (E), velilerden öğrencilerin motive edilmesi (A, B, E), ulaşım desteği (E), katılım desteği (A), akademisyenlerden danışmanlık desteği (A, D), orijinal fikir desteği (A), literatür desteği (A), internetten orijinal fikir bulma desteği (A, C), literatür desteği (A, D, E), kitap ve dergilerden literatür desteği (A, D) aldıklarını ifade etmişlerdir.

Proje hazırlayan öğretmenler proje hazırlarken meslektaşlarından; daha çok öğrencilerin motive edilmesi (A, D, E) ve orijinal fikir desteği (A, C, D, E), okul idaresinden; maddi destek (A, C, E, D) ve katılım desteği (A, B, C), velilerden; öğrencilerin motive edilmesi (A, B, E), akademisyenlerden; danışmanlık desteği (A, D), internet, dergi ve gazetelerden (A, D, E) desteği aldığı görülmektedir. Diğer yandan proje hazırlayan öğretmenler en az

meslektaşlarından; materyal desteği (D) ve katılım desteği (B), okul idaresinden; öğrencilerin motive edilmesi (C), materyal desteği (A), ulaşım desteği (E), velilerden; ulaşım desteği (E), katılım desteği (A), akademisyenlerden; orijinal fikir ve literatür desteği (A) aldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neden proje çalışmalarına katıldıklarına yönelik görüşlerinden oluşturulan tema ve kodlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin proje çalışmasına katılmadıklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar

| Tema                  | Kod No | Kodlar  | Katılımcılar |   |   |   |   |
|-----------------------|--------|---|--------------|---|---|---|---|
|                       |        |   | F            | G | H | İ | J |
| Öğretmen Kaynaklı     | K1     | Zaman yetersizliği                                |              | + | + |   |   |
|                       | K2     | Müfredatı yetiştirebilme kaygısı                  | +            | + |   | + |   |
|                       | K3     | Teknolojiyi iyi kullanamama                       |              |   |   |   | + |
|                       | K4     | Orijinal fikir bulamama                           |              | + | + | + |   |
|                       | K5     | Proje sürecinin aşamalarını ve işleyişini bilmeme | +            | + | + |   | + |
|                       | K6     | Başarısız olma endişesi                           | +            |   |   |   | + |
|                       | K7     | Destek yetersizliği                               |              |   |   | + |   |
| Öğrenci Kaynaklı      | K8     | Hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersizliği        |              | + |   | + | + |
|                       | K9     | İsteksizlik                                       | +            |   | + |   |   |
|                       | K10    | Sınava hazırlanma talebi                          |              | + |   |   | + |
| Veli Kaynaklı         | K7     | Destek yetersizliği                               | +            |   | + | + |   |
|                       | K9     | İsteksizlik                                       | +            |   | + | + | + |
|                       | K10    | Sınava hazırlanma talebi                          |              | + |   |   | + |
| Okul İdaresi Kaynaklı | K7     | Destek yetersizliği                               |              | + | + |   | + |
|                       | K9     | İsteksizlik                                       |              | + | + |   |   |
|                       | K11    | Derslerin boş geçeceği kaygısı                    | +            | + | + | + | + |
| Okul Kaynaklı         | K12    | Kaynak yetersizliği                               |              | + |   |   | + |
|                       | K13    | Mekân ve yer sorunu                               | +            | + | + |   |   |

Tablo 9 incelendiğinde, proje hazırlamayan öğretmenlerin “proje çalışmasına neden katılmadınız” sorusuna 5 tema ve 13 farklı kod üzerinden cevap verdikleri tespit edilmiştir. Proje hazırlamayan öğretmenler bu zamana kadar neden bir proje çalışmamasına katılmadıklarını öğretmen kaynaklı sorunlardan oluşan birinci temada; zaman yetersizliği (G, H), müfredatı yetiştirebilme kaygısı (F, G, İ), teknolojiyi iyi kullanamama (J), orijinal fikir bulamama (G, H, İ), proje sürecinin aşamalarını ve işleyişini bilmeme (F, G, H, J), başarısız olma endişesi (F, İ), destek yetersizliği (H), öğrenci kaynaklı sorunlardan oluşan ikinci temada; hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersizliği (G, İ, J), isteksizlik (F, H), sınava hazırlanma talebi (G, J), veli kaynaklı sorunlardan oluşan üçüncü tema; destek yetersizliği (F, H, İ), isteksizlik (F, H, İ, J),

sınava hazırlanma talebi (G, J), okul idaresi kaynaklı sorunlardan oluşan dördüncü temada; destek yetersizliği (F, G, J), isteksizlik (G, H), derslerin boş geçeceği kaygısı (F, H, G, İ, J), okul kaynaklı sorunlardan oluşan beşinci temada; kaynak yetersizliği (G, J) ve mekan ve yer sorunu (F, G, H) kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Proje hazırlamayan öğretmenler bir proje çalışmasına katılmama nedeni daha çok birinci temada; proje sürecinin aşamalarını ve işleyişini bilmeme (F, G, H, J), müfredatı yetiştirebilme kaygısı (F, G, İ), orijinal fikir bulamama (G, H, İ), ikinci temada; hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersizliği (G, İ, J), üçüncü temada; isteksizlik (F, H, İ, J), dördüncü temada; derslerin boş geçeceği kaygısı (F, H, G, İ, J) ve beşinci temada; mekan ve yer sorunu (F, G, H) olduğu görülmektedir. Diğer yandan proje hazırlamayan öğretmenlerin proje çalışmasına katılmama nedeni olarak en az bahsettikleri sorunlar zaman ve destek yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir.

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

Araştırmanın bu bölümünde proje hazırlama sürecinde karşılaşılan problemlerin kökeninde yatan nedenleri öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler proje ayrıntılarında rehberlik sağlama, motivasyon kazandırma, gerekli bilgi ve verilerin aktarımında kilit rolleri üstlenmektedir.

Çalışmamızda öğretmenlerin proje kavramını farklı şekilde kodladıkları görülmüştür. Proje hazırlayan öğretmenler proje kavramını daha çok hayatı kolaylaştıran, problem ve sorunları çözen ve bilimsel çalışma gerektiren kodları tanımlamaya çalışırken; proje hazırlamayan öğretmenler daha çok icat ve buluş, orijinal fikir ve öğretim yöntemi olarak kullanılabilen kodları ile tanımlamalar yapmaktadırlar. Elde edilen bulgulara baktığımızda daha önce proje hazırlayan öğretmenlerin projenin tanımını proje hazırlamayan öğretmenlere göre daha iyi ifade ettikleri görülmektedir. Proje hazırlayan öğretmenlerin proje kavramından çıkardıkları anlamların il ve bölge katılım aşamalarına göre belirgin şekilde farkların ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle proje yarışmalarında bölge finaline kalan öğretmenin “proje” kavramına dair algılarının daha derinleştiği ve süreci çok yönlü yorumladığı görülmektedir. Araştırmada katılımcıların proje tanımları; Çetin ve Şengezer (2013)’de yaptıkları çalışmada ortaya koydukları proje tanımları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmalarında projeyi “insan hayatını kolaylaştıran çalışma” ve “hayata ilişkin sorunları çözen bir çalışma” olduğunu ifade

etmişlerdir. Yine araştırmanın proje tanımı ile ilgili elde edilen kodlarını destekleyen başka araştırma çalışmaları da bulunmaktadır (Erdem, 2002; Dede ve Yaman, 2003; Kurak, 2009).

Öğretmenler proje hazırlama konusunda yeterliklerini ve yetersizlerini iki tema ve on iki farklı kod üzerinden ifade etmişlerdir. Proje hazırlayan öğretmenler daha çok araştırma yapabilme, sunma, hazırlama ve raporlaştırma ve yazma; proje hazırlamayan öğrenciyi motive etme ve araştırma yapabilme konusunda yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Proje hazırlayan öğretmenler daha çok organizasyon ve planlama, orijinal fikir bulma, reklam ve pazarlama ve girişimcilik kodları ile proje hazırlamayan öğretmenler; proje sürecinin aşamaları, orijinal fikir bulma, organizasyon ve planlama, akademik destek konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Çetin ve Şengezer'in (2013) çalışmasında öğretmenlerin proje hazırlama konusunda kendilerini yeterli görmedikleri bunun yanında ekipman bulamama, doğru bilgiyi ulaşamama ve fikir bulamama gibi güçlüklerle karşılaştıklarını sonucu ile örtüşmektedir. Yine Baki ve Bütüner'in (2009) çalışmasında öğretmenler öğrencileri proje yazım ve hazırlama aşamalarında yönlendirmede kendilerini yeterli görmedikleri ve öğrencilerine proje konusu belirlemede problem yaşadıklarını sonucu ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Küfrevioğlu, Baydaş ve Göktaş'ın (2011) araştırmalarında ulaştığı öğretmenlerin proje hazırlama aşamalarında karşılaştıkları sorunlarda herhangi bir destek alamadıkları ve yalnız bırakıldıkları sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca Çoruklu, Nas ve Çepni'nin (2009) araştırmasında ulaştığı, öğretmenlerin kendi eksikliklerini gidermek için hizmet içi kurs almak istedikleri sonucu ile örtüşmektedir.

Proje hazırlayan ve hazırlamayan öğretmenler proje hazırlama sürecinde paydaşların sorumluluklarını dört farklı tema ve 32 farklı kod üzerinden ifade etmişlerdir. Proje hazırlayan öğretmenler öğretmenin sorumluluğunu; daha çok yol gösterici olmalı ve öğrencileri motive etmeli, öğrencinin sorumluluğunu; projeyi sahiplenmeli, araştırmacı ve istekli olmalı, velinin sorumluluğunu; projenin yararına inanmalı öğrenciyi motive etmeli ve öğretmene destek vermeli, okul idarisinin sorumluluğunu; proje için maddi kaynak oluşturabilmeli, proje çalışmaları için uygun zaman ve mekân yaratabilmeli şeklinde ifade etmişlerdir. Proje hazırlamayan öğretmenler öğretmenin sorumluluğunu; daha çok projenin işleyişi hakkında donanımlı olmalı ve öğrencileri motive etmeli, öğrencinin sorumluluğu; istekli olması araştırmacı olmalı ve bilimsel çalışma yöntemini bilmeli velinin sorumluluğunu; projenin yararına inanmalı ve öğrenciyi motive etmeli, okul idaresinin sorumluluğunu; proje çalışmaları için uygun zaman ve mekân yaratabilmeli proje için maddi kaynak oluşturabilmeli ve öğretmen ve öğrencileri

teşvik etmeli şeklinde ifade etmişlerdir. Yukarıdaki sonuçları değerlendirdiğimizde proje hazırlayan öğretmenlerin sorumluluk bilinci, öğrenci sorumluluğu, öğrenci ve veliden beklentileri proje hazırlamayanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Ayvaci ve Çoruh'un (2010) yaptıkları çalışmada ulaştığı proje hazırlayan öğrenci ve öğretmenin proje paydaşlarından herhangi bir destek almadıkları sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yine Baki ve Bütüner'in, (2009) araştırmasında ulaştığı proje hazırlama aşamalarında veli ilgisizliği, zaman ve maddi yetersizlik gibi zorluklarla karşılaşıldığını sonuç ile örtüşmektedir.

Proje hazırlama sürecine aktif olarak katılan öğretmenler genellikle süreç hakkında daha fazla bilgi ve deneyim kazandıklarından, proje hazırlayan öğretmenler karşılaştıkları zorluklar ve edindikleri çözüm yöntemleri sayesinde proje hazırlama sürecinde proje hazırlamayan öğretmenlere göre daha çok öneride buldukları görülmektedir. Öğretmenler proje hazırlama süreci hakkında Fen Bilimleri ders saatinin artırılması, paydaşlara yönelik bilgilendirici seminerlerin verilmesi, proje paydaşları proje sürecinde desteklenmeli, teşvik edilmeli ve akademik destek alınmalı gibi önerilerde buldukları görülmektedir. Bu sonuç, Asım'ın (2010) çalışmasında vurgulandığı gibi öğretmenler proje çalışmaları için Fen Bilimleri dersi haricinde başka bir ders saati belirlenmesi gerektiğini sonucu ile örtüşmektedir. Yine Tural, Yiğit ve Alev'in, (2009) araştırmasında öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte proje hazırlamak için yeterli zaman bulamadıklarını ifade ederek proje ve bu tip etkinlikler için seçmeli derslerin olması gerektiği sonucu ile örtüşmektedir.

Proje hazırlayan öğretmenleri proje hazırlama sürecinde karşılaştıkları sorunları il ve bölge sergisine katılan ve katılmayan durumuna göre değerlendirdiğimizde; Öğretmenlerden il ve bölge sergisine katılanların daha az sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Daha az problemle karşılaşmaları il ve bölge sergisine katılan öğretmenler projelerini genellikle daha iyi planlamış, daha fazla araştırma yapmış ve uygulama sürecini daha titiz bir şekilde yürütmüş olabilirler. Bu, karşılaşılabilecekleri potansiyel sorunları en aza indirmiş olabilir. Proje hazırlayan öğretmenler proje katılım aşamaları sürecinde daha çok; zaman problemi, fikir bulma, teşvik ve kaynak yetersizliği, sürekliliği sağlama zorluğu, öğrencilerin ilgi alanları ve hazırbulunuşluk düzeyleri, maddi olumsuzluklar ve velilerin proje sürecinin yararına inanmamaları gibi sorunlarla karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Gürdal ve Öztüna'nın (2012) araştırmasında ulaştığı, öğretmenlerin proje hazırlama aşamaları ve fikir bulma konularında sorunlar yaşadığı sonucu ile örtüşmektedir. Yine Bolat, Bacanak, Kaşıkçı ve Değirmenci'nin (2014) araştırmasında öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme açısından

değerlendirmiştir. Veliler özellikle LGS (Liselere giriş sınavı) sınavı için öğrencilerin üzerinde baskı oluşturmakta ve proje çalışmalarının yerine daha fazla ders çalışmaları gerektiği sonucu ile örtüşmektedir. Yine Civelekoğlu ve Öztürk'ün, (2009) çalışmasında proje konusu belirlenirken öğrencilerin ilgi alanlarının dikkate alınmaması ve fikirlerine başvurulmaması sonucu ile örtüşmektedir. Benzer şekilde, araştırmının sonuçlarını destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Akinoğlu, 2008; Özden, Aydın ve Ekmekçi, 2009).

Araştırmada, proje yürütücüsü olan öğretmenlerin finale doğru çıktıkça proje hazırlanmasında etkili olan faktörlerin arttığı görülmektedir. Bu farklılığın nedeni olarak bu öğretmenler, projelerini sadece okul içinde değil, daha geniş bir kitleye sunabilmek için hazırlarken farklı ve daha kapsamlı hazırlanması, farklı okullardan gelen meslektaşlarıyla daha fazla etkileşimde bulunması olabilir. Proje hazırlayan öğretmenlerin proje hazırlamasında etkili olan çalışma arkadaşı, idare, çalışma ortamı, öğrenci istekliliği, çözüm üretme ve keşfetme hazzı gibi temel faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Hamurcu, 2010; Sülün, Ekiz ve Sülün'ün (2009) çalışmasında projelerin öğretmen ve öğrencilerin kaynaşması ve arkadaş edinmesi, farklı çalışma ortamlarında bulunması, tecrübe edinmesi ile grup çalışması ve iletişim becerisi gelişmesi gibi katkılar sunduğu sonucu ile örtüşmektedir. Yine Gelbal ve Kelecioğlu (2007) çalışmasında proje çalışmasına katılan bireylerin yaratıcı düşüncelerinin yanında araştırma ve inceleme becerilerinin geliştiği ayrıca, zaman problemleri yaşadıkları sonucu ile örtüşmektedir. Benzer şekilde araştırmının sonucunu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Alacapınar, 2008; Seloni, 2005).

Öğretmenler proje hazırlama sürecinde daha çok meslektaşlarından; öğrencilerin motive edilmesi, orijinal fikir desteği, okul idaresinden; katılım ve maddi destek, velilerden; öğrencilerin motive edilmesi, akademisyenlerden; danışmanlık desteği ve internetten literatür desteği aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Ayvaci ve Çoruhlu'un (2010) çalışmasında katılımcılar proje aşamalarında idare, sivil toplum kuruluşları, üniversite ve kamu kurumlarından yeterli destek almadıklarını sonucu ile örtüşmektedir. Yine Baki ve Bütüner'in (2009) çalışmasında proje sürecinde kaynak sorunu, zaman yetersizliği, veli bilinçsizliği ve maddi destek almadıkları sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca, araştırmada proje hazırlama sürecinde final sergisine kalan öğretmenin diğer öğretmenlere göre meslektaşlarından, öğrencilerinden, okul idaresi, veli ve akademisyenlerden daha fazla destek aldığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, proje hazırlamayan öğretmenlerin proje çalışmalarına katılmama nedenleri olarak, öğretmen kaynaklı; zaman ve müfredatı yetiştirmeme, fikir bulamama ve proje hazırlama aşamaları, öğrenci kaynaklı; isteksizlik ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, veli kaynaklı; ilgisizlik ve destek yetersizliği, okul idaresi kaynaklı; destek yetersizliği ve ders başarısı; okul kaynaklı; fiziki ortamlar gibi nedenler ile proje çalışmalarına katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aslında proje hazırlayan ve hazırlamayan öğretmenlerin sorunlarının veya nedenlerinin benzer olmasına rağmen bazı öğretmenlerin proje hazırlamama konusunda inisiyatif almayarak proje sürecine katılmadığı görülmektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin proje yazma, maddi imkânlar, orijinal proje fikri bulma ile öğrenci, veli, okul idaresi ve akademik destek gibi konularda problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu problemlerin çözümü için öğretmenlere rehberlik, malzeme ve maddi destek verilebilir.

Proje çalışmaları için Fen Bilgi ders saati sayısı artırılabilir veya seçmeli bir ders olarak öğrencilere sunulabilir.

Bu çalışma nitel bir çalışma olarak planlanmış ve yürütülmüştür daha fazla katılımcının olacağı ve daha fazla görüş çeşitliliğinin olabileceği nicel çalışmalarda yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. (2008). Assessment of the inquiry-based project application in science education upon turkish science teachers' perspectives. *Education*, 129(2), 202.
- Alacapınar, F. (2008). Effectiveness of project-based learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 17-34.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34). 32-55.
- Aslan, O. (2009). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf uygulamalarına yansımaları*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 228409)
- Aydın, M. ve Çepni, S. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenleri için geliştirilen proje tabanlı öğretim yöntemi (PTÖY) konulu bir destek programının öğretmenlerin ihtiyaçlarını giderme durumlarının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8, 55- 68.
- Aydın, M., Bacanak, A. ve Çepni, S. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim yöntemi (ptöy) ile ilgili ihtiyaçlarının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7, 1-31.



- Ayvacı, H. Ş. ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Fen ve teknoloji dersi proje tabanlı öğretim uygulamasında ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 43-59.
- Baki, A. ve Bütüner, S. O. (2009). Reflections on the project implementation process in a primary school in rural area. *Elementary Education Online*, 8(1), 146-158.
- Barak, M. ve Dori, Y. J. (2005). Enhancing undergraduate students' chemistry understanding through project-based learning in an IT environment. *Science Education*, 89(1), 117-139.
- Bolat, A. Bacanak, A. Kaşıkçı, Y. ve Değirmenci, S. (2014). Bu benim eserim proje çalışması hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4).101-110.
- Bunderson, E. D. ve Anderson, T. (1996) Preservice elementary teachers' attitudes toward their past experiences with science fairs. *School Science and Mathematics*, 96(7),371-377.
- Civelekoğlu, M. Ş. ve Öztürk, Ş. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (ptö) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Çetin, O. ve Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1).
- Çoruhlu, T. Ş., Er Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler. *Trabzon Örneği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- De Barros Miller, A. M. (2016). *Investigating teachers' beliefs in the implementation of science inquiry and science fair in three Boston High Schools*. [Doctoral dissertation, Northeastern University].
- Delchev, K. (2014). *Science Fair Evaluation Framework: The importance of high school science initiatives*. Bildiri sunulduğu QED'14: Quality of Education and Conference icinde (ss. 106-110). Sofia, Bulgaristan.
- Dionne, L., Reis, G., Trudel, L., Guillet, B., Kleine, L. ve Hancianu, C. (2012). Student' sources of motivation for participating in science fairs: an exploratory study within the Canada-wide science fair 2008. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(3), 669-693.
- Erdem, A. Uzal, G. ve Ersoy, Y. (2012). Projeleri değerlendirme ölçeğinin tasarlanması ve uygulamasının analizi.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gras-Velázquez A., Price, Jon K., Džoga M. ve Pastuszyńska I. (2014). *The European Science Fairs Evaluation Framework.*, [https://www.fjuventude.pt/files/files/catalog/Intel-Science-Fairs-Evaluation\_Framework\_2014\_FINAL-20200925-105401.pdf]. Adresinden 09.08.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Grote, M. G. (1995). Science teacher educators' opinions about science projects and science fairs. *Journal of Science Teacher Education*, 6(1), 48-52.
- Gürdal, A. (2012) Proje tabanlı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Özet*. İstanbul
- Hamurcu, H. (2000). *Okul öncesi eğitimde fen bilgisi öğretimi proje yaklaşımı*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Ankara.

- Kurak, D. (2009). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Adana. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 230588)
- Küfrevioğlu, R. M., Baydaş, Ö., ve Göktaş, Y. (2011). *Proje ve beceri yarışmalarında elde edilen kazanımlar, karşılaşılan zorluklar ve öneriler*. In 5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium (pp. 22-24).
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S. ve Soloway, E. (1997). Enacting projectbased science. *The Elementary School Journal*, 341-358.
- MEB (2015). Temel eğitim genel müdürlüğü ilköğretim öğrencilerine yönelik ıx. Matematik ve fen bilimleri proje çalışması uygulama kılavuzu. Ankara
- MEB (2015). Temel eğitim genel müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/www/bu-benim-eserim-projesi/icerik/140>. Adresinden 11.03.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB (2018) <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>. Adresinden 13.01.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MEB. (2024) [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_09/07174130\\_fen\\_bylymlery\\_5-6-7-8\\_sınıflara\\_gecenler\\_2023\\_31-08-2023\\_22-29-44.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/07174130_fen_bylymlery_5-6-7-8_sınıflara_gecenler_2023_31-08-2023_22-29-44.pdf). Adresinden 04.10.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- NGSS Lead States (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. The National Academies Press.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi: ÖPYEP örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 137-158.
- Özden, M. Aydın, M. Erdem, A. ve Ekmekçi, S. (2009). Öğretmenlerin proje tabanlı fen öğretimi konusunda görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 92-102.
- Özel, M. ve Akyol, C. (2014, Eylül). *Bu benim eserim projeleri hazırlamada karşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana.
- Öztuna-Kaplan, A. ve Diker-Coşkun, Y. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-159.
- Rillero, P. ve Zambo, R. (2011). Inside the science fair: The judge's perspective. *Science Teacher*, 78(8), 44-46.
- Schneider, R. M., Krajcik, J., Marx, R. W. ve Soloway, E. (2002). Performance of students in project-based science classroom on a national measure of science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(5), 410-422.
- Seloni, Ş.R. (2005). *Fen bilgisi öğretiminde oluşan kavram yanlışlarının proje tabanlı öğrenme ile giderilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 188711)

- Sülün, Y. Ekiz, S. O. ve Sülün, A. (2009). Proje yarışmasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 76-91.
- Tonbul, Y. ve Çiğdem, F. A. (2024). Uluslararası bilim fuarları (ISEF ve EUCYS) yolculuğunda TÜBİTAK 2204 uygulamasının okullara yansımaları. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(1), 172-195.
- Tural, G. Yiğit, N. ve Alev, N. (2009). Examining problems in project work executed in high schools according to student and teacher views. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), 10.
- Ürey, M., Göksu, V. ve Karaçöp, A. (2017). Serbest etkinlik çalışmaları dersi kapsamında geliştirilen okul bahçesi programına yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 16, 1–14.
- Ürey, M., ve Cepni, S. (2015). Evaluation of the effect of science-based and interdisciplinary school garden program on some science and technology course from different variables. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(2), 166-184.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Nitel Araştırma Yöntemleri. (5.basım), Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (Vol. 5). sage.
- Yüksel, D. ve Yaman, S. (2003). Fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yeri, önemi ve değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1).
- Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas inhuman genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35 – 62.



## Kaynak Bağımlılığı Kuramı Çerçevesinde Özel Okulların Yönetimsel Süreçlerinin İncelenmesi <sup>1</sup>

Asiye Aksulu Köse<sup>2</sup>, Ferudun Sezgin<sup>3</sup>

### Makalenin Türü: Derleme

#### Özet

Türk eğitim sistemi içinde bulunan özel okulların veliler tarafından tercih edilme nedenleri, bir başka deyişle veli beklentileri ve seçiciliği, özel okulları rekabet ortamında varlıklarını devam ettirebilmek için kaynaklarını etkili bir şekilde kullanarak kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti sunmak durumunda bırakmaktadır. Belirli bir ücret karşılığında eğitim-öğretim hizmeti veren kurumlar olmaları sebebiyle, özel okulların nitelikli bir eğitim-öğretim hizmeti sunma sürecinde eğitim yönetiminin yanı sıra işletmecilik ve ekonomi gibi alanlardan da faydalanma ihtiyacı ve zorunluluğu doğmaktadır. Bu bağlamda, eğitimdeki rekabetçi ortamı oluşturan özel okulların, işletme ve ekonomi alanları ile ilişkili olan kaynak bağımlılığı kuramı çerçevesinde incelenmesi ve değerlendirilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma derleme niteliğinde olup öncelikle kaynak bağımlılığı kuramına ilişkin bilgi ve açıklamalar sunulmuş, ardından özel okulların kaynak bağımlılığı kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Söz konusu incelemeler doğrultusunda, özel okulların çevrelerinden ihtiyaç duyduğu kaynakları elde etme süreçleri, zorlukları, çevrelerine olan bağımlılıkları ve bu bağımlılıkları yönetebilme stratejileri üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Özel okulların var olabilmek ve varlıklarını devam ettirebilmek için ihtiyaç duydukları stratejik kaynaklar, maddi ve maddi olmayan (soyut) kaynaklar olarak ayrışmakta olup maddi kaynaklar olarak fiziki, materyal ve finansal kaynaklar, soyut kaynaklar olarak ise insan kaynağı, nitelikli eğitim-öğretim, güç ve itibar olarak sıralanmaktadır. Özel okullar için en önemli stratejik kaynakların eğitim-öğretim ücreti, insan kaynağı, güç ve itibar olduğu görülmektedir. Bu dört kaynak kendileri içinde bir döngüye sahip olup nitelikli insan kaynağı ile sağlanan nitelikli eğitim-öğretim hizmeti sonucu elde edilen güç ve itibar ve bu itibar sonucu okulun tercih edilme oranının yükselmesi ile en önemli finansal kaynak olan eğitim-öğretim ücretinin daha kolay elde edilebilmesini sağladığı görülmektedir. Çalışmada özel okulların kaynak bağımlılığı yönetme ve azaltma stratejilerinden en çok dikey birleşme, itibar yönetimi, kooptasyon, yönetim kurulu, ortak girişim ve iş birlikleri aracılığıyla politik eylem stratejilerini kullandıkları sonucuna varılabilir. Çalışmanın, eğitim yönetimi alanı bilgi birikimine kaynak bağımlılığı kuramı özelinde katkı sağlayacağı düşüncesinin yanı sıra özel okulların yönetim ve işletimine farklı bir perspektiften yaklaşarak hem özel okul kurucu ve yöneticilerine hem de yasa koyuculara farklı görüş ve öneriler sunulması hususunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynak bağımlılığı, Özel okullar, Okul işletmeciliği, Eğitim yönetimi

### Examination of The Administration Processes of Private Schools within The Framework of Resource Dependence Theory

#### Abstract

The reasons why private schools in the Turkish education system are preferred by parents, in other words, parental expectations and selectivity, force private schools to provide quality education and training services by using their resources effectively in order to survive in a competitive environment. Since they are institutions that provide education and training services for a certain fee, private schools need to benefit from fields such as

<sup>1</sup> Bu çalışma, 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde (EYEDDER-16) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doktorant, Gazi Üniversitesi, asiyeaksulukose@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6219-8070 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ferudun@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7645-264X

business administration and economics as well as educational administration in the process of providing quality education and training services. In this context, the purpose of this study is to examine and evaluate private schools, which constitute the competitive environment in education, within the framework of resource dependency theory, which is related to the fields of business and economics. The research is a review and initially, information and explanations on resource dependency theory are presented, and then private schools are analyzed within the framework of resource dependency theory. In line with these examinations, evaluations were made on the processes and difficulties of private schools in obtaining the resources they need from their environment, their dependence on their environment and their strategies for managing these dependencies. The strategic resources that private schools need to survive and sustain their existence are divided into tangible and intangible resources; tangible resources include physical, material and financial resources, while intangible resources include human resources, qualified education and training, power and reputation. The most important strategic resources for private schools are tuition fees, human resources, power and reputation. These four resources have a cycle within themselves and it is seen that the power and reputation obtained as a result of the qualified education and training service provided by qualified human resources and the increase in the preference rate of the school as a result of this reputation enable the tuition fee, which is the most important financial resource, to be obtained more easily. In the study, it can be concluded that private schools mostly use political action strategies such as vertical mergers, reputation management, cooptation, board of directors, joint ventures and collaborations as strategies to manage and reduce resource dependency. In addition to the idea that the study will contribute to the knowledge in the field of educational administration in terms of resource dependence theory, it is thought that it will be useful in terms of presenting different opinions and suggestions to both private school founders and administrators and legislators by approaching the management and operation of private schools from a different perspective.

**Keywords:** Resource dependence, Private schools, School management, Education administration.

## 1. GİRİŞ

Türk eğitim sistemi içinde resmî okullar (devlet okulları), parasız ve giderleri devlet bütçesinden karşılanan okullar olarak tanımlanırken özel okullar, sahipleri gerçek ya da tüzel kişiler olabilen ve gelir-giderleri sahipleri tarafından karşılanan, anaokulundan üniversiteye kadar belli bir ücret karşılığında eğitim-öğretim hizmeti veren okullar olarak tanımlanmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinde özel okulların denetimi Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmakta olup tüm faaliyetleri 5580 sayılı Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine tabidir (Memduhoğlu, 2008; ÖÖKK, 2007; Uygun, 2003).

Türkiye’de 1960’lı yıllara gelindiğinde özel okullaşma süreci, öncelikle 1961 Anayasası’nda belirtilen “eğitim ve öğretimin devletin gözetiminde ve denetiminde serbest olduğu” ilkesi ile özel okulların kuruluşuna ilişkin gerekli yasal güvence sağlanarak hızlandırılmıştır. Ardından, 1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim Şurasında Özel Öğretim Kurumları ilk kez bir gündem maddesi olarak ele alınmış (MEB, 2019) ve 1965 yılında özel

öğretim kurumlarının açılışı, yönetimi ve denetimiyle ilgili hükümleri içeren 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çıkarılmıştır. Bu hukuki düzenlemeler ve teşvikler ile 1980’li yıllarda özel okulların sayısında artış yaşanmıştır. İlk olarak 1982 Anayasası ile ilk ve orta dereceli özel okulların kanunla düzenlenecek esaslara bağlı olacağı kabul edilmiş (m.42); 1985 yılında ise, özel okulların açılışını ve işleyişini düzenlemek amacıyla yönetmelik çıkarılmıştır. 02.06.1988 tarih ve 326 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel okullara öğrenci ücretlerinin belirlenmesinde serbestlik tanınmış olup bu düzenleme eğitim alanının tamamıyla piyasaya ve rekabete açılmasını sağlamıştır (Uygun, 2003).

Türkiye’de özel öğretim kurumlarının niceliksel olarak artışında 2014 yılında çıkarılan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile dershanelerin kapatılması veya özel okullara dönüştürülmesi ile ilgili hukuki sürecin başlatılması önemli bir adım olmuştur. Ayrıca, yine 2014 yılında uygulamaya konan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çocuklarını özel okula göndermek isteyen Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına verilen eğitim ve öğretim desteği de aileleri özel okullara yönlendirmiştir (ÖÖKK, 2014). Özel okullara yapılan bu teşvik ve eğitim – öğretim desteği 2019 – 2020 eğitim – öğretim yılından itibaren yürürlükten kaldırılmış olsa da (ÖÖKK, 2019) bu teşvik ve desteğin, belli bir dönem için bile olsa amacına ulaştığını ve daha fazla öğrencinin özel öğretime katılımını sağladığını söylemek mümkündür.

Özel okullara ilişkin olarak, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde özel okulların kalite odaklı gelişmesi vurgulanmış ve özel öğretim kurumlarıyla ilgili bürokrasinin azaltılması, özel öğretimde haksız rekabetin engellenmesi ve özel-resmi eğitim kurumları arasında iş birliği mekanizmalarının kurulması hedeflenmiştir. Ayrıca, 2023 Eğitim Vizyonu’nda geçen “Özel öğretim kurumlarında yeni model ve programlar, akreditasyon koşulları dikkate alınarak yeni pilot okullar veya programlar şeklinde yapılandırılacaktır.” hedefi doğrultusunda eğitim alanındaki yeni eğitim yaklaşım, model ve programların Türk eğitim sistemine kazandırılmasında özel okulların öncülük etmesi vurgulanmıştır (MEB, 2018). Benzer olarak, 2019 – 2023 MEB Strateji Planı’nda uluslararası standartlar gözetilerek tüm okullarımız için destekleyici bir özel öğretim yapısına geçilmesi amacı belirlenmiş olup özel öğretime devam eden öğrenci oranları artırılarak özel öğretim kurumlarının yönetim ve teftiş yapısının güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, özel sektörün eğitim yatırımlarını desteklemek amacıyla yasal düzenleme yapılması ve tedbir mekanizmalarının geliştirilmesi

vurgulanmaktadır (MEB, 2019). Özel öğretim alanına ilişkin mevzuatın yeniden düzenlenmesi ve özel öğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin oranını artıracak çalışmalar yapılması hususunda belirlenen hedefler özel okulların eğitim sistemi içindeki yerlerini sağlamlaştırarak varlıklarını devam ettireceklerini gösterir niteliktedir.

Türk eğitim sistemi içinde özel okulların geçmişten günümüze katettikleri yol, mevcut durumu ve geleceği, eğitim sistemine yansımaları doğrultusunda özel okullar her zaman ve hatta artarak daha fazla önem kazanan bir tartışma ve araştırma alanı olmuştur. Bu bağlamda özel okulların Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi üzerine yapılan çalışmalarda önemli bir artış gözlemlenmektedir. Yapılan bir çalışmaya göre, özel okulların kendi iç dinamiklerini ve süreçlerini iyileştirmek, toplumsal beklenti ve ihtiyaçlarını daha etkili karşılamak, öğrenci ve velilerin daha fazla memnuniyetini sağlamak adına kendi öz değerlendirmelerini yapacakları bir araştırma ve geliştirme süreci tasarımları gerekmektedir (Özel Öğretim Derneği [ÖZDER], 2020). Dolayısıyla, özel okullara bu araştırma ve geliştirme imkânını sunmak ve özel okulların amaç, yapı, süreç ve iklim boyutlarında niteliğinin artırılmasına katkı sağlamak amacıyla özel okulların yönetsel ve örgütsel süreçlerinin farklı açılardan incelenmesi önemlidir.

Açık sistemler olarak okullar, girdilerini temin edebilmek için çevrelerine bağımlıdır ve varlıklarını sürdürebilmek için bu girdileri temin etmek, etkili ve nitelikli eğitim-öğretim süreci sonucunda kaliteli ve verimli çıktılara dönüştürmek durumundadır. Devlet okulları, diğer bir ifadeyle insan kaynakları, fiziksel, finansal ve materyal kaynaklar (OECD, 2018) olarak ifade edilen söz konusu bu girdileri temin edebilmek açısından devletin sorumluluğunda olup tüm bu kaynaklar, ölçüsü ve yeterliği tartışılabilir da devlet tarafından sağlanmaktadır. Özel okulların ise söz konusu olan bu kaynakların çoğunu kendilerinin sağlamak durumunda oldukları düşünüldüğünde kaynak temini ve devamlılığı için çevreleri ile olan etkileşimleri ve çevreye olan bağımlılıkları üst düzeydedir. Bu bağlamda, özel okulların Kaynak Bağımlılığı Kuramı çerçevesinde araştırılmasının özel okulların farklı bir perspektiften anlaşılması hususunda eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür taramalarına göre, kaynak bağımlılığı kuramına ilişkin çalışmalar daha çok işletme, yönetim bilimi ve organizasyon alanlarında yoğunlaşmakta ve farklı sektörlerde gerçekleştirilmiş çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalara örnek olarak Özkoç (2009), otel işletmelerinde örgütsel ideolojinin dolaylı olarak üst yönetimlerce belirlenen kaynak bağımlılığı düzeyine etkisi üzerine çalışmış, Ezer (2015) ise kaynak bağımlılığı çerçevesinde

bankacılık sektöründe insan kaynağı ile bankaların performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öztürk (2017) ise gıda sektöründe yaptığı araştırmasında kaynak bağımlılığı kuramını sosyal ağlar ile ilişkilendirmiş ve örgütlerin alt birimleri arasında kaynak temini sürecinde oluşan yüksek bağımlılığı ve güç dengesizliğini azaltmak amacıyla alt birimlerin sosyal ilişkilerinde aracılık bağlantılarını kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. İzdaş (2018) ise su ürünleri sektöründe yaptığı araştırmasında kaynak bağımlılığını azaltma stratejilerinin güncel uygulamalarla beraber örgütsel ekoloji yaklaşımının tanımladığı kesim genişliği kuramı bağlamında sürdürülebilir rekabet üstünlüğüne etkisini araştırmıştır. Farklı bir çalışma olarak Öztürk (2019), otomotiv sektöründe yürüttüğü araştırmasında, örgütlerin birbirlerine ve çevrelerine olan bağımlılığın sürdürülebilir bir rekabet üstünlüğü kaynağı olarak stratejik bir seçenek olabileceğini iddia etmiştir. Terzioğlu (2022) ise kaynak bağımlılığı ile tedarikçi performansı arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracılık etkisini incelemiş ve kaynak bağımlılığının sosyal sermayeyi, sosyal sermayenin de tedarikçi performansını dolayısıyla kaynak bağımlılığının tedarikçi performansını pozitif yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Kaynak bağımlılığı kuramını eğitim alanında Jaeger ve Thornton (2005), yükseköğretim düzeyinde çalışmış ve kaynak bağımlılığı ile akademik kapitalizmin araştırma girişi ve kamu hizmeti çabaları üzerindeki etkileri arasındaki ilişkiyi incelemişler, Fowles (2014) ise ABD'deki dört yıllık kamu yükseköğretim kurumlarındaki eğitim ve ilgili faaliyetler için bir gelir kaynağı olarak net öğrenim ücretine kurumsal güven ve kurumsal harcamalar arasındaki ilişkiyi araştırmış ve kurumsal harcamaların gelir modellerindeki değişikliklere oldukça duyarlı olduğu sonucuna varmıştır. Neely (2015) ise ABD'de No Child Left Behind yasasının yürürlüğe girmesinden bu yana federal finansmanın yerel okul bölgelerinin idari harcamaları üzerindeki etkisini kaynak bağımlılığı kuramı çerçevesinde incelemiş ve federal gelire daha fazla bağımlı olan bölgelerin zaman içinde idari harcamalarda daha büyük artışlar yaşadığını öne sürerek önemli bir kaynak bağımlılığı etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Eğitim alanında kaynak bağımlılığı kuramı ile ilgili yapılan bu araştırmalar eğitim kurumlarının mevcut kaynaklarının ve bu kaynaklara olan bağımlılığının kurumların işleyiş, yönetsel ve örgütsel süreçlerini açıkça ya da dolaylı olarak etkilediğini göstermektedir.

Kaynak bağımlılığı kuramı ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, çalışmaların özellikle işletme, yönetim ve organizasyon alanlarında yoğunlaştığı görülmekte, dolayısıyla kuramın özellikle eğitim ve eğitim yönetimi alanında daha net anlaşılmasına ve



eğitimle ilişkilendirmesine yönelik bir açık olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, gördükleri yoğun ilgi ve talep sonucu oluşan rekabet ortamı içinde varlıklarını sürdürülebilirlik amacı güden özel okulların yönetmel süreçlerinin kaynak bağımlılığı kuramı çerçevesinde incelenmesi amaçlanan bu çalışmanın, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında okul işletmeciliği ile ilişkilendirilerek kaynak bağımlılığı kuramına yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı ve kuramsal bilgi birikiminin gelişmesine yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın söz konusu kuram çerçevesinde Türkiye’de eğitim yönetimi alanında özel okullarla bilinen ilk araştırma olması ve özel okulların yönetmel süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacak olması çalışmanın güçlü yanlarını oluşturmaktadır.

## **2. KURAMSAL ÇERÇEVE**

### **2.1. Kaynak Bağımlılığı Kuramı**

Son yıllarda özellikle işletme alanıyla ilişkili olarak üzerinde çalışılan kaynak bağımlılığı kuramı, çevrelerine karşı mutlak bir bağımlılık ilişkisi içinde olan örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri süreci üzerine odaklanmaktadır. Kurama göre, örgütler varlıklarını sürdürülebilirlik adına çevrelerindeki diğer grup ve örgütlerle para, fiziksel kaynaklar, bilgi ve sosyal meşruiyet gibi ihtiyaçları için takas ilişkisine girmektedirler (Pfeffer & Salancik, 2003).

Kaynak bağımlılığı kuramı, açık sistem kuramına dayanmaktadır ve kuramın temel noktası; örgütlerin kaynaklarını sağlama hususunda kendi kendilerine yeterli olamayacağı, her zaman ihtiyaç duydukları ve sağlamak zorunda olduğu kaynakların var olduğu ve bunların çevrelerinden temin edilmesi gerektiğidir. Faaliyetlerini gerçekleştirmek zorunda olan örgütlerin kaynağı elde etme gerekliliği ve zorunluluğu kaynak bağımlılığı olarak nitelendirilir ve bu kaynaklara erişmek için örgütler çevreleriyle uyum içinde hareket etmelidirler (Kelgökmen İliç, 2012). Kurama göre, örgütler hedeflerine ulaşmak ve varlıklarını sürdürülebilirlik için sahip olduğu ya da olması gereken insan kaynağı, sermaye ve örgütsel kaynakları etkili bir şekilde yönetebilmelidirler (Hüseyinlioğlu, 2009). Örgütün çevresinde bulunan diğer örgütlere karşı güçlü olabilmesi ve rekabet ortamında dirençli olabilmesi için örgütün kaynağa ulaşma sürecinin devamlılık göstermesi önemli ve kritik bir unsurdur. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işlemesi için esas olan çevre, kaynaklar, güç ve son olarak örgütlerle ilişkiler ve bağımlılık kaynak bağımlılığı kuramının bileşenleri olarak sayılmaktadır.

### 2.1.1 Çevre

Kurama göre örgütler özerk varlıklar olmayıp çevrelerindeki daha geniş organizasyon ağına bağımlıdırlar ve bu ağ sayesinde hayatta kalabilmek için kaynakları manipüle etmeye çalışmak zorundadırlar (Pfeffer & Salancik, 2003). Çevresindeki diğer örgütlerin de aynı kaynaklara ihtiyaç duydukları düşünülürken kaynaklara ulaşabilmek için örgütlerin çevreyi kendi çıkarlarına ve gelecek planlarına uydurmaları önemlidir. Her örgütün güç elde edebilmesi ve başka bir örgütle rekabet edebilmesi örgütün hayatta kalabilmesini sağlar ve bu durum çevredeki diğer örgütlerin eylemleriyle sınırlıdır (Delke, 2015). Bu anlamda çevre, örgütler için en temel ve en belirleyici kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Örgütün çevresi, yakın çevre-iş çevresi, genel çevre-uzak çevre ve görev çevresi olarak betimlenmektedir. Örgütün yakın çevresinde müşteriler, bayiler, devlet ve kamu kuruluşları, bankalar, faaliyet çevresindeki halk, dernekler, yerel yönetimler, sendikalar, satıcılar, meslek odaları ve rakipler gibi toplum kesimleri yer almaktadır. Örgütün genel çevresi ise; tedarikçileri, müşterileri ve diğer paydaşları da kapsayan görev çevresini de içine almakta ve kültürden etkilenen ideolojiler, politik değerler ve normlar görev çevresi üzerinde etkili olmaktadır (Eren, 2008). Çevre, örgütlerin sadece davranışlarını ve yaşam döngüsünü etkilemez, aynı zamanda örgütün elde ettiği çıktıları da etkileyerek örgütün oluşması ya da yok olması gibi değişimlere sebep olabilmektedir.

### 2.1.2. Kaynak

Kaynak, örgütlerin ihtiyacını karşılayan her türlü girdi ya da örgüte katkı sağlayan her türlü yardım olarak ifade edilmekte olup bir örgütün hizmet ya da mal üretebilmek için girdi olarak kullandığı tüm öğeler onun varlıkları olarak görülmektedir. Pfeffer ve Salancik'e (2003) göre "insan kaynağı, para, hammadde, malzeme, araç, gereç ve bilgi, örgütleri çevrelerine bağımlı kılabilen kaynaklardır". Saidel (1990, 1991) ise devlet kurumları ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlar için gelirler, meşruiyet, bilgi (teknoloji), erişim, politik destek ve hizmet sağlama kapasitesi olmak üzere altı çeşit kaynak sunmaktadır (akt. Seo, 2011). Örgütler devamlılıklarını sağlayabilmek ve performanslarını artırabilmek için ihtiyaç duydukları kaynakların bir bölümünü kendi içlerinde temin edebilirken, diğer bölümü için dışa bağımlı olabilmektedirler (Meydan, 2020). Her örgüt kaynak temininde çevresi ile kendi gücü oranında bağımlılık ilişkisi

içinde olmak durumundadır ve örgütler, finansal kaynaklarıyla birlikte itibar, bilgi, politik destek ve teknoloji gibi kaynakların varlığı ile başarı ve yüksek performans sağlamaktadır.

Barney (1991), kaynak bağımlılığı kuramına göre rekabet üstünlüğü sağlayan temel öğelerin örgütün kendisine ait kaynak ve yetenekler olduğunu; bu kaynakların fiziki sermaye kaynakları, insan sermayesi kaynağı ve örgütsel sermaye kaynağı olarak sınıflandırılabilceğini ifade etmiştir. Para, bina, makine, araç-gereç ve ham maddeler gibi fiziki; eğitim, deneyim, zekâ ve yetenek bileşenleriyle zenginleşen insan sermayesi kaynağı ve örgütün resmi yönetsel süreçlerini ve örgüt içi gruplarla ve örgüt dışı çevresiyle kurduğu resmi olmayan ilişkileri örgütsel sermaye kaynağı olarak tanımlamıştır. Barney'e (1991) göre örgütlerin sahip olduğu tüm kaynaklar sürdürülebilir bir rekabet avantajı yaratmamakta olup bir kaynağın rekabet üstünlüğü sağlayabilmesi için değerli, kıt, taklit edilemez ve ikamesiz olması gerekmektedir. Dolayısıyla, bu dört özelliğin tümüne sahip olan kaynaklar "stratejik kaynaklar" olarak nitelendirilebilir.

### **2.1.3. Güç**

Kaynak bağımlılığı kuramının temelini oluşturan bağımlılık ve bağımlılığın yol açtığı güç, Emerson'a (1962) göre sosyal ilişki, aktörler arasında karşılıklı bağımlılığı gerektirmektedir. Karşılıklı bağımlılıkta da aktörlerin birbirini kontrol edebilme veya etkileme çabası söz konusu olabilmektedir. Güç de aslında aktörlerden birinin diğerine bağımlı olması noktasında ortaya çıkmaktadır. Kurama göre, kaynakların az ve kıt olması çevreye bağımlılığı, bol ve kolay bulunabilir olması ise gücü beraberinde getirdiğinden bağımlılık ve güç kavramları örgütlerin faaliyet süreçlerinde çok önemli bir unsurlar haline gelmektedir. Kaynaklara sahip olanlar ona ihtiyaç duyanlar üzerinde her zaman bir güce sahip olmaktadır ve bu gücün büyüklüğü ihtiyaç duyulan kaynağın kıtlığı ve kritikliği ile doğru orantılı olarak değişmektedir. Örgütler arasındaki bağımlılıkların niteliği sahip olunan güç miktarıyla ilişkilidir; güç arttıkça örgütün bağımlılığı azalmakta ve özerklik artmaktadır (Ereş, 2018). Örgütlerin sahip oldukları kaynakları koruması, arttırması ya da doğru yönetebilmesi çevrelerine karşı kendilerini daha güçlü kılacak ve bağımlılık ilişkilerini azaltarak daha özerk olmalarına sebep olacaktır.

### **2.1.4. Örgütler Arası İlişkiler ve Bağımlılık**

Örgütler, faaliyet alanlarında bulunan diğer örgütler ve çevresel şartlar ile daimî bir iletişim ve etkileşim halinde olmak durumundadırlar. Örgütler arası ilişkiler, örgütün rekabet

ortamındaki konumunu ve varlığını koruyabilmesi açısından son derece önemlidir. Bir örgüt üretim sağlama sürecinde ihtiyaç duyduğu hammadde, lojistik, pazarlama, insan kaynağı, finans ya da teknoloji gibi kaynakları temin etmek adına başka bir örgütten yararlanmakta, dolayısıyla da o örgütle bir şekilde bağımlılık ilişkisi oluşturmaktadır (Ezer, 2015). Bir örgütün ilişki kurduğu veya ortaklık oluşturduğu örgütlerin faaliyetlerini ve kararlarını dikkate almak zorunda olması kuramın önemli bir özelliğidir (Pfeffer & Salancik, 2003). Zira örgütler birbirlerine bağımlı olma ve bağımlı oldukları örgütlerle uzlaşmaya varmak zorundadırlar. Örgütler arası ilişkilerde, ortaklıklar ve satın almalar sonucu piyasada bulunan iki örgüt birleşirse veya ortaklık kurarsa ortaya piyasada lider konumuna gelen yeni bir örgüt çıkabilir ve diğer örgütlerin birleşen bu iki kaynağa bağımlılıkları artabilir. Aynı şekilde bir örgütün diğerini satın alarak kendi bünyesine katması durumunda da kaynakları iki katına çıkacak ve bu örgütün piyasadaki gücü ve kendisine bağımlı olma durumu artabilecektir.

Pfeffer ve Salancik (2003), örgütlerin belirli kaynaklara bağımlılık düzeyini etkileyen üç etmen olduğunu ileri sürmektedir: Birincisi kaynağın örgüt için önemi, ikincisi kaynağın kıtlığı ve son olarak o kaynağın kontrolü için örgütler arasındaki rekabettir. Bu etmenlerin üçü birlikte bir örgütün belirli bir kaynak için sahip olduğu bağımlılık düzeyini belirlemektedir.

Pfeffer ve Salancik (2003), bağımlılık türlerini simbiyotik (dikey) ve kommensalistik (yatay/rekabete dayalı) olarak ikiye ayırmıştır. Dikey / Simbiyotik bağımlılık, dayanışma ile karşılıklı çıkarların korunduğu ve her iki tarafın da fayda sağladığı bağımlılık ilişkisi olup bu tür bağımlılık ilişkilerinin tedarikçi-üretici veya üretici-satıcı arasında gerçekleşmekte olduğu görülmektedir. Yatay / Rekabete Dayalı / Kommensalistik bağımlılıkta ise tek taraflı bir yarar söz konusudur ve rekabet halinde olan örgütlerin piyasada kıt olan benzer kaynakları elde etmek için mücadele etmelerinden kaynaklanmaktadır.

## **2.2. Kaynak Bağımlılığını Yönetme ve Azaltma Stratejileri**

Örgütler, bağımlılık ilişkilerini yönetme, örgütsel bağımlılıkların yapısını değiştirme ve örgütler arası ortaklaşa yapılar oluşturmaya yönelik stratejilerini “sosyal yaptırımlar ve yasalar” aracılığıyla yönetmeye çalışmaktadırlar (Sayılar, 2013). Literatürde temel olarak Pfeffer ve Salancik (2003), dikey birleşme, ortak girişim ve örgütler arası ilişkiler, yönetim kurulları, politik eylem ve üst düzey yöneticilerin değişimi ve devri olmak üzere örgütlerin çevresel kaynak bağımlılıklarını azaltmak için başvurabilecekleri beş eylem olduğunu ifade

etmişlerdir. Temeldeki bu beş eylemden yola çıkılarak bağımlılıkların yönetimi türlerine göre dikey ve yatay olarak gruplanmış ve detaylandırılmıştır.

### **2.2.1. Dikey / Simbiyotik Bağımlılıkların Yönetimi**

Dikey birleşme / bütünleşme, bir örgütün kaynak aldığı ya da kendi ürettiği ürünü kaynak olarak sunduğu örgütü satın almasıdır. Dikey birleşme, ileriye ve geriye yönelik olarak iki farklı biçimde gerçekleşebilmektedir. Örgüt, ürettiği ürünün hammaddesinin üretiminden kendisine ulaşmasına kadar geçen evrelerde yer alan diğer örgütlerle birleşirse geriye yönelik, ürettiği ürünün kendisinden çıkıp son kullanıcıya ulaşmaya kadar geçen evrelerde yer alan örgütlerle birleşirse ileriye yönelik dikey birleşme gerçekleşmiş olmaktadır (Ereş, 2018). Örgütsel birleşmeler, rekabeti azaltmak, her iki girdi kaynağına da sahip olarak bağımlılığı yönetmek ve stratejiler geliştirerek mübadele içinde olduğu örgütlere olan bağımlılığını azaltmak açısından örgütler için yararlı olmaktadır. Bağımlılık ne kadar büyükse, birleşmenin gerekliliği, olasılığı ve yararı o kadar büyük olacaktır.

İtibar yönetimi, kurama göre önemli bir bağımlılık yönetim stratejisi olarak değerlendirilmektedir. Gamson (1966) itibarın, bir örgüt için para, güç, otorite ve finansal kararlılık kadar önemli bir soyut varlık olduğunu savunmuştur. Söz konusu itibar, örgüt içinde kullanılan maddi bir kaynaktan farklı olarak, kazanıldığı takdirde örgütün ticari eylemlerine olumlu, kaybedilmesi durumunda ise olumsuz etki yaratma potansiyeli olan bir kaynak olarak görülmektedir. Jones da (2017) itibarın, örgütün iş süreçlerinde tedarikçilerin ve müşterilerin güvenini kazanarak elde edilebileceğini ifade etmiş ve bu stratejinin karşılıklı bağımlılığı yönetmenin ve azaltmanın en az resmi olan yolu olduğunu belirtmiştir.

Kooptasyon, dış çevrede önemli olan temsilcilerin bir işletmenin çevreyi yönetme stratejisi kapsamında işletme içinde görevlendirilmesidir. Böylelikle işletmelerin kaynaklara ulaşmayı, işletmeler arası bilgi alışverişini, karşılıklı yükümlülüklerin oluşumunu ve meşruluğu sağlamaya çalıştıkları görülmektedir (Pfeffer & Salancik, 2003). Kooptasyon sürecinde örgüt, önemli rakipleri, tedarikçileri ya da müşterileri gibi faaliyet sürecindeki paydaşlarından bir temsilciyi örgütün yönetim kuruluna dâhil etmek ve temsilci aracılığıyla dış çevresiyle yaşanan belirsizliği minimum seviyeye indirmeyi amaçlanmaktadır (Droll, 2013).

Ortak girişim ve örgütler arası ilişkiler / stratejik iş birlikleri, iki veya daha fazla örgütün ortak bir yasal kuruluşta kaynaklarının bir kısmını bir araya getirerek üçüncü bir örgüt

oluşturması durumudur. Pfeffer ve Salancik (2003), ortak girişim faaliyetinin, yönetilebilir, bağımlılıkların olduğu ve piyasadaki yoğunluğun orta seviyede olduğu durumlarda meydana geldiğini belirtmiştir. Tümer'e (2011) göre ise örgütler kendilerine ait olan yüksek riski diğer örgütlerle paylaşmak ve farklı alanlardaki yetenek ve yeterliliklerini bir araya getirmek için ortak girişim kurmayı istemektedirler.

### **2.2.2. Yatay / Rekabete Dayalı / Kommensalistik Bağımlılıkların Yönetimi**

Yatay birleşme / bütünleşme, bir örgütün aynı piyasada faaliyette bulunan rakip bir örgütü satın alması olup bu yolla örgüt bir rakibini ortadan kaldırarak ihtiyacı olan kaynaklara ulaşım konusunda bir engeli rekabet ortamından kaldırmış olmaktadır. Cook'a (1992) göre, örgütler yatay bütünleşme olarak değerlendirilen birleşme ve satın almalar yoluyla genellikle faaliyette buldukları piyasadaki rekabeti azaltmayı ve aslında piyasadaki tek aktör (tekeli) olarak faaliyet göstermeyi istemektedirler. Piyasada sadece bir tekelin hüküm sürmesi ile örgüt ve çevre ilişkilerine ihtiyaç olmayacağı ve dolayısıyla bağımlılık da ortadan kalkacağı için rekabet ortamı oluşmayacaktır.

Yönetim kurulları, örgütlerin en önemli yönetsel mekanizmalarından biri olan ve pay sahiplerinin çıkarlarını korumak adına işletme ve pay sahipleri arasında aracılık görevi gören, üst yönetimi denetleyen ve stratejik kararlar alan bir platformdur. Kuram çerçevesinde yönetim kurulları örgütlerin kaynak sağlamak için ilişki içinde oldukları çevreyi kontrol etmek amacıyla oluşturdukları bir unsur olarak görülmektedir. Yönetim kurullarının örgütlere kaynak sağlama açısından farklı faaliyetleri yerine getirme, örgütün yasal zeminini oluşturma ve kurul üyelerinin sahip olduğu sosyal sermayelerini aynen bir finansal sermaye gibi örgütün yararı ve çıkarı için kullanma gibi rolleri bulunmaktadır (Pfeffer & Salancik, 2003).

Politik eylem hususunda Pfeffer ve Salancik (2003), örgütlerin, çevresel şartlardan kaynaklanan belirsizliği ve çevrelerine olan bağımlılığı azaltmak ve dış ekonomik koşullarını değiştirmek adına siyasi mekanizmaları kullanarak kendi çıkar ve yararları için daha iyi bir ortam oluşturmaya çalıştığını ileri sürmektedirler. Örgütler, çevreleri tarafından kısıtlanmakla beraber hukuki ve yasal düzenlemeler de örgütlerin varlıklarını sürdürmek için yürüttüğü tüm faaliyetlere, aldıkları kararlara da yansımaktadır. Hükümetin farklı alanlardaki yaptırımları ve zorunlu tuttuğu şart ve düzenlemeler, örgütler açısından çevresel belirsizliklerinin ve kaynak

bağımlılıklarının artmasına sebep olabilmekte ve örgütün talep ettiği kaynağa ulaşmasını zorlaştırmaktadır (Aharoni vd., 1981).

Üst düzey yöneticilerin değişimi ve devri, örgütün yöneticisinin performans olarak yeterli bulunmaması veya liderlik vasfının zayıf olması sebebiyle değiştirilerek yerine yeni bir yönetici atanmasını ifade etmektedir (Yolsal, 2015). Pfefer ve Salancik (2003), üst düzey yönetici değişiklik ve devrini, örgütün çevresel belirsizlik ve bağımlılıklarını yönetebilmek için örgütün içine yönelik yaptığı stratejik bir tepki olarak nitelendirmektedir. Bir örgütteki üst düzey yöneticiler, o örgütün tüm faaliyetlerini kontrol etmekte olup onların kontrol ettikleri bu faaliyetlerin sonucu ortaya çıkan yapı ve süreçler tüm örgütsel organizasyonu etkilemektedir. Bu nedenle, yetersiz bir örgüt performansı ve örgütsel davranışın uyumsuzluğu üst yöneticiye mal edilmektedir ve böyle bir durumu düzeltebilmek için örgüt üst yöneticisini, “örgütün karşılaştığı kritik sorunlarla başa çıkabilen” başka bir yönetici ile değiştirme yoluna gidebilmektedir. Yönetici değişikliği, düşük performans sergileyen bir örgütün bağımlılıklarını azaltma ve yönetme süreçlerini olumlu yönde etkileyeceği düşüncesiyle başvurulan bir stratejidir.

Literatürde söz konusu bu eylemler üzerine yapılan çalışmalara örnek olarak Fayganoğlu (2019), kaynak bağımlılığı kuramını sosyal ağ kuramı ile ilişkilendirerek yönetim kurullarının çeşitliliğinin kaynak bağımlılığını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de özel sağlık işletmelerinde kaynak bağımlılığını araştıran Uçak (2020) ise özel hastanelerin kaynakları için dışa bağımlı olduklarını ve kaynak temini sürecinde tedarikçi ilişkisinin son derece önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, özel hastanelerin çoğunlukla sahip oldukları kaynakları etkili kullanmadıklarını tespit etmiş, kaynak bağımlılığı ile ilgili belirsizlikleri azaltmak için de özel hastanelerin en yaygın olarak “reklam ve halkla ilişkiler”, “iş birliği yapma” ve “sözleşmeli üretim veya hizmet” yöntemlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

### **2.3. Kaynak Bağımlılığı Kuramı Çerçevesinde Özel Okullar**

Açık sistem anlayışını temel alan kaynak bağımlılığı kuramına göre, örgütler çevrelerinden kaynak almalı; bu kaynakları işledikten sonra müşterilerine hizmet olarak sunabilmeli ve faaliyetlerini ve dolayısıyla varlıklarını devam ettirebilmek için de kaynak temini açısından çevrelerine bağımlı durumda olmalıdırlar. Bu tanımdan yola çıkarak, özel okulların da açık sistemler olmalarından ötürü sunmaları beklenen nitelikli eğitim – öğretim hizmeti için

çevrelerinden ihtiyaç duydukları stratejik kaynakları temin edebilmeleri ve piyasada varlıklarını sürdürdrebilmeleri adına çevreleri ile yüksek düzeyde bağımlılık ilişkisi içinde oldukları ve çevrelerine olan bu bağımlılığı doğru yönetmelerinin son derece önemli olduğu görülmektedir.

Özel okullar bir eğitim kurumu olmalarının yanı sıra bir iktisadi işletme oldukları için varlıklarını devam ettirebilmek ve pazar oranlarını büyütebilmek amacıyla piyasa koşullarıyla rekabet etmeleri gerekmektedir (Şener, 2018). Özel okullar çevrelerinden temin ettikleri bilgi, insan, materyal, enerji ve finansal kaynakları nitelikli bir eğitim-öğretim hizmetine dönüştürerek çevreye sunmak durumundadırlar. Çevrenin örgüt için en temel kaynak olduğu kabulüyle, kendi kaynaklarını kendileri temin etmek durumunda olan özel okulların kaynak temininde devamlılık sağlayabilmek için çevreye son derece bağımlı, çevresel belirsizlik ya da dinamizme karşı duyarlı olmakta ve çevrede bulunan diğer örgütlerle alışveriş ve rekabet ilişkisi içinde bulunmaktadırlar. Kaynakları için çevrelerine bağımlı olan özel okullar, planlama, organizasyon, personel yönetimi, yöneltme, eşgüdüm, raporlama ve bütçeleme gibi yönetsel süreçlerinde bağımlılığı azaltma ya da etkili yönetme hususunda stratejiler geliştirmeli, çevrenin dinamizmine ve belirsizliğine karşı güçlü durabilmelidir. Bu kapsamda özel okullar kendilerini sürekli olarak yenilemeli ve rekabet ortamında kendilerini güçlü ve ayrıcalıklı kılabacak uygulamalarla fark yaratarak velilerin ilgisini çekmeli, talep ve beklentilerini karşılayarak takdir kazanmalıdırlar (Hanson, 2003). Aksi takdirde, kaynak temini devamlılığını sağlayamama ya da yeterince güçlü kalamama riskiyle varlıkları tehdit altında olabilecektir.

Özel okullar kuramın birinci bileşeni olarak verilen çevre açısından değerlendirildiğinde, içinde buldukları çevrenin kaynak temini açısından son derece önemli olduğunu ve çevresiyle karşılıklı bağımlılık içerisinde olduğu görülmektedir. Açık sistemli örgütler olan özel okullar, faaliyet gösterdikleri çevreden girdi olarak öğrenci alan ve kurum içinde gerçekleştirilen eğitim sürecinin sonucunda okuyazar bireyler çıktısı elde eden yapılar olarak görülmektedir (Ardakoç & Karataş, 2020). Eğitim sistemini dolayısıyla okulları etkileyen öğeler eğitim çevresinin bileşenleri olarak nitelendirilmekte ve iç, yakın dış ve dış öğeler olarak sınıflandırılmaktadır. Okullarda etkili olan dış çevre bileşenleri; sosyal ve kültürel gelişmeler, yasalar, ekonomik ve politik gelişmeler, demografik ve teknolojik eğilimler olarak sıralanabilir. Yakın çevre bileşenleri ise veliler, il-ilçe milli eğitim müdürlükleri, sendikalar, üniversiteler, eğitimle ilgilenen dernekler ve vakıflar, belediyeler ve okul bölgesinde bulunan esnaflardır. İç çevre bileşenleri ise okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, yardımcı hizmetliler, güvenlik



görevlileri ve memurlar olarak sıralanabilir (Bozkurt, Bayar & Üstün, 2018). Özel okullar da bu öğelerin tümüyle ilişki içerisinde olup faaliyetlerini sürdürebilmek için her birinden farklı bir kaynak temin etmek durumundadırlar.

Örgütleri buldukları çevreleriyle ilişkileri bağlamında ‘evcil’ ve ‘vahşi’ olarak iki kategoride incelemiş olan Carlson (1973, akt. Hanson, 2003), devlet okullarını evcil örgütlere örnek göstererek bu tip okulların öğrenci bulmak ya da gereksinimlerini karşılamak için diğer okullarla rekabete girme zorunlulukları olmadığını ifade etmiş, bu okulların varlıklarını devam ettirebilmelerinin performanslarından bağımsız bir durum olduğunu ve hizmet sundukları çevreleri tarafından korunduklarını belirtmiştir. Oysaki, vahşi karaktere sahip örgütlerin varlıkları güvende olmadığından, piyasa koşullarındaki diğer örgütlerle mücadele ederek varlıklarını korumak zorunda olup bu tip örgütlerin varlıklarını devam ettirmeleri, girdi ve çıktılarının kalitesine, müşterilerinin beklenti ve taleplerinin karşılanmasına ve gösterdikleri performansa bağlıdır. ‘Vahşi’ karaktere sahip örgütler olarak özel okulların da varlıklarını sürdürebilmeleri için, müşteri potansiyelleri tarafından “tercih edilen okul” haline gelmeleri ve bu statülerini devam ettirmeleri gerekmektedir.

Kurama göre çevrenin cömertlik, yoğunluk ve karşılıklı bağımlılık olarak üç önemli unsuruna göre değerlendirildiğinde özel okullar kuruldukları yerleşim bölgelerine göre çevrenin yoğunluğundan ya da cömertliğinden yararlanabilirler. Cömert bir çevre, örgütlerin ihtiyaç duyduğu ancak sahip olmadığı finansal, profesyonel ve diğer kaynakları sağlayabilmesi adına önemlidir (Sağbaş & Aygün, 2012). Dolayısıyla, sosyoekonomik düzeyin yüksek olduğu bir yerleşim yeri, özel okullar için yoğun ve cömert bir çevre işlevi görebilmektedir. Benzer şekilde, küçük bir yerleşim alanında bulunan bir ya da iki özel okul için bu çevre cömert olarak nitelendirilebilir. Ancak çok fazla özel okulun bulunduğu bir yerleşim alanına kurulan bir özel okulun diğerleri ile rekabet edebilecek kadar güçlü olması ya da tercih edilebilmek için farklılıklar sunması gerekmektedir. Aksi takdirde bu çevre, özel okullar için kaynakların birden fazla okul tarafından bölüşülmesi söz konusu olacağından kaynak temini açısından kıt ve fakir bir çevre olarak nitelendirilebilir. Dess & Beard’a (1984) göre çevresel dinamizm, çevrenin değişim veya yenilik oranını temsil etmekte olup dinamik bir çevre, örgütü belirsizlik durumuna sürükleyebilir ve örgütün performansını, işleyiş sürecini ve yapısını etkileyebilir. Çevresel dinamizme uyum sağlayabilmek ve çevrenin zenginliğinden yararlanabilmek özel okulların varlıklarını devam ettirebilmeleri için önemlidir. Özel okullar kendilerini çevreye

uydurmalı, çevreye karşı kendini koruyabilmeli ve kaynak temini açısından bağımlılıklarını doğru yöneterek çevresel bağımlılığı kendi yararına yönelik sürdürmelidir.

Kuramın ikinci bileşeni olan kaynaklar özel okullar açısından düşünüldüğünde, özel okulların sundukları eğitim – öğretim hizmeti karşılığında velilerden talep ettikleri yıllık eğitim-öğretim ücreti özel okulların en büyük ve önemli finansal kaynağı olup stratejik bir kaynak olarak nitelendirilebilir. Kâr amacıyla kurulmuş olan özel okullarda verilen eğitim hizmetinin, ücret karşılığı olduğu bilinen bir gerçektir (Şener, 2018) ve özel okulların eğitim-öğretim ücreti sundukları hizmete, itibara ve piyasadaki rekabet gücüne göre farklılık göstermektedir. Özel okullar ücret kararı verirken verdikleri hizmetin öğrencilere yararını, ücretin kalitenin bir göstergesi olduğunu, hedef kitlenin ödeme gücünü ve özel okul velilerinin okul değiştirmelerindeki en önemli etkenlerinden birinin ücret olduğu gerçeğini dikkate almalıdır (Zeybekoğlu, 2007). Özel okulların sundukları hizmetin kalitesi sürekli ve yeterli bir finansal kaynağa sahip olmalarına bağlıdır. Dolayısıyla özel okulların ücret belirlemede hedef pazarın ilgisini çekecek ve aynı zamanda okulların maliyetine veya zararına işletilmesini engelleyecek stratejiler geliştirmeleri son derece önem arz etmektedir. Her özel okul ücretlendirme konusunda kendi kurumlarına özgü farklı amaçlar taşımakta olup hedefledikleri öğrenci kitlesine ulaşmak ve sahip oldukları öğrenci kitlesini korumak için rakip özel okullardan önce ve hızlı davranmak zorunda kalabilmektedirler (Bümen, 2017). Bu anlamda özel okullar; erken kayıtlarda indirim gitme, kendi öğrencisi için her öğrenim yılı için çeşitli ödeme kolaylıkları uygulama, yemek ya da servis hizmetini ücretsiz ya da indirimli yapma gibi hem mevcut öğrencileri için hem de dışardaki öğrenciyi kazanma amacıyla gerçekleştirilen teşvikleri uygulayabilmektedirler (Şener, 2018). Benzer olarak, özel okullar finansal kaynaklara ulaşabilmek adına kâra geçirici fiyat stratejileri bulma ve hatta okula yeni öğrenci kazandıran velilere okul ücretinde indirim yapma, okul – endüstri iş birliği projelerini geliştirerek okula endüstri kuruluşlarından maddi destek sağlama gibi stratejilerden de yararlanmaktadır (Zeybekoğlu, 2007). Ayrıca, özel okullar eğitim-öğretim ücretine ek olarak, servis, yemekhane ve kantin, kitap, yayın, kırtasiye, kıyafet, mekân kiralama, gezi faaliyetleri, sponsorluk ve kulüp gelirleri gibi unsurlardan da finansal kaynak elde etmektedir. Özel okulların eğitim-öğretim eylemlerinin yanında öğrencilerin yiyecek, giyecek, barınma, kırtasiye, ulaşım gibi ihtiyaçlarını da özel okul işletmeleri tarafından sağlanabilmekte ve okullar bu alanlardan gelir elde edebilmektedir.

Özel okulların maddi varlıkları olarak okul binası ve bahçesi, sınıflar, resim ve müzik atölyeleri, spor salonları, bilgisayar ve fen laboratuvarları, bilim merkezi, tasarım-beceri atölyeleri, kütüphane ve yüzme havuzu gibi fiziki imkanları sıralanabilmektedir. Ayrıca, ders kitapları ve test materyallerinden oluşan okulun kullandığı yayınlar, dijital yayınlar ve platformlar, akıllı tahtalar, bilgisayar, tablet bilgisayar gibi dijital araçlar ve yazılım, fotokopi ve yazıcı imkanları, laboratuvar malzemeleri, öğretmen ve öğrencinin kullanımı için kırtasiye malzemeleri de okulların maddi varlıkları olarak gösterilmektedir. Maddi varlıklar okullara çok ayrıcalık katmamakta, aksine kolayca gözlemlenebilir ve taklit edilebilir özellikleri olan varlıklardır. Örneğin, okulların binaları maddi varlıklarıdır ve diğer okullar tarafından benzerleri inşa edilebilir ya da aynı bilgisayarlar ya da fotokopi makineleri birçok okulda bulunabilir.

Özellikle güçlü ve itibarı yüksek özel okulların fiziksel ve maddi varlıkları diğer okullar için örnek alınabilmekte ve taklit edilebilmektedir. Kaynak türleri açısından bakıldığında özel okullar için eğitim – öğretim ücreti okulların tüm işletim ve yönetim süreci için gerekli olan stratejik bir kaynak olduğu için örgütün devamlılığını sağlayabilmek adına sürekli temin edilmesi gereken bir kaynak iken ders programı yapmak için satın alınan yazılım programı, bir defa satın alındığında uzun bir süre kullanılabilen olduğundan sürekli temin edilmesi gereken bir kaynak olarak görülmemektedir. Özel okullarda kritik kaynaklara örnek olarak finansal kaynaklar, insan kaynağı, nitelikli eğitim-öğretim ve kurumsal itibar gösterilebilir. Bu dört stratejik kaynak tüm yönetsel ve örgütsel süreçlerin etkili bir şekilde yürütülebilmesi, örgütlerin piyasadaki rekabet güçlerini yükseltebilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için önemlidir. Yetenekli, deneyimli ve yetiştirilmiş insan kaynağına sahip olmak ve bu kaynağı nitelikli bir eğitim-öğretim hizmeti şeklinde sermayeye dönüştürebilmek okulları çevrelerine karşı güçlü kılmaktadır.

Özel okullar sahip oldukları maddi kaynakları ölçüsünde piyasa ortamında etkin olabilmektedirler. Özel okullar eğitim-öğretim imkânlarını arttırmak, mevcut kapasitelerini geliştirmek ya da fiziki koşullarını iyileştirmek gibi çeşitli sebeplerle finansal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Çevrelerinde aynı kaynaklara sahip olmak isteyen diğer özel okullar düşünüldüğünde özel okullar öğrenci kaydı almak, nitelikli öğretmen istihdam edebilmek ya da ihtiyaç duyduklarında çevrelerinden talep ettiklerinde finansal destek sağlayabilmek için güçlü ve saygın bir itibara sahip olmaları gerekmektedir. Böyle bir durumda özel okulların o zamana kadar çevreleriyle ve paydaşlarıyla kurdukları güven ilişkisi ve iletişim önem

kazanmaktadır. Eğer, okul finans kurumları tarafından tanınıyor ve aralarında zaman içinde bir güven ilişkisi oluşmuşsa finansal desteğe ihtiyaç duydukları anda talep ettikleri desteği almalarında sıkıntı yaşamayacaklardır. Özellikle iş dünyasında özel okulların sahip oldukları kurumsal imaj, saygınlık ve itibarları onların somut kaynakları kadar önemli olmaktadır (Aktan, 2007). Sosyal itibar olarak da adlandırılan dış itibar, örgütün faaliyetlerine ilişkin dış paydaşların iç görüşlerinden ve algılarından oluşan örgütsel itibardır (Tümtürk & Deniz, 2022) ve özel okullar için yönetilmesi önemli olan bir soyut varlıktır. Dolayısıyla özel okulların sundukları kaliteli eğitim sayesinde başarılı ve donanımlı öğrenciler yetiştirme özelliği ile tanınarak ve çevreleri ve özellikle velileriyle kurdukları ilişkide samimiyet ve güveni ön planda tutarak saygınlık kazanmaları, önemli bir soyut varlık olarak itibara ve güce sahip olmaları onların gerektiğinde her türlü kaynağa ulaşmalarını kolaylaştıracaktır.

Özel okullar bağlamında güç, tüm kaynakların etkili bir şekilde kullanılarak sunulan nitelikli ve kaliteli eğitim-öğretim hizmeti ve bu hizmet sonucunda özel okulun kazandığı “başarılı okul” imajı, itibarı ve saygınlığıdır. Kurumsal imaj, hedef kitlede oluşan kurum ile ilgili çağrışımlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Davies & Chun, 2012). Bir kurumun en değerli stratejik varlıklarından olan kurumsal itibar, bir kurumun rakipleriyle mukayese edildiğinde genel imajını meydana getiren geçmiş faaliyetleri ile gelecekteki görüntüsünün algısal temsilidir (Fombrun, 1996). Bir okulun kurumsal imajı, o okul hakkında insanların zihinlerinde oluşan algı olarak ifade edilmektedir. Kurumsal imajın pozitif olması, eğitim kurumlarının istedikleri hedef kitleye ulaşabilmeleri, veli memnuniyeti, yönetici ve öğretmenlerin okula olan güvenleri ve bağlılıkları rekabet avantajı sağlama açısından temel oluşturmaktadır (Arslan, 2020). Olumlu bir kurumsal imajın ardından gelen finansal kaynağa erişim üstünlüğü, diğer kaynaklara erişimi de kolaylaştırmakta ve okulun çevresel dinamizme ya da belirsizliğe karşı güçlü durabilmesini sağlamaktadır. Özel okullar için güç, en temelde finansal kaynak olmakla birlikte, finansal kaynağın ardından gelen fiziki imkanlar, materyal kaynaklar ve insan kaynağı bileşenlerinin tümü eğitim-öğretim sürecini zenginleştirmek için kullanılmaktadır. Finansal kaynak, öğrenci ve insan kaynağı, zenginleştirilmiş eğitim-öğretim süreci, yetiştirilen başarılı bireyler ve sonucunda gelen itibar ve saygınlık döngüsü birbirini takip eden ve besleyen bir süreçtir. Bu döngü sağlıklı bir şekilde sağlandığında, özel okulun piyasada güç ve iktidar sahibi olması, dolayısıyla çevresiyle olan bağımlılık ilişkilerinde güçlü taraf olmasına sebep olacaktır.

Kuramda, Pfeffer ve Salancik (2003) tarafından simbiyotik (dikey) ve kommensalistik (yatay, rekabete dayalı) olarak tanımlanan bağımlılık türlerine ilişkin olarak özel okulların temizlik, güvenlik ya da yemek hizmetlerini dışardan temin etmeleri, bu hizmetleri sunan farklı örgütlerle alışveriş içinde olmaları ve dolayısıyla bu örgütlere bağımlı olmaları simbiyotik bağımlılığa örnek olarak gösterilebilir. Kommensalistik bağımlılığa ise özel okulların öğrenci kaydı alabilmek için rekabet içerisinde olmaları ama aynı zamanda birbirlerini kıyaslama fırsatı sunarak bir piyasa ortamı yaratmaları yatay bağımlılık olarak görülebilir. Kurama göre Pfeffer ve Salancik'in (2003), örgütlerin çevresel kaynak bağımlılıklarını yönetmek ve azaltmak için başvurabileceklerini savunduğu beş eylem, özel okullar bağlamında aşağıda belirtildiği şekilde dikey ve yatay olarak gruplanmış ve detaylandırılmıştır.

### **2.3.1. Dikey / Simbiyotik Bağımlılıkların Yönetimi**

Dikey birleşme / bütünleşmeye örnek olarak, bir özel okulun anaokulundan üniversiteye kadar her eğitim kademesini kendi bünyesinde bulundurarak hem insan kaynağı hem de fiziki, materyal ve finansal kaynak temini sağlaması gösterilebilmektedir. Ayrıca, özel okulların finansal kaynak sağladıkları eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra sundukları yemek, servis, barınma, yayın, kıyafet gibi yan hizmetleri dışardan temin etmek yerine kendilerinin üretmeleri geriye yönelik dikey birleşmeye örnek teşkil edebilmektedir. Bu hizmetler eğitim-öğretim dahilindeki bir hizmet olarak değerlendirildiğinde %8, ayrı bir hizmet olarak görüldüğünde ise %18 katma değer vergisi oranı uygulanmaktadır (Demirli, 2015). Dolayısıyla, yeme-içme hizmetlerine %18 yerine %8 oranında katma değer vergisi oranına tabi olabilmek için birçok özel okul işletmesi kendi mutfak ve yemekhanelerini oluşturarak bu hizmeti eğitim-öğretim kapsamında bir hizmet olarak sunmayı tercih etmektedir (Şener, 2018). Diğer bir ifadeyle söz konusu bu bağımlılığı, dikey birleşme stratejisiyle azaltma yoluna gitmektedir.

İtibar yönetimi, rekabet ortamında var olmaya çalışan özel okullar için oldukça önemlidir. Okulda itibar, okulun iç paydaşları, dış paydaşları ve toplumun okul hakkındaki algılarının toplamıdır (Dülger & Acar, 2017). Özel okullar, önemli bir soyut kaynak olarak görülen itibarı (Ezer, 2015) elde edebilmek için kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti sunmak, bu hizmeti reklam yaparak pazarlamak ve şeffaflık, hesap verebilirlik ve güvenilirlik konusunda taviz vermemek durumundadır. Maddi olmayıp da mali bir sonuca sebep olabilen stratejik bir kaynak olarak tanımlanan itibar (Boyd, Bergh & Ketchen, 2010), sürdürülebilir rekabet avantajı sağlaması sebebiyle özel okullar için stratejik bir kaynak olarak değerlendirilebilir. İtibar, taklit

edilmesi kolay olmayan bir soyut kaynak olarak özel okullara piyasa koşullarında ciddi rekabet üstünlükleri sunmakta ve hem öğrenci kaydı alabilmek hem de nitelikli insan kaynağı temin edebilmek açısından önemlidir. Piyasada nitelikli eğitim-öğretim sağlama ve başarılı öğrenciler yetiştirme hususunda olumlu itibara sahip bir okulun veliler tarafından tercih edilme olasılığı yüksek olduğundan öğrenci kazanma kaygısı olmayacaktır. Ayrıca, çalışma ortamı ve şartları iyi, sağlıklı okul iklimine sahip, öğretmen haklarına saygılı bir özel okulda nitelikli öğretmenler çalışmak isteyeceklerinden insan kaynağı olarak da okul seçici olabilecek ve güçlü bir eğitim kadrosu oluşturabilecektir. Örgütsel itibar yönetimi okullar için, görünürlüklerini ve paydaşlara yakınlıklarını (Odriozola vd., 2015) ve ayrıca güvenlerini (Spear, 2000) artırmak ve kendilerini diğer okullardan farklı kılmak adına bunları sağlamak için en etkili yollardan birisi olarak görülebilir (Tümtürk & Deniz, 2022). Kurumsal imaj ve kurumsal itibar gücü, her türlü kaynak temininde sürdürülebilir rekabet avantajını da beraberinde getirmekte ve bu gücü elinde bulunduran özel okullar çevrelerine olan bağımlılıklarını daha etkili yönetebilmektedir. İtibarı yüksek, güçlü okulların öğrenci kaydı alabilme kaygısı olmadığı gibi öğrenci ve insan kaynağı seçme lüksü de olduğundan sundukları eğitim-öğretim hizmetini daha etkili ve nitelikli kılabilirler. Dolayısıyla, özel okullar için itibar, çevreyle olan kaynak bağımlılığı ilişkisinde önemli bir güç unsuru olup itibarın doğru yönetilmesi özel okulların piyasada güç sahibi olabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri için önemlidir.

Kooptasyona örnek olarak özel okullar için okul aile birlikleri gösterilebilir. Okul aile birliği, okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkanlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddî katkı sağlamak üzere kurulur (Çalışkan & Ayık, 2015). Okul aile birliğine okulun belirli kaynakları temininde aktif rol alacak, okulun işleyişinde eğitim-öğretimin niteliğini artırmak ya da okulun çevre ile ilişkilerini sağlamak için okul yönetimi ile koordineli çalışacak velileri sürece dahil etmek, onları iç paydaş konumuna getirecek ve çevresel bağımlılığı yönetmek için bir araç olacaktır. Okul-aile birliği, öğrencinin başarısını hedef alan ve öğrencinin öğrenmesinden sorumlu olan her türlü kişi ya da kişileri sürece dahil etmesi açısından son derece önemlidir. Okul aile birliği gerek yönetim konusunda gerekse denetim konusunda yetkili bir birlik olup okulda yaptırım gücüne sahiptir. Okulda yapılan çalışmaların çevreye duyurulması ve geliştirilmesindeki etkisi, öğrencilerin okul dışı yaşantılarının izlenmesi ve gerekli önlemlerin alınmasında ailelerle iş birliği yapma

konusunda etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Tuzcuoğlu, 2007). Dolayısıyla, okul aile birlikleri, okulların çevre ile ilişkilerini düzenlemek ve velileri yönetsel ya da örgütsel süreçlere katma yoluyla çevresel bağımlılığı yönetmek için önemli bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Ortak girişim ve örgütler arası ilişkiler / stratejik iş birlikleri aracılığıyla özel okullar güçlerini artırma ve bağımlılıklarını azaltma amacıyla Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği (TÖDER), Özel Öğretim Derneği (ÖZDER) gibi ortak girişimler ve platformlar oluşturmakta ve çeşitli kaynakların temini açısından kendilerini güvence altına almaktadırlar. Bu ortak girişimlerle özel okullar, iş birliği ve dayanışma ortamı kurarak sağlıklı bir rekabet oluşturmayı ve yaşadıkları sorunlara birlikte çözüm bulmayı amaçlamaktadırlar. Türkiye Özel Okullar Derneği Tüzüğü'nde (TÖZOK) derneğin amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

Özel okulların, gelişmesi, yaygınlaşması ve yaşadığı sorunların çözülmesi, eğitim-öğretim alanındaki öncü ve başarılı çalışmaları ile Türk Milli Eğitim Sistemine yaptığı katkılarla kamuoyunda daha çok tanınması, rekabet kurallarına ve Özel Okullar İlkeleri'ne uygun biçimde faaliyette bulunması için gerekli olan çalışmaları yapmak ve bu çerçevede oluşan görüş ve önerileri, Milli Eğitim Bakanlığı ve teşkilatına, TBMM'ne, hükümete, uluslararası kuruluşlara ve basın aracılığı ile de kamuoyuna ileterek düşünce ve hareket birliği oluşturmaktır (TÖZOK, 2024).

Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği'nin tüzüğünde ise özel statüdeki eğitim-öğretim kurumlarının arasındaki iş birliğini ve dayanışmayı sağlamak, resmî ve özel kurumlara karşı üyelerini temsil etmek ve eğitimde kalite ilkesini benimsemek, ulusal ve uluslararası platformlar, birlikler ve eğitim-öğretim alanında tecrübeye sahip kişi ve kuruluşlarla iş birliği yapmak derneğin kuruluş amaçları arasında sayılmaktadır (TÖDER, 2024). Bu kuruluşların çatısı altında özel okulların, kaynak temini hususunda birbirlerini desteklediği ve birlikte ortak bir güç oluşturarak çevrelere karşı daha güçlü olabildiği ve rekabet üstünlüğü sağlayabildikleri düşünülmektedir.

### **2.3.2 Yatay / Rekabete Dayalı / Kommensalistik Bağımlılık Yönetimi**

Bir örgütün aynı piyasada faaliyet gösteren rakip bir örgütü satın alarak kendi bünyesine katması yoluyla gerçekleşen yatay birleşme/bütünleşme, özel okullar bağlamında değerlendirildiğinde, yetersizlikler ya da çeşitli sebepler dolayısıyla kapanan bir özel okulun var olan tüm kaynakları ile farklı bir özel okul tarafından satın alması özel okullar açısından yatay

birleşmeye örnek gösterilebilir. Bu tarz bir birleşmenin, satın almayı gerçekleştiren özel okul için uzun vadede yarar sağlayabileceği gibi, aksi şekilde ilk yıllarda kazançlı olmayabileceğini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir; zira fiziksel imkanlar, insan kaynağı ya da itibar konusunda olumsuz etkilenmiş olan bir okulun bu kaynaklarının yeniden kazandırılması ciddi bir maliyet ve zaman gerektirebilir.

Özel okullarda yönetim kurulları, yönetim kurulu başkanı, kurucu genel müdür, genel müdür yardımcıları, akademik kurul, mali işler müdürü, halkla ilişkiler birimi, zümre başkanlıkları, eğitim müşavirleri, AR-GE (Araştırma-Geliştirme) birimleri gibi birimler ve bunlardan sorumlu bireylerden oluşmaktadır (Akdoğan, 1995). Özel okulların yönetim kurullarında eğitimci kurucular ya da kurucu aile üyeleri bulunabildiği gibi eğitim sektörü dışından da üyeler bulunabilmektedir. Bu üyeler aracılığıyla özel okullar finansal, teknolojik, lojistik kaynak ya da insan kaynağı temininde çevrelerinden daha kolay yararlanabilmektedir. Özellikle şahıs okullarında ve zincir okullarda farklı meslek gruplarından bireyler olduğu gözlemlenmektedir. Yönetim kurulları özel okullar için kaynak temininde elzem bir yere sahiptir. Okul yönetim kurulu üyeleri, planlama ve bütçelemeye yönelik eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılan kaynakların dağıtımını yetkisine sahip olabilmektedir (Ekşi & Kaya, 2011). Yönetim kurulu üyelerinin finansal ve itibar güçleri, kurumların kaynak bağımlılıklarını yüksek oranda azaltabilmekte ve kurumları piyasada çok güçlü kılabilir.

Politik eylem, örgütlerin maruz kaldıkları yasal ve politik düzenlemelere karşı başvurmak durumunda kaldıkları bağımlılık yönetme stratejisidir. Kurama göre örgütler için kısıtlayıcı olabilen politik, ekonomik, teknolojik, yasal, kültürel, uluslararası ve demografik çevre gibi hususların okul örgütleri üzerinde de etkileri yadsınamayacak kadar büyüktür. Okullar da faaliyet gösterdikleri çevredeki politik görüşlerden, yasal düzenlemelerden, ekonomik şartlardan, teknolojik gelişmelerden ve diğer faktörlerden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedirler (Zeybekoğlu, 2007). Yeterlilik seviyesini belirli bir noktaya taşıyabilmiş olan örgütler içinde buldukları çevrenin şartlarını kendi yarar ve çıkarlarına uygun hale getirmek için yeni hareket tarzları yaratmak ve kendisine engel oluşturabilecek dış öğeleri ortadan kaldırmak isteyeceklerdir (Sağbaş & Aygün, 2012). Örgütlerin politik eylemlere girişme amacı da bu noktada belirlemekte olup karşılıklı bağımlılığı yasalar ve sosyal yaptırımlar yoluyla yönetmektir. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununda, özel okulların denetimine ilişkin olarak, kurumların ve görevli personelin Bakanlık gözetimi ve kontrolü altında



bulduğu, yapılan denetimlerde de kurumun özel yönetmeliğinin göz önünde bulundurulacağı (md. 11) şeklinde bir düzenleme getirilmiştir. Özel okullar, devletin kendilerine karşı yaptırımları ve yasal düzenlemeleri ile kaynak bağımlılığı hususunda eğitim-ücretlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin özlük hakları ya da kaynak kitap kullanımı gibi birçok farklı alanda zorlanmakta ve kısıtlanmaktadır. Bu kısıtlayıcı ve zorlayıcı yaptırımlar karşısında ise özel okullar bir araya gelerek söz konusu yasal düzenlemeleri kendi yararlarına çevirmek ya da değiştirmek amacıyla stratejik iş birlikleri kurarak bir politik eylemde bulunma yoluna gitmektedirler.

Özel okullar bağlamında düşünüldüğünde, üst düzey yöneticilerin değişimi ve devri, okulun iklimini, işleyişini, yönetmelik süreçlerini, faaliyetlerini ve dolayısıyla başarısını ve itibarını da etkileyebilmekte ve farklılaştırabilmektedir. Özel okullarda yöneticiler okulun koordinasyonunu etkili bir şekilde organize etmeli, koordinasyon sürecinde öğretmenlerin rol tanımlarını yapmalı, görev ve sorumluluklarını netleştirmeli ve öğretmenler için uygun okul iklimi ve atmosferi oluşturmalıdır (Baransel, 2020). Dolayısıyla, yaşanan bir yönetici değişikliği okulun koordinasyonunu, iklimini ve atmosferini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek bir durum olarak nitelendirildiğinde yönetici değişimi alt kademe yöneticiler ve öğretmen değişikliklerini de beraberinde getirebilecektir. Özel okullar için kadro değişikliği ve öğretmen hareketliliğinin çok istendik bir durum olmadığı, veliler tarafından güven kaybına yol açtığı düşünülmektedir. Bağcı ve Gizir (2022) de, özel okul velilerinin beklentilerini inceledikleri çalışmada, velilerin güven beklentilerinin okula, öğretmene ve idari kadroya, okulun kurucusuna duydukları güven ile ilişkilendirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, kaynak bağımlılığı yönetme ve azaltma stratejisi olarak üst düzey yönetici değişimi örgüte farklı bir bakış açısı ve yönetim anlayışı getirmesi açısından yararlı olduğu düşünülse de özel okullarda sık yönetici değişimi ve beraberinde gelen öğretmen hareketliliğinin her zaman çok olumlu karşılanmadığı, veli ve okul çalışanları nezdinde güvensizlik yaratabildiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

### **3. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırma, özel okulların kaynak bağımlılığı çerçevesinde incelenerek özel okulların piyasada varlıklarını devam ettirebilmek ve rekabet ortamında güçlü kalabilmek adına bağımlılıklarını doğru tespit edebilmelerini ve yönetmelik süreçlerini var olan bağımlılıklarını etkili yönetebilme amacı doğrultusunda planlamaları gerektiğini önermektedir. Özel okulların

sadece eğitim-öğretim hizmeti sunmanın yanında kar edebilen bir kurum da olabilmeleri adına “tercih edilen okul” olma özelliklerine sahip olmaları önemli ve gereklidir (Bağcı & Gizir, 2022). Dolayısıyla, özel okulların hem kendilerini hem de içlerinde buldukları çevreyi doğru analiz etmeleri, hedefledikleri kitlenin kendilerinden belediklerini doğru bir şekilde tespit etmeleri ve bu beklentileri yerine getirerek tercih edilen okul olarak rekabet üstünlüğü kazanmaları önem arz etmektedir.

Araştırma kapsamında, özel okulların kaynak temininde çevreleri ile yüksek düzeyde alışveriş ve bağımlılık ilişkisi içinde oldukları, çevreleri ve birbirleri ile kaynak temini açısından rekabete ve güce dayalı ilişkiler içinde oldukları görülmektedir. Aksi takdirde, yoğun rekabete maruz kaldıkları piyasa ortamında veli ve öğrencilerinin taleplerini karşılayamayan özel okulların varlıklarını devam ettirebilmeleri mümkün görünmemektedir. Verilen eğitim-öğretim ücretinin karşılığı olarak özel okullardan beklenen, eğitimde ve sosyal yeterliliklerde üstün ve etkili bir performans ortaya koymaları ve eğitimin niteliğinin “özel” olmasıdır (Altay, 2019). Ayrıca, itibar ve marka değerinin özel okullar için önemli bir soyut kaynak olduğu ve bu kaynağa sahip olan okulların finansal, fiziksel kaynak ya da insan kaynağına daha kolay ulaşmakta oldukları ve dolayısıyla çevrelerine olan bağımlılıklarını daha kolay yönetebildikleri gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, özel okulların var olan bu bağımlılıklarını doğru bir şekilde yönetebildikleri ve bağımlılıklarını azaltabildikleri oranda piyasada güç ve üstünlük sahibi olabildikleri sonucuna varılabilmektedir.

Özel okullar, devlet okullarından farklı olarak kendileri gibi diğer özel okullarla da rekabet ederek varlıklarını devam ettirmek zorundadırlar. Bu sebeple, kendilerini sürekli yenilemek, zayıf ve güçlü yönlerini ortaya çıkararak kendilerini daha da geliştirmek ve diğer özel okullardaki uygulamalardan farklı faaliyetlerde bulunarak bir fark ve ayrıcalık ortaya koyarak “müşteri” olarak görülen velilerin tarafından ilgi, beğeni ve takdir kazanmak durumundadırlar (Hanson, 2003). Başka bir deyişle, veli ve öğrencilerin beklentilerini bilmek ve bunları karşılayarak memnuniyeti sağlayabilmek, özel okulların niteliğinin ve tercih edilirliliğinin artırılması ve dolayısıyla varlıklarını sürdürebilmeleri için bir ön koşul olarak görülmektedir (Çelikten, 2010). Özel okullar akademik alanda olduğu kadar, sanat, spor, kültür ve psikososyal alanlarda da öğrencilerini yetiştirmek ve nitelikli eğitimler vermek zorundadırlar. Özel okulların bu alanlardaki çaba ve başarılarının sonucunda ise bu okullarda eğitim ve öğretimin niteliğinin arttığı (Pulat, 2019) ve nitelikli ve bütüncül bir eğitim-öğretim

hizmeti sunarak piyasadaki rekabet gücünü arttırdığı görülmektedir. Özel okullar rakipleriyle yarışmakta iken, öğrencilerine sundukları eğitim-öğretim hizmetlerini kolaylıkla taklit edilemeyen ve kendi okullarıyla özdeşleşmiş hale getirmeleri gerekmektedir (Karahan, 2006). Özel okulların piyasadaki rekabet gücü ve tercih edilirliliği, kaynak bağımlılığı yönetme ve azaltma stratejilerinden biri olan itibar yönetimi ile yakından ilişkilidir. Özel okullar, kurumsal itibarlarını korumak ve geliştirmek adına öncelikle nitelikli eğitim hizmeti sunmak ve etkili bir itibar yönetimi gerçekleştirmek durumundadır.

Özel okulların ihtiyaç duydukları stratejik kaynaklar, maddi ve maddi olmayan (soyut) kaynaklar olarak ayrışmakta olup maddi (tangible) kaynaklar olarak fiziki, materyal ve finansal kaynaklar, soyut (intangible) kaynaklar olarak ise insan kaynağı, nitelikli eğitim-öğretim, güç ve itibar olarak sıralanmaktadır. Bu stratejik kaynaklar arasında özel okullar, temel olarak finansal kaynağa ihtiyaç duymakta ve temin edebildikleri, sahip olabildikleri finansal kaynak ölçüsünde diğer kaynaklara ulaşabilmektedirler. Özel okullar, öncelikle kendi finansal kaynaklarını kendileri üretmek durumunda olduklarından en fazla bu kaynağı temin etmekte zorluk yaşamaktadırlar. Yaşanan finansal zorlukların başında, gerçekleştirilen özel okul yatırımlarının giderek artış gösteren eğitim ve araştırma masraflarını karşılayamaması gelmekte olup öğrenci sayısının belirlenmesi, kayıt ücretleri, eğitim katkı payları, ödeme türleri, burs alternatifleri, bağışlar, özel ve kamu sektörü kuruluşlarıyla gerçekleştirilen çalışma ve projeler, farklı sertifika programları, araştırma merkezleri ve devlet destekleri gibi etmenlerin bütçedeki dağılımı ve özel okulların kontenjanı ve fiyatlandırılmasını etkilemektedir (Gümüş & Gergin, 2013). Ayrıca, özel okulların, devlet okullarının aksine, reklam, tanıtım, sosyal etkinlik ve fiziki farklılıklar gibi hususlar için de finansal harcamalar yapma zorunlulukları bulunmaktadır (Kırmızı, 2014). Bu finansal zorluklarla birlikte, en önemli finansal kaynağı eğitim-öğretim ücreti olan özel okullar kaynak temini bağımlılıklarını yönetmekte zorlanmaktadır.

Özel okulların en önemli stratejik kaynakları olan eğitim-öğretim ücreti, insan kaynağı, güç ve itibar olarak bu dört kaynak kendileri içinde bir döngüye sahip olup nitelikli insan kaynağı ile sağlanan nitelikli eğitim-öğretim hizmeti sonucu elde edilen güç ve itibar ve bu itibar sonucu okulun tercih edilme oranının yükselmesi ile en önemli finansal kaynak olan eğitim-öğretim ücretinin daha kolay elde edilebilmesini sağladığı görülmektedir. Bu döngü içinde insan kaynağının özel okullar için son derece önemli bir soyut kaynak olduğu söylenebilir. Veliler çocukları için okul arayışına girdiklerinde, kendilerinden sonra çocuklarını

emanet edecekleri öğretmenler için detaylı bir araştırma yapmakta ve bu araştırma onların özel okul seçim ve tercihlerini etkilemektedir (Gürşimşek vd., 2003; Pulat, 2019). Benzer olarak, Bozyiğit (2017) de eğitim sisteminin en önemli insan ögesinin öğretmen olduğunu ve velilerin okul seçimlerini belirlemede önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak, özel okullarda öğretmenin emek sürecindeki denetim düzeneklerinin yetersizliği, özel okul öğretmenleri açısından mesleğin nitelik ve itibarına olumsuz etkileyebilmektedir (Şener, 2018). Bu bağlamda, özel okulların nitelikli insan kaynağına sahip olabilmeleri, bu kaynağın temininden sonra da devamlılığını sağlamaya yönelik yönetimsel süreçler yürütmeleri önerilmektedir. Özel okullarda nitelikli insan kaynağının temin edilebilmesi ve istikrarın sağlanabilmesi sürecinde çalışan memnuniyetinin kurumun bir üst değeri olarak kabul edilmesi, özlük haklarının korunması ve hatta geliştirilmesi için çaba sarf edilmesinin, kurumun nitelikli eğitim-öğretim hizmeti sunmasına ve sonucunda okulun gücüne ve itibarına olumlu katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Kaynak temini ve bağımlılığı sürecinde özel okullar eğitim-öğretim hizmetinin yanında öğrencilerin yiyecek, giyecek, barınma, kırtasiye, ulaşım gibi gereksinimlerini de sağlayabilmekte ve sundukları bu yan hizmetlerden de finansal kaynak elde edebilmektedir. Bu hizmetleri kendi imkanları dahilinde sunabilen okullar bu hizmetler için çevreye olan bağımlılıklarını dikey birleşme stratejisiyle azaltmaktadırlar. Ancak özellikle servis ve kitap-yayıncılıkta dışarıya bağımlı olan okullar bu kaynakların temininde oldukça zorlanmaktadırlar. Zira, her özel okulun kendi servis şirketi ya da aracının olması mümkün değildir veya kendi basılı kitap-yayıncılığın üretmesi de ciddi bir emek, maliyet ve zaman gerektirmektedir. Ayrıca, çoğu durumda bu kaynakların dışarıdan temin edilmesinin kaliteyi arttırdığı da söylenebilir. Dolayısıyla, söz konusu bu iki kaynağın temin sürecinde bağımlılığın azaltılmaktan ziyade doğru ve etkili yönetilmesi, güvenilir ilişkiler ve iş birlikleri kurulması ve sağlıklı organizasyon süreçlerinin yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırmada, özel okulların kaynak bağımlılığı yönetme stratejilerinden kooptasyon ve yönetim kurullarında da yararlandıkları görülmektedir. Özel okulların okul aile birlikleri ve yönetim kurulları, kaynak temini ve bağımlılığı sürecinde çevreyle ilişkiler geliştirme ve network sağlama, okulun tanıtımı ve itibarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapma açısından özel okulların yönetsel süreçlerinde aktif rol oynamaktadır. Söz konusu bu iki stratejinin özel okullar için kaynak bağımlılığını azaltmak için yararlı ve etkili olduğu görülmektedir.

Araştırma çerçevesinde, kaynak temini ve bağımlılığında özel okulların politik ve yasal düzenlemeler bağlamında devlet tarafından yalnız bırakıldığı, yeterli maddi destek ya da teşviğin sağlanmadığı ve devletin özel okullar için belirlediği yasal düzenlemelerin özel okullar için finansal, fiziki ve materyal kaynak ya da insan kaynağı temininde kısıtlayıcı ve zorlayıcı bir rol oynadığı söylenebilir. Özel okulların kuruluşu ve işletimi ile ilgili olarak yüksek maliyetler özel okul işletmecilerinin okullarında farklılık yaratabilecek ve kalite getirebilecek uygulamaları hayata geçirmelerini engellemekte olup tasarruf amacıyla kalite ve nitelik hedefinden feragat etmek zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca, kurucu ya da işletmeciler çoğu zaman istedikleri değişiklikleri bakanlığın yasal iznine bağlı olması sebebiyle yapamamaktadırlar (Altay, 2019). Yıllık eğitim-öğretim ücretinin devlet tarafından var olan ekonomik süreç ve enflasyon çerçevesinde belirlenmesi ve özel okulları zarara uğratmayacak oranda olması önem arz etmektedir. Ancak, özellikle son iki yıldır özel okulların ekonomik anlamda zorlandığı ve kaynak temininde çevreye bağımlılıklarının daha da arttığı görülmektedir. Söz konusu bu düzenlemelerin bir diğer olumsuz yanı ise, öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma şartları konusunda özel okul kurucularını kendi finansal ölçekleri doğrultusunda bireysel davranmaya teşvik etmesidir. Bu durum da çok büyük oranda özel okul öğretmenlerinin aleyhine sonuçlanmakta ve hak kaybına sebep olmaktadır. Oysaki, öğretmenlerin maaşları başta olmak üzere tüm özlük haklarının ve okulların gelir ve giderleriyle ilgili hesaplarının yasal ve gerçek şartlara uygun olarak yapılması MEB tarafından denetlenmelidir (Şener, 2018). Dolayısıyla, devletin özel okullar için hem kurucuları hem de çalışanları açısından koruyucu ve gözetici önlemler alması, yasal olarak destekleyici düzenlemeler yapması önerilmektedir.

Bu noktada özel okulların kendi aralarında görüş ve fikir paylaşımlarında bulunmak, ortak amaçlarla hareket edebilmek ve devletin yasal düzenlemeleri karşısında güç birliği oluşturabilmek adına ortak girişimlerde ve iş birliklerinde buldukları, dernek ve platformlar kurdukları görülmektedir. Bu oluşumlar sayesinde, özel okulların kaynak bağımlılıklarını güç birliği oluşturarak politik eylem stratejisi ile yönetme ve azaltma yoluna gittikleri düşünülmektedir. Özel okullar arasında bu tarz oluşumların rekabet ortamını düzenlemeye yönelik çalışmalar yapması önerilebilir.

Sonuç olarak, özel okulların yönetmelik süreçlerinin kaynak bağımlılığı kuramı çerçevesinde incelendiği bu çalışmada özel okulların kaynak bağımlılığını yönetme ve azaltma stratejilerinden en çok dikey birleşme, itibar yönetimi, kooptasyon, yönetim kurulu, ortak

girişim ve iş birlikleri aracılığıyla politik eylem stratejilerini kullandıkları sonucuna varılabilir. Çalışmanın, eğitim yönetimi alanı bilgi birikimine kaynak bağımlılığı kuramı özelinde katkı sağlayacağı düşüncesinin yanı sıra özel okulların işleyiş ve işletimine farklı bir perspektiften yaklaşarak hem özel okul kurucu ve yöneticilerine hem de yasa koyuculara farklı görüş ve öneriler sunulması hususunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Aharoni, V., Maimon, Z., & Segev, E. (1981). Interrelationships between environmental dependencies: A basis for tradeoffs to increase autonomy. *Strategic Management Journal*, 2, 197-208.
- Akdoğan, A. (1995). *Özel okullarda eğitici personel seçimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, C. C. (2007). *Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar*. Yaşar Üniversitesi.
- Altay, G. (2019). *Eğitim ve ekonomik büyüme ilişkisinin analizi: Türkiye'deki özel okullar örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir. Tez Ref. No: 574844.
- Ardakoç, İ., & Karataş, İ. H. (2020). Veli ve sosyal çevre. İ. H. Karataş & E. Dede, (Ed.), *Eğitim kurumları işletmeciliği içinde* (s. 315-329). Nobel.
- Arslan, M. L. (2020). İmaj ve algı yönetimi. İ. H. Karataş & E. Dede (Ed.), *Eğitim kurumları işletmeciliği içinde* (s.331-345). Nobel.
- Bağcı, Z. Ç., & Gizir, S. (2022). Özel okul velilerinin okuldan beklentilerinin incelenmesi. D. B. Çevik Kılıç, K. Baş ve M. Ş. Akgül (Ed.), *Eğitimde Araştırma ve Değerlendirmeler içinde* (s. 121-151). Gece Kitaplığı.
- Baransel, S. (2020). *Özel okullar arasında öğretmen hareketliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Tez Ref. No: 629031.
- Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- Boyd, B. K., Bergh, D. D., & Ketchen Jr. D. J. (2010). Reconsidering the reputation-performance relationship: A resource-based view. *Journal of Management*, 36(3), 588-609.
- Bozkurt, E., Bayar, A., & Üstün, A. (2018). Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2561-2574.
- Bozyiğit, S. (2017). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. *International Congress on Politic, Economic and Social Studies*, 2, 521-543.
- Bümen, H. (2017). *Eğitim hizmetleri pazarlaması*. Ekin Yayıncılık. Cook, J. (1992). When 2 plus 2 equals 5. *Forbes*, 33(15), 128-129.
- Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çelikten, S. B. (2010). *Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Tez Ref. No: 262380.
- Davies, G., & Chun, R. (2002). Relations between internal and external dimensions. *Corporate Reputation Review*, 5(2/3), 143-159.

- Delke, V. F. (2015) *The resource dependence theory: Assessment and evaluation as a contributing theory for supply management*. Bachelor Thesis. University of Twente, the Netherlands.
- Demirli, Y. (2015). *Türk vergi sisteminde özel okulların vergilendirilmesi ve teşviki*. Yetkin.
- Dess, G. G., & Beard, D. W. (1984). Dimensions of organizational task environments. *Administrative Science Quarterly*, 29, 52-73.
- Droll, S. E. (2013). *Resource dependency theory and inclusion of foreign nationals on the board of directors of publicly traded Chilean companies: A Multi-case study*. Doctoral Dissertation. Georgia State University, USA.
- Dülger, G., & Acar, O. K. (2017). Özel okullarda kurumsal itibar algısı: Okul paydaşları üzerinde bir araştırma ve model önerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 259-277.
- Ekşi, H., & Kaya, M. (2013). Okul merkezli yönetim sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 45-60.
- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American Sociological Review*, 27(1), 31-41. Eren, E. (2008). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. Beta Basım.
- Ereş, F. (2018). *Sosyal bilimlerde kuramlar*. Pegem.
- Ezer, N. (2015). *Kaynak bağımlılığı teorisi: Türk bankacılığında sistem, performans ve kaynak olarak insan (2002-2013)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Tez Ref. No: 391170.
- Fayganoğlu, P. (2019). Kaynak bağımlılığı ve sosyal ağ kuramları bağlamında Türkiye'deki şirketlerin yönetim kurulu üyeliklerindeki çeşitlenme. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 29(2), 247-266.
- Fombrun, C. J. (1996). *Reputation: Realizing value from the corporate image*. Boston: Harvard Business School.
- Fowles, J. (2014). Funding and focus: Resource dependence in public higher education. *Research in Higher Education*, 55, 272-287.
- Gamson, W. A. (1966). Reputation and resources in community politics. *American Journal of Sociology*, 72(2), 121-131.
- Gümüş, S., & Gergin, İ. (2013). *Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında eğitimcilerin toplam kalite yönetimine etkisi*. Hiperlink.
- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Pearson.
- <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5580&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> sayfasından 19 Eylül 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Hüseyinlikli, A. O. (2009). *Kaynak bağımlılığının savaşlar üzerindeki etkisi: 2. Dünya savaşı sonrasındaki savaşların yönetimi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Tez Ref. No: 228902.
- İzdaş, H. (2018). Kaynak bağımlılığını azaltma stratejilerinin sürdürülebilir rekabet üstünlüğüne etkisi üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 312-334.
- Jaeger, A. J., & Thornton, C. H. (2005). Moving toward the market and away from public service? Effects of resource dependency and academic capitalism. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10(3), 53-67.

- Jones, R.G. (2017). *Örgüt kuramı, örgüt tasarımı ve örgütsel değişim*. (A. A. Gülova, L. O. Ataç & D. Dirik, Çev.). Ankara: Gazi.
- Karahan, K. (2006). *Hizmet pazarlaması*. Beta.
- Kelgökmen İliç, D. (2012). *Örgütlerarası ilişkilerde güç ve kaynak bağımlılığının yarattığı etkiler ve örgütler arası etkileşim*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. Tez Ref. No: 302856
- Kırmızı, R. (2014). *Özel liselerin Türk eğitim sistemindeki yerinin iktisadi ve mali açıdan değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. Tez Ref. No: 366582.
- Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 1-23). Ankara: Pegem.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türk eğitim sisteminin genel yapısı (Amaçlar, temel ilkeler ve okul sistemi). H. B.
- Meydan, C. H. (2020). Kaynak bağımlılığı kuramı. H. C. Sözen ve H. N. Basım (Der.), *Örgüt kuramları* içinde (s. 179-204). Beta.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23> sayfasından 15 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *2021 MEB Bütçe Raporu*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/30125920\\_2021\\_BUTCE\\_SUNUYU.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUNUYU.pdf) sayfasından 10 Aralık 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *2019-2023 Stratejik Plan*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/31105532\\_Milli\\_EYitim\\_BakanIYYY\\_2019-2023\\_Stratejik\\_PlanY\\_31.12.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanIYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf) sayfasından 15 Kasım 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Neely, S. R. (2015). No child left behind and administrative costs: A resource dependence study of local school districts. *Education Policy Analysis Archives*, 23(26), 1-25.
- Odriozola, M. D., Martín, A., & Luna, L. (2015). The relationship between labour social responsibility practices and reputation. *International Journal of Manpower*, 36(2), 236-251.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *School resources review*. Retrieved from [www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm](http://www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm).
- Özel Öğretim Derneği, (2020). *Türkiye özel okullar araştırması*. <https://www.calameo.com/books/005935047ad1bd7b2ebba> sayfasından 14 Nisan 2022 tarihinden erişilmiştir.
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu (Ek madde 1). (2014). *T.C. Resmî Gazete*, 26434, 01 Mart 2014. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5580&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> sayfasından 22 Ocak 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (2019). Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (7180). *T.C. Resmî Gazete*, 30822, 27 Haziran 2019. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5580&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> sayfasından 22 Ocak 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu. (2007). *T.C. Resmî Gazete*, 26434, 08 Şubat 2007.
- Özkoç, A. G. (2009). *Kaynak bağımlılığının yönetilmesinde örgütsel ideolojinin stratejik rolü: Otel işletmelerine yönelik bir model önerisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. Tez Ref. No: 253287.



- Öztürk, M. (2017). *Kaynak bağımlılığı kuramı çerçevesinde örgüt içi güç ilişkileri ve sosyal ağlar: Gıda sektöründe bir araştırma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. Tez Ref. No: 492165.
- Öztürk, O. (2019). *Firmalar için stratejik bir seçenek olarak bağımlılık: kaynak bağımlılığı kuramına bir katkı*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü, Sakarya. Tez Ref. No: 554516.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (2003). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York: Harper & Row.
- Pulat, A. (2019). *İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Tez Ref. No: 544841.
- Sağbaş, M., & Aygün, S. (2021). Kaynak bağımlılığı kuramı ve stratejik yönetimdeki yeri. İçinde *Sosyal bilimlerde akademik çalışmalar 2*. (475-500). Duvar.
- Sayılar, Y. (2013) *Örgüt kuramı: Kaynak bağımlılığı kuramı*. D. Taşçı ve E. Erdemir (Ed.), Anadolu Üniversitesi.
- Seo, J. W. (2011). *Resource dependence patterns and organizational performance in nonprofit organizations*. (Dissertation), Arizona State University, USA.
- Spear, R. (2000). The co-operative advantage. *Annals of Public and Cooperative Economics*, (71), 507-523.
- Şener, M. (2018). *Özel okullarda işletmecilik alanında yaşanan problemler ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Tez Ref. No: 541461.
- Terzioğlu, O. (2022). *Kaynak bağımlılığı ile tedarikçi performansı arasındaki ilişkide sosyal sermayenin aracılık etkisi: Eskişehir Organize Sanayi Bölgesindeki KOBİ'lerde bir araştırma*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. Tez Ref. No: 720043.
- Tuzcuoğlu, N. (2007). Türk milli eğitiminde okul ve okulu destekleyen sistemler. İçinde A. Oktay (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. (s. 142-169). Pegem.
- Tüm Özel Kurumları Derneği, (2024). <https://www.toder.org/m-3-kurumsal/a-10-tuzuk> sayfasından 15 Ağustos 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tümer, A. B. (2011). *Örgütsel çevre-stratejiler bağlamında kaynak bağımlılığı ve kaynak temelli teorilere yönelik alan araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tümtürk, S., & Deniz, L. (2022). Yabancı bir özel okuldaki Türk ve yabancı öğretmenlerin okullarının örgütsel itibar yönetimine ilişkin algıları. *International Journal of Educational Spectrum (IJES)*, 4(2), 1-18.
- Türkiye Özel Okullar Derneği, (2024). <https://www.tozok.org.tr/dernek-tuzuğu> sayfasından 11 Temmuz 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Uçak, H. (2020). *Kaynak bağımlılığı düzeyinin rekabet stratejileri üzerindeki etkisi: Algılanan çevresel belirsizliğin düzenleyici rolü*. Doktora Tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir. Tez Ref. No: 650623.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (Gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 107-120.
- Yolsal, M. (2015). *Kaynak bağımlılığı kuramı*. Araştırma Önerisi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zeybekoğlu, A. (2007). Pazarlama ve özel okullar: Okul müdürlerinin hedef pazarlamadaki rolü. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 173-186.



**TRT Repertuar Arşivine Giren Trabzon Yöresine Ait Türkülerde Kadın Algısı<sup>1</sup>**

Tuğcan Yılmaz<sup>2</sup>, Sercan Kondioğlu<sup>3</sup>, Arslan Ardiç<sup>4</sup>, Emre Uzun<sup>5</sup>, Cihan Büke<sup>6</sup>, Zühal Dinç Altun<sup>7</sup>

**Makalenin Türü: Araştırma Makalesi**

**Özet**

Bu araştırmanın amacı TRT Türk Halk Müziği Repertuar arşivine girmiş Trabzon yöresine ait kırık havalarda kadına ilişkin algının incelenmesidir. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup 102 Trabzon türküsüne ait sözler doküman analiz yöntemi ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Kadın temasının anlatılı özelliklerinin benzer ve farklı yönleri ele alınarak kadına yüklenen roller, statü ve duygu durumu açısından ele alınarak analiz edilmiştir. Tema ve kategoriler genelden özele doğru tümdengelim yol izlenerek veriler tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; incelenen türkülerde 46 şiddet içerikli eser, 18 şiddet ve övgüyü aynı anda içeren eser, 10 övgü içeren eser ve 28 kadınla ilgili söz içermeyen eserden oluştuğu görülmektedir. Şiddet ifadelerinin ağırlıkta olduğu ve sözel şiddet, cinsel şiddet, fiziksel şiddet, sosyal şiddet ve psikolojik şiddet unsurlarının yer aldığı görülmektedir. Olumlu olarak ise; fiziksel görünüm üzerinden sevginin güzelliği övülmüştür. Bu makale ile birlikte; rol model sayılabilen bestecilerin örnek kişi olmaları gerektiği ve topluma kazandırdığı eserlerde, daha yapıcı, birlik, beraberlik, kardeşlik, iyi niyet, övgü gibi daha güzel duyguları, kadınlara nasıl davranılması gerektiği gibi sözleri eserlerinde bulundurmaları gerektiği önerilmektedir. Bu bestecilerin kadına şiddet içerebilecek sözleri eserlerinde kullanmamaları, daha önce yazılmış eserlerin TRT ve diğer müzik kurumlarına kabulünde ciddi bir denetleme sürecinden geçilmesi gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** TRT, Repertuar, Türkü, Kadın, Şiddet, Övgü.

**Perception of Women in Folk Songs from the Trabzon Region in the TRT Repertoire Archive**

**Abstract**

The aim of this research is to examine the perceptions of women in the broken airs of the Trabzon region that have entered the TRT Turkish Folk Music Repertoire archive. This research was designed within the framework of a qualitative research approach, and the lyrics of 102 Trabzon folk songs were analysed using the document analysis method and content analysis methods. Similar and different aspects of the narrative features of the woman theme were discussed and analysed in terms of the roles assigned to women, status, and emotional state. Themes and categories are presented in tables by following a deductive method, namely, a general-to-specific method. According to the findings of the research, the folk songs examined comprise 46 works containing violence, 18 works containing violence and praise at the same time, 10 works containing praise, and 28 works containing no words about women. Expressions of violence are predominant, and elements of verbal, sexual, physical, social, and psychological violence are included. On a positive

<sup>1</sup> Bu çalışma ICCE 2024 (XII International Conference on Critical Education) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, s.muhammed61@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-5495-8220

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, sercan\_kondiloglu23@trabzon.edu.tr, ORCID: 0009-0006-3919-4588

<sup>4</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, arslanardic@gmail.com, ORCID: 0009-0006-8225-4240

<sup>5</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, emre---uzunnn@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-5473-9021

<sup>6</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, cihan.buke@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8930-3769

<sup>7</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, zdincaltun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3122-5160 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

note, the beauty of the lover was praised through her physical appearance. This article suggests that composers who can be considered role models should include more constructive, better feelings such as unity, solidarity, brotherhood, goodwill, and praise, and words such as how women should be treated in their works. It is suggested that these composers should not use lyrics that may contain violence against women in their works and that a serious inspection process should be passed before the acceptance of previously written works to TRT and other music institutions.

**Keywords:** TRT, Repertoire, Folk Song, Women, Violence, Praise.

## 1. GİRİŞ

Her toplumun bir kültürü vardır. Kültür; toplumların yaşayış şekillerini, manevi miraslarını vb. birçok olguyu içinde barındıran geniş bir kavramdır. Gelecek kuşaklara aktarımından dolayı kültürün toplumu etkilediği aşikârdır. Ancak toplumların değişiminin de kültürü etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Arslanoğlu'na (2013) göre kültürün iki anlamı vardır. İlki büyüme gelişme anlamlarında kullanılmakla birlikte diğer anlamı ise "kült" kelimesiyle ilintilidir. Kült kelimesi anlamsal olarak tören, düğün, dram gibi tüm hareketlerin bütününe söylenilebilmektedir. İnsan yaşamının önemli evreleri olan; doğum, ölüm, evlilik vb. anlar törenlerle taçlandırılır. Eğer bu törenler olmazsa hayatın anlamsız olacağı düşünülür. Toplu yenilen yemek ziyafetleri gibi günlük olaylarda da törenler yapılabilir.

Bu törenlerin olmazsa olmazı ise müziktir. Gerek eğlence gerek dinsel bağlamda müzik bu törenlerde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Düğünlerde eğlence müziği, ölümlerde ağıt olarak karşımıza türküler çıkmaktadır. Akın'a (2018) göre, kültürün aktarımı ve inşasında müzik, ritüeller kadar önemli bir yer tutmaktadır. Müzik; ezgi ve ritim gibi ögeler aracılığıyla bilişsel ve işitsel alanla birlikte duyuşsal alana da hitap ettiğinden bilginin hatırlanması ve aktarılmasına katkı sağlar.

Yücel (2011) Türk halk müziğini yapısal açıdan iki grupta ele alarak şu ifadelerde bulunmuştur:

"Belli bir ölçü içinde düşünölmeyen ve tartım olarak serbest icra edilen türküler için çoğunlukla uzun hava tabiri kullanılır. Uzun havalar doğaçtan, konuşur gibi resitatif bir şekilde okunurlar ve Türkiye'nin ayrı bölgelerinde değişik isimler altında bilinirler. Bozlak, Maya, Garip, Kerem, Hoyrat, Divan, Kesik, Yanık, Müstezat, Aydest, Türkmeni ve Ağıtlar vb. kırık havalar ise ölçüsü ve özel bir tartımı olan ezgilerdir. Kendine özgü bir ritmik dengeye sahiptir. Uzun Havalar gibi doğaçtan değildir. Belli kalıpları bulunur" (Yücel, 2011, s.3)."

Türk halk müziği; sanat kaygısı olmadan, sözlerin daha çok yaşanmış olaylardan alındığı, günlük olayları da içinde barındıran gerçek olguları bize yansıtan bir müzik türüdür. Arşivlenerek gelecek nesillere aktarılması planlanır. Türk halk müziğinin arşivlenmesi

konusundaki ilk adımlar cumhuriyetin ilanıyla birlikte Anadolu'da gerçekleşmiştir. Cumhuriyetin kurucu önderi Mustafa Kemal Atatürk kültürel faaliyetlerde önceliğin müzik derlemelerine verilmesini istemiştir. Bu istek üzerine derleme çalışmaları başlamıştır.

Alpyıldız (2012) araştırmasında, Darü'l Elhan ve Ankara Devlet Konservatuarı'nın yaptığı iki büyük derleme çalışması göze çarpar. Ankara Devlet Konservatuarı'nın yaptığı derleme çalışmalarında Muzaffer Sarısözen öncülük etmiş ve Darü'l Elhan'a göre daha nitelikli derlemeler yapılmıştır. Bu çalışmalar sonunda 10000'e yakın türkü derlenmiştir. Derlemeler sonucunda elde edilen bu türküler, radyo yayıncılığının başlaması ile birlikte yayınlanmaya başlamıştır. Türkülerin sistemli bir şekilde söylenmesi ihtiyacı doğmuş ve bu da yurttan sesler topluluğunun oluşturulmasını sağlamıştır, diyerek görüşlerini aktarmıştır.

Yazgan (2016) çalışmasında, Türkiye'de cumhuriyetin ilanıyla ortaya çıkan meselelerden biri de radyo yayınlarının yapılması olmuştur. Halkın eğitilmesini ve hoş vakit geçirmesini amaçlayan yöneticiler bir radyonun kurulması gerekliliği üstünde durmuşlardır. Dünyada ilk radyo yayınları 1920 yılında yapılmaya başlamıştır. Ülkemizde ise ilk yayınlar İstanbul ve Ankara radyolarında 1927'de yapılan deneme yayınları ile olmuştur. Kitlelere ulaşan ilk radyo yayını ise 28 Ekim 1927 yılında Ankara radyosunun kurulması ile olmuştur. Ankara'da radyonun kurulmasından sonra 1949 yılında İstanbul radyosu kurulmuştur. 1950 yılına gelindiğinde bölgesel radyo istasyonları açılmaya başlamıştır. İlerleyen zamanlarda bu istasyonların sayıları artmış ve kitlelere erişim daha kolaylaşmıştır. 1960 yılına gelindiğinde Televizyon faaliyetleri başlamıştır. 1964 yılında çıkarılan yasa ile TRT kamu tüzel kişiliği haline gelmiştir. Altmışların başında Anadolu'da radyo baskın haldeyken 1970 yılında yavaş yavaş televizyonun yaygınlaşmaya başladığını belirtmiştir.

Tekiner (2016) çalışmasında, seksenli yıllara gelindiğinde TRT çıkarılan bir yasa ile tarafsız bir kamu kurumu haline getirilmiştir. Televizyonun gelişmesi ve yaygınlaşmaya başladığı seksenli yıllarda ise ilk özel radyoculuk faaliyetleri de başlamıştır. Seksenlerin başında tek ve renksiz yayın yapan TRT, seksenlerin ortasından sonra ikinci bir kanal daha oluşturmuş ve renkli yayın yapmaya da başlamıştır. 90'lı yıllarda ilk özel televizyonlar kurulmuştur. 93 de çıkarılan yasa ile özel kanalların yasa dışı olması durumu ortadan kaldırılmıştır. Gelişen teknoloji ile birlikte karasal yayının yanında uydu yayınları da yapıldığını belirlemektedir.

2000 yılına gelindiğinde TRT'nin kurumsal ve teşkilat yapılanmasında köklü değişimler yapılmış ve yayıncılık anlayışında televizyon ön plana çıkmıştır. Değişen kurumsal yapı kurumun daha hızlı ve verimli çalışmasını sağlamıştır.

Günümüzde TRT programlarını zenginleştirmiş hem televizyonda hem de radyoda yaptığı yayınların yanı sıra yeni medya olarak adlandırılan mecralarda da yayınlar yapmaktadır. İngilizce ve Arapça yayınlar sayesinde uluslararası bir tanınırlık seviyesine gelmiştir. Türk halk müziğinin korunması ve aktarılmasına katkı sağlamak amacıyla yarışmalar düzenlenerek TRT1 isimli kanalda yayınlar yapılmaktadır.

Türk halk müziği, halkın tüm yaşantımlarını içinde barındırabildiği için içeriğindeki toplumsal sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Türkülerin sözlerindeki öğeler toplumsal norm yaratabilmektedir. Olumlu sonuçları olabileceği gibi olumsuz sonuçlar da içerebilmektedir. Örneğin şiddet içerikli sözler, tekrar tekrar söylendikçe toplumsal bir norma dönüşebilir, sözel veya psikolojik şiddet içeriğiyle dinleyicisini olumsuz etkileyebilir ve rahatsız edebilir. Türk halk müziğinin arşivlenmesi konusunda önemli bir yeri olan TRT Kurumu, bu türkülerin repertuara eklenmesinde önce notasını değerlendirmeye almakta ve akabinde söz denetimi yapılarak yayımlanabilir olanlar yayımlanmaktadır. Ayrıca bu konuda 14 Aralık 1983'te 18251 sayılı Resmî Gazete'de yayımladığı bildirin 7. maddesinde; "Ezginin mana ve anlatım yönünden Anayasa'ya, kanunlara, genel ahlak anlayışına ve geleneklere aykırı olmaması" hakkında bir yönetmeliği de bulunmaktadır. Bu nedenle kurumlarda denetimden geçen türkülerin içeriğinde bunlara aykırılık bulunmaması beklenmektedir. Ancak yapılan çalışmalar bunun tam aksini göstermektedir (Genç, 2006, Ulusoy Yılmaz, Keklik Kal ve Bayburtlu, 2021). Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde şiddet ve türleri hakkında genel bilgi verilmeye çalışılmıştır.

### **1.1. Şiddet**

TDK'ye göre şiddet; bir hareketin, bir gücün derecesi, yeğlilik, sertlik anlamına gelmektedir. Şiddet, bireye veya toplumlara zarar veren olgulardan biridir. "Freud'a göre insanın iki temel içgüdüğü vardır: Biri cinsellik, diğeri saldırganlıktır" (Akbaş & Uyanık, 2016, s. 34). Freud'un bu yaklaşımına göre saldırganlık doğuştan gelen bir tepkidir. Sosyal medya platformlarının kullanımının artmasıyla birlikte 'şiddet' unsurları daha net bir şekilde gözlemlenebilmeye başlanmıştır. Birçok farklı sebepten ötürü insanlar şiddete başvurmaktadır. Yiğitcan'a (2013) göre, Türk kültüründe şiddeti normalleştiren değerler bulunmaktadır. Ataerkil yapıdan dolayı töreler, kan davaları, namus cinayetleri bunlara örnektir. Ünlü, Bayram, Uluyağcı ve Uzoğlu-Bayçu (2009) çalışmalarında; "fiziksel şiddet,

psikolojik Şiddet, sözel Şiddet, sosyal Şiddet, cinsel Şiddet” (s. 99) olarak kadına yönelik Şiddeti türlerine ayırmıŐlardır.

**Fiziksel Şiddet:** Kadına yönelik Şiddet bağlamında sık görũlen bir türdür. Amaç fiziki olarak zarar vermektir. “vurma, tokat atma, itme, kol bũkme, herhangi bir aletle yaralama, sağlıksız koŐullarda yaŐamaya zorlama vs. gibi hareketleri içermekte ve öldürmeye kadar uzanan çok geniş bir kapsama alanı bulunmaktadır” (Karal & Aydemir, 2012, s. 22). Fiziki Şiddete davet içeren cümleler de fiziksel Şiddet türüne örnek olabilir.

**Psikolojik/ Duygusal Şiddet:** Fiziksel Őiddetten farkı, duygulara zarar veren bir Şiddet türüdür. Dolayısıyla gözle görũlür değil, kişinin duygu kırıklığından anlaŐılabilen bir Şiddet türüdür. Ünlũ vd. (2009) çalışmalarında psikolojik Şiddeti: “küçũmseyci sözler, korkutma, duygu sömürsũ yapma, katı kurallar koyarak baskı yapma, konuŐmama, surat asma, kendini ifade etmesini engellemek” (s. 100) olarak ifade etmişlerdir.

**Sözel Őiddet:** Bazı araŐtırmacılar tarafından psikolojik Őiddetten pek ayrılmayan sözel Őiddet ufak farklılıklarla psikolojik Őiddetten farklı ele alınabilmektedir. Sözlũ bir Őekilde duygu kırıklığına yol ačan Őiddet türüdür. Ünlũ vd. (2009) çalıŐmalarında sözel Őiddeti “hakaret etmek, tehdit etmek, aŐađılayıcı sözler, suçlamak, genellemek, laf atmak” (s. 100) olarak ifade etmektedirler. Beddua etmek de sözel Őiddet türüne örnek olabilir.

**Sosyal Şiddet:** Kadının sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen Şiddet türüdür. Ünlũ vd. (2009) çalışmalarında sosyal Şiddeti “kadının evden çıkmasına izin vermemek, sosyal ilişkilerini kısıtlamak, baŐkaları önünde küçũk düşürmek, kıskançlık bahanesiyle sürekli kontrol altında tutmak” (s. 101) olarak ifade etmektedirler.

**Cinsel Şiddet:** Cinsel Şiddet denilince akla taciz, tecavũz, cinsel içerikli sözler gelebilmektedir. Karşı tarafın rızası olmadan kiŐiye cinsel istismar yapılan Şiddet türüdür. Ayrıca pedofili de cinsel istismardır. Ünlũ vd. (2009) cinsel Şiddeti “cinsel içerikli imalar yapma, istemediği halde iliŐkiye zorlamak” (s. 100) olarak ikiye ayırmıŐlardır.

Akbaş ve Uyanık’a (2016) göre, kadına Şiddet genelde kadına fiziksel Şiddet olarak düşünũlmektedir. Kadına yönelik Şiddet araştırmalarında, genellikle kadınların yakınları tarafından saldırılara uğradığı görũlmektedir. Kadınların karşı karşıya olduğu tek Şiddet türü ‘fiziksel’ değildir. Sözel, fiziksel ve psikolojik Şiddet; sıklıkla kadınlara uygulanan Şiddet türlerine girmektedir.

## 1.2. Cinsel Şakalar

Cinsiyet içerikli mizah anlayışı, her ne kadar adında mizah kelimesi geçse de bir şiddet unsuru olarak algılanabilmektedir. Genellikle kadına yönelik olan bu tarz söylemlerde küfrün ve bel altı mizahın meşrulaştırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Gültekin (2023)'e göre, cinsiyetçilik içeren şakalar ve benzer söylemler; "cinsiyetçi mizah" olarak isimlendirilmektedir. Genellikle kadınlardaki biyolojik farklılıklar üzerinden yapılan cinsiyet içerikli şakalar cinsiyetçi mizah adı altında geçmektedir. Cinsiyet içerikli şakaların %90 kadarının kadınlara yönelik olduğu görülmektedir. Cinsiyetçilik kavramı; şahsın cinsiyetini hedef alarak maruz bırakıldığı ayrımcılığa verilen isimdir. Aşağılayıcı içerikler barındıran şakalara maruziyetin, hedef gruba karşı önyargının oluşmasına sebebiyet verebilmektedir. Ek olarak kadınların cinsiyetçi mizaha maruziyeti sonrası kognitif performanslarında olumsuz etkiler görüldüğü bilinmektedir.

Örneğin; bir cinsiyetin, diğer cinsiyete üstünlüğünü ifade eden söz ve davranışlar, "kadınlar araba kullanamazlar" gibi cinsiyetçilik barındıran şakalar bu mizah türüne örnektir. Ancak bu tarz şakalar, belli bir grubu güldürürken başka bir grup için psikolojik açıdan şiddet sayılabilmektedir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; rol model sayılabilen bestecilerin örnek kişi olmaları gerektiği ve topluma kazandırdığı eserlerde, daha yapıcı, birlik, beraberlik, kardeşlik, iyi niyet, övgü gibi daha güzel duyguları, kadınlara nasıl davranılması gerektiği gibi sözleri eserlerinde bulundurmaları gerektiği düşünölmektedir. Bu nedenle bestecilerin kadına şiddet içerebilecek sözleri eserlerinde kullanmamaları, daha önce yazılmış eserlerin TRT ve diğer müzik kurumlarına kabulünde ciddi bir denetleme sürecinden geçilmesi önem arz etmektedir. Araştırmanın literatüre kazandırılması devlet kurumları tarafından yapılan denetlemelerde bu hususların daha dikkatli yapılmasına dikkat çekilmesi açısından da önemlidir.

## 1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı TRT Türk Halk Müziği Repertuar arşivine girmiş Trabzon yöresine ait kırık havalarda kadına ilişkin algının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. TRT Türk Halk Müziği Repertuar arşivine girmiş Trabzon yöresine ait türkũler hangileridir?

2. TRT Türk Halk Müziği Repertuar arşivine girmiş Trabzon yöresine ait türkülerde kadına ilişkin algılar nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup 102 Trabzon türküsüne ait sözler doküman analiz yöntemi ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

### **2.1. Araştırma Deseni**

Araştırmada, nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, belgelerin anlamını derinlemesine anlamak ve araştırmacılara birtakım içgörüler sunmak amacıyla kullanılır. Wach'a (2013) göre, Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini özenli ve sistematik bir şekilde analiz etmek amacıyla kullanılan araştırma yöntemidir. Belgenin içeriği, güvenilirliği, yayınlanma tarihi gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, belgelerin toplandığı kaynakların da dikkatlice incelenmesi gerekmektedir. Belge toplama sürecinde, araştırmacıların sistematik bir şekilde hareket etmesi ve belgelerin kapsamlı bir şekilde toplaması önemlidir (Kıral, 2020).

### **2.2. Örneklem**

Araştırmanın veri seti, TRT Türk Halk Müziği Repertuar arşivine kayıtlı Trabzon yöresine ait türkülerden oluşmaktadır. Bu türkülere ait sözler, araştırmanın nitel analizine temel oluşturacak şekilde derlenmiştir. Verilerin güvenilir ve geçerli bir kaynak olan TRT arşivinden alınması, araştırmanın bilimsel dayanağını güçlendirmiştir.



**Tablo 1.** Trabzon Yöresine Ait Kırık Havalar

---

|  |  |
|--|--|
| T1- AH DAĞLAR SERİN DAĞLAR                 | T52- İKİ DE BÜLBÜL BİR DEREDE ÖTÜŞÜR       |
| T2- ALA ÇORAPLARI AYAĞINA DAR İDİ          | T53- İNDİM DEREYE DAŞ BULAMADIM            |
| T3- ALÇAK CEVİZ FİDESİ Ormanda Govuksula   | T54- İSLANDI DA ÖTMEYİ KEMENÇEMUN TELLERİ  |
| T4- ALİME'DİR KIZ SENİN ADIN ALİME         | T55- İSTANBUL'UN ETİRAFI METERİS           |
| T5- ANAM BENİ VAY BENİ                     | T56- İŞTE GELDİM EKİM BÜKÜM                |
| T6- ANAM VAY OLSUN BENİ                    | T57- KAHVECİLER KAHVE KOYAR FİNCANA        |
| T7- ASMAM SENİN DALINDAN                   | T58- KAPISININ ÖNÜNDE YEŞİLLER PAZILARI    |
| T8- ATMA BENİ YABANA                       | T59- KAR YAĞAYI YAĞAYI                     |
| T9- AYAĞINA YEMENİ                         | T60- KARŞI BERİ MEZERE                     |
| T10- AYNA AYNA ELLERE                      | T61- KAYALAR AŞAMAZSUN                     |
| T11- BEL BAĞIMIN TOKASI                    | T62- KAZMA VURDUM ÇİMENE                   |
| T12- BEN AĞLARIM EL GÜLER                  | T63- KEMENÇEMİN TELLERİ                    |
| T13- BEN BİR YÂRİN BAKIŞINA MAİLEM         | T64- KUKO DALDAN AŞAĞI                     |
| T14- BEN BURALI DEĞİLUM                    | T65- MAÇKA YOLLARI TAŞLI                   |
| T15- BEN KEMENÇE ÇALAMAM                   | T66- MAÇKA'NIN YOLU TAŞLIK                 |
| T16- BİR ODA YAPTIRDIM HURMA DALINDAN      | T67- MAYIS AYI GELENDE                     |
| T17- BİR YİĞİT DÜNYADA KELEŞ GEZENDE       | T68- MEKTUP YAZDIM ALASIN                  |
| T18- BİZİM KÖYÜN KIZLARI BAKARLAR AYNALARA | T69- MENŞURE DEDİKLERİ                     |
| T19- BİZİM YAYLA DÜZ GİBİ                  | T70- O SARI ÇEMBERUNİ                      |
| T20- BÖYLEDIR YAR BÖYLEDIR                 | T71- OF ÇAYKARA YOLLARI                    |
| T21- BURASI YAYLA YOLU                     | T72- ORMANDA ALACALAR                      |
| T22- ÇAYELİ'NDEN O YANI Menşure Dedikleri  | T73- OTUR DA KONUŞALIM                     |
| T23- ÇAYIRIM ÇAYIRIM KUŞ OLDUM UÇAYIRIM    | T74- OY BENUM SEVDUCEĞUM                   |
| T24- ÇIKTUK DÜZLERDEN DAĞA                 | T75- OY ÇALAMADIM GİTTİ                    |
| T25- DERE SÜRER GAZELİ                     | T76- OYNAYIN KIZ OYNAYIN Derule Delderule  |
| T26- DERENİN KENARINA SERECEĞİM KİLİMİ     | T77- ÖTÜYOR BÜLBÜLLER GELMEDİ BAĞBAN       |
| T27- DİRvana VURDUM UÇTI                   | T78- SABAH DAN KALKAR KIZLAR               |
| T28- DİVANE AŞIK GİBİ DOLAŞIRIM YOLLARDA   | T79- SARI KIZUN SAÇLARI                    |
| T29- DOLDURDUM FİLİKAMI                    | T80- SEN BU YAYLALARI YAYLIYAMAZSUN        |
| T30- DUMAN ALDI DAĞLARA                    | T81- SEN BU YAYLALARI YAYLIYAMAZSIN        |
| T31- DUMAN DERE YOKARI                     | T82- SİLME GÖZYAŞLARIMI DA GÖZLERİMDE      |
| T32- DUMANIM DERELERE                      | KURUSUN                                    |
| T33- E ÇAYKARA ÇAYKARA                     | T83- SOĞUK SOĞUK AKAYI                     |
| T34- ENGELLER KOYMUYOR YAR SANA VARSAM     | T84- SUYUN ALTINA TESTİ                    |
| T35- ESER BAHAR RÜZGÂRI Yunuslar Dizi Dizi | T85- ŞAPKAMIN TEREĞİ DÜZ                   |
| T36- EVİ BEYAZ KİREÇLİ Yosma Kız           | T86- TANIMADIN MI BENİ BEN ALI'YİM         |
| T37- EY FADİME'M NİÇÜN NİÇÜN               | T87- TARLAYA EKTİM SOĞAN                   |
| T38- EZELİDİR DELİ GÖNÜL EZELİ             | T88- TERAZİ TARTAYIRUM                     |
| T39- FİNCANI TAŞTAN OYARLAR                | T89- TERLEDİ YANAKLARIN YA ÇIKAR MENDİLİNİ |
| T40- GARŞIDAN GEL GÖREYİM                  | T90- TRABZON BOZTEPE'DE                    |
| T41- GEMİCİLER KALKALIM                    | T91- TRABZON'DAN ÇIKTIM UZUN YAZILAR       |
| T42- GEMİLER GİRESUN'A                     | T92- TÜTÜNLÜK'TE HANELER                   |
| T43- GENE GELDİ YAZ BAŞI                   | T93- YAĞMUR YAĞAYI YAĞMUR                  |
| T44- GİZ SANA DEMEDİM Mİ?                  | T94- YAKTIN BENİ GÜZELİM                   |
| T45- GÖRDÜM SENİ UFAĞIM                    | T95- YAN YANA OTURALIM                     |
| T46- GÜLHANIM DEDİKLERİ                    | T96- YAYLADIM KOYUNU                       |
| T47- GÜNEŞ ALİYİ GÜNEŞ                     | T97- YAYLANIN ÇİMENİNDE GELİR OTURUR       |
| T48- HA BU YALAN DÜNYADAN                  | T98- YAYLANIN ÇİMENİNE KUZU YAYILIR        |
| T49- HA BURADAN GÖRÜLÜR                    | T99- YENİ YAPTIM EVİMİ                     |
| T50- HADİ GİDELİM ÇORTTAN                  | T100- YİNE GELDİ YAZ BAŞI                  |
| T51- HASTA OLDUM DEREDE                    | T101- YOL GİDER Mİ GİDER Mİ?               |
|  | T102- YÜKLEDİM KIRATIMA                    |

---

### **2.3. Veri Toplama Süreci**

Verilerin toplanmasında, seçilen türkülerin sözleri birer doküman olarak değerlendirilmiş ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte, her türkü metni dikkatle incelenerek analiz edilmiştir.

### **2.4. Veri Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde Altheide'nin (1996) analiz yöntemi benimsenmiştir. Dokümanlarda dâhil edilecek kriterleri belirleme, doküman ve veri toplama, temel analiz alanlarını belirleme, dokümanı kodlama; doğrulama, analiz etme. İlk olarak türkü sözleri transkripte edilmiş ve araştırmacılar tarafından içinde kadın ile ilgili ifade içermeyenler ayıklanmıştır. Ardından türkü sözleri satır satır taranmış ve kadın ile ilgili ifadeler tespit edilmiştir. Belirlenen ifadeler, ortak anlam grupları altında birleştirilerek kategoriler (kadına şiddet içeren, kadına övgü içeren, kadına şiddet ve övgüyü birlikte içeren, kadına şiddet ve övgü içermeyen) oluşturulmuştur. Bu kategoriler altındaki temalar, cümlelerdeki kadın ifadelerinin anlamları dikkate alınarak, birbirinden bağımsız beş araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Örneğin, kadına yönelik şiddet içeren ifadeler, hangi şiddet türüne ait oldukları göz önünde bulundurularak sınıflandırılmış ve temalar bu şekilde oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar oluşturdukları listeleri bir araya getirmiş benzer ve farklılıklar açısından gözden geçirerek temaların son hali oluşturulmuştur. Oluşturulan listeler araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için iki alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş. Uzmanlar arasındaki uyumu ölçmek için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül kullanılmış ve uyum oranı hesaplanmıştır. Uyum oranı %82'in üzerinde bulunmuştur. Elde edilen temalar, literatürde farklı araştırmalarda ele alınan şiddet türleri ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir ve veriler yorumlanmıştır.

## **1. BULGULAR**

Türkülerin sözlerindeki içerik, duygu ve konular derinlemesine incelenmiş, kültürel, coğrafi, yöresel ağız ve söylemler açısından değerlendirilmiştir. Bu aşamada elde edilen bulgular, Trabzon yöresine ait halk müziği türkülerinin tematik yapısı hakkında önemli bir perspektif sunacaktır.

**Tablo 2.** Kadına ilişkin ifadelerinin genel değerlendirmesi

|   | Türkü kodları  | f                      |
|---|--|------------------------|
| <b>Şiddet içerikli eserler</b>  | T2-T3-T4-T8-T10-T11-T14-T21-T24-T30-T32-T33-T37-T40-T42-T43-T44-T46-T47-T48-T49-T50-T53-T54-T59-T62-T63-T68-T70-T72-T82-T83-T84-T85-T87-T88-T89-T90-T94-T95-T96-T98-T99-T100-T101-T102 | <b>46</b>              |
| <b>Şiddet&amp; övgüyü aynı anda içeren eserler</b>                            | T1-T5-T6-T7-T9-T15-T19-T20-T22-T23-T25-T29-T36-T45-T51-T67-T69-T97   | <b>18</b>              |
| <b>Övgü içeren eserler (Şiddet veya övgü içermeyen) sıradan sözlü eserler</b> | T26-T34-T38-T52-T57-T58-T60-T65-T73-T79<br>T12-T13-T16-T17-T18-T27-T28-T31-T35-T39-T41-T55-T56-T61-T64-T66-T71-T74-T75-T76-T77-T78-T80-T81-T86-T91-T92-T93                             | <b>10</b><br><b>28</b> |
| <b>TOPLAM</b>   |  | <b>102</b>             |

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere 102 türkünün sözlerinde kadına ilişkin sadece 10’unda övgü, 28’inde ise şiddet veya övgü içermeyen ifadeler yer aldığı görülmektedir. 102 türkünün 46’sında şiddet 18’in de ise şiddet ve övgünün aynı anda kullanıldığı ifadeler olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda toplam 64 türkü sözünde kadınla ilgili şiddet içerikli ifadeler yer almaktadır.

Türkülerde yer alan kadına ilişkin şiddet içerikli ifadeler tablo 3’te detaylı bir şekilde yer almaktadır.

**Tablo 3.** Kadına ilişkin şiddet içerikli ifadeler

| Bulgunun türü     | Bulgudaki ifadenin içeriği  | Türkülerin kodları   | f  |
|-------------------|-----------------------------|--|----|
| Sözel Şiddet      | Laf atma                    | T2-T9-T19-T22-T30-T32-T37-T42-T46-T49-T53-T54-T69-T82-T83-T87-T95  | 17 |
|                   | Hakaret                     | T21-T36-T40-T44-T47-T59-T83-T85-T88-T97-T98  | 11 |
|                   | Beddua                      | T7-T25-T37-T44-T48-T49-T82-T89-T97-T100  | 10 |
|                   | Aşağılayıcı                 | T2-T4-T6-T33-T70-T87-T89-T102  | 8  |
|                   | Tehdit                      | T2 -T36-T47-T97-T101   | 5  |
|                   | Genelleme                   | T4-T10-T23-T53   | 4  |
|                   | Suçlama                     | T2-T89-T102  | 3  |
| Psikolojik Şiddet | Duygu sömürüsü              | T1-T3-T4-T8-T11-T14-T30-T36-T43-T47-T48-T49-T50-T63-T67-T68-T72-T83-T88-T89-T90-T94-T99                        | 23 |
|                   | Küçümseme                   | T6-T9-T22-T24-T33-T44-T67-T89-T96  | 9  |
|                   | Baskı                       | T8-T9-T19-T32-T36-T84  | 6  |
| Cinsel Şiddet     | Cinsellik içeren söz        | T3-T4-T9-T20-T21-T23-T29-T37-T45-T50-T69   | 11 |
|                   | Pedofili                    | T59-T62-T102   | 3  |
| Sosyal Şiddet     | Sosyal ilişkileri kısıtlama | T6-T15-T30   | 3  |
|                   | Küçük düşürmek              | T4   | 1  |
| Fiziksel Şiddet   | Fiziki şiddet içerikli söz  | T59-T72-T102   | 3  |
| Övgü              | Övgü içerikli söz           | T1-T5-T6-T7-T9-T15-T19-T20-T22-T23-T25-T26-T29-T34-T36-T38-T45-T51-T52-T57-T58-T60-T65-T67-T69-T73-T79-T93-T97 | 29 |

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere sözel şiddet türündeki laf atma içerikli sözlerde; söylenen sözler övgü gibi görülse de kadınlar tarafından rahatsız edici olabileceği varsayılabilir. Bulgularda; cinsellik, aşağılama, küçümseme, suçlama ve övgüyü de içeriğinde barındırabilen ifadeler rastlanmıştır. T2 kodlu türküde söz yazarı; “söyle bana sevdiğim sevdaların kaç dane” diyerek sevdiği kadının birçok sevdası olabileceğini ima ederek suçlamakta ve kaç tane olduklarını sormaktadır. T9, T32, T87 kodlu türkülerde söz yazarları; “olsun kollarım kemer o incecik bellere” ve “hep mi güzel oluyor senin annenden doğan” diyerek övgü gibi görülen ancak bir çeşit laf atma şaka gibi görülebilmektedir. Cinsel şakaların da kadına sözel/psikolojik şiddet ifadesi olarak varsayıldığı ilgili alan yazında belirtilmiştir. T9 kodlu türküde söz yazarı; “geldun elli yaşına duriyisin kız gibi” diyerek yine övgü görüntüsü olan ancak bahsi geçen kadına yaşının iyice ilerlediğini söylemesi olumsuz bir ifade olarak yer almaktadır. T37 kodlu türküde söz yazarı; “ander kalsın koyunların yeter oldi oyunların” diyerek hem yöresel bir beddua etmiş hem de “bana yaptığın oyunların yetti artık” gibi bir söz ile laf atmış olabileceği düşünülmektedir. T42 kodlu türküde söz yazarı; “kurban o fidan boya yürürken sallanıyü” diyerek cinsel bir imada bulunarak laf atmış olabileceği düşünülmektedir. T49 kodlu türküde söz yazarı; “nereye açık başlı hani ya senun fesun” diyerek bahsi geçen kadının saçının açıklığına laf atmış olabileceği düşünülmektedir. T54 kodlu türküde söz yazarı; “kalıba mı döktürdün ha bu zenne belleri” diyerek bahsi geçen kadının belinin kabaca kıvraklığına laf atmış olabileceği düşünülmektedir. T83 kodlu türküde söz yazarı; “kız sana vurulanın dertleri tükenur mi” ve “neyleyim böyle yâri bırakıp da gideyi” diyerek duygu sömürüsü olarak da algılanabilecek şekilde laf atmış olabileceği varsayılmaktadır. T95 kodlu türküde söz yazarı; “alışveriş edeyi gözleriyle gaşları” diyerek suçlama olarak da algılanabilecek şekilde gözlerinin sürekli başka erkeklerde olduğu imasında bulunarak laf atmış olabileceği varsayılmaktadır.

Sözel şiddet türündeki hakaret içerikli sözlerde; genellikle yöresel kötü söz içeren ifadeler saptanmıştır. T21, T44 kodlu türkülerde; “seni gâvurun gızı”, T36 kodlu türküde “o evdeki yosmadan”, T40 kodlu türküde; “senin gibi zalime”, T47 kodlu türküde, “domuzun gızı... zalimin gızı...”, T54 kodlu türküde “seni zalimin kızı”, T85 kodlu türküde “seni hainin gızı”, T98 kodlu türküde “sallan yosmanın kızı” denilerek açıkça hakaret içeren ifadeler kullanılmıştır. T83 kodlu türküde “kağurun kığağızı” sözüyle yöresel ağızda “gâvurun kızı” ifadesi yer almaktadır. T88 kodlu türküde söz yazarı; “sen ne hıyanet yarsun” diyerek bahsi geçen kadın için hain ifadesi kullanılmıştır. T97 kodlu türküde söz yazarı; “bu gaybana sevdaluk” diyerek “kötü yakışsız olan” anlamlarına gelen ifade kullanmıştır.

Sözel şiddet türündeki beddua içerikli sözlerde; kötü dileklerde bulunulan ifadeler saptanmıştır. T7 ve T37 kodlu türkülerde; “ander kalsın” sözüyle yöresel beddua ifadesi saptanmıştır. T25 kodlu türküde; “gız babandan sorulsun” diyerek bahsi geçen kadının babasına kötü dileklerde bulunduğu saptanmıştır. T44 kodlu türküde söz yazarı; “evinde can kalmasın tavuklara varınca” diyerek evde bulunan tüm canlıların ölmesi gibi kötü bir dilekte bulunduğu saptanmıştır. T49 kodlu türküde söz yazarı; “gün boyunca ağlayıp da yiyesün gözyaşını” diyerek bahsi geçen kadının gözyaşlarının ağzına girecek kadar çok olması gibi kötü bir dilekte bulunduğu saptanmıştır.

Sözel şiddet türündeki aşağılama içerikli sözlerde; kadını hor görme, aşağı ve eksik görme gibi şiddet içerikli ifadeler saptanmıştır. T2 kodlu türküde söz yazarı; “alacağım gız seni derd ile zulüm ile” diyerek, bahsi geçen kadının dert ve zulüm getirdiği ancak yine de ona talip olduğunu söylediği sözel şiddet ifadesi saptanmıştır. T4 kodlu türküde söz yazarı; “Alime’nin samanlıktır sarayı” diyerek Alime isimli kadının sarayının samanlıktan ibaret olduğunu söyleyerek aşağılandığı saptanmıştır. T33, T70 ve T89 kodlu türkülerde söz yazarları; “Çok da güzel deyilsun” ve “gitti güzellüklerin kapı açık uyursun” ifadelerinde bahsi geçen kadınların fiziki olarak aşağılandığı saptanmıştır. T87 kodlu türküde söz yazarı; “kız ben seni alırım liralara saya saya” ifadesiyle bahsi geçen kadının parayla satın alınabilecek bir şey gibi gösterilerek aşağılandığı saptanmıştır. T102 kodlu türküde söz yazarı; “neyleyim böyle yâri dar günümde yaramaz” ifadesiyle bahsi geçen kadının zor günlerde “bir işe yaramaz” ifadesiyle aşağılandığı saptanmıştır.

Sözel şiddet türündeki tehdit içerikli sözlerde; kadınlara söylenen tehdit ifadelerine rastlanmıştır. T2 kodlu türküde söz yazarı; “gız seni alamazsam muskalarım(hocalardır) kolay” diyerek muska/büyü yaptırarak onu elde edebileceğine dair bir ifade kullandığı görülmektedir. T36 kodlu türküde söz yazarı; “benden başka severse saramaz bohçasın” diyerek başkasıyla evlenemez diyerek tehdit içerikli ifadelerde bulunduğu saptanmıştır. T47 kodlu türküde söz yazarı; “keseceğüm yolunu yar kapımızdan geçma... nuska yaparım sağa düşersün yataklara” diyerek, büyü ile hasta ederim seni ve yolunu keserim gözüme görünme ifadeleriyle tehdit ettiği saptanmıştır. T97 kodlu türküde söz yazarı; “bu gaybana sevdaluk goycak beni belaya”, T101 kodlu türküde söz yazarı; “alacaksın al beni sonra olursun pişman” diyerek tehdit içerikli söz olarak algılanabilecek ifadelerde bulunduğu varsayılmaktadır.

Sözel şiddet türündeki genelleme içerikli sözlerde; kadınları genelleme, tek bir kefeye koyma, kadınların geneline laf atma ögeleri saptanmıştır. T53 kodlu türkũde söz yazarının; “Habu cihanda kız gibi yoktur” sözüyle, kadınları genellediği saptanmıştır.

Sözel şiddet türündeki suçlama içerikli sözlerde; bahsi geçen kadınların suçlandığı ifadelerine rastlanmaktadır. T2, T89 ve T102 kodlu türkũlerde; “aldattın beni”, “Nerden öğrendin yârim adam aldatmasını” sözleriyle, bahsi geçen kadınların aldattıklarına dair suçlamalara rastlanmıştır.

Psikolojik şiddet türündeki duygu sömürüsü içerikli sözlerde; bahsi geçen kadınlara karşı duyguları kullanılarak isteklerini yerine getirmelerinin hedeflendiği ifadeler olabileceği varsayılmaktadır. T1 kodlu türkũde söz yazarı; “öldürürsen sen öldür kötũye kul eyleme” sözüyle bahsi geçen kadına “ne gelecekse senden gelsin yeter ki benimle ol” gibi bir ifadenin yer aldığı saptanmıştır. T3 kodlu türkũde söz yazarı; “anan vermedi seni de benim gibi yoksula”, T4 kodlu türkũde söz yazarı; “vallah billah kıyarım ben canıma”, T11 kodlu türkũde söz yazarı; “alacaksan al beni ben usandım bu candan” sözlerinde duygu sömürüsü ifadelerine rastlanmaktadır. T14 kodlu türkũde; “yarum senin yüzünden yedum bıçak yarasi” sözüyle kavuşamamayı bıçak yarasına benzetme ifadesi yer almaktadır. T36 kodlu türkũde söz yazarı; “eloğluna varıp da beni ipe asma kız” diyerek başkasına varırsa idam edilmiş gibi hissedeceği ifadesine başvurmuştur. T50 kodlu türkũde; “kötũ müyũm hiç yoktan” sözüyle bir duygu sömürüsü ifadesine rastlanmıştır. T68 kodlu türkũde söz yazarı; “ağzım dilim kurudu ben sana yalvaralı” diyerek bahsi geçen kadına defalarca kez yalvardığını ama dönüş alamadığını söylemektedir. T99 kodlu türkũde söz yazarı; “olmaz böyle sevdalık ya al beni ya vazgeç” diyerek bahsi geçen kadının onunla evlenmeyecekse ayrılması gerektiğini ifade etmektedir.

Psikolojik şiddet türündeki küçũmseme içerikli sözlerde; bahsi geçen kadınların küçũmsendiđine dair bulgulara rastlanmaktadır. T6 kodlu türkũde; “Zavallı Fadime’ye”, T9 ve T33 kodlu türkũde; “Çok da güzel değilsin” gibi küçũmseyci sözlere rastlanmaktadır. T44 kodlu türkũde; “almam seni diyisin bekâr mı duracasın” sözüyle bahsi geçen kadının bekâr oluşunun küçũmsendiđi ifadeye rastlanmaktadır.

Psikolojik şiddet türündeki baskı içerikli sözlerde, bahsi geçen kadınların çeşitli sebeplerden baskılandığına dair bulgulara rastlanmaktadır. T9 kodlu türkũde; “vermem seni ellere” sözüyle bir kısıtlama söz konusu olduğu varsayılmaktadır. T19 kodlu türkũde; “gece gel gündüz gelme en duyanda söz olur” sözüyle bahsi geçen kadının el âlem ne der mottosuyla baskılandığı düşünũlmektedir. T32 kodlu türkũde; “bir kız bir bekarundur almam diyebilir mi”

sözleriyle bekâr olan bir erkeğin istediği herhangi bir bekâr kadınla evlenebileceğini, bekâr kadınların almam diyemeyeceği ifadesi yer almaktadır. T84 kodlu türküde; “küçüğünü evlenirken de büyüğüne soracak” sözleriyle, evlenecek olan kadının önce büyüğünden izin alması gerektiğine dair bir baskılamının söz konusu olduğu varsayılmaktadır.

Cinsel şiddet türü içerikli sözlerde; 14 adet bulguya rastlanmıştır ve 3 tanesi pedofili içeriği sayılmaktadır. T3 kodlu türküde; “kızı kucaklanır mı”, T9 kodlu türküde; “çık dizimin üstüne”, T20 kodlu türküde; “yârin almış dizine” gibi ifadelerle rastlanmaktadır. T4 kodlu türküde; “alışmış liraya almaz parayı” sözleri Konya’ya ait *Halime’dir Kız Senin Adın Halime* isimli türküde de geçmektedir ve türkünün sözlerinde “gecesini bin beş yüze kestiler (sattılar)” demektedir. Bu yüzden bu sözdeki “alışmış liraya almaz parayı” ifadesinin de cinsel içerikli olduğu varsayılmaktadır. T21 kodlu türküde; “ilikleme yakarı kız sinelerin patlar... İstedim de vermedi çürüyüp de düşeler” sözleriyle bahsi geçen kadının göğüslerinin büyüklüğüne laf atmakta ve elde edemeyince “çürüyüp düşsünler” diyerek benim olamadıysan kimsenin olma gibi bir ifadenin yer aldığı görülmektedir. T29 kodlu türküde söz yazarı; “goynunda ne saklarsun da sevdiğim portakalı” diyerek portakalı metafor yoluyla göğüslere benzettiği ifadesine rastlanmaktadır. T59 kodlu türküde; “evlendirdiler beni on üç on dört yaşına”, T102 kodlu türküde; “on beş yaşında kızın sallanayı her yanı” sözlerine rastlanmaktadır. T62 kodlu türküde; “Allah beni kavuştur yârin güççüğüne” sözleriyle “küçücük” sıfatının pedofili ifadesi olabileceği varsayılmaktadır.

Sosyal şiddet türündeki ilişkilerini kısıtlama içerikli sözlerde; kadının baskılandığı ve kısıtlandığı ifadelerle rastlanmaktadır. T6 kodlu türküde; “bakma eller sözüne de güzelum aldanursun”, T15 kodlu türküde; “konuşamaz el ile(n)”, T30 kodlu türküde; “bakma başkalarına gümanın ben olayım” sözlerine rastlanmaktadır.

Sosyal şiddet türündeki küçük düşürme içeriğine örnek olarak T4 kodlu türküde; “Alime’yi samanlıkta bastılar şalvarını gül dalına astılar” sözleriyle, Alime isimli kadının uygunsuz bir şekilde yakalandığı imasıyla küçük düşürüldüğü varsayılmaktadır.

Fiziksel şiddet türündeki sözlerde; fiziksel şiddet içerikli ifadelerle rastlanmıştır. T59 kodlu türküde; “vur deysisun sevdani”, T72 kodlu türküde; “ben davrandum piçağa”, T102 kodlu türküde; “vursunlar ikimizi karışsın kanlarımız” sözleriyle fiziksel şiddet içerikli sözlerle rastlanmıştır.

Övgü türündeki sözlerde genellikle bahsi geçen kadınların fiziki güzelliğine dair olumlu sözler söylenmiştir. T1 kodlu türküde; “yar vuruldum vuruldum senin karakaşına” sözleriyle

karakaşlı sevgili övülmüştür. T5 kodlu türküde söz yazarı; “olayım güzeluma suyi gölden aliyi terketup gideceğüm aklum onda kaluyi” sözüyle “sevgilime kurban olurum” ifadesine ve aklının hep onda olduğuna dair sözlere rastlanmaktadır. T15 kodlu türküde; “sevduğumun hasina vuruldum oyasina”, T20 kodlu türküde; “ciğerimin köşesi”, T25 kodlu türküde, “Yavrum dünya güzeli”, T29 kodlu türküde; “oldun dünya güzeli” gibi olumlu ifadelere rastlanmaktadır. T22 kodlu türküde söz yazarı; “sırtındaki sepetun ben olayım hamalı” sözüyle, tüm zorlukları birlikte aşabileceklerine dair güzel temennilerde bulunduğu ifadeler yer almaktadır. Övgü içerikli eserlerin geneline bakıldığında kadınlar için; “güzelim”, “güneşim”, “ayım”, “çiçeğim”, “kurban olduğum”, “balım”, “yeşil gözlü”, “kara gözlüm” ve “yıldızım” gibi kelimelerle sevgiliye söylenen olumlu ifadelere rastlanmaktadır.

Sıradan söz içeren eserler incelendiğinde; günlük yaşantı anlatımına, şiddet veya övgü içeriği bulunmayan sözlere ve bir kadın tarafından yazıldığı varsayılan eserlere rastlanmaktadır. Bu nedenle 28 adet eserdeki sözlere bu makalede yer verilmemiştir.

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

Türk halk müziği, Türk halkının duygu ve düşüncelerini yansıtan bir müzik türüdür. Ekici (2002) makalesinde: “Kültürün en önemli unsurlarından biri de müziktir. Türk müziği, coğrafi yönden oldukça geniş bir alana yayılmış, değişik coğrafyalarda değişik şekillerde gelişimini sürdürerek kendi içerisinde son derece renkli ve zengin bir yapı oluşturmuştur” (Akt. Ekici, 2004, s. 182) şeklinde ifade etmiştir. Türk halk müziği sözlerinin kültürden beslendiği gibi, sözlerdeki öğelerin de kültürü etkileme gibi bir misyonu söz konusu olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre TRT’de Trabzon yöresine ait 102 kırık hava sözleri içerisinde toplam 74 eserde kadın temalı; olumlu, olumsuz, övgü ve şiddet içerikli sözlere rastlanmıştır. TRT repertuarındaki Trabzon yöresine ait bu türkülerde söz yazarları; sevdiği kadının fiziksel güzelliğine iltifat niteliğinde sözler söylemişlerdir. Ancak sevdiği kadınla birlikte değillerse kadına yönelik olumsuz (veya olumlu olsa bile şiddet içeriği sayılabilecek) ifadelerde bulunmuşlardır.

Psikolojik şiddet türündeki duygu sömürüsü, TRT repertuarındaki Trabzon yöresine ait türkülerde bulunan sözlerde en fazla rastlanan şiddet içeriği olarak görülmektedir. Sözlerde; “ne gelecekse başıma senden gelsin”, “yoksul olduğum için vermedi annen”, “kıyarım canıma”, “başkasıyla birlikte olursan ölürüm”, “defalarca kez yalvardım artık benim ol”, “olmaz böyle sevdaluk” gibi olumsuz ifadelere rastlanmıştır.



Türkülerdeki sözel şiddet türündeki laf atma içerikli sözlerde, olumsuz ifadelerin yanında olumlu ifadelere de rastlanmaktadır. Ancak bu ifadeler genel olarak hedef kişiler için rahatsız edici olabileceği düşünülmektedir. Genel olarak türkülerin sözlerinde kadına yönelik hakaret, beddua, aşağılama, küçümseme ve cinsellik ifadelerine rastlanmıştır.

Polat'a (2016) göre taciz sözcüğü "tedirgin/rahatsız etme" anlamına gelmektedir. Cinsel taciz ise fiziki ihlal içermeyen ancak cinsel açıdan ahlaka aykırı şekilde şahsın rahatsız edilmesidir (s. 27). Cinsel taciz, sözlü bir şiddet ifadesidir. Laf atma ve cinsel şiddet türlerinin her ikisine örnek verilebilecek ifadeler içerebilmektedir. Birbirleriyle iç içe tartışılacak iki kavram olarak ele alınmalıdır.

Türkü sözlerinde 14 adet cinsel şiddet (3 tanesi pedofili) içeriğine rastlanmıştır. Türkülerde cinsellik içeren sözlerde genellikle metafor yardımıyla kadınların fiziksel özelliklerine laf atılmıştır. 13-15 yaşlarında evlilikten bahsedilmesi ve "küçük yar" ifadeleri pedofili örneği olarak yer almaktadır. Türkü sözlerinde bu ifadelerin yer almasının toplumsal bir norm sayılmaması adına bu tarz söylemlerden uzak durulması gerekmektedir.

Bazı atasözlerinde "kızını dövmeyen dizini döver", "kadının sırtından sopayı, karnından sıpayı eksik etmeyeceksin", "kaşık düşmanı" gibi kadınlara yönelik şiddet ifadeleri yer almaktadır. Tıpkı türkülerde olduğu gibi, atasözlerinde de toplumsal norma dönüşme kaygısı yer almaktadır. Genç'e göre; toplumsal genellemeler sosyolojik ve psikolojik alanda bireyi etkiler. Atasözleri gibi genelleme içeren ifadeler zamanla bireyin kendi düşüncesi haline evrilebilir (2018, s. 32)

Atasözlerindeki kafiye uydurmaya benzer yapı, türkülerde de yer almaktadır. Uyum sağlamak amacıyla kullanılan bu sözcükler şaka yollu söylenmiş olsalar da birer şiddet ürünü olarak algılanmaktadırlar. Gültekin'e göre; kadınlar, erkeklere göre günlük hayatlarında cinsiyetçiliğe çok daha fazla maruz kalmaktadır. Kamuoyu baskısından dolayı, cinsiyetçi yaklaşımlara bir kılıf uydurma çabası olarak mizahın kullanıldığı görülmektedir. Sosyal platformlardaki cinsiyetçi şakalar çoğunlukla kadınlara ulaşmakta ve onları olumsuz açıdan etkilemektedir (2023, s.71). Kadınlar erkeklere göre daha fazla cinsiyetçi şakaya maruz kalmaktadır. Yapılan araştırmalara göre erkekler cinsel şakaları daha komik ve daha az saldırgan olarak nitelemektedir (Argüello-Guiterrez, C., Cubero, A., Fumero, F., Montealegre, D., Sandoval, P. & Smith-Canstro, V., 2023, s. 23). Billig'e göre; ırkçı mizah söz konusu olduğunda, egemen standartlar önyargıyı kınadığı için, insanlar davranışlarının bu standartlara zarar vermediğine inanmak isterler (2005, s. 25). Bemiller& Schneider'a göre; cinsiyetçi şakalar

ciddiye alınmaması gerektiği düşünülür. Bu tür mizahın rahatsız edici olduğu söylendiğinde “sadece bir şaka” denilerek ifade edilebilir. Elbette mizahın eğlenceli ve arkadaşlık kaynağı olduğu doğrudur, ancak aşağılayıcı ifadeler içeren mizahlar daha az toplumsal güce sahip grupları hedef alır ve onları sessizleştirmeyi amaçlar (2010, s. 476) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifadelere benzer şekilde türkü sözlerinde de amaç kafiye uydurulması olabilir ve olumlu ifadelerde bulduklarını, karşısındaki kişilerin haklarını ihlal etmediğini düşünebilirler. Ancak bireyi herhangi bir eksiği, fazlası veya birçok farklı yönden rahatsız edebileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, TRT Trabzon yöresine ait türkülerin sözlerinde kadına yönelik olumsuz ifadelerin sayıca fazla olduğu söylenebilir. Türkülerin kültür üzerindeki öneminden hareketle; kadına yönelik olumsuz algının, gelecek nesillere aktarımının da olumsuz olabileceği düşünülmektedir. Şiddet unsurlarının meşrulaştırılması ve toplumsal norm kabul edilmesinin söz konusu olabileceği düşünülmektedir.

Tüm türkü sözlerinde kadınlara yönelik olumlu ifadelerin daha fazla yer alması önerilmektedir. Türkü sözlerinde dostluk, kardeşlik, sevgi ve saygı ifadelerinin daha fazla yer alması adına besteciler teşvik edilebilir. Bu konuyla ilgili; daha bilinçli bir şekilde hareket edilebilmesi adına okul, kurs vb. kurumlarda ve tüm sosyal alanlarda olumlu ve olumsuz ifadelerin kullanımı hakkında bilgilendirmeler yapılabilir. TRT vb. kurumların, türkü sözlerindeki olumsuz ifade denetimlerini daha titiz bir şekilde ele almasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Farklı müzik türlerindeki ve farklı kültürlerdeki eser sözlerinde de kadın algısının incelendiği araştırmalar yapılabilir. Böylece şiddet kavramı derinlemesine anlaşılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akbaş, İ., & Uyanık, Z. (2016). Kadına yönelik şiddet. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 32-42.
- Akın, B. (2018). Kültürel bellek ve müzik. *Avrasya Müzik ve Dans Dergisi*, (13), 101-117.
- Alpyıldız, E. (2012). Yerelden ulusala taşınan müzik belleği ve Yurttan Sesler. *Milli Folklor*, 24(96), 84-93.
- Altheide, D. (1996). Process of document analysis. D. Altheide (Edt.) *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Argüello-Gutiérrez, C., Cubero, A., Fumero, F., Montealegre, D., Sandoval, P., & Smith-Castro, V. (2023). I'm just joking! Perceptions of sexist humour and sexist beliefs in a Latin American context. *International Journal of Psychology*, 58(2), 91-102.
- Bemiller, M. L., & Schneider, R. Z. (2010). It's not just a joke. *Sociological Spectrum*, 30(4), 459-479.
- Billig, M. (2005). Comic racism and violence. In *Beyond a joke: The limits of humour* (pp. 25-44). Palgrave Macmillan UK.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ekici, S. (2004). Popüler kültürün icra ortamı bağlamında medya-Türk halk müziği ilişkisine dair bazı tespit ve öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (16).
- Genç, H. N. (2006). Kadın, şiddet ve bazı türkülerdeki yansımaları. *Kadın/Woman 2000*, 7(2).
- Genç, H. N. (2018). Atasözlerinde toplumsal cinsiyet algısı olarak kadın. *Folklor/Edebiyat*, 24(94), 13-34.
- İbrahim, A. (2013). Kültür ve medeniyet kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Dergisi*, 15.
- Karal, D., & Aydemir, E. (2012). Türkiye’de kadına yönelik şiddet. *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu*.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Türk Halk Müziği Repertuar İnceleme ve Danışma Kurulu Yönetmeliği. (n.d.). <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-263894/kultur-ve-turizm-bakanligi-turk-halk-muzigi-repertuar-inceleme-ve-danisma-kurulu-yonetmeligi.html>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage Publications.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34.
- REPERTÜKÜL-TÜRKÜPEDİA Repertuar Türküleri Külliyyatı-Türkü Ansiklopedisi. (n.d.). Trabzon. <https://www.repertukul.com/Yoreler--TRABZON>
- Sol, S. (2016). Kadının dönüşüm mekânı: Rumeli türküleri örneği. *Avrasya Etüdları*, 50(2), 24-45.
- Şiddet. (n.d.). In *Wikipedia*. <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C5%9Eiddet>
- Tekiner, S. (2016). Türkiye Radyo Televizyon Kurumu'nda televizyonun eğitimde kullanılması ve TRT eğitim [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- TRT Kurumsal. (2015). *Türk Halk Müziği Repertuar Arşivi*. <https://trtkurumsal.trt.net.tr/Uploads/application/msword/2015-03-04-15.02.04/10a7193f8a504ff7a5f3baa9597572e7.doc>
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). Şiddet ne demek? TDK sözlük anlamı. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulusoy Yılmaz, D., Keklik Kal, F. ve Bayburtlu, A. S. (2021). Halk türkülerinin içinde varlığını sürdüren şiddet çağrışımlı ifadeler. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 1651-1666. doi: 10.18506/anemon.964286
- Ünlü, S., Bayram, N., Uluyağcı, C., & Bayçu-Uzoğlu, S. (2009). Kadına yönelik şiddet: TV dizilerinde kadına yönelik şiddet üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 5(4), 95-104.
- Yazgan, T. (2016). Cumhuriyetin örnek bir kültür kurumu Ankara Radyosu. *TRT Akademi*, 1(1), 300-314.
- Yılmaz, D. U., Kal, F. K., & Bayburtlu, A. S. (2021). Halk türkülerinin içinde varlığını sürdüren şiddet çağrışımlı ifadeler. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 1651-1666.
- Yığıtcan, G. (2013). Kadına yönelik şiddet: Kırıkkale örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Yücel, H. (2011). Türk halk müziği üzerine bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 26(1), 1-13.