

Anadolu Eğitim

Liderliği ve Öğretim

Dergisi

Anatolian Journal of

Educational

Leadership and

Instruction

AJELI-12(2)

December/Aralık 2024

Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi 2024 – 12(II), I-II

ANADOLU EĞİTİM LİDERLİĞİ VE ÖĞRETİM DERĐİSİ

ANATOLIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AND INSTRUCTION

Volume/Cilt:12, Issue/Sayı:2, December/Aralık 2024

Sahibi / Owner

Yeni Eğitim Yayıncılık/Press

Editör/Editor

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi

Contact/ İletişim

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
81620 Merkez DÜZCE

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

eajeli@gmail.com

Yayın ve Danışma Kurulu / Advisory Board

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

2024-12/2. Sayının Hakemleri / Reviewers

**Ahmet Akif Erbaş, Bayram Bozkurt, Abdurrahman İlğan, Bekir Bilge,
Ebru Külekçi Akyavuz, Gökçe Özdemir, Kıvanç Bozkuş, Hüseyin Çevik,
Meliha Sakin, Sinan Girgin, Ender Kazak, Muhammet İbrahim Akyürek,**

e-ISSN:2148-2667

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

Cumhuriyet Dönemini Konu Alan Tarihi Filmlerde Ana Karakterlerin Yurtseverlik Tipolojileri: Öğretmen Kemal Film Örneği

Leyla AKCAN¹, Togay Seçkin BİRBUDAK²

Patriotism Typologies of Main Characters in Historical Films about the Republican Period: Öğretmen Kemal Movie Example

Özet

Yurtseverlik kavramı karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Bireyin ülkesine olan bağlılığı ve sadakatini yansıtan duyguları, inançları ve davranışları içerir. Yurtseverlik, 2006-2007 eğitim öğretim yılı itibariyle tarih eğitim programlarında yer alan 10 kök değerden biridir ve özellikle tarih eğitimi alanında etkin bir yeri vardır. Filmler tarih dersinin soyut olan çoğu kavram ve konularını görselleştirerek bilgi yapılandırmayı kolaylaştırıcı etki yaratmaktadır. Özellikle tarihsel dönem filmleri, dersin amaçlarına uygun olarak kurgulandığında, anlattıkları zamanın koşullarını gerçeğe yakın bir şekilde sunabilmesi açısından oldukça faydalıdır. Tarihin bir dönemini tasvir etmek için film kullanmanın en önemli avantajlarından biri, yazılı tarihsel anlatıların veya ders kitaplarının genellikle başarmakta zorlandığı nokta olan geçmişi hayata geçirme yetenekleridir. Bu çalışmada Cumhuriyet dönemi konu alan tarihi filmlerdeki ana karakterlerin yurtseverlik tipolojilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde Cüneyt Arkın'ın başrolde olduğu "Öğretmen Kemal (1981)" filmi analiz edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Veri toplama tekniği olarak ise film gözlem formları; elde edilen verilerin analizinde ise çalışmanın doğasına uygun olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın temel bulgularından hareketle, Cumhuriyet dönemi konu alan "Öğretmen Kemal" filminde yoğun olarak yapıcı yurtseverlik bulgularına rastlanmıştır. Bununla birlikte sadece bir sahnede kör yurtseverliği gösteren davranış örüntüleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak, yurtseverlik tipolojilerinin eğitim ortamlarında film aracılığıyla araştırılması önemli bir adım olarak görülmektedir. Eğitimciler, sinemanın güçlü hikâye anlatma yeteneklerinden yararlanarak, öğrencileri yurtseverliğin çeşitli davranış örüntüleri, bunların altında yatan itici güçler hakkında bilgilendirebilir. Bu yaklaşım, yurtseverliğin karmaşıklığı ve toplumun sosyal, siyasi ve kültürel dokusunu şekillendirmedeki rolü konusunda donanımlı, daha bilgili ve eleştirel düşünen bir vatandaşlığın gelişimine katkıda bulunabilir. Buradan hareketle tarih derslerinde dönem filmleri aracılığıyla çeşitli soyut ve karmaşık bilgiler öğrencilere daha kolay bir şekilde verilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih Dersi, Değerler, Yurtseverlik Tipolojileri, Dönem Filmleri.

Abstract

Patriotism is a complex, multifaceted concept that encompasses beliefs, feelings and behaviors that reflect an individual's loyalty and commitment to his/her country. Patriotism is one of the 10 core values included in history curricula as of the 2006-2007 academic year and has an active place especially in the field of history education. Films facilitate the construction of knowledge by visualizing many abstract concepts and topics of history lessons. Especially historical period films, when they are designed in accordance with the objectives of the course, are very useful in terms of presenting the conditions of the time they describe in a realistic way. One of the most important advantages of using films to depict a period of history is their ability to bring the past to life, a point that written historical narratives or textbooks often struggle to achieve. This study aims to determine the patriotism typologies of the main characters in historical films about the Republican period. For this purpose, the movie "Öğretmen Kemal (1981)" starring Cüneyt Arkın was analyzed. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. Criterion sampling, one of the purposeful sampling techniques, was preferred as a sampling method. Film observation forms were used as data collection techniques and descriptive analysis was used to analyze the data obtained in accordance with the nature of the study. Based on the main findings of the study, constructive patriotism findings were found intensively in the movie "Öğretmen Kemal", which is about the Republican period. However, behavior patterns showing blind patriotism were detected in only one scene. As a result, investigating the typologies of patriotism through film in educational settings is seen as an important step. By leveraging the powerful storytelling capabilities of cinema, educators can inform students about the various behavioral patterns of patriotism and their underlying drivers. This approach

¹ Dr., Gazi Üniversitesi, akcanleyla6514@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2560-6634

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, tsbirbudak@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6750-1334

can contribute to the development of a more informed and critical-thinking citizenry equipped to understand the complexity of patriotism and its role in shaping the social, political and cultural fabric of society. Thus, it is believed that various abstract and complex information can be more easily conveyed to students through period films in history lessons.

Keywords: History Lesson, Values, Patriotic Typologies, Period Films.

Extended Abstract

Patriotism is a complex, multifaceted concept and encompasses beliefs, feelings, and behaviors that reflect an individual's loyalty and commitment to their country. Patriotism is often seen as an important social force that can unite individuals into a cohesive community and nation. This power is closely linked to an individual's sense of identity and belonging. The presence of individuals with a developed sense of identity and belonging in societies facilitates their voluntary compliance with social norms and supports the democratic functioning of the state in which they live. The concept of patriotism has been handled differently in many studies. This concept includes basic social subcomponents such as friendship, solidarity, common duties, virtue, loyalty, pride, responsibility, and courage. For these reasons, it has been evaluated with different sub-dimensions. For example, Staub (2003) elaborated patriotism as blind and constructive patriotism; Westheimer (2006) classified it as authoritarian and democratic patriotism; and Nathanson (1997) as extreme and moderate patriotism. These sub-dimensions contribute to a more detailed understanding of the manifestations of patriotism in individual and social behaviors. There are similar sub-dimensions in the literature, but since Staub's (2003) concepts of blind and constructive patriotism are frequently used in educational studies, this study focuses on the concepts of blind and constructive patriotism.

Patriotism is one of the 10 core values included in history education programs as of the 2006-2007 academic year (Keskin, 2015) and has an effective place especially in the field of history education. Because one of the specific aims of courses such as history and social studies is to raise good citizens. For this reason, the concept of patriotism is frequently presented in in-class materials such as textbooks, audio-visual tools, etc. used in history lessons. One of these materials is movies. Films visualize many of the abstract concepts and topics of the history course and facilitate the construction of knowledge. Especially historical period films, when they are designed in accordance with the objectives of the course, are very useful in terms of presenting the conditions of the time they describe in a realistic way. The ability of films to accurately and effectively portray a particular historical period has been a topic of debate for many scholarly studies. Recent studies have examined how popular historical films and documentaries shape public understanding of history. Most of these studies have recognized the power and ability of film to tell historical stories.

The influence of visual media on historical consciousness cannot be ignored. As Weinstein (2001) notes, visual media have become arguably the primary carrier of historical messages in a society's culture. It is recognized that visual media, including movies, significantly shape the public's understanding and perception of historical events, personalities and controversies. Visual media have changed the way historical information is transmitted and consumed, with film and television becoming the primary means by which many individuals, especially today's younger generations, learn about history. This is because movies can offer a powerful and accessible way to explore and understand historical events, figures, and cultural contexts by

drawing audiences' attention to the sights, sounds, and social dynamics of a particular time period. By bringing a deeper perspective to historical issues, films have the potential to “reconstruct” the historical events/periods that are the subject of the film. Teachers have therefore recognized the value of using film in lessons as it allows students to make a more meaningful connection with the historical topic/period. Paxton and Marcus (2018) noted that students often view history as “boring and prosaic”, but the use of films in lessons helps to increase their interest and attention to historical narratives. This is because movies have the unique ability to transport audiences to different historical periods. Films provide a visual representation that can be both entertaining and educational in history lessons.

During the foundation period of the Republic, studies were carried out in various fields in order for the nation-state understanding to be understood by the society and for this idea to be kept alive. In line with these efforts, education programs were reorganized. This change also manifested itself in unofficial ways. Films depicting the period are the best example of this. Based on the foregoing, it is possible to find the ideology of the newly established Republic of Turkey in the films depicting the period. It is important to identify the patriotism typologies of the main characters in these films. Because the teacher who teaches the subject has to know the blind or constructive patriot typology of the main character when he/she includes such movies in his/her lessons. Otherwise, undesirable typologies may develop in students through hidden (implicit) learning. When the literature is examined, it is seen that the studies conducted are generally focused on scale development/adaptation, student/teacher attitudes or program evaluations. In this study, it was tried to reveal the patriotism typologies of the characters in the movies, which have a great influence on the general thought and understanding of the society.

In this study, it was aimed to determine the patriotism typologies of the main characters in historical films about the Republican period. For this purpose, the movie “Öğretmen Kemal (1981)” starring Cüneyt Arkın was analyzed. In this study, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The reason for using this movie is that it is a period movie about the first years of the Republic. For this reason, a movie that can be accessed with the purposeful sampling method was selected. In the process of analyzing the data obtained in the research, descriptive analysis technique, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used.

When the findings of the study were analyzed, many findings related to patriotism were found. While these findings, which were examined in terms of the sub-dimensions of patriotism, were mostly manifested as constructive patriotism, a behavior associated with blind patriotism was identified in only one scene. Based on these findings, it is evaluated that this movie about the republican period is a movie that prioritizes constructive patriotism and can be used in history lessons. Throughout the movie, the conflict between a blind and bigoted thought and a constructive and progressive understanding showed itself intensely. This alone shows how valuable movies are in teaching a subject or value. Using films as a pedagogical tool to explore typologies of patriotism is an effective way to use films as a pedagogical tool because they can serve as powerful vehicles for the representation and transmission of sociopolitical narratives and values. One of the most important considerations when using these tools is to ensure that the films selected for educational purposes are not only aesthetically and narratively engaging, but also based on rigorous scientific research and analysis of the constructs of patriotism they aim to illuminate. Careful selection of films, as well as the inclusion of supplementary materials

(sound system, projector, presentation control, etc.) and teacher-led discussions to help students grasp the complex and deeper meaning of patriotism.

In the light of the findings of this study, the following suggestions can be made:

- Frequent use of movies is recommended, especially in presenting difficult-to-understand topics and events in historical narrative to students, as it facilitates understanding of the topic and event.
- Teachers can identify movies related to their subjects and recommend students to watch them before the lesson.
- In this study, only the value of patriotism among the 10 core values was addressed. Researchers can also focus on other values.

GİRİŞ

Son yıllarda, popülizmin yükselişi, demokratik normların aşınması ve ulusal/ulusötesi kimlikler arasında artan gerilimler gibi çağdaş küresel zorluklar bağlamında yurtseverlik tartışması büyük önem kazanmıştır. Yurtseverlik karmaşık, çok yönlü bir kavramdır. Bireyin ülkesine olan bağlılığını yansıtan sadakatini, inançlarını, duygularını ve davranışlarını kapsar (Palumbo, 2009). Yurtseverlik genellikle bireyleri uyumlu bir topluluk ve ulus olarak birleştirebilen önemli bir sosyal güç olarak görülür (Sardoč, 2020). Bu güç, bireyin kimlik ve aidiyet duygusuyla yakından bağlantılıdır. Toplumlarda kimlik ve aidiyet duygusu gelişmiş bireylerin olması, bu bireylerin toplumsal normlara gönüllü olarak uyumunu kolaylaştırmasının yanında içinde yaşadıkları devletin demokratik işleyişini de destekler (Fedorova vd., 2021; Gilbert ve Garcia, 2020).

Yurtseverlik kavramı birçok çalışmada farklı şekilde ele alınmıştır. Bu kavram, dostluk, dayanışma, ortak görevler, erdem, sadakat, gurur, sorumluluk ve cesaret gibi temel toplumsal alt bileşenleri kapsamaktadır (Coleman vd., 2018). Bu nedenlerden dolayı farklı alt boyutlar ile değerlendirilmiştir. Örneğin; Staub (2003), yurtseverliği, kör ve yapıcı yurtseverlik şeklinde detaylandırırken; Westheimer (2006), otoriter ve demokratik yurtseverlik; Nathanson (1997), aşırı ve ılımlı yurtseverlik şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu alt boyutlar, yurtseverliğin bireysel ve toplumsal davranışlardaki tezahürlerinin daha ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Huiskamp, 2011; Wright ve Reeskens, 2015). Literatürde benzeri alt boyutlar mevcuttur ancak özellikle eğitim çalışmalarında sıklıkla Staub'ın (2003) kör ve yapıcı yurtseverlik kavramları kullanıldığı için bu çalışmada da kör ve yapıcı yurtseverlik kavramları odak noktasına alınmıştır.

Kör yurtseverlik, kişinin ülkesine eleştirel olmayan ve sorgulanmayan bir bağlılığı, ulusun doğası gereği üstün ve suçlanamaz olduğuna dair bir inancı ifade eder (Moss, 2020). Genellikle ulusal birlik arzusu ve grup içi aidiyet duygusundan kaynaklanan bu yurtseverlik biçimi, ülkenin eksikliklerini kabul etme veya ele alma konusunda isteksizliğe yol açabilir (Keller, 2005). Buna karşılık, yapıcı yurtseverlik daha eleştirel ve yansıtıcı bir duruşu benimser. Bu durumdaki bireyler, ulusu iyileştirme ve güçlendirme nihai hedefiyle toplumlarındaki kusurları ve zorlukları kabul etmeye ve ele almaya isteklidir (Moss, 2020). Kör yurtseverlik bir aidiyet duygusu ve ulusal birlik sağlayabilirken, evrensel ahlaki ilkelerin ihmal edilmesine ve

toplumsal adaletsizliklerin sürdürülmesine de yol açabilir (Keller, 2005; Primoratz, 2008). Buna karşılık yapıcı yurtseverlik, bireylerin ülkelerine duydukları sevgiyi, eksikliklerini gidermek ve daha iyi bir gelecek için çalışmak adına tutkulu bir kararlılığa dönüştürebilecekleri, etik temelli bir yaklaşım sunar (Moss, 2020). Kör yurtseverlik, terimden de anlaşılacağı üzere, kişinin ülkesine sorgusuz sualsiz bağlılık duymasındır ve genellikle politikaları, eylemleri ile eleştirel bir etkileşim eksikliği olarak karakterize edilir (Sardoç, 2020). Bununla birlikte literatür, ulusal çıkarların ahlaki kaygıların önüne geçmesine ve eleştirel öz-incelemeyle karşı direnç gösterilmesine yol açabilen kör yurtseverliğin potansiyel zararlarını da kabul etmektedir. Bu tür yurtseverlik, bireylerin ulusuna devletine veya liderine olan sadakatlerini, davranışlarının nesnel değerlendirmelerinden üstün tuttuğu "doğru ya da yanlış olması önemli değil, önemli olan benim ülkem" fikriyle yakından bağlantılıdır (Keller, 2005). Bunun aksine, yapıcı yurtseverlik daha eleştirel ve yansıtıcı bir yaklaşımdır. Bireyler ülkelerine derin bir bağlılık duyarken, aynı zamanda eksikliklerini eleştirel bir şekilde inceler ve iyileştirmek için aktif olarak çalışırlar (Gilbert ve Garcia, 2020). Bu bağlamda, "yapıcı yurtseverlik" kavramı, kişinin ülkesine duyduğu sevgi ile onu reforme etme ve geliştirme kararlılığını uzlaştırmanın bir yolu olarak ortaya çıkmıştır (Samsu vd., 2021).

Yurtseverlik, 2006-2007 eğitim öğretim yılı itibarıyla (Keskin, 2015; Erbaş ve Başkurt, 2021) tarih eğitim programlarında yer alan 10 kök değerden biridir ve özellikle tarih eğitimi alanında etkin bir yeri vardır. Çünkü tarih, sosyal bilgiler gibi derslerin özel amaçlarından biri de iyi vatandaşlar yetiştirmektir (Erbaş, 2021). Bu nedenle tarih derslerinde kullanılan ders kitapları, görsel-işitsel araçlar vs. gibi ders içi materyallerde yurtseverlik kavramı sıklıkla verilmektedir. Bu materyallerden bir de filmlerdir. Filmler tarih dersinin soyut olan çoğu kavram ve konularını görselleştirerek bilgi yapılandırılmayı kolaylaştırıcı etki yaratmaktadır. Özellikle tarihsel dönem filmleri, dersin amaçlarına uygun olarak kurgulandığında, anlattıkları zamanın koşullarını gerçeğe yakın bir şekilde sunabilmesi açısından oldukça faydalıdır. Filmlerin belirli bir tarihsel dönemi doğru ve etkili bir şekilde tasvir etme kabiliyeti, birçok bilimsel çalışma için bir tartışma konusu olmuştur (Paxton ve Marcus, 2018; Akcan ve Doğan, 2020; Akcan ve Polat, 2016). Son yıllarda yürütülen çalışmalar, popüler tarihi filmlerin ve belgesellerin toplumun tarih anlayışını nasıl şekillendirdiğini incelemiştir. Bu çalışmaların çoğu filmin, tarihsel hikâyeye anlatma gücünü ve yeteneğini kabul etmiştir (Toplin ve Eudy, 2002).

Görsel medyanın tarihsel bilinç üzerindeki etkisi göz ardı edilemez. Weinstein'ın (2001) belirttiği gibi, görsel medya, bir toplumun kültüründeki tarihsel mesajların tartışmasız başlıca taşıyıcısı haline gelmiştir. Filmler de dahil olmak üzere görsel medyanın, halkın tarihi olayları, kişilikleri ve tartışmaları anlama ve algılamasını önemli ölçüde şekillendirdiği kabul edilmektedir. Görsel medya, tarihsel bilginin iletilme ve tüketilme biçimini değiştirmiştir. Film ve televizyon birçok bireyin, özellikle de günümüz genç kuşakların tarihi öğrenmelerinde birincil aracı haline gelmiştir (Weinstein, 2001). Çünkü filmler, izleyicileri belirli bir zaman diliminin görüntülerine, seslerine ve sosyal dinamiklerine dikkat çekerek, tarihi olayları, figürleri ve kültürel bağlamları keşfetmek ve anlamak için güçlü ve erişilebilir bir yol sunabilir (Hubalek, 2008). Filmler, tarihsel konulara derin bir bakış açısı getirerek, filmin konusu olan tarihi olayların/dönemlerin "yeniden inşasını" sağlama potansiyelini ortaya koymaktadır (Weinstein, 2001). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin tarihi konu/dönemle daha anlamlı bir bağlantı kurmalarına olanak tanıdığından, derslerde film kullanmanın değerinin farkına varmıştır (Peters, 2020). Paxton ve Marcus (2018), öğrencilerinin tarihi genellikle "sıkıcı ve yavan" olarak gördüklerini, ancak derslerde filmlerin kullanımının tarihsel anlatılara olan

ilgilerini ve dikkatlerini artırmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Çünkü filmler, izleyicileri farklı tarihsel dönemlere taşıma konusunda eşsiz bir yeteneğe sahiptir. Filmler tarih derslerinde hem eğlenceli hem de eğitici olabilecek görsel bir temsil sağlar (Keen, 2018).

Tarihin bir dönemini tasvir etmek için film kullanmanın en önemli avantajlarından biri, yazılı tarihsel anlatıların veya ders kitaplarının genellikle başarmakta zorlandığı nokta olan geçmiş hayata geçirme yetenekleridir (Nielsen ve Ferrara, 2014). Filmler belirli bir dönemin fiziksel ortamlarını, kıyafetlerini ve tavırlarını yeniden yaratarak izleyicilerin geçmişle daha somut ve içgüdüsel bir bağ kurmasını sağlayabilir (Mayne, 2017). Filmler, tarihsel karakterlerin kişisel hikayelerine ve deneyimlerine odaklanarak, tarihi olaylara daha incelikli ve empatik bir bakış açısı sağlayabilir. Bu şekilde izleyicileri bunların arkasındaki temel davranış sebeplerini düşünmeye teşvik edebilir (Javanshir vd., 2020; Li, 2023). Örneğin; Braveheart (Cesur Yürek), Schindler's List (Schindler'in Listesi) ve Titanic gibi popüler filmler, izleyicilerin olaylar, kişilikler ve konuyla ilgili tarihsel bilgilerini derinden etkilemiştir (Toplin ve Eudy, 2002). Bu da bize popüler filmlerin, halkın önemli tarihi konulara yönelik anlayış ve tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Bununla birlikte, filmlerin tarihsel dönemleri doğru bir şekilde tasvir etme kabiliyetinin sınırlılıkları ve zorlukları da yok değildir (Mishra, 2020). Film yapımcıları, ürettikleri filmlerde belirli olayları, karakterleri veya bakış açılarını kendilerine göre yorumlayabilir. Bu da tarihsel kayıtların objektif olabilmesinin yanında çarpıtılmış veya kısmi doğrularla verilmesine yol açabilir (Forney, 2004; Lees, 2016; Woelders, 2007). Birçok çalışmada iddia edildiği gibi, filmler doğası gereği toplumun gelenekleri ve beklentileri tarafından kısıtlanır ve bu da tarihsel olayların ve bağlamların basitleştirilmesine, karakterize edilmesine ve hatta çarpıtılmasına yol açabilir (Forney, 2004; Lees, 2016; Peters, 2020; Woelders, 2007). Film yapımcıları, tarihsel doğruluk yerine süslü anlatılara, görsel gösteriye veya duygusal etkiye öncelik verebilir veya inandığı değerleri bilinçli olarak sunabilir (Butler vd., 2009; Castano, 2021; Ćufurović, 2018; Metzger, 2018; Nielsen ve Ferrara, 2014).

Cumhuriyet'in kuruluş döneminde ulus devlet anlayışının toplum tarafından anlaşılması ve bu düşüncenin yaşatılabilmesi için çeşitli alanlarda çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar doğrultusunda, eğitim programları yeniden düzenlenmiştir (Kurt, 2007). Bu değişim kendini resmi olmayan yollarla da göstermiştir. Dönemi anlatan filmler bunun en güzel örneğidir. Yukarıda anlatılanlardan hareketle yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti devletinin ideolojisini, dönemi anlatan filmlerde bulmak mümkündür. Bu filmlerde yer alan ana karakterlerin yurtseverlik tipolojilerini tespit etmek önemli görülmektedir. Çünkü konuyu anlatan öğretmen, derslerde bu tür filmlere yer verdiğinde ana karakterin kör veya yapıcı yurtsever tipolojisini bilmek zorundadır. Aksi halde gizil (örtük) öğrenme yoluyla öğrencilerde istenmeyen tipolojiler gelişebilir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların genel olarak ölçek geliştirme/uyarlama, öğrenci/öğretmen tutumları veya program değerlendirmeleri odaklı olduğu görülmektedir (Bozbek ve Ercan, 2020; Faiz ve Karasu-Avcı, 2020; Kabaklı-Çimen, 2017; Tarhan, 2019). Bu çalışmada ise toplumun genel düşünce ve anlayışı üzerinde büyük etkisi olan filmlerdeki karakterlerin yurtseverlik tipolojileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Cumhuriyet dönemini konu alan tarihi filmlerdeki ana karakterlerin yurtseverlik tipolojilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde Cüneyt Arkın'ın başrolde olduğu "Öğretmen Kemal (1981)" filmi analiz edilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, incelenmek istenen olay, olgu, kişi veya kurumlarla ilgili bilgi verebilecek materyallerin derinlemesine incelenmesini ifade eder. Konuyla ilgili dokümanlara başvurulma nedeni, araştırma odağında olan konunun doğrudan gözlem, görüşme veya deneysel araştırma yapmanın olanaksız olduğu durumlarda, ikincil veri kaynaklarının tek kaynak olmasıdır. Doküman inceleme yöntemi, yürütülen araştırmaya yazılı veya görsel belgelerden veri sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Filmler de bu görsel materyallerden biridir. Bu çalışmada filmler incelendiği için doküman inceleme yöntemi araştırmaya en uygun yöntem olarak değerlendirilmiştir.

Veri kaynağı

Araştırmada veri kaynağı olarak Cüneyt Arkın'ın başrolünde olduğu "Öğretmen Kemal" filmi kullanılmıştır. Bu filmin kullanılma nedeni Cumhuriyetin ilk yıllarını anlatan dönem filmi olmasıdır. Bu nedenle amaçlı örneklem yöntemi ile veriye ulaşılabilecek bir film seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, geniş içeriği olduğu kabul edilen durumların ayrıntılı incelenmesine olanak vermesi, spesifik olay ve olguların ortaya çıkarılması ve anlaşılması açısından araştırmacılara yardımcı olur. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına göre birkaç şekilde yapılabilir. Ölçüt örnekleme tekniği bu yöntemlerden biridir. Ölçüt örneklemede ana düşünce, araştırmacının, araştırma yapmadan önce belirlediği bazı ölçütlere göre veri kaynaklarını seçmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Diğer bir deyişle araştırılacak konu ile ilgili olarak önceden belirlenen özellikleri taşıyan durumların veri kaynağı olarak seçilmesi durumudur. Bu araştırmada ölçüt olarak belirlenen durum, örnekleme seçilen filmlerin cumhuriyet dönemini anlatması ve ana karakterlerin yurtseverlik davranışları sergilemesidir.

Öğretmen Kemal filmi

Filmin senaryosunu Mehmet Aydın yazmış, yönetmenliğini ise Remzi Jöntürk üstlenmiştir. Filmin başrolünde Cüneyt Arkın; yan rollerde ise Fikret Hakan, Meral Orhansay ve Eşref Kolçak gibi duayenler oynamıştır. Yapımcılığını Süreyya Duru üstlenmiştir. Dram, politik, tarih türünde olan film, 35 mm ve renkli olarak tasarlanmıştır. Toplam süresi 91 dakikadır. Filmin ana konusu, Atatürk'ün yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim seferberliği ilan ederek Anadolu'ya gönderdiği yurtsever öğretmenler ve yaşadıklarıdır. 1981 yılında izleyicinin takdirine sunulan film, Atatürk'ün 100. yaşı şerefine yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen film gözlem formu kullanılmıştır. Bu formda, filmde yer alan karakterlerin yurtseverlik davranışlarını ortaya koyabilecek nitelikte betimsel sorular yer almıştır. Oluşturulan bu form, film analiz çalışması olan iki akademisyene uzman görüşü alınmak üzere gönderilmiş ve gelen düzeltmelerle forma son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel analizden tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, çalışmada elde edilen verilerin, araştırma öncesinde belirlenen bazı kriterlere göre yorumlanması temeline dayanır. Bu teknikte elde edilen bulgular çarpıcı ve amaca yönelik olması açısından doğrudan alıntılar, görseller veya şemalarla desteklenir. Bu veriler sistematik bir şekilde verildikten sonra nitel anlayışa uygun olarak neden-sonuç ilişkisi bağlamında analiz edilir. Bu analiz neticesinde sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntemdeki temel hedef, araştırma verilerinin düzenli, sistemli ve anlaşılır şekilde yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır (Karataş, 2015). Bu analiz tekniği dört ana adımdan oluşur. Bunlar; analiz çerçevesi oluşturma, oluşturulan çerçeveye verilerin işlenmesi; bulguların tanımlanması ve son olarak bulguların yorumlanması adımlarını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmanın veri analizinde ilk olarak, filmlerden elde edilen ham veriler gözlem formuna işlenmiştir. İkinci adımda, veri toplamak için kullanılan gözlemlenen veriler deşifre edilmiştir. Daha sonra deşifre edilen bu veriler anlamlı ve sistematik hale getirilmiştir. Son adımda ise veriler okuyucuya sunulacak şekilde, film kareleri ve doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Elde edilen verilerin bütünlüğü ve anlamlılığı araştırmacılar tarafından sık sık kontrol edilmiştir.

İşlem

Araştırma yürütülürken şu adımlar sırasıyla izlenmiştir: İlk olarak yurtiçi ve yurtdışı literatür taranarak zengin bir içerik hazırlanmaya çalışılmıştır. Film her iki araştırmacı tarafından farklı zaman ve mekanlarda ayrı ayrı izlenmiştir. Daha sonra filmdeki karakterlerin yurtseverlik davranışları belirlenerek dökümleri yapılmıştır. Dökümü yapılan sahnelerden ekran görüntüleri ve doğrudan alıntıları alınarak ilgili sahnelerin filmdeki saat, dakika ve saniyesi not edilmiştir. Elde edilen bulgular yurtseverlik alt boyutları özelinde değerlendirilerek yorumlanmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilindiği üzere nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik durumları tartışma konusudur. Ancak alınacak önlemler sayesinde ortaya çıkması muhtemel soru işaretleri giderilebilir. Bu nedenle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak üzere bir dizi önlem alınmıştır. Film analizini temele alan araştırmaların ayrıntılı taranması bu önlemlerden biridir. Bu şekilde araştırma sağlam bir literatür desteğini almış olur. Diğer bir önlem ise araştırmanın başından sonuna kadar tüm adımlar ayrıntılarıyla birlikte açıklanmıştır. Gölgede herhangi bir aşamanın bırakılmaması sağlanmıştır. Ayrıca film sahneleri tekrar tekrar izlenerek, araştırmacıdan kaynaklı olası bir veri kaybının önüne geçilmiştir. Bir başka önlem ise araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar literatürdeki benzer çalışmalar ile tartışılmıştır. Bu tartışma sonucunda benzer ve farklı yönler gerekçeleriyle birlikte ortaya konmuştur. Açıklanan bu adımlar ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul

Bu çalışma, doküman inceleme metoduyla yürütüldüğünden etik kurul izni gerektirmemektedir.

BULGULAR

Bu araştırmada Staub'ın (2003) kör yurtseverlik ve yapıcı yurtseverlik kavramları özelinde yürütüldüğünden dolayı bulgular iki başlık halinde verilmiştir.

Kör Yurtseverlik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Yurtseverlik kavramı literatürde farklı alt boyutlarda değerlendirilmiştir. Bu farklı değerlendirmeler, bireylerin ve grupların aidiyetlerini ve sosyal değerlerini temin ve tesis etme, onaylama veya dönüştürme konusunda yaşadıkları farklı kolaylık veya zorluk derecelerini yansıtmaktadır (Huiskamp, 2011). Bireyin içinde bulunduğu grup veya büyük topluluklara yönelik bir tür bağlılık olarak kör yurtseverlik, kendisine verilen amaç veya hedefe şartsız koşulsuz sadakat ve bireyin ait olduğu grubun veya takipçisi olduğu liderin eylemlerini sorgulamadan kabul etmesi ile karakterize edilmiştir (Schatz ve Staub, 1997). Bu alt boyut, aynı zamanda gruba, liderine, ulusa veya devlete hizmet ettiğini iddia eden bir anlayışa, vizyona veya ideolojiye körü körüne bir bağlılık gerektirir (Staub, 2003). Kör yurtseverlikte birey hedefe odaklı bir şekilde eylemlerine yön verir. Aşağıdaki görsel 1’de filmin neredeyse tamamında yapıcı yurtsever davranış örüntülerini gösteren filmin ana kahramanı, bu sahnede ise daha çok kör yurtsever davranışları göstermektedir. Eğitim programları değerler eğitimi açısından son yıllarda dikkate değer şekilde güncellenmiştir. Dostluk, değerler eğitiminin en önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Dolayısı ile filmin ana kahramanı bu önemli değer boyutunu bile görmezden gelecek kadar bir amaca, bir düşünceye körü körüne bağlı görülmektedir. Bu sahneye ilişkin diyalog aşağıda verilmiştir:

- (Eşkıya Durali) *Benim bir sevdiğim var Karalar’da. Kendi küçük, akli büyük bir kız... Adı Hasret. O benim namusumdur, kolla onu. Dostum olarak...*
- (Öğretmen Kemal) *Hasret benim de namusumdur Durali. Öğrencimdir çünkü. Dostluğa gelince, benim amacımdan başka dostum yoktur...*



Görsel 1: Öğretmen Kemal (solda) ve Eşkıya Durali (sağda)

Yapıcı Yurtseverlik Boyutuna İlişkin Bulgular

Yapıcı yurtseverlik, ait olduğu grubun temel insani değerleri ihlal eden yaklaşımına ve uygulamalarına karşı çıkmayı ifade eder. Bunun için bireyin, içinde bulunduğu toplumun veya otoritenin (lider, normlar, sosyal baskı vs.) bakış açısını olduğu gibi kabul etmek yerine içinde bulunduğu koşulları mantıksal değerlendirme yetisine sahip olması gerekir (Staub, 2003). Aşağıda doğrudan alıntılarla desteklenen film karesinde (Görsel 2) Öğretmen Kemal, Karalar Köyü'nde uzun yıllardır süregelen bağınaz bir düşünceye savaş açarak köy ahalisinin baskıcı davranışlarına rağmen kendi mantıksal değerlendirmesini yapmış ve akıldışı bulduğu uygulamaya son vermiştir.

- (Öğretmen Kemal) *Kör taassup yıkacağım seni, yıkıl... halkımı cahil bırakan safsata, yıkıl... Yıkıl çağların gerisindeki karanlık düşünce, yıkıl...*
- (Şerif Efendi) *Adak ağacımızı yıktı uğursuz! ...*
- (Öğretmen Kemal) *Taasubu yıktım, kör inancı!*
- (Şerif Efendi) *Dinimize ters düştün sen, günahkâr!*
- (Öğretmen Kemal) *Dinimize ters düşen, bu ağaca zilleri, çaputları bağlayıp medet umanlarla onları bu yolda azmettirenlerdir. Bilmez misiniz ki dinimizde put yoktur, haramdır... ve sizler hastayız, işimiz var diye saklanan tembeller... bilmez misiniz ki bu ağacın kendine bile faydası yoktur. Bakın! Hepsi yemyeşilken o bir yaprak bile vermemiş! Kestim onu, şimdi bir işe yarayacak. Şimdi kutsal, ulu bir işe yarayacak.*



Görsel 2: Öğretmen Kemal ve bağınaz düşünceyi temsil eden adak ağacı

Bir diğer film sahnesinde Öğretmen Kemal'i yine, temel insani değerleri ihlal eden davranış ve uygulamalara karşı çıkarken görmekteyiz. Görsel 3'te filmde bir kare verilmiştir. Bu karede eşkiya, yoldan geçen çobanlardan zorla hayvan almak istemekte ama Öğretmen Kemal kendisi durdukça bu düzenin sürmeyeceğini ısrarlı tepkileriyle dile getirmektedir. Burada diğer

grupların veya kişilerin menfaat ve haklarına ters düşse bile büyük bir sorumluluk taşıdığı görülmektedir.

- (Eşkîya Durali) *Ula çoban, sekiz on davar şuraya ele, yoksa vururum ha!*
- (Öğretmen Kemal) *Ben buradan gitmeden ne mala ne cana kastedebilirsin, izin vermem...*
- (Eşkîya Durali) *Hele! Sen kimsin be! Anam babam mısın, yoksa aş veren ağam mısın?*
- (Öğretmen Kemal) *Aş veren ağanın damı düzeni yıkılsın. Bu can bu tende durdukça Eşkîya dünyaya hükümdar olamaz!*
- (Eşkîya Durali) *Namluyla aramdan çekil Hoca! İşime karışma! Ben senin işine karıştım mı? Defterine, kalemine, kitabına el vurdum mu? Çekil, çekil, vururum ha!*



Görsel 3: Öğretmen Kemal (sağda) ve Eşkîya Durali (solda)

Filmin belki de en can alıcı noktası olan bu sahnede (Görsel 3) Öğretmen Kemal, canı pahasına topluma direniş göstermiştir. Yapıcı bir yurtseverin bağlı olduğu grubun veya liderin kabul edilemez bulduğu eylem ve düşüncelerine karşı eleştirel ve sorgulayıcı olması üstün bir çabanın ürünüdür (Yazıcı, 2019). Yapıcı yurtsever mensubu olduğu gruba, ulusa bağlıdır. Ancak bu bağlılık bilişsel boyutta oldukça esnektir. Film sahnesinde Öğretmen Kemal, köyü ve köylüyü sevmekte ancak kendi bilişsel yapısına uymayan davranışlarda kararını kendisi vermektedir. Burada etkin bağlılık ile istekliliği birleştirmek söz konusudur (Staub, 2003).

- (Köylü Adam) *Yanlış yapıyorsun öğretmenim, Bırak oğlumu, öldürürüm yoksa!*
- (Öğretmen Kemal) *Çocuğun çok hasta, hayatıyla oynama!*
- (Şerif Efendi) *Bırak sabileri, muskalı onlar!*
- (Öğretmen Kemal) *Muskayla iyi olsalardı, dört tanesi birden ölür müydü?*

- (Köylü Kadın) *Bırak bebemi bırak, ölecekse yatağında ölsün, bırak çocuğumu!*
- (Öğretmen Kemal) *Sus be kadın! Ölüyor bebeler, bir şans tanı!*
- (Şerif Efendi) *Şeytanın ümmet-i müsliminde yeri yoktur, senin de! Sen lanetsin!*
- (Öğretmen Kemal) *Sen susacaksın yobaz, ben oldukça susacaksın! Ben senin kaderinim, başkaldırdıkça karşına çıkacağım, ezeceğim...*



Görsel 4: Öğretmen Kemal toplum baskısına direniyor

Yurtseverlikle ilgili literatür tartışmaları bireysel sadakat, ulusal kimlik ve etik kaygılar arasındaki hassas dengeyi vurgulamaktadır (Finell ve Zogmaister, 2015). Bu denge bireylerin bağlılıklarını önemli derecede etkiler (Primoratz, 2008). Toplumların II. Dünya Savaşı öncesindeki tarihsel deneyimleri bize yoğun zor yaşam koşullarının ve dış tehdit algısının insanları topluma ve siyasi liderlerine daha yoğun ve kesin bir şekilde bağladığını göstermektedir. Tehdit algısının olmadığı güvenli ortamlarda kör yurtseverlik eğilimlerinin azalması beklenir (Staub, 2003). Aşağıdaki sahnede (Görsel 5) Öğretmen Kemal, köylünün sert tepkisine rağmen aldığı sorumluluğun neticesini bir gün sonra almıştır. Hasta çocuklara müdahalesi sonucunda çocuklar ölümden dönmüş ve ailelerine kavuşmuştur. Bu olayın neticesinde yoğun bir kör yurtseverlik davranışı gösteren köylüler, bağınaz düşüncüyü bırakarak Öğretmen Kemal'den içtenlikle özür dilemişler ve daha önce okul yapımında görev almaktan kaçınmalarına rağmen büyük bir gönüllülükle iş başına koyulmuşlardır (Görsel 6). Çocuklarının ölüm ihtimaliyle yüzleşen köylü, bu tehdidin ortadan kalkması ile daha yapıcı ve eleştirel bir düşünce yapısıyla hareket etmeye başlamıştır.

- (Köylü Adam 1) *Söyledim sana, çocuğum ölürse kendini ölmüş bil!*
- (Köylü Adam 2) *Linç ederiz seni!*
- (Köylü Adam 1) *İpe çekmezsek şart olsun!*
- (Köylü Kadın 1) *Taşla kafanı ezmezsem Allah kahretsin beni!*

- (Köylü Adam 3) *Kuyuya atmalı, üstüne de taş yığmalı...*
- (Şerif Efendi) *Sabaha çıkmayacaksın sen, eriyeceksin!*
.....bir gün sonra çocuklar iyileşmeye başlayınca...
- (Köylü Adam 1) *Yaşıyor oğlum, çok şükür yaşıyor...*
- (Köylü Adam 3) *Canım oğlum, yaşıyorsun...*
- (Öğretmen Kemal) *Çok şükür, bugünlük bize geçmiş olsun Gazi Dayı...*
- (Şerif Efendi) *huuhh, bu günlük!*



Görsel 5: Öğretmen Kemal'in müdahalesi ile çocuklar iyileşiyor



Görsel 6: Kör düşünceden kurtulan köylü okul yapımına yardım ediyor

Bir bireyin yurtsever kimliği ile bağlı olduğu grubu (toplumu, ülkesi vs.) arasındaki ilişki karmaşık ve derin bir konudur. Dolayısıyla, yurtseverlik ve kimlik arasındaki ilişki karmaşık olsa da bireylerin aslında toplumu veya ülkesiyle güçlü bir şekilde özdeşleşirken, güçlü bir yurtseverlik şekli olarak yapıcı, eleştirel davranışlarda bulunabileceklerini göstermektedir (Huddy ve Khatib, 2007; Finell ve Zogmaister, 2015; Schatz vd., 1999). Nathanson (1997) kavramsal tanımlamaları psikolojik perspektiften ele alarak yurtseverliğin aşağıdaki dört tutumun bir bileşimi olduğunu belirtmektedir: Bunlar; (a) kişinin ülkesine, grubuna, liderine karşı özel bir sevgi beslemesi, (b) kişinin ülkesiyle, grubuyla, lideriyle kişisel olarak özdeşleşmesi, (c) ülkesinin refahı için özel bir endişe duyması ve (d) ülkenin iyiliği için fedakârlık yapmaya istekli olması şeklinde sıralanmaktadır. Filmde Kemal Öğretmen kendisini yoğun bir şekilde öncelikle lideri olan Atatürk, sonrasında ülkesi ile özdeşleştirerek Cumhuriyetçi kimliğini ortaya koymaktadır.

- (Öğretmen Kemal) *O koyunlar senin mi?*
- (Dayı Bey) *O kadar koyun başka kimin olabilir ki?*
- (Öğretmen Kemal) *Öyle ya! Koyunları hemen çıkartacaksın, okulu da temizleteceksin, tamam mı?*
- (Dayı Bey) *Emir mi veriyorsun bana?*
- (Öğretmen Kemal) *Ne sayarsan say be, indir şu silahı!*
- (Dayı Bey) *Ben, 17 köyün öşürünü toplayan Osmanlının tımar sahibi bir babanın mahdumuyum. Ya sen, sen kimsin be?*

- (Öğretmen Kemal) *Kim mi? Öfkesi dinmeyen, silahlarına veda etmiş eski bir Kuva-yi Milliyeci, şimdi ise dâhili bedbahtlarla uğraşan bir cumhuriyet öğretmeni! İstiklal Mahkemelerini unutma Dayı Bey, Menemende olanları unutma! Belki ekmeğimiz aşımız yok, ama askerine memuruna dokunanı yaşatmayan bir başımız var!*



Görsel 7: Öğretmen Kemal'in kendisini özdeşleştirdiği değerlerle tanıttığı sahne.

Görsel 7'deki bulguya benzer bir bulgu Görsel 8'de de yer almaktadır. Bu sahnede filmin ana karakteri devlet ve milletin ayrı düşünülemediğini ifade etmektedir. Literatürdeki çalışmalar kör yurtseverliği ağır basan bireylerin olayları daha çatışmacı bir bakış açısıyla ele aldığını ve sorunların dış gruplar kaynaklı olarak algılandığını göstermektedir. Buna rağmen yapıcı yurtseverliği ağır basan bireyler ise içinde bulunduğu toplumun kendi başına eşsiz bir varlık olarak algılandığını ortaya koymuştur. Yani kör yurtseverler sorunları başkalarında ararken, yapıcı yurtseverler kendilerinin de hatalarının farkındadır (Finell ve Zogmaister, 2015). Bu durum, yapıcı yurtseverlik davranışlarına sahip bireylerin uluslarıyla güçlü bir şekilde özdeşleşebileceklerini, çünkü bağlılıklarının ulusun yaptığı her şeyin eleştirel olmayan bir şekilde kabul edilmesine değil, daha karmaşık ve yansıtıcı bir ulusal kimlik duygusuna dayandığını göstermektedir (Staub, 2003; Finell ve Zogmaister, 2015).

- (Muhtar) *Gördüğünüz gibi Muallim Bey, bizim köyde fazladan bir dam bile yok. Devlet seni göndermeden önce bir mektep yapsaydı keşke.*
- (Öğretmen Kemal) *Devleti millettten ayrı düşünmek olmaz Muhtar, sensin, benim, biziz devlet, okulu da biz yapacağız. Öyle değil mi Hanım Teyze? Temelden başlayalım Muhtar, önce okulun yerini bulalım...*



Görsel 8: Öğretmen Kemal'in devlet-millet birliğini ifade ettiği sahne.

Öğretmen Kemal filmde yoğun olarak kendisini ülkesi ve lideri ile özdeşleştirmektedir. Bu sahnelerden biri de aşağıda (Görsel 9) yer almaktadır. Kişinin kendisini ideale yaklaştıracak davranışları yapıcı yurtseverliğin göstergelerindedir. Yapıcı yurtseverlik davranışlarına sahip bir kişinin ulusunu ve ülkesini gerçekten de güçlü bir şekilde özdeşleştirebileceğini, çünkü bağlılıklarının körü körüne bağlılığa değil, daha incelikli, eleştirel ve yansıtıcı bir ulusal kimlik duygusuna dayandığını göstermektedir (Finell ve Zogmaister, 2015; Huddy ve Khatib, 2007; Schatz vd., 1999). Aşağıdaki sahnede Mustafa Kemal'in askeri olduğunu belirten Öğretmen Kemal, barış gibi toplumlarca ideal sayılabilecek bir olgunun neferi olduğunu ifade etmektedir.

- (Şerif Efendi) *Berbat etmeli seni, balta tutan ellerini kesmeli!*
- (Öğretmen Kemal) *Asıl senin o yılan dilini kesmeli... Bakın arkadaşlar, ben kaba güce karşıyım, çünkü öğretmenim, barış adamıyım, barış... Barışı belleten, yayan, yaşatan bir adamım. Ben Kuvâ-yi Milliye'ciyim, Atatürk'ün askeriyim. Çalışanın yeri yanımda, tembelin karşımda...*



Görsel 9: Öğretmen Kemal'in Şerif Efendi'ye cevabı.

Yapıcı yurtsever kişilerin en belirgin özelliklerinden biri de toplumsal otoritenin dayattığı düşünsel ve davranışsal koşulları benimsemek yerine kendi görüşleri ve kıstaslarına göre durumu değerlendirerek doğru bulduğu şekilde davranmasıdır (Staub, 2003). Görsel 10'da sahnелendiği gibi Öğretmen Kemal, köye yeni geldiğinde hükümet görevlisi bir tahsildar olduğu sanılmakta ancak kendisi bu yanlış düzeltmek üzere öğretmen olduğunu belirtmektedir. Tahsildar olduğu sanıldığı dakikalarda tüm köylü tarafından büyük saygı gören Kemal, öğretmen olduğunu söylediği andan itibaren adeta kovulmak istenmiştir. Öğretmen Kemal bu tavır karşısında, içinde bulunduğu grubun çıkarlarına ters düşmesine rağmen yurdunun çocukları için direnç göstermektedir. Aşağıdaki film sahnesinden doğrudan alıntılar verilmiştir:

- (Köylü 1) *Hoş geldiniz efendim!*
- (Köylü 2) *Hoş geldiniz efendim!*
- (Köylü 3) *Öpeyim efendim!*
- (Şerif Efendi) *Afiyet olsun efendi, yemek hazırla kızım, çabuk!*
- (Muhtar) *Hoş geldiniz, çalışıyordum ancak haberim oldu, beni bağışlayacağınızı umarım tahsildar efendi.*
- (Öğretmen Kemal) *Bakın, ben tahsildar falan değilim, öğretmenim. Yani muallim.*
- (Şerif Efendi'nin kızı) *Baba, yemeği hemen mi istersiniz?*
- (Şerif Efendi) *Bugün kalsın, çünkü Muallim Efendi hemen dönmek ister, hemen dönerse de isabet eder, çünkü bu köyde ne mektep ne de okuyacak çocuk vardır. Meşveret bitmiştir.*
- (Öğretmen Kemal) *Bitmemiştir, çocuklara okuma yazma öğreteceğim. Mutlaka!*
- (Şerif Efendi) *Okul yok dedim...*
- (Öğretmen Kemal) *Yapacağız, mutlaka!*
- (Şerif Efendi) *Yapamayız, çalışacak boş adam yok.*

- (Öğretmen Kemal) *Devletin emri var, yapılacak!*
- (Şerif Efendi) *Öyle de böyle de olmayanı bizden alamazsın, mümkünü yok!*
- (Öğretmen Kemal) *Sen sus! Ben almaya değil vermeye geldim...*



Görsel 10: Öğretmen Kemal'in, toplum baskısına direndiği sahne.

Filmin sonunda köyün ağası olarak sunulan Dayı Bey ve adamlarının saldırıları sonucu Öğretmen Kemal hayatını kaybetmiş ve büyük zorluklarla inşa ettiği okul yakılmıştır. Öğretmen Kemal hayatıyla ödediği bu cesur girişimin olumlu sonuçlarını görememiştir. Ancak yaktığı ateş, ölümünden sonra bütün köyü aydınlatmış, büyük ve modern olarak inşa edilen okulda köyün bütün çocukları okumaya başlamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yukarıdaki bulgulardan hareketle Öğretmen Kemal'in yaşarken başarıya ulaşamasa da sonraki nesilleri olumlu etkilediği çıkarımı yapılabilir. Çünkü görevlendirildiği köyde tüm çocukların okullara başlamasına yardımcı olmuştur. Film boyunca kör ve bağınaz bir düşünce ile yapıcı ve ilerici bir anlayışın çatışması kendisini yoğun olarak göstermiştir. Bu bile filmlerin bir konuyu veya değeri öğretme anlamında ne kadar değerli olduğunu göstermektedir. Özellikle soyut ve anlaşılması zor konular için filmler derslerde yüksek derecede pozitif etki bırakabilecek bir araçtır. Bu çalışmada yurtseverlik değeri ele alınmıştır. Karmaşık ve derin kökleriyle sosyal ve siyasi bir olgu olan yurtseverlik, siyaset bilimi, eğitim, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlardaki araştırmacıların, birey ve toplum üzerindeki etkisini çok yönlü çözmeye çalıştığı, kapsamlı bilimsel araştırmaların konusu olmuştur. Bu bilimsel araştırmalarda yurtseverliği anlamaya yönelik öne çıkan yaklaşımlardan biri, farklı tipolojilerin veya yurtsever ifade tarzlarının tanımlanması olmuştur (Peterson, 2012; Spielmann vd., 2020). Bu tipolojik tanımlardan literatürde en sık karşılaşılan "kör" ve "yapıcı" yurtseverlik kavramlarıdır. Bunlardan ilki ulusa ve politikalarına sorgusuz sualsiz bir bağlılığı temsil ederken, ikincisi ulusun temel ideallerine daha yansıtıcı ve değerlere dayalı bir bağlılığı ifade etmektedir (Finell ve Zogmaister, 2015;

Parker, 2009). Yürütülen çalışmalar, bu iki yurtseverlik biçiminin farklı etkileri olduğunu göstermektedir. Kör yurtseverlik, dış gruplara karşı daha savunmacı ve çatışmacı tutumlarla ilişkilendirilirken, yapıcı yurtseverlik ulusun benzersiz, olumlu bir varlık olarak daha fazla hissedilmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu durum, yapıcı yurtseverlik düzeyi yüksek bireylerin aslında uluslarıyla güçlü bir özdeşleşmeyi sürdürebileceklerini ve aynı zamanda kör vatanseverlerin genellikle eksik kaldığı türden eleştirel düşünme ve ahlaki değerlendirmelerde bulunabileceklerini göstermektedir (Finell ve Zogmaister, 2015; Huddy ve Khatib, 2007; Schatz vd., 1999).

Bu yurtseverlik tipolojilerini keşfetmek için filmleri pedagojik bir araç olarak kullanma etkili bir yoldur, çünkü filmler sosyopolitik anlatıların ve değerlerin temsili ve aktarımı için güçlü araçlar olarak hizmet edebilir (Peterson, 2012). Bu araçları kullanırken dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri, eğitim amaçlı seçilen filmlerin sadece estetik ve anlatısal açıdan ilgi çekici olmalarının değil, aynı zamanda aydınlatmayı amaçladıkları yurtseverlik yapılarına ilişkin titiz bilimsel araştırma ve analizlere dayanmalarının sağlanmasıdır. Filmlerin dikkatli bir şekilde seçilmesinin yanı sıra tamamlayıcı materyallerin (ses sistemi, projektör, sunum kumandası vs.) ve anlaşılacak konular için öğretmen rehberliğinde tartışmaların derslere dahil edilmesi, öğrencilerin yurtseverliğin karmaşık ve derin anlamını benimsemelerine yardımcı olabilir (Huiskamp, 2011; Peterson, 2012).

Araştırma bulgularından hareketle bir sahne (Görsel 1) hariç diğer tüm sahnelerde Öğretmen Kemal'in yapıcı yurtseverlik davranış örüntülerini gösterdiği görülmektedir. Bu da filmi izleyen öğrencilerin yapıcı ve kör yurtseverliğin tanımsal anlamlarını öğrenmelerinin yanında, yapıcı yurtsever davranışlar ve anlayışı geliştirmelerine yardımcı olur. Çünkü öğrenciler kendilerini ana karakter ile özdeşleştirerek onun davranışlarını örtük öğrenme ile içselleştirebilir, kör ve yapıcı düşüncenin ayrımını anlar (Huddy ve Khatib, 2007). Bu ayrım, yapıcı vatansever davranışlara sahip bir bireyin ulusuyla veya ülkesiyle güçlü bir şekilde özdeşleşmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ana karakterin inandığı değerlerden asla taviz vermemesi de öğrencilerin kendi kararlarını alırken sorumluluk sahibi olmalarına ve verdikleri kararların arkasında durmalarına yardımcı olabilir. Sonuçta, kişinin ulusuna karşı eleştirel ama sadık bir duruş sergilemesi, ulusal kimlik veya bağlılık duygusuyla doğası gereği uyumsuz değildir. Bazı araştırmacılar bu tür bir "yurtseverliğin" arzu edilen ve faydalı bir ulusal kimlik biçimi olduğunu, çünkü bireylerin uluslarının temel değerlerini ve ideallerini korumalarına ve aynı zamanda eylemlerinden sorumlu tutmalarına olanak tanıdığını ileri sürmüşlerdir (Staub, 2003). Bireylerin toplumda karşılaştıkları ancak bilimsel temeli olmayan bağınaz düşüncelere karşı kendi değerlerini eleştirel bir şekilde savunabilmelerini sağlayabilir. Bunun nedeni filmlerin davranış oluşturmadaki gücünde yatmaktadır (Finell ve Zogmaister, 2015; Parker, 2009; Schatz vd., 1999).

Sonuç olarak, yurtseverlik tipolojilerinin eğitim ortamlarında film aracılığıyla araştırılması önemli bir adım olarak görülmektedir. Eğitimciler, sinemanın güçlü hikâye anlatma yeteneklerinden yararlanarak, öğrencileri yurtseverliğin çeşitli davranış örüntüleri, bunların altında yatan itici güçler hakkında bilgilendirebilir. Bu yaklaşım, yurtseverliğin karmaşıklığı ve toplumun sosyal, siyasi ve kültürel dokusunu şekillendirmedeki rolü konusunda donanımlı, daha bilgili ve eleştirel düşünen bir vatandaşlığın gelişimine katkıda bulunabilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Özellikle tarihsel anlatıda anlaşılması zor konu ve olayların öğrencilere sunulmasında, konu ve olayın anlaşılmasını kolaylaştırdığından sık sık film kullanılması önerilmektedir.
- Öğretmenler konularıyla ilişkili filmleri tespit ederek öğrencilere ders öncesi izlemelerini tavsiye edebilir.
- Bu çalışmada 10 kök değerden sadece yurtseverlik değeri ele alınmıştır. Araştırmacılar diğer değerleri de araştırma odağına alabilir.
- Bu çalışma başka filmler ve çalışma gruplarıyla yürütülebilir.

Yazar Katkı Beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışmayı hazırlanırken; veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması alanının bulunmadığı açık bir şekilde beyan eder.

Kaynakça

- Akcan, E. & Doğan, A. (2020). A Review of Educational Philosophy From Different Perspectives Through an Analysis of Period Movies During the Era of the War of Independence and the Early Republic of Turkey (1920-1940). *International Journal of Progressive Education*, 16(5). 199-215. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.12>
- Akcan, E. & Polat, S. (2016). The image of teacher in Turkish movies with the theme of education: A historical look to teacher image. *Educational Administration: Theory and Practice*, 22(3), 293–320. <https://doi.org/10.17762/kuey.v22i3.123>
- Bozbek, M. ve Ercan, R. (2020). Lise öğrencilerinin yurtseverlik tutumları. *Turkish Studies*, 15(5), 2209-2228. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43839>
- Butler, A. C., Zaromb, F. M., Lyle, K. B., & Roediger, H. L. (2009). Using Popular Films to Enhance Classroom Learning. *Psychological Science*, 20(9), 1161-1168. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02410.x>
- Castano, E. (2021). Art films foster theory of mind. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00793-y>
- Coleman, M. J., Harris, T. M., Bryant, K., & Reif-Stice, C. (2018). A cultural approach to patriotism. *Journal of International and Intercultural Communication*, 11(3), 173-191. <https://doi.org/10.1080/17513057.2018.1454974>
- Ćufurović, M. (2018). Popular Imagination Versus Historical Reality. *Public History Review*, (25), 1-16. <https://doi.org/10.5130/phrj.v25i0.6157>
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımaları. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>
- Erbaş, A. A., & Başkurt, İ. (2021). Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Değerlerin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına Yansıma Durumu. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 785-813. <https://doi.org/10.17556/erziefd.841337>
- Faiz, M., ve Karasu Avcı, E. (2020). The patriotic attitudes of the prospective teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 124-134. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.012>

- Fedorova, S. N., Ivanova, D. V., & Balysheva, K. (2021). Digital technologies in civic and patriotic education of students. *EDP Sciences*, 273, 12054-12054. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312054>
- Finell, E., & Zogmaister, C. (2015). Blind and constructive patriotism, national symbols and outgroup attitudes. *Personality and Social Psychology*, 56(2), 189-197. <https://doi.org/10.1111/sjop.12193>
- Forney, D. S. (2004). Introduction to entertainment media use. *New Directions for Student Services*, (108), 1-11. <https://doi.org/10.1002/ss.137>
- Gilbert, M., & Garcia, I. (2020). On Patriotism. İçinde *Handbook of Patriotism*, ss. 271-286. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54484-7_51
- Hubalek, F. (2008). The Film as a source of History. *Audio-Visual Media*, 3(4), 54-55. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523986708547900>
- Huddy, L., & Khatib, N. (2007). American Patriotism, National Identity, and Political Involvement. *American Journal of Political Science*, 51(1), 63-77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2007.00237.x>
- Huiskamp, G. (2011). "Support the Troops!": The Social and Political Currency of Patriotism in the United States. *New Political Science*, 33(3), 285-310. <https://doi.org/10.1080/07393148.2011.592020>
- Javanshir, R., Carroll, B., & Millard, D. E. (2020). Structural patterns for transmedia storytelling. *Plos One*, 15(1), 22-34. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225910>
- Kabaklı-Çimen, L. (2017). Üniversite öğrencilerinin vatanseverlik tutumları ile benlik kurguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1950-1975. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/340070>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/kokdener/123091/13f.pdf>
- Keen, A. G. (2018). Veni, vidi, video: Screen portrayals of the Roman Empire. *Knowledge Commons*, 1(1), 16-21. <https://hcommons.org/deposits/item/hc:31371/>
- Keller, S. (2005). Patriotism as Bad Faith. *Ethics: An International Journal of Social, Political, and Legal Philosophy*, 115(3), 563-592. <https://doi.org/10.1086/428458>
- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 10 (7), 659-674. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8234>
- Kurt, T. (2007). Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lees, D. (2016). Cinema and authenticity: Anxieties in the making of historical film. *Journal of Media Practice*, 17(2-3), 199-212. <https://doi.org/10.1080/14682753.2016.1248190>
- Li, Y. (2023). Narrative Transformations in the Visual Representation of the Korean War Resistance—from "Battle on Shanggailing Mountain" to "The Sacrifice". *Art and Performance Letters*, 4(5), 13-18. <https://doi.org/10.23977/artpl.2023.040503>
- Mayne, M. H. (2017). *Rebuilding the Past: Understanding the Role of Objects in Creating Authentic Experiences for Visitors to Living History Museums*. Master's Thesis, University of Washington. <https://digital.lib.washington.edu:443/researchworks/handle/1773/39752>
- Metzger, S. A. (2018). Sensitivity, Inquiry, and the Role of Film in History Education. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 642-648. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1446259>

- Mishra, A. (2020). Review of histories on screen: The past present in Anglo American cinema and television. *Rethinking History*, 24(4), 561-564. <https://doi.org/10.1080/13642529.2020.1829876>
- Moss, P. (2020). Critical Patriotism. İçinde *Handbook of Patriotism*, ss. 163-178. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54484-7_23
- Nathanson, S. (1997). Should patriotism have a future. İçinde *Patriotism in the lives of individuals and nations*, ss. 311–326). Chicago: Nelson-Hall Publishers. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-54484-7_23
- Nielsen, G. M., & Ferrara, M. M. (2014). Integration of Multicultural Video Strategies that Transform Entertainment into Historical Film Literacy. *Multicultural Perspectives*, 16(4), 223-228. <https://doi.org/10.1080/15210960.2014.956606>
- Palumbo, A. (2009). Patriotism and pluralism: identification and compliance in the post-national polity. *Ethics & Global Politics*, 2(4), 321-348. <https://doi.org/10.3402/egp.v2i4.2002>
- Parker, C. S. (2009). Symbolic versus Blind Patriotism. *Political Research Quarterly*, 63(1), 97-114. <https://doi.org/10.1177/1065912908327228>
- Paxton, R. J., & Marcus, A. S. (2018). Film Media in History Teaching and Learning. İçinde *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, ss.579-601. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch22>
- Peters, W. H. (2020). Film in History Education: A Review of the Literature. *The Social Studies*, 111(6), 275-295. <https://doi.org/10.1080/00377996.2020.1757598>
- Peterson, A. (2012). Civic patriotism as a legitimate aim of education for citizenship in England. *Citizenship Teaching & Learning*, 8(1), 5-20. https://doi.org/10.1386/ctl.8.1.5_1
- Primoratz, I. (2008). Patriotism and Morality: Mapping the Terrain. *Journal of Moral Philosophy*, 5(2), 204-226. <https://doi.org/10.1163/174552408x328984>
- Samsu, K. H. K., Adnan, Z. H., Ismail, M. M., Fee, L. Y., Majid, A. A., & Razak, R. R. A. (2021). Approach in Strengthening Patriotism among Students Through Patriotism-Based Courses. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(12), 2160-2172. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v11-i12/11942>
- Sardoč, M. (2020). Patriotism in Ancient Greece. İçinde *Handbook of Patriotism*, ss. 1-18. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-30534-9>
- Schatz, R. T., & Staub, E. (1997). Manifestations of blind and constructive patriotism: Personality correlates and individual–group relations. İçinde, *Patriotism: In the lives of individuals and nations*, ss. 229–245. Chicago: Nelson-Hall.
- Schatz, R T., Staub, E., & Lavine, H. (1999). On the Varieties of National Attachment: Blind Versus Constructive Patriotism. *International Society of Political Psychology*, 20(1), 151-174. <https://doi.org/10.1111/0162-895x.00140>
- Spielmann, N., Maguire, J S., & Charters, S. (2020). Product patriotism: How consumption practices make and maintain national identity. *Journal of Business Research*, (121), 389-399. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.05.024>
- Staub, E. (2003). Blind versus Constructive Patriotism: Moving from Embeddedness in the Group to Critical Loyalty and Action. İçinde, *The Psychology of Good and Evil*, Cambridge University Press, ss. 497-512. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511615795.047>
- Tarhan, E. (2019). *Vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yurtseverlik tutumları ve görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baykal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Toplin, R. B., & Eudy, J. (2002). The Historian Encounters Film: A Historiography. *OAH Magazine of History*, 16(4), 7-12. <https://doi.org/10.1093/maghis/16.4.7>
- Weinstein, P. B. (2001). Movies as the Gateway to History: The History and Film Project. *The History Teacher*, 35(1), 27-48. <https://doi.org/10.2307/3054508>
- Westheimer, J. (2006). Politics and patriotism in education. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 608–620. <https://doi.org/10.1177/00317217060870081>
- Woelders, A. (2007). "It Makes You Think More When You Watch Things": Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom. *The Social Studies*, 98(4), 145-152. <https://doi.org/10.3200/tsss.98.4.145-152>
- Wright, M., & Reeskens, T. (2015). The Politics of Patriotism: The Unexplored Link between Policy, Patriotism, and Public Opinion. *WZB National Identity in Motion Conference, Berlin, Germany*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2652305>
- Yazıcı, F. (2019). The values predicting patriotism attitudes in Turkey. *Current Psychology*, (41), 135–145. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00559-5>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayınevi: Ankara.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri ile İlişkisi¹

Berna DİREKÇİ², Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK³

The Relationship Between School Administrators' Leadership Styles and Teachers' Organizational Stress Levels

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' organisational stress levels. In addition, school administrators' leadership styles and teachers' organisational stress levels were examined in terms of some demographic variables. The study is a quantitative research and is in relational survey model. Teachers working in public primary schools in Şahinbey and Şehitkamil districts, which are the central districts of Gaziantep, constitute the population of the study. The sample of the study consists of 422 teachers selected from this universe using the convenience sampling method. The data of the study were obtained with a data collection tool consisting of three parts: 'Personal Information Form' created by the researcher, 'Organisational Stress Sources Scale' created by Pehlivan (1993) and 'School Principals Leadership Styles Scale' created by Akan, Yıldırım and Yalçın (2014). Descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson correlation tests were used to analyse the data. As a result of the analysis of the data, teachers' organisational stress levels were found to be moderate. As a result of the analyses made with demographic variables, it was determined that organisational stress differed significantly according to seniority and number of teachers in the school. According to the perceptions of the teachers, leadership styles of school principals differed significantly according to age, seniority and number of teachers in the school. It was found that there was a moderate negative relationship between teachers' organisational stress levels and transformational leadership, a moderate positive relationship with laissez-faire leadership, and a weak positive relationship with transactional leadership. Transformational leadership style predicts 27.4% of the organisational stress perceived by teachers. Studies that will reveal the cause and effect relationships between teachers' organisational stress and school administrators' leadership styles can be designed with qualitative or mixed methods.

Keywords: Organizational Stress, Leadership, Leadership Styles, School Administrator, Teacher

Özet

Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelindedir. Gaziantep merkez ilçeler olan Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 422 öğretmen ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", Pehlivan (1993) tarafından oluşturulan "Örgütsel Stres Kaynakları Ölçeği" ve Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından oluşturulan "Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği" olarak üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Veriler analiz edilirken tanımlayıcı istatistikler, t testi, ANOVA ve Pearson korelasyon testleri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Demografik değişkenlerle yapılan çözümlenmeler sonucunda ise örgütsel stres kıdem ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ise yaş, kıdem ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki, serbest bırakıcı liderlik ile orta düzeyde pozitif yönlü ilişki, sürdürümcü liderlik ile zayıf düzeyde, pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik stili öğretmenlerin algıladıkları örgütsel stresin %27,4'ünü yordamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel stresleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koyacak çalışmalar nitel veya karma yöntemlerle desenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Stres, Liderlik, Liderlik Stilleri, Okul Yöneticisi, Öğretmen

Extended Abstract

¹ Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, berna.direkci@gmail.com, ORCID: 0009-0008-7079-8624

³ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, zozturk@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6967-6637

Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 11/09/2024

Revised Date / Hakem Atama: 17/09/2024

Accepted Date/ Kabul Tarihi: 02/12/2024

Introduction

Studies on stress are increasing day by day. According to Işıkhan (2004), diseases caused by stress are becoming widespread day by day. Diseases caused by stress affect all employees and manifest themselves as absenteeism, low performance, depression, burnout, etc. (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). When the literature on stress is examined, it is seen that stress has physical, psychological, cultural, social and organisational factors. It is an unavoidable situation that employees feel different forms of stress specific to their workplaces. This situation, which affects organisational behaviour, is an issue that should be taken into consideration for managers (Aslan & Bakır, 2018).

When the literature is analysed, it is seen that teaching is a stressful profession and the stress levels of teachers are increasing day by day. For example, in a study conducted in 1985, teaching was ranked as the 10th most stressful profession among 100 occupational groups (Cooper, Davies-Cooper, & Eaker, 1988). The same researcher conducted the same study with 104 occupational groups in 1997 and teaching was ranked 4th (Cooper, 1997; cited in Petit, 2003). In another study conducted in 2004, teaching was found to be the most stressful profession (Millar, 2004). In the study conducted by Dincerol (2013), it was found that the teaching profession is a stressful profession and teachers show burnout. In studies conducted by the American Institute of Stress, teaching was found to be one of the professions that prevented teachers from coping with daily life problems due to the stress they experience (Baltaş & Baltaş, 2020). Since teaching is a profession that is carried out by communicating with people, not with objects, the sense of responsibility increases in people who perform the teaching profession and this responsibility creates more stress (Yetim & Demirdizen Çevik, 2018). In the light of these data, it can be said that the teaching profession is a stressful profession.

A school administrator is the most authorised person in the school. It is the school administrators who will ensure that the school achieves its goals by improving the qualities of the school and creating a healthy learning-teaching environment (Ünal, Karlıdağ, & Yoloğlu, 2001). Regardless of the type and level, the greatest contribution to the success of a school is made by school administrators (Levine & Lezotte, 1990; Balcı, 2001; Buluç, 2009). As in the success of the school, the biggest reason behind the failure of the school is also the school principals. As the highest authority of the school, the legal power and authorities of the principal are not sufficient in managing the school and there is a deficiency (Şişman, 2012). At this missing point, the leadership styles of school principals come into play. It is seen in the studies that the leadership styles of school principals are an important factor in achieving the school's goals and creating a healthy school environment (Korkmaz, 2005).

Based on all these data, the main problem of this study is to determine the relationship between teachers' organisational stress levels and school principals' leadership styles according to teachers' perceptions. One of the most important conditions for teachers to fulfil their duties and responsibilities in the best way is to provide a comfortable and stress-free environment for teachers. Research shows that the stress experienced by teachers has been increasing day by day in recent years (Taipale, 2024). It has been determined that a stressful working environment reduces productivity in individuals (Arıcan, 2011). As a result, there will be a big difference between education in a stress-free and comfortable environment and education in a stressful environment. Research shows that teachers should first ensure their own happiness in order for children to develop in many aspects (Aydınlık, 2017). Employees who are satisfied with organisational policies and practices and perceive that their organisations support them experience less tension and stress and exhibit behaviours such as absenteeism and quitting less (Eisenberger & Stinglhamber, 2011). School administrators have the greatest responsibility in providing a stress-free working environment through organisational practices. The general purpose of the study is to reveal the relationship between the organisational stress experienced by teachers working in public primary schools and the leadership styles of school principals in their institutions according to the perceptions of these teachers. It was tried to reveal the change in teachers' organisational stress levels according to the leadership style of school principals. In this way, the research will guide school principals to choose the leadership style in order to minimise organisational stress.

In line with these aims, answers to the following problems were sought.

1. According to teachers' perceptions, what is the level of school principals' leadership styles and teachers' perceptions of organisational stress?
2. According to teachers' perceptions, do school principals' leadership styles and teachers' perceptions of organisational stress differ according to demographic variables?
3. According to teachers' perceptions, is there a significant relationship between school principals' leadership styles and teachers' perceptions of organisational stress?
4. According to teachers' perceptions, do school principals' leadership styles (transformational, permissive and transactional) predict teachers' perceptions of organisational stress?

Method

This study is a descriptive research in relational model which is one of the quantitative research methods. In this study, the relationship between school principals' leadership styles and teachers' organisational stress was analysed

according to teachers' perceptions. The population of this study consists of teachers working in primary schools in Şahinbey and Şehitkamil, the central districts of Gaziantep province.. The data collection tool consists of three separate sections. The first part includes the 'Personal Information Form' which includes the personal information of the teachers. In the second part, 'Organisational Stress Sources Scale' was used to determine the organisational stress levels of teachers (Pehlivan, 1993). In the third part, 'School Principals Leadership Style Scale' was used to determine the leadership styles of school principals (Akan, Yıldırım, & Yalçın, 2014). Permissions were obtained from the necessary persons and institutions for these scales. Before analysing the data, normality distributions were determined to determine which methods and tests would be used. When the literature is examined, according to Tabachnick and Fidell (2013), the kurtosis-skewness value should be between -1.5 and +1.5 for normal distribution. It was determined that the scales showed normal distribution. The levels of the answers given to the scales were determined by descriptive statistics. Based on the answers given by the teachers, descriptive statistics were used to measure the organisational stress levels of the teachers and the leadership styles of the school principals and the value ranges related to the average score were determined. Parametric tests were used for comparisons with demographic variables. SPSS 26.0 package programme was used to analyse the data. Arithmetic mean, frequency and standard deviation were calculated to learn the distribution of the data.

Findings

Teachers' perceptions of organisational stress are at "Medium" level. According to teachers' perceptions, the most perceived leadership style was determined as continuance leadership. The scores of teachers with 21 years of seniority and above were statistically higher than the scores of teachers with less seniority. When the organisational stress levels of the teachers were examined, it was concluded that teachers with 21 years and more seniority perceived less organisational stress. Teachers working in schools with 46 or more teachers have statistically lower scores in transformational leadership dimension than teachers working in schools with 31-45 and 16-30 teachers. In the sustaining leadership sub-dimension, the scores of teachers working in schools with 46 or more teachers were statistically higher than the scores of teachers working in schools with 1-15, 31-45 and 16-30 teachers. It was concluded that the stress levels of teachers working in schools with 1-15 and 46 or more teachers were higher than those working in schools with 31-45 and 16-30 teachers. There was a moderate negative significant relationship between transformational leadership and organisational stress. A low level positive relationship was found between laissez-faire leadership and mean organisational stress. A moderate positive relationship was found between continuance leadership and organisational stress. Leadership styles explain 27.4% of the variance in organisational stress. In this case, it can be said that leadership styles have a negative, significant and low level predictive power on organisational stress.

Results

According to the results obtained, teachers' organisational stress is at medium level. Teachers perceive school principals as transformational leaders at medium level, as continuance leaders at medium level, and as laissez-faire leaders at low level. It was determined that organisational stress differed according to age, seniority and the number of teachers in the school. Differences were found between school principals' leadership styles and age, seniority and number of teachers in the school. There was a moderate negative relationship between transformational leadership and organisational stress, a weak positive relationship between laissez-faire leadership and organisational stress, and a moderate positive relationship between continuance leadership and organisational stress. According to the regression analysis between organisational stress and school principals' leadership styles, it was found that transformational leadership, one of the leadership styles of school principals, predicted teachers' organisational stress levels at a low level, negatively and significantly.

Giriş

Bilimin hızla değiştiği ve geliştiği dünyada; değişen şartlara uyum sağlayabilmek, yeni fikirler üretebilmek, yeni ufuklar keşfedebilmek için eğitim zorunlu bir ihtiyaçtır. İnsanlar aldıkları eğitim doğrultusunda topluma katkı sağlarlar. Okullar ise ihtiyacımız olan eğitimin bizlere verildiği yegâne yerlerdir. Okullar belirli amaçları gerçekleştirebilmek için vardır. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için etkili ve verimli bir şekilde işlemesi gerekir. Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için sorumlulukların büyük kısmının okul müdürleri ve öğretmenlere düştüğü söylenebilir.

21. yüzyılda yaşanan gelişmelerle her şey hızlı bir şekilde dönüşüm ve gelişim göstermiştir. Bu da rekabetçi bir hayat tarzını beraberinde getirmiştir. Rekabetin arttığı ortamlarda insanlar çeşitli problemlerle karşılaşmaya başladılar. Stres bu problemlerin en başında yer almaktadır. (Aslan ve Bakır, 2018). Günlük yaşamımızın bir parçası haline gelen herkesin sürekli dilinde olan stres kavramı insanların yaşamını her anlamda etkilemektedir. Stres; sağlık problemleri, hayat kalitesinde düşme ve davranışların normalden uzaklaşması gibi birçok probleme yol açan etmendir (Dereboy, Demirkıran, Harlak ve Eskin, 2013). Bundan dolayı stres ile yapılan çalışmalar da gün geçtikçe artmaktadır. Işıkhana'ya (2004) göre stresin neden olduğu hastalıklar günbegün yaygınlaşmaktadır. Stresin neden olduğu rahatsızlıklar tüm çalışanları etkileyerek işe devamsızlık, performans

düşüklüğü, depresyon, tükenmişlik vb. kendini göstermektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Stresle ilgili alan yazın incelendiğinde stresin fiziksel, psikolojik, kültürel, sosyal ve örgütsel etkenleri olduğu görülmektedir. Çalışanların işyerlerine özgü değişik stres biçimlerini hissetmeleri kaçınılmazı mümkün olmayan bir durumdur. Örgütsel davranışı etkileyen bu durum yöneticiler açısından dikkate alınması gereken bir konudur (Aslan ve Bakır, 2018).

Toplumun gelişebilmek aynı zamanda varlığını sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu yegâne örgüt okullardır (Taymaz, 2009). Bu nedenle örgütleri yöneten okul müdürünün hedefi, okulunu geliştirerek iyi bir konumda olmasını sağlamaktır. Okullarda birçok problemler yaşanmaktadır. Günümüzde eğitim sisteminin sorunlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların birçoğunda sorun olarak bina ve yapı yetersizliği, öğretmen azlığı, araç gereçlerin eksikliği ve finansman sağlanmaması problemleri üzerinde durulmuştur. Bunlar birer problemdir ancak burada göz ardı edilen, okulda müdürle öğretmen dinamiğinde meydana gelen geçimsizlik ve huzursuzlukların stresi beraberinde getirdiği, bu durumunsa verimliliği düşürdüğüdür (Korkmaz, 1994, akt. Akbudak, 2010). Stresli bir öğretmenin performansı ve başarısı etkilenmekte, bu durum da okul için problem olmaktadır (Işıkhan, 2004).

Okullar öğretmenlere yüklenen yüksek sorumluluk, yoğun iş yükü, hem veli hem yönetimden gelen beklentiler, iletişim zorlukları, değişen eğitim politikaları gibi nedenlerden dolayı toplumdaki en yoğun stresin olduğu kurumlardandır. Bundan dolayı öğretmenler sağlık problemlerinden biri olarak görülen stresle karşı karşıya gelmektedirler (Bozkurt, 2004). Öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel stres, verimliliklerine zarar vermektedir (Şimşek ve Can, 2022). Öğretmenlerin yaşadıkları stresten dolayı motivasyonları düşmekle birlikte üretkenlikleri azalmaktadır. Dolayısıyla okulun hedeflerine ulaşmamasına sebep olmaktadır (Gibson, Mcgrath ve Reid, 1989). Öğretmenler okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayan anahtar durumundadırlar. Okulun amaçlarına ulaşamamasında birçok engel vardır. Bu engellerin başında stres gelmektedir (Ok, 2006).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenliğin stresli bir meslek olduğu ve öğretmenlerin stres düzeylerinin gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Örneğin 1985 yılında yapılan bir çalışmada öğretmenlik mesleği 100 meslek grubu içerisinde 10. en stresli meslek olarak yer bulmuştur (Cooper, Davies-Cooper ve Eaker, 1988). Aynı araştırmacı 1997 yılında 104 meslek grubu ile aynı çalışmayı yapmış ve öğretmenlik 4. sıraya yükselmiştir (Cooper, 1997; Akt. Petit, 2003). 2004 yılında yapılan başka bir çalışmada ise öğretmenliğin en stresli meslek olduğu bulunmuştur (Millar, 2004). Dincerol'un (2013) yaptığı çalışmada da öğretmenlik mesleğinin stresli bir meslek olduğu ve öğretmenlerin tükenmişlik gösterdiği verilerine ulaşılmıştır. Amerikan Stres Enstitüsü'nün yaptığı çalışmalarda, yaşadıkları stresten dolayı gündelik yaşam sorunları ile başa çıkmayı engelleyen mesleklerden biri de öğretmenlik olarak bulunmuştur (Baltaş ve Baltaş, 2020). Öğretmenlik nesnelere değil insanlarla iletişimle gerçekleştirilen bir meslek olduğundan dolayı, öğretmenlik mesleğini yapan kişilerde sorumluluk duygusu artmakta ve bu sorumluluk daha fazla stres yaratmaktadır (Yetim ve Demirdizen Çevik, 2018). Bu veriler ışığında öğretmenlik mesleğinin stresli bir meslek olduğu söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerinin okul dışındaki davranışları, idare ile ilgili problemler, eğitim politikaları gibi kontrollerinin dışındaki durumlardan kaynaklı stres yaşayabilmektedirler (Agyapong, Obuobi-Donkor, Burbach ve Wei, 2022). Bu stres durumlarının dışında iş yükü, ders saatleri, öğrenci ve velileri ile olan ilişkiler, öğrenci sayısı, okul şiddeti ve çalışma koşulları da öğretmenlerde stres yaratan durumlar arasındadır (Silva, Bolsoni-Silva ve Loureiro, 2018). Öğretmenlerin yaşadığı yoğun düzeydeki stres, tek başlarına baş edemeyecekleri seviyelere gelebilir.

Tüm bunların yanı sıra çalışma hayatıyla birlikte insan üretim görevinin yanı sıra sosyal bir varlık olmasından kaynaklı ilişkiler kurar, örgütün ilkelerine, değerlerine uyum sağlamaya çalışır, örgütte oluşmuş gruplara dahil olmaya çalışır. Görev ve diğer süreçler insanın zorlu bir adaptasyon dönemi geçirmesine neden olur. Çalışma ortamında insan, yapmakla yükümlü olduğu görevler ile bu görevleri yaparken kendisine ait rollerden dolayı "örgütsel stres" ile karşılaşmaktadır (Pehlivan, 2002). Okulun ve dolayısı ile öğretmenlerin stressiz olması performans ve verimlilik açısından önem arz etmektedir. Stresli bir okul ortamı öğretmenlerin başarısını olumsuz etkileyecektir. Örgütsel stres kişilerde; işe gitmek istememe, işi bırakmayı düşünme, çevresindeki kişilere kötü davranma, hatalar yapma, yanlış kararlar verme, iş birliği kuramama vb. tutumlara yol açabilmektedir (Aydın, 2004). Bu tarz tutumların örgüt içinde yaşanmaması veya asgari düzeyde tutulması yöneticilerin stresli durumlardan çalışanlarını mesafeli tutabilmesi ile olanaklıdır.

Bu çalışma bizlere okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerdeki örgütsel stres arasındaki ilişkiyi vereceğinden okul müdürlerinin hangi stili seçmeleri gerektiği konusunda yol gösterecektir. Bu araştırma ile devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında korelasyon olup olmadığı saptanarak; araştırmacılara, eğitim ile ilgili yapılacak çalışmalara farklı bir bakış açısı getirilebileceği düşünülmektedir. İlkokuldaki öğretmenlerle çalışılmasının sebebi, bu aşamadaki eğitim süreçlerinin temelini oluşturan liderlik dinamiklerinin ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin daha belirgin olduğunun düşünülmesidir. Örgütsel stres/ öğretmen stresi sıklıkla incelenmektedir. Çünkü öğretme işi büyük bir stres kaynağıdır ve bu stres büyük bir öğrenci grubunu ve dolayısı ile toplumu etkilemektedir. Okullar toplumun üretim yerleri gibidir. Öğrenciler okullarda ne öğrenirse ne görürse topluma yansması da o şekilde olacaktır. Ayrıca bir öğretmen stresin olduğu bir ortamda performansının yüzde yüzünü gösteremeyecektir. Stresin

olmadığı, mutlu ve pozitif bir çalışma ortamı oluşturulmasında okul müdürlerine büyük bir iş düşmektedir. Okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stillerinin de okul ikliminin oluşmasında etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin bilinçli veya doğal olarak sergiledikleri liderlik stilleri okul müdürlerinin davranışlarını dolayısı ile okul iklimini ve örgütsel stresi etkileyecektir. Bu çalışmanın eğitime, topluma etkileri hesap edilerek okul müdürlerine, öğretmenlere ve okul yöneticisi olmak isteyen öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir okul yöneticisi okuldaki en yetkili kişidir. Okulun niteliklerini geliştirerek, sağlıklı bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturarak okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak kişi okul yöneticileridir (Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001). Türü ve kademesi fark etmeksizin, bir okulun başarılı olmasının arkasındaki en büyük katkı okul yöneticilerindedir (Levine ve Lezotte, 1990; Balcı, 2001; Buluç, 2009). Okulun başarısında olduğu gibi okulun başarısızlığının arkasındaki en büyük sebep yine okul müdürlerindedir. Okulun en yetkilisi olarak müdürünün yasal gücü ve yetkileri, okulun yönetilmesinde yeterli olmayıp eksiklik yaşanmaktadır (Şişman, 2012). Bu eksik noktada okul müdürlerinin liderlik stilleri devreye girmektedir. Okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik stillerinin, okulun amaçlarına ulaşmasında ve sağlıklı bir okul ortamı oluşmasında önemli bir etken olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Korkmaz, 2005). Okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik stiline, öğretmenlerin motivasyonu, iş memnuniyeti ve performansına önemli ölçüde etkilediği yapılan çalışmalar sonucu belirlenmiştir (Murphy, Hallinger, ve Heck, 2013). Bundan dolayı, okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik tarzlarının, öğretmenlerin okuldaki örgütsel stres düzeylerinin azalmasına veya artmasına etki ettiğini akıllara getirmektedir.

Okulların temel amacı davranış değiştirme ve oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda okulun bunu başarması için etkili öğrenme ortamı oluşturması gerekir. Bunun gerçekleşmesi için ise okul ortamının stresten uzak ılıman bir iklime sahip olması gerekmektedir. Öğrenme ortamının oluşturulmasından okulun tüm üyeleri sorumlu olsa da asıl rol okul müdürüne aittir. (Halitoğlu ve Akpınar, 2022). Okul ikliminin strese neden olabilmesi, okul müdürlerinin liderlik stiline bağlıdır. Okul yöneticisi, yönettiği okulun stres düzeyini kontrol altında tutma sorumluluğu taşımaktadır (Sunmaz, 2001). Bütün bu verilerden hareketle öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilmelerinin en önemli şartlarından birisi, öğretmenlere rahat ve stressiz bir ortamın sağlanmasıdır. Yapılan araştırmalarda son yıllarda öğretmenlerin yaşadığı stresin günden güne arttığı görülmektedir (Taipale, 2024). Stresli bir çalışma ortamının bireylerde verimliliği düşürdüğü belirlenmiştir (Arıcan, 2011). Bunun neticesinde stressiz ve rahat bir ortamda yapılan eğitim ile stresli bir ortamda yapılan eğitimin arasında büyük bir fark olacaktır. Çocukların birçok açıdan gelişebilmeleri için öğretmenlerin ilk önce kendi mutluluklarını sağlamaları gerektiğini yapılan araştırmalar göstermektedir (Aydınlık, 2017). Örgüt politika ve uygulamalarından memnun olan ve örgütlerinin kendilerini desteklediğini algılayan çalışanlar daha az gerginlik ve stres yaşamakta ve işe gelmeme, işten ayrılma gibi davranışları daha az sergilemektedirler (Eisenberger ve Stinglhamber, 2011). Örgüt uygulamalarıyla stressiz bir çalışma ortamının sağlanmasında en büyük sorumluluk okul yöneticilerindedir. Araştırmanın genel amacı devlete ait ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel stres ve bu öğretmenlerin algılarına göre buldukları kurumlardaki okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlerin stresli bir ortamda çalışmaları okulu, öğrencileri, velileri ve dolayısı ile bütün toplumu etkileyecektir. Okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik tarzına göre öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin değişimi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sayede araştırmanın örgütsel stresin en aza indirilmesi için okul müdürlerinin liderlik stiline seçmesinde yol gösterecektir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri (dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü) ne düzeydedir? Öğretmenlerin örgütsel stres algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri (dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü) ve öğretmenlerin örgütsel stres algıları demografik değişkenlere (cinsiyet, branş, medeni hal, yaş, öğrenim durumu, şu anki müdürle çalışma süresi, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve kadro durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri (dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü) ve öğretmenlerin örgütsel stres algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri (dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü), öğretmenlerin örgütsel stres algılarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri ile İlişkisi

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modelde olup betimsel bir araştırmadır. İlişkisel model, korelasyonel olarak da adlandırılmaktadır. İlişkisel model iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılması sürecinde müdahale olmaksızın yapılan araştırmalardır. Değişkenlerin arasındaki belirlenmeye çalışılan ilişki detaylı bir şekilde analiz edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel stresleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Gaziantep ilinde merkez ilçeleri Şahinbey ve Şehitkamil’de bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Şahinbey ilçesindeki ilkokullarda 4617, Şehitkamil ilçesindeki ilkokullarda ise 3970 merkez ilçelerde toplam 8587 öğretmen görev yapmaktadır. Örneklem seçiminde ise seçkisiz yöntemlerden oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrenin büyüklüğüne göre örneklem sayısını bulmak için formül kullanılmıştır (Balcı, 2007). 8587 öğretmenden oluşan evrende formül yardımıyla hesaplanan örneklem büyüklüğü 368 çıkmıştır. 422 öğretmene ulaşılarak çalışmanın hata payı düşürülmeye çalışılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgi formundaki demografik özelliklerini belirten bulgular Tablo 1’de yer almıştır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	269	63,7
	Erkek	153	36,3
Branş	Sınıf öğretmeni	276	65,4
	Okul öncesi öğretmeni	76	18,0
	Branş öğretmeni	70	16,6
Medeni hal	Evli	278	65,9
	Bekar	144	34,1
Yaş	21-30	124	29,4
	31-40	163	38,6
	41 ve üzeri	135	32
Öğrenim Durumu	Önlisans	14	3,3
	Lisans	332	78,7
	Lisansüstü	76	18
Şu anki müdürle çalışma süresi	1-3 yıl	264	62,9
	4-6 yıl	128	30,3
	7-9 yıl	30	7,1
Kıdem	1-5 yıl	135	32,0
	6-10 yıl	59	14,0
	11-15 yıl	86	20,4
	16-20 yıl	69	16,4
	21 yıl ve üzeri	73	17,3
Okuldaki öğretmen sayısı	1-15	30	7,1
	16-30	96	22,7
	31-45	138	32,7
	46 ve üzeri	158	37,4
Kadro durumu	Sözleşmeli	36	8,5
	Kadrolu	361	85,5
	Ücretli	25	6,0

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerini belirlemek amacıyla “Örgütsel Stres Kaynakları Ölçeği” kullanılmıştır (Pehlivan, 1993). Üçüncü bölümde ise okul müdürlerinin liderlik

stilllerini belirlemek amacıyla “Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği” kullanılmıştır (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2014). Bu ölçekler için gerekli kişi ve kurumlardan izinler alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Birinci bölümdeki kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu bölümde öğretmenlerin ulaşılmak istenen demografik bilgilerine ait sorular yer almaktadır. Bölüm öğretmenlerin cinsiyet, brans, medeni hal, yaş, öğrenim durumu, şu anki müdürle çalışma süresi, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve kadro durumu belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

Örgütsel Stres Kaynakları Ölçeği

İkinci bölümünde öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerini belirlemek amacıyla Pehlivan (1993) tarafından geliştirilmiş “Örgütsel Stres Kaynakları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekte örgütsel stres kaynakları, stres belirtileri, stresin performansa etkileri ve stresle başa çıkma bölümleri yer almaktadır. Araştırmada kullanılması en uygun olan örgütsel stres kaynakları bölümü alınıp, diğer bölümler çıkarılmıştır. İkinci bölümde yer alan ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler 5’li Likert ölçeğinde düzenlenmiştir. Değerlendirmeler “Pek çok” seçeneğine 4, “Çok” seçeneğine 3, “Orta” seçeneğine 2, “Az” seçeneğine 1 ve “Hiç” seçeneğine 0 puan verilerek gerçekleştirilmiştir. Pehlivan’ın (1993) test-tekrar test yöntemi kullanılarak hesaplanan Örgütsel Stres Kaynakları Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonucuna göre $\alpha = ,95$ olarak bulunmuştur.

Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği

Üçüncü bölümde yer alan “Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği, Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert biçiminde ve dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik boyutlarını kapsamaktadır. Dönüşümcü liderlik boyutu 20 maddeden, serbest bırakıcı liderlik boyutu 8 maddeden, sürdürümcü liderlik boyutu ise 7 maddeden oluşmakta ve toplam 35 maddeden meydana gelmektedir. Bu çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonucuna göre $\alpha = ,85$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmayı yapmak için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 29.08.2022 tarih ve 225529 sayılı etik kurul izni ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 10.11.2022 tarih ve 63184830 sayılı araştırma izni alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ve okul müdürlerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketler 2023-2024 öğretim yılında öğretmenlere uygulanmıştır. Anketlerin uygulanması Gaziantep ilindeki merkez ilçeler olan Şahinbey ve Şehitkamil’de belirlenen okullara gidilerek, anket ile ilgili açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. Ölçeğin cevaplandırılması ortalama 10 dakika sürmüştür. Yeterli katılımcıya ulaşıldıktan sonra anket uygulaması sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada problemlere cevap verilmesi için öncelikle örneklemdaki öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre frekans dağılımları ve yüzdeleri tablolar halinde sunulmuştur. Verilerin analizinden önce hangi yöntem ve testlerin kullanılacağını belirlemek amacıyla normallik dağılımları tespit edilmiştir. Sosyal bilimler alanında normallik dağılımını belirlemek için basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 2. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin basıklık ve çarpıklık analizi

Ölçek/Alt Boyut	N	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Dönüşümcü Liderlik	422	2,97	0,97	-,156	-1,147
Serbest Bırakıcı Liderlik	422	2,49	0,82	,572	-,184
Sürdürümcü Liderlik	422	3,10	0,62	-,282	-,071
Örgütsel Stres Ölçeği	422	2,01	0,72	-,150	-,203

Alan yazın incelendiğinde Tabachnick ve Fidell (2013)’e göre normal dağılım için basıklık çarpıklık değerinin -1.5 ve +1.5 arasında olması gerekmektedir. Tablo 2’deki değerlere bakıldığında ölçeklerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeklere verilen cevapların seviyeleri tanımlayıcı istatistikler ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ve okul müdürlerinin liderlik stillerini ölçmek için tanımlayıcı istatistikler kullanılarak ortalama puana ilişkin değer aralıkları belirlenmiştir. Demografik değişkenlerle yapılan kıyaslamalar için parametrik testler kullanılmıştır. Veriler analiz

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri ile İlişkisi

edilirken SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımını öğrenmek amacıyla aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma hesaplanmıştır.

Bulgular**Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırma problemi doğrultusunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ve öğretmenlerin örgütsel stres algılarına ait puanlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ve örgütsel stres algılarına ait tanımlayıcı istatistik bulguları

	N	\bar{X}	Ss	Katılım Düzeyi
Dönüşümcü Liderlik	422	2,97	0,97	Orta
Serbest Bırakıcı Liderlik	422	2,49	0,82	Az
Sürdürümcü Liderlik	422	3,10	0,62	Orta
Örgütsel Stres	422	2,01	0,72	Orta

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarına ait puanlar incelendiğinde okul müdürlerini dönüşümcü liderlik ($\bar{X}=2,97$) ve sürdürümcü liderlik ($\bar{X}=3,10$) stillerini orta düzeyde, serbest bırakıcı liderlik stilini ($\bar{X}=2,49$) ise az düzeyde algıladıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin örgütsel stres algıları ise “Orta” düzeydedir. Öğretmen algılarına göre en çok algılanan liderlik stili sürdürümcü liderlik olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre okul müdürleri daha çok sürdürümcü liderlik davranışları göstermektedir. Alışılmış düzenin devamını sağlayan sürdürümcü liderliğin okul müdürleri tarafından tercih edilen bir liderlik stili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre oluşan puanları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel stres ve okul müdürleri liderlik stili ölçeğinden aldıkları t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	269	2,90	0,92	1,75	420	0,09
	Erkek	153	3,07	1,03			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	269	2,51	0,80	0,48	420	0,62
	Erkek	153	2,46	0,85			
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	269	3,13	0,63	1,17	420	0,24
	Erkek	153	3,06	0,61			
Örgütsel Stres	Kadın	269	2,05	0,71	1,56	420	0,11
	Erkek	153	1,93	0,73			

Tablo 4 incelendiğinde bağımsız örneklem t-testi sonucunda; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ($t(420)=-1,75$, $p>,05$), serbest bırakıcı liderlik ($t(420)=,48$, $p>,05$) ve sürdürümcü liderlik ($t(420)=1,17$, $p>,05$) boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerinin anlamlı bir etken olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel stres ($t(420)=1,56$, $p>,05$) ile cinsiyet arasında da anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri liderlik stillerinin ve öğretmenlerin örgütsel streslerinin öğretmenlerin branşlarına göre oluşan puanları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel stres ve okul müdürleri liderlik stili ölçeğinden aldıkları ANOVA testi sonuçları

	Brans	N	\bar{X}	Ss	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Sınıf Öğretmeni	276	2,91	1,00		
	Okul Öncesi Öğretmeni	76	3,07	0,77	1,21	0,29
	Branş Öğretmeni	70	3,07	0,99		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Sınıf Öğretmeni	276	2,49	0,86		
	Okul Öncesi Öğretmeni	76	2,47	0,66	0,07	0,93
	Branş Öğretmeni	70	2,52	0,81		
Sürdürümcü Liderlik	Sınıf Öğretmeni	276	3,11	0,63		
	Okul Öncesi Öğretmeni	76	3,07	0,59	0,14	0,86
	Branş Öğretmeni	70	3,12	0,62		
Örgütsel Stres	Sınıf Öğretmeni	276	2,02	0,73		
	Okul Öncesi Öğretmeni	76	1,92	0,65	0,59	0,55
	Branş Öğretmeni	70	2,04	0,75		

Tablo 5'te tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ($F(2-419)=,29, p>,05$), serbest bırakıcı liderlik ($F(2-419)=,93, p>,05$) ve sürdürümcü liderlik ($F(2-419)=,86, p>,05$) boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel stresleri ($F(2-419)=,55, p>,05$) ile öğretmenlerin branşları arasında da istatistiksel anlamda bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri liderlik stillerinin ve öğretmenlerin örgütsel streslerinin öğretmenlerin medeni hallerine göre oluşan puanları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin medeni hallerine göre örgütsel stres ve okul müdürleri liderlik stili ölçeğinden aldıkları t-testi sonuçları

	Medeni Hal	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Evli	278	3,00	0,95			
	Bekar	144	2,89	1,00	1,11	420	0,26
Serbest Bırakıcı Liderlik	Evli	278	2,52	0,80			
	Bekar	144	2,43	0,84	1,06	420	0,29
Sürdürümcü Liderlik	Evli	278	3,10	0,60			
	Bekar	144	3,12	0,65	0,33	420	0,75
Örgütsel Stres	Evli	278	1,96	0,71			
	Bekar	144	2,09	0,73	-1,80	420	0,07

Tablo 6 incelendiğinde bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğretmen algılarına bağlı olarak okul müdürlerinin liderlik stillerinin tümünde [dönüşümcü liderlik ($t(420)=1,11, p>,05$), serbest bırakıcı liderlik ($t(420)=1,06, p>,05$) ve sürdürümcü liderlik ($t(420)=,33, p>,05$)] öğretmenlerin medeni halleri anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel stresleri ($t(420)=-1,80, p>,05$) ile öğretmenlerin medeni halleri arasında da anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri liderlik stillerinin ve öğretmenlerin örgütsel streslerinin öğretmenlerin yaşlarına göre oluşan puanları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel stres ve okul müdürleri liderlik stili ölçeğinden aldıkları ANOVA testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farklılık
Dönüşümcü Liderlik	A)21-30	124	2,84	0,98	6,05	0,003*	C>A/B
	B)31-40	163	2,86	0,93			
	C)41 ve üzeri	135	3,20	0,96			
Serbest Bırakıcı Liderlik	A)21-30	124	2,42	0,82	6,31	0,002*	B>A/C
	B)31-40	163	2,66	0,87			
	C)41 ve üzeri	135	2,35	0,71			
Sürdürümcü Liderlik	A)21-30	124	3,12	0,65	0,80	0,45	Yok
	B)31-40	163	3,14	0,60			
	C)41 ve üzeri	135	3,05	0,62			
Örgütsel Stres	A)21-30	124	2,16	0,72	13,83	0,000*	C<A/B
	B)31-40	163	2,11	0,67			
	C)41 ve üzeri	135	1,75	0,70			

*p<0,05

Tablo 7’de tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ($F(2-419)=,003$, $p<,05$), serbest bırakıcı liderlik ($F(2-419)=,002$, $p<,05$) ve sürdürümcü liderlik ($F(2-419)=,45$, $p>,05$) boyutlarında öğretmenlerin yaşlarının anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ($F(2-419)=,000$, $p<,05$) ve yaş değişkeni arasında da anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşları arasındaki anlamlı farklılıklara bakmak için yapılan LSD testi sonucunda dönüşümcü liderlik alt boyutunu 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ($\bar{X}=3,20$), diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre istatistiksel anlamda daha yüksek düzeyde puanladıkları bulunmuştur. 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler çalıştıkları müdürlerini dönüşümcü liderler olarak algılamaktadırlar. Serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{X}=2,66$) müdürlerini en yüksek düzeyde serbest bırakıcı lider olarak algılayan yaş grubu olarak bulunmuştur. 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin ($\bar{X}=1,75$) örgütsel stres düzeyleri diğer yaş gruplarına nazaran daha düşük olarak belirlenmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri liderlik stillerinin ve öğretmenlerin örgütsel streslerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre oluşan puanları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre örgütsel stres ve okul müdürleri liderlik stili ölçeğinden aldıkları ANOVA testi sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Önlisans	14	2,93	1,08	0,80	0,44
	Lisans	332	3,00	0,92		
	Lisansüstü	76	2,84	1,12		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Önlisans	14	2,44	0,95	0,17	0,83
	Lisans	332	2,48	0,77		
	Lisansüstü	76	2,54	0,97		
Sürdürümcü Liderlik	Önlisans	14	3,04	0,69	0,20	0,81
	Lisans	332	3,11	0,60		
	Lisansüstü	76	3,07	0,71		
Örgütsel Stres	Önlisans	14	1,82	0,64	0,57	0,56
	Lisans	332	2,01	0,72		
	Lisansüstü	76	2,04	0,75		

Tablo 8’de tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ($F(2-419)=,44$, $p>,05$), serbest bırakıcı liderlik ($F(2-419)=,83$, $p>,05$), sürdürümcü liderlik ($F(2-419)=,81$,

$p > ,05$) boyutlarında ve öğretmenlerin örgütsel stresleri ($F(2-419)=,56, p > ,05$) ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri liderlik stillerinin ve öğretmenlerin örgütsel streslerinin öğretmenlerin şu anki müdürleriyle çalışma sürelerine göre oluşan puanları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin şu anki müdürleriyle çalışma sürelerine göre örgütsel stres ve okul müdürleri liderlik stili ölçeğinden aldıkları ANOVA testi sonuçları

	Şu Anki Müdürle Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	p
Dönüşümcü Liderlik	1-3 yıl	264	3,04	0,93	2,48	0,08
	4-6 yıl	128	2,81	1,02		
	7-9 yıl	30	3,01	0,95		
Serbest Bırakıcı Liderlik	1-3 yıl	264	2,54	0,85	1,30	0,27
	4-6 yıl	128	2,42	0,76		
	7-9 yıl	30	2,36	0,72		
Sürdürümcü Liderlik	1-3 yıl	264	3,11	0,64	1,13	0,32
	4-6 yıl	128	3,12	0,58		
	7-9 yıl	30	2,94	0,66		
Örgütsel Stres	1-3 yıl	264	2,03	0,72	0,89	0,41
	4-6 yıl	128	1,98	0,73		
	7-9 yıl	30	1,86	0,67		

Tablo 9'da tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ($F(2-419)=,08, p > ,05$), serbest bırakıcı liderlik ($F(2-419)=,27, p > ,05$) ve sürdürümcü liderlik ($F(2-419)=,32, p > ,05$) boyutlarında ve öğretmenlerin örgütsel stresleri ($F(2-419)=,41, p > ,05$) ile öğretmenlerin şu anki okul müdürleri ile çalışma süresi arasında istatistiksel anlamda bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri liderlik stillerinin ve öğretmenlerin örgütsel streslerinin öğretmenlerin kıdemine göre oluşan puanları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel stres ve okul müdürleri liderlik stili ölçeğinden aldıkları ANOVA testi sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farklılık
Dönüşümcü Liderlik	A)1-5 yıl	135	2,88	0,96	4,06	0,003*	E>A/B/C/D
	B)6-10 yıl	59	2,99	0,92			
	C)11-15 yıl	86	2,80	0,97			
	D)16-20 yıl	69	2,89	1,02			
	E)21 yıl ve üzeri	73	3,36	0,85			
Serbest Bırakıcı Liderlik	A)1-5 yıl	135	2,46	0,83	1,31	0,26	Yok
	B)6-10 yıl	59	2,35	0,76			
	C)11-15 yıl	86	2,65	0,87			
	D)16-20 yıl	69	2,49	0,85			
	E)21 yıl ve üzeri	73	2,48	0,74			
Sürdürümcü Liderlik	A)1-5 yıl	135	3,12	0,67	1,30	0,26	Yok
	B)6-10 yıl	59	2,99	0,58			
	C)11-15 yıl	86	3,21	0,60			
	D)16-20 yıl	69	3,10	0,60			
	E)21 yıl ve üzeri	73	3,04	0,61			
Örgütsel Stres	A)1-5 yıl	135	2,12	0,75	4,95	0,001*	E>A/B/C
	B)6-10 yıl	59	2,06	0,64			
	C)11-15 yıl	86	2,12	0,70			
	D)16-20 yıl	69	1,87	0,67			
	E)21 yıl ve üzeri	73	1,73	0,72			

* $p < 0,05$

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri ile İlişkisi

Tablo 10’da tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik ($F(4-417)=,26, p>,05$) ve sürdürümcü liderlik ($F(4-417)=,26, p>,05$) boyutlarında benzer puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerinin dönüşümcü liderlik ($F(4-417)=,003, p<,05$) boyutunda ve öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinde ($F(4-417)=,001, p<,05$) anlamlı fark yaratan bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kıdemleri arasındaki anlamlı farklılıklara bakmak için yapılan LSD testi sonucunda dönüşümcü liderlik alt boyutunda 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,36$) kıdeme sahip öğretmenlerin aldıkları puanların daha az kıdeme sahip öğretmenlerin aldıkları puanlara göre istatistiksel anlamda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerine bakıldığı zaman 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=1,73$) kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha az örgütsel stres algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri liderlik stillerinin ve öğretmenlerin örgütsel streslerinin öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre oluşan puanları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısına göre örgütsel stres ve okul müdürleri liderlik stili ölçeğinden aldıkları ANOVA testi sonuçları

	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farklılık
Dönüşümcü Liderlik	A)1-15	30	2,97	0,78	8,81	0,000*	D<B/C
	B)16-30	96	3,29	0,81			
	C)31-45	138	3,06	1,04			
	D)46 ve üzeri	158	2,69	0,94			
Serbest Bırakıcı Liderlik	A)1-15	30	2,55	0,77	1,02	0,41	Yok
	B)16-30	96	2,45	0,68			
	C)31-45	138	2,41	0,83			
	D)46 ve üzeri	158	2,57	0,89			
Sürdürümcü Liderlik	A)1-15	30	3,02	0,70	6,73	0,000*	D>A/B/C
	B)16-30	96	3,03	0,57			
	C)31-45	138	2,98	0,67			
	D)46 ve üzeri	158	3,10	0,55			
Örgütsel Stres	A)1-15	30	2,34	0,80	8,78	0,000*	A>B/C D>B/C
	B)16-30	96	1,79	0,70			
	C)31-45	138	1,91	0,72			
	D)46 ve üzeri	158	2,16	0,66			

* $p<0,05$

Tablo 11’de tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik ($F(3-418)=,38, p>,05$) boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, dönüşümcü liderlik ($F(3-418)=,000, p<,05$), sürdürümcü liderlik ($F(3-418)=,000, p<,05$) boyutlarında ve öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinde ($F(3-418)=,000, p<,05$) anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir.

Öğretmen sayıları arasındaki anlamlı farklılıklara bakmak için yapılan LSD testi sonucunda 46 ve üzeri ($\bar{X}=2,69$) öğretmen bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin 31-45 ($\bar{X}=3,06$) ve 16-30 ($\bar{X}=3,29$) öğretmen bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik boyutundan aldıkları puanlar istatistiksel anlamda daha düşüktür. Sürdürümcü liderlik alt boyutunda ise 46 ve üzeri ($\bar{X}=3,10$) öğretmen bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin 1-15 ($\bar{X}=3,02$), 31-45 ($\bar{X}=2,98$) ve 16-30 ($\bar{X}=3,03$) öğretmen bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre aldıkları puanlar istatistiksel anlamda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 1-15 ($\bar{X}=2,34$) ve 46 ve üzeri ($\bar{X}=2,16$) öğretmen bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri 31-45 ($\bar{X}=1,91$) ve 16-30 ($\bar{X}=1,79$) öğretmen bulunan okullarda çalışan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki öğretmen sayılarının çok düşük veya çok yüksek sayıda olması örgütsel stresi artırdığı söylenebilir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri liderlik stillerinin ve öğretmenlerin örgütsel streslerinin öğretmenlerin kadro durumuna göre oluşan puanları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin kadro durumuna göre örgütsel stres ve okul müdürleri liderlik stili ölçeğinden aldıkları ANOVA testi sonuçları

	Kadro Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Sözleşmeli	36	2,89	1,04	0,14	0,86
	Kadrolu	361	2,98	0,96		
	Ücretli	25	2,93	1,03		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Sözleşmeli	36	2,46	0,89	0,49	0,61
	Kadrolu	361	2,50	0,81		
	Ücretli	25	2,34	0,87		
Sürdürümcü Liderlik	Sözleşmeli	36	3,06	0,67	1,57	0,20
	Kadrolu	361	3,12	0,60		
	Ücretli	25	2,90	0,85		
Örgütsel Stres	Sözleşmeli	36	2,12	0,64	0,64	0,52
	Kadrolu	361	1,99	0,72		
	Ücretli	25	2,07	0,80		

Tablo 12’de tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ($F(2-419)=,86$, $p>,05$), serbest bırakıcı liderlik ($F(2-419)=,61$, $p>,05$) ve sürdürümcü liderlik ($F(2-419)=,20$, $p>,05$) boyutlarında öğretmenlerin kadro durumlarına göre aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin ($F(2-419)=,52$, $p>,05$) öğretmenlerin kadro durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Problem doğrultusunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla değişkenler arasında Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Örgütsel stres kaynakları ile okul müdürleri liderlik stili ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon testi bulguları

Ölçekler	r	Dönüşümcü Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Sürdürümcü Liderlik
		Liderlik	Liderlik	Liderlik
Örgütsel Stres	r	-0,518*	0,276*	0,332*
	p	0,000	0,000	0,000

Okul müdürleri liderlik stilleri ölçeğinin alt boyutu dönüşümcü liderlik ile örgütsel stres ($r=-,518$; $p<,01$) ortalaması arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul müdürleri liderlik stilleri ölçeğinin alt boyutu serbest bırakıcı liderlik ile örgütsel stres ($r=,276$; $p<,01$) ortalaması arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

Okul müdürleri liderlik stilleri ölçeğinin alt boyutu sürdürümcü liderlik ile örgütsel stres ($r=,332$; $p<,01$) ortalaması arasında ise orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi doğrultusunda değişkenler arasında regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel stresi yordama durumuna yönelik regresyon bulguları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	β	Standart Hata	Beta	t	p
	Sabit	2,717	,256	-	10,606	,000*
	Dönüşümcü Liderlik	-,348	,037	-,466	-9,372	,000*
Örgütsel Stres	Serbest Bırakıcı Liderlik	,034	,045	,038	,741	,459
	Sürdürümcü Liderlik	,078	,063	,068	1,245	,214

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır. Determinasyon Katsayısı $R=0,524$; $R^2=0,274$; $F=52,711$ $p=,000$

İki veya daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için kullanılan regresyon analizi sonucunda, F testinin anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olarak tespit edilmiştir. Buna göre regresyon modeli anlamlıdır ($F=52,711$; $p=,000$). Bu sonuca göre regresyon modeli yordama amacıyla kullanılabilir. β parametresi dönüşümcü liderlik değişkeninde negatif olarak belirlenmiştir. Örgütsel stres ile dönüşümcü liderlik arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ve bu iki değişkenden birinin düzeyi arttığında diğer değişkenin düzeyinin azalacağını göstermektedir. β parametresi için $p=0,000$ olması nedeniyle bu yordamanın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik ise öğretmenlerin örgütsel stresini anlamlı şekilde yordamadığı belirlenmiştir.

Okul müdürleri liderlik stilleri için R^2 (determinasyon katsayısı) değeri 0,274 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre liderlik stilleri, örgütsel stresteki varyansın %27,4'ünü açıklamaktadır. Bu durumda liderlik stillerinin örgütsel stres üzerinde negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde yordayıcı gücü olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Tartışma

Araştırma sonucuna göre öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin gösterdiği liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik orta düzeyde, serbest bırakıcı liderlik ise az düzeyde algılanmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik stilleri en fazla algılanandan en az algılanana doğru sürdürümcü liderlik, dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik olarak sıralanmaktadır. Hamidi (2023), yaptığı çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerini araştırmış ve dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili orta, serbest bırakıcı liderlik stili ise az düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ancak Daban (2023) ve Vyver, Kok ve Conley (2020) yaptıkları araştırmalarda dönüşümcü liderlik stiline diğer stillere göre daha çok algılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Adeyemi (2010), 1720 öğretmen ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin 1176 tanesi müdürlerini demokratik lider olarak tanımlamışlardır. 380 öğretmen ise okul müdürünü serbest bırakıcı lider olarak tanımlamıştır. Serbest bırakıcı liderlik bu çalışmada da az algılanan liderlik stilidir. Okul müdürleri tarafından daha az tercih edilen bir liderlik stili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Serbest bırakıcı liderlik stili uzmanlaşmış çalışanların olduğu örgütlerde olumlu sonuçlar vermektedir. Okul ortamında ise genellikle liderlik özelliklerinden yoksun atanmış yöneticilerde görülmektedir (Karip, 1998). Bu yönüyle sonuç olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel stres orta düzeyde bulunmuştur. Arıcı (2020) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel stres düzeyini orta düzeyde bulmuştur. Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2018) da sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin stres düzeylerini orta-çok düzeyinde bulmuşlardır. Arıcan (2011), öğretmenlerin stresleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel stresi orta düzeyde bulunmuştur. Bu çalışmada bulunan bulgular ile paralellik göstermektedir. Fontana ve Abouserie (1993) öğretmenlerin stres düzeylerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %72,6'sının orta düzeyde,

%23,2'sinin ise ciddi düzeyde stres yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazındaki çalışmalar ile bu çalışmadaki sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Tartışma

Elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin örgütsel stresleri ve öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri cinsiyet, medeni hal, branş, öğrenim durumu, şu anki müdürle çalışma süresi ve kadro durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun dışındaki yaş, kıdem ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel stres algıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Demirci (2015) ortaokulda çalışan öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada stresin cinsiyet üzerinde farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Fontana ve Abouserie (1993) cinsiyetin stres düzeyi üzerinde belirleyici olmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Aslan ve Ağıroğlu Bakır (2018) ise yaptıkları çalışmalarında erkek öğretmenlerin daha stresli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılıklar zaman, sosyal çevre, okul kademesi gibi etkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin yaşları ile örgütsel stres anlamlı farklar tespit edilmiştir. 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin stres düzeyleri diğer yaş grubundaki öğretmenlerin stres düzeyinden daha düşük bulunmuştur. 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ise en yüksek stres düzeyine sahip yaş grubu olarak tespit edilmiştir. Kurşunoğlu (2022) yaptığı çalışmada 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, 20-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha az stresli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eker (2022) de araştırmasında 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin daha yoğun stres hissettiklerini belirtmektedir. Genç öğretmenlerin stres düzeyinin fazla olmasındaki sebep günümüz hayat koşullarının zorlaşması, yaşanan gelecek kaygısı ve işteki deneyim azlığı olabilir. Ancak Prick (1989) Hollandalı öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha stresli olduğu farklı yönde bir sonuca ulaşmıştır. Bu farklılık yıl farklılığından kaynaklı sorunların evrilmesi, ülke farklılığından kaynaklı eğitim politikalarının değişikliği gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Darmody ve Smyth (2011), 40'lı yaşlardaki öğretmenlerin daha yüksek stres düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlar ve bu sonuç bu çalışma ile ters düşmektedir. Cohen'in (2015) yaptığı çalışmada ise daha yaşlı öğretmenlerin daha az stres düzeyinde oldukları görülmekte ve bu çalışmayla paralel sonuçları göstermektedir. Bu farklılıkların sebebi derinlemesine araştırılabilir.

Öğretmenlerin yaşları ile dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik alt boyutunda 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler okul müdürlerinin diğer yaş gruplarına göre daha fazla dönüşümcü olduğu görüşündedirler. Serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda ise 31-40 yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla serbest bırakıcı liderlik stiline sahip olduğunu düşünmektedirler. Ancak Kefe (2021), Abu-Tineh, Khasawneh ve Omary (2009), Can (2014) ve Tozal (2015) tarafından yapılan araştırmalarda liderlik stillerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nair'in (2018) araştırmasının sonuçları ise en çok 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin okul müdürlerini sürdürümcü lider olarak gördükleri, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ise okul müdürlerini dönüşümcü liderler olarak tanımlamadıkları şeklindedir. Bu durum Z kuşağının çalışma ortamlarında bulunmaya başlamasından kaynaklanıyor olabilir. Z kuşağı, mücadeleci olmayıp, internet dolayısıyla her şeye kolay ulaşabilmektedirler. Uzun süre okul ortamında bulunup, yarı zamanlı işte çalışma fırsatı elde edemedikleri için çalışma ortamına uyum sağlayamamaktadırlar. Ancak aynı zamanda bu kuşak fikirlerini rahatça söylemektedir (Karadoğan, 2019).

Öğretmenlerin kıdemleri ile öğretmenlerin örgütsel stresleri arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri 16-20 ve 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Şanlı (2017), yaptığı çalışmada ilk 10 yılında olan öğretmenlerin, daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla stresli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Karaca vd. (2024) de yaptıkları çalışma sonucunda meslekteki kıdemi 15 yıl üzerinde olan öğretmenlerin stres düzeyinin azaldığı bulgularına ulaşmışlardır. Örgütsel stres ile ilgili yapılan çalışmalarda kıdem arttıkça stres düzeyinin azaldığı bulunmuştur (Akcan, Ünsar, ve Küçükkancabaş, 2014; Göksoy, Arıcan ve Eriş, 2015). Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin mesleği öğrenmeye çalışması, kendilerini geliştirmek istemeleri, örgüte uyum sağlamaya çalışmaları ve işleriyle ilgili beklentilerinin fazla olması daha fazla stres yaşamalarına neden oluyor olabilir. Eres ve Atanasoska (2011) Türkiye ve Makedonya'da çalışan öğretmenlerin streslerini karşılaştırdıkları makalede Türkiye'de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler diğer gruplara göre daha az stres yaşarken, Makedonya'da kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık ülkelerin siyasi, sosyal, ekonomik durumu, yürüttükleri eğitim politikaları gibi birçok etkenden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile dönüşümcü liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre okul müdürlerini dönüşümcü lider olarak belirtmektedirler. Sarıbyık (2022) yaptığı çalışmada en çok 20 yıldan fazla kıdeme sahip

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri ile İlişkisi

öğretmenler okul müdürlerini dönüşümcü liderler olarak görmektedirler. Bu çalışmadaki sonuçlar ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına ilişkin örgütsel stres düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. 46 ve üzerinde ve 1-15 arasında öğretmen çalışan okullardaki öğretmenler, 31-45 ve 16-30 öğretmen çalışan okullardaki öğretmenlerden daha stresli bulunmuştur. Aslan ve Ağıroğlu Bakır (2018) da yaptıkları çalışmada örgütsel stresin çok az veya çok fazla öğretmen bulunan okullarda fazla, normal düzeyde bulunan okullarda ise az olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre okuldaki öğretmen sayısı minimum ve maksimum değil, optimum sayıda olmalıdır. Az sayıda öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin yeterince uygun arkadaşlıklar kuramaması, yapılması gereken iş yükünün bölünememesi gibi nedenler stresin artmasına neden olarak gösterilebilir. 46 ve daha çok öğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin ise çok kişinin oluşturduğu çok probleme maruz kalması, çok seslilik içinde sesini duyuramamak, okul müdürlerinin tüm öğretmenlerle aynı derecede ilgilenememesi gibi nedenler stres düzeyinde artışa sebep olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki öğretmen sayısına ilişkin bulgularda dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. 16-30 öğretmen bulunan okullardaki öğretmenler okul müdürlerini dönüşümcü liderler olarak tanımlamış, 46 ve üzerinde öğretmen bulunan okullarda çalışan öğretmenler ise müdürlerini sürdürümcü olarak tanımlamışlardır. Kani (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunarak, öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin daha az olduğu tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderler değişimi gerçekleştiren, örgüt üyelerini geliştiren liderlerdir (Çelik, 1998). Bunu gerçekleştirmek daha az kalabalık okullarda daha mümkün görünmektedir. Okullardaki bürokratik işlerin yoğunluğu ve okullardaki fazla öğretmen sayısı okul müdürlerini sürdürümcü liderliğe yönlendiriyor olabilir.

Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik ile örgütsel stres arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Buna göre dönüşümcü liderlerin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri azdır. Serbest bırakıcı liderlik ile örgütsel stres arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Buna göre serbest bırakıcı liderlerin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri de artmaktadır. Sürdürümcü liderlik ile örgütsel stres arasında zayıf düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Buna göre sürdürümcü liderlerin bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri de artmaktadır. Tüm bu veriler ışığında okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin örgütsel stres düzeyini etkileyen bir değişken olduğu bulunmuştur.

Alan yazın incelendiğinde Halitoğlu (2021) tarafından yapılmış bir çalışmada örgütsel stres ile liderlik stilleri ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda örgütsel stres ile dönüşümcü liderlik arasında zayıf düzeyde negatif ilişki, serbest bırakıcı liderlik ile zayıf düzeyde pozitif ilişki, sürdürümcü liderlik ile zayıf düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Akcan, Ünsar ve Küçükkancabaş (2014) yaptıkları çalışmada liderlerin davranışlarının, çalışanların stres düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Kamu kurumlarındaki örgütsel stres ve liderlik stillerini inceleyen Yıldırım (2022) da liderlik stilleri ile örgütsel stres arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Heidmets ve Liik (2014) dönüşümcü liderlere sahip olan okullardaki öğretmenlerin okula bağlılıklarının arttığını, stres düzeylerinin azaldığını ve böylece ortak hedeflerin daha kolay gerçekleştiğini belirtmektedirler. Lambersky (2016) ve Yusof (2011) tarafından yapılmış olan araştırmalar da okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin stresini etkilediğini ortaya koymaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Problemine Yönelik Tartışma

Regresyon analizinden elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin liderlik stillerinden dönüşümcü liderliğin, öğretmenlerin örgütsel stres algısını düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı yordadığını göstermiştir. Alan yazında Özgenel ve Canuyulası (2021) okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarının örgütsel stres düzeyini yordayıp yordamadığına ilişkin yaptıkları analiz sonucunda, yıkıcı liderlik davranışlarının örgütsel stresi %27 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle yıkıcı liderlik davranışları, örgütsel stresi etkilemektedir. Akan ve Yalçın'ın (2015) yaptığı bir başka çalışmada dönüşümcü liderlik stili örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu, sürdürümcü liderlik stili ile serbest bırakıcı liderlik stili örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Alan yazındaki araştırmalar ile bu çalışmadaki bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Öneriler

Okul müdürleri süregelen düzeni değiştirmeden, aynı şekilde devam etmekte istekli olan liderlik stilleri ve hiçbir şeye karışmayan, okulda varlığı yokluğu belli olmayan liderlik stillerinden kaçınmalıdır. Bu çalışmadan

elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin stres düzeyi ile dönüşümcü liderlik stili arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değişime açık, yenilikten yana, aktif müdürlerle çalışması örgütsel stres düzeyini azaltabileceği öngörülmektedir. Stresin az olduğu ortamda çalışan öğretmenlerin verimliliğinin artacağı, öğrencilere yapacağı katkının en üst seviyeye çıkacağı düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin göreve yeni başlamış kıdem yılı az olan öğretmenlere okula ve görevine uyum sürecinde destek olması öğretmenin daha az stresle bu süreci atlmasına yardımcı olabilir. Okuldaki öğretmen sayısının çok az veya çok fazla olması örgütsel stresle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okulların açılması, sınıfların planlanmasında okulun çok kalabalık veya ıssız okullar yerine orta düzeyde öğrenci ve öğretmen barındıran okulların tercih edilmesi stressiz bir ortam oluşturacağından dolayı verimliliğin artmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin örgütsel stresleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koyacak çalışmalar nitel veya karma yöntemlerle desenlenebilir. Bu çalışmada devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenler ile çalışılmıştır. Anaokulları, ortaokullar, liseler, özel okullar ve üniversiteler dahil edilebilir. Örgütsel stres ve okul müdürleri liderlik stilleri ile yaş değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farklılığın nedenleri ile ilgili daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Araştırma okul müdürleri üzerinde yapılarak farklı bir açı üzerinden ele alınabilir. Araştırmaya farklı demografik değişkenler eklenebilir. (Örneğin; müdürün cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu vb.) Kıdemleri düşük olan öğretmenlerin örgütsel stres düzeylerinin artmasına neden olan etkenler nitel araştırma yoluyla incelenebilir.

Katkı Beyanı

İlgili çalışmada yazarların katkı oranları %50'ye %50'dir. 1.Yazar: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, analiz, raporlaştırma. 2.Yazar: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Omary, A. A. (2009). Kouzes and Posner's transformational leadership model in practice: The case of Jordanian schools. *Journal Of Leadership Education*, 7(3), 265-283.
- Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 2(6), 83-91.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *Int J Environ Res Public Health*, 19(17).
- Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014, Güz). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415.
- Akbudak, H. İ. (2010). *İlköğretim okul yöneticileri liderlik davranışlarının, öğretmenlerin stres düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Akcan, G., Ünsar, A. S., & Küçükkancabaş, S. (2014). Liderlik davranışlarının çalışanların stres düzeylerine etkisi: Bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 51-74.
- Arıcan, K. (2011). Örgütsel stres kaynakları: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 55-76.
- Arıcı, N. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları ile iş doyumları arasındaki ilişkisinin incelenmesi (Pamukkale ilçe örneği)*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Aslan, M., & Ağiroğlu Bakır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel stres kaynakları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 349-365.
- Aydın, Ş. (2004). *Otel işletmelerinde örgütsel stres faktörleri: 4-5 yıldızlı otel işletmeleri uygulaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 49-74.
- Aydınlık, A. (2017). *Çocuk haklarının gelişiminde okul öncesi eğitiminin yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri ile İlişkisi

- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem.
- Baltaş, Z., & Baltas, A. (2020). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Bozkurt, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, B. (2014). *Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Cooper, C. L., Davies-Cooper, R., & Eaker, L. H. (1988). *Living with stress*. Penguin Books.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Daban, E. (2023). *Liselerde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2011). Job satisfaction and occupational stress among primary school teachers and school principals in Ireland. *Growing Up In Ireland Study*. A report compiled by the ESRI on behalf of the Teaching Council.
- Demirci, M. A. (2015). *Ortaokullarda çalışan branş öğretmenlerinde stres yaratan yönetici davranışları*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Dereboy, Ç., Demirkıran, F., Harlak, H., & Eskin, M. (2013). Algılanan stres ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik analizi. *New/Yeni Symposium Journal*, 3(51), 132-140.
- Dincerol, C. (2013). *Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Eisenberger, R., & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*. APA Books.
- Eker, G. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma yolları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Eres, F., & Atanasoska, T. (2011). Eres, F., Occupational stress of teachers: A comparative study between Turkey and Macedonia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 59-65.
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of educational psychology*, 63(2), 261-270.
- Gibson, F., Mcgrath, A., & Reid, N. (1989, February). Occupational stress in social work. *The British Journal of Social Work*, 1-18.
- Göksoy, S., Arıcan, K., & Eriş, H. M. (2015). Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görevli öğretmenlerin stres düzeyleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 92-106.
- Halitoğlu, Ş. (2021). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin stres düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi.

Berna DİREKÇİ & Zeynep Yılmaz ÖZTÜRK

- Halitoğlu, Ş. N., & Akpınar, B. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin stres algısı arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 661-673.
- Hamidi, G. (2023). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*(62), 40-50.
- Işıkhhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Sandal Yayınları.
- Kani, Ş. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve yenilik yönetimi yeterliliği ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karaca, E., Akça, S., Çatıkkaş, K. T., Özge, S., Ergül, M., Ergül, M., . . . Taymur, Z. A. (2024). Öğretmenlerin İş Stresi Düzeylerinin Belirlenmesi ve İlişkili Faktörlerin Belirlenmesi. *SOSYAL GELİŞİM DERGİSİ*, 2(1), 1-9.
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9-42.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.
- Kefe, E. (2021). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Kurşunoğlu, S. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları ile performansları arasındaki ilişki*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Lambersky, J. (2016). Understanding the human side of school leadership: Principals' impact on teachers' morale, self-efficacy, stress, and commitment. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 379-405.
- Millar, R. (2004). The role of practical work in the teaching and learning of science, high school science laboratories: role and vision. *National Academy of Sciences*, 1-24.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Heck, R. H. (2013). Leading via teacher evaluation: The case of the missing clothes? *Educational Researcher*, 42(6), 349-354.
- Nair, A. (2018). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile politik becerileri arasındaki ilişki (Tekirdağ örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ok, İ. (2006). İş stresinin ilköğretim okullarında okul yöneticileri üzerindeki etkisi (Konya örneği).
- Pehlivan, İ. (1993). *Eğitim yönetiminde stres kaynakları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde stres kaynakları*. Pegem Yayınları.
- Pehlivan, İ. (2002). *İş yaşamında stres*. Pegem Yayınları.
- Prick, L. G. (1989). Satisfaction and stress among teacher. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 363-377.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitabevi.
- Sarıbıyık, O. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Silva, N. R., Bolsoni-Silva, T., & Loureiro, S. R. (2018). Burnout syndrome and depression in elementary school teachers: A correlational study. *Revista Brasileira de Educação*, 23.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri ile İlişkisi

- Sunmaz, F. (2001). *Örgütsel stres ve başa çıkma yolları (Sakarya ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 16(61), 385-396.
- Şimşek, Ö., & Can, N. (2022). Örgütsel stresin sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 575-589.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (Cilt 3). Pegem Yayıncılık.
- Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed. ed.). Allyn & Bacon.
- Taipale, M. (2024). *Työn stressitekiöiden ja työuupumuksen suhde perusopetuksen opettajien alanvaihtoaikeisiin*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Helsinki.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tozal, B. (2015). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Zirve Üniversitesi.
- Ünal, S., Karlıdağ, R., & Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin yaşam doyumunu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(2), 113-118.
- Vyver, V., Kok, T., & Conley, L. N. (2020). The relationship between teachers' professional wellbeing and principals' leadership styles. *Perspectives in Education*, 38(2), 86-102.
- Yıldırım, S. (2022). *Kamu kurumlarında liderlik tarzlarının örgütsel stres düzeyi üzerinde belirleyicilik düzeyi: Covid-19 pandemi döneminde karşılaştırmalı bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Yusof, N. M. (2011). School principals leadership and teachers' stress level in Malaysian primary schools. *Educare*, 4(1), 63-82

Opinions of School Administrators on the Amendments to the Regulation on Selection and Assignment of Administrators on 1 March 2024

Kiraz KOÇ ŞANLI¹, Sinan ARI² & Okan ŞANLI³

Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde 1 Mart 2024 Tarihinde Yapılan Değişikliklerle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri⁴

ÖZ

Bu çalışmada, 5 Şubat 2021 tarihinde yayımlanan yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinde 1 Mart 2024 tarihinde yapılan değişikliklerle ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada değişiklik yapılmadan önce uygulanan 5 Şubat 2021 tarihli yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği hakkında da okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma kapsamında eğitim kurumlarındaki mevcut yöneticilerin ve ilk defa yönetici olacakların atanmasına ve değerlendirilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla da sorular sorulmuştur. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Niğde ilinde görev yapan 11 müdür ve 10 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 21 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, görüşme formunun hazırlanması sürecinde saha notları alınmış ve daha önce çıkarılmış olan yönetmelikler incelenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, değişiklik yapılmadan önceki mevcut yönetmeliğe ilişkin okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinin çoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. Okul yöneticileri tarafından 2021 yılında çıkarılan mevcut yönetmelik, liyakati ön plana çıkarması ve okul yöneticilerini çalışmaya teşvik etmesi gibi yönlerden olumlu, değerlendirme ölçütleri yönünden ise olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Okul yöneticileri tarafından 1 Mart 2024 tarihindeki yönetmelik değişiklikleri ise; yönetmeliğin sade ve net ölçütler içermesi bakımından olumlu karşılanırken kıdem ön plana çıkarılması bakımından ise olumsuz karşılanmıştır. Ayrıca mevcut yönetmelikte yapılan bu değişikliklerin okul içinde yapılan çalışmaları desteklemediği, liyakate dayalı olmadığı, mesleki ve kişisel gelişimi desteklemediği, aynı eğitim kurumunda devam etmek isteyen idarecilere avantaj sağlamadığı belirtilmiştir. Mevcut yöneticilerinin yeniden görevlendirme sürecine ilişkin okul yöneticilerinin çoğunluğu okul gelişimine katkıları desteklenmesi, liyakatin ön planda tutulması, okul yöneticiliğinin meslek haline gelmesi ile çalıştığı bölge ve okula göre değerlendirme yapılmasını istemişlerdir. Aynı katılımcılar ilk defa okul yöneticisi olacaklar için ise yazılı sınav yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre okul yöneticisi seçme ve görevlendirme politikaları belirlenirken okul yöneticilerinin de beklentileri göz önüne alınarak uzun süreli bir atama politikası oluşturulabilir, somut ve ölçülebilir ölçütler belirlenerek bunların uygulanması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, yönetici atama, yönetmelik

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the opinions of school administrators about the amendments made on 1 March 2024 in the regulation on selection and assignment of administrators published on 5 February 2021. In addition, the opinions of school administrators about the regulation on selection and assignment of administrators dated 5 February 2021, which was applied before the amendments were made, were also taken. Within the scope of the research, questions were also asked to determine the opinions of school administrators regarding the appointment and evaluation of current administrators and first-time administrators in educational institutions.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Niğde Türkiye, nigdeli_kiraz_51@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-6273-0496>)

² Dr. Öğrt. Üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Bayburt Üniversitesi, sinanari@bayburt.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-0769-7317>)

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Niğde Türkiye, ok5151@outlook.com, (<https://orcid.org/0009-0009-7926-5282>)

⁴ Bu çalışma VII. INCES , Uluslararası Bilim, Kültür ve Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Kongre 28/04/2024 tarihinde Antalya'da gerçekleşmiştir.

Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 23/09/2024

Revised Date / Hakem Atama: 11/12/2024

Accepted Date/ Kabul Tarihi: 29/12/2024

In the research, a case study from qualitative research methods was used. The study group of the research consists of a total of 21 school administrators, 11 principals and 10 vice principals, working in Niğde in the 2023-2024 academic year. The data were collected with a semi-structured interview form, field notes were taken during the preparation of the interview form and previously issued regulations were examined. The collected data were analysed using content analysis. As a result of the research, it was observed that the majority of school administrators had positive opinions about the current regulation before the amendment. The current regulation issued in 2021 was evaluated positively by school administrators in terms of emphasising merit and encouraging school administrators to work, and negatively in terms of evaluation criteria. The amendments to the regulation dated 1 March 2024 were evaluated positively by school administrators in terms of the regulation containing simple and clear criteria, and negatively in terms of bringing seniority to the forefront. In addition, it was stated that these amendments to the current regulation do not support the work done within the school, are not based on merit, do not support professional and personal development, and do not provide advantages to administrators who want to continue in the same educational institution. Regarding the reassignment process of the current administrators, the majority of the school administrators wanted the contribution to school development to be supported, merit to be prioritised, school administration to become a profession and evaluation to be made according to the region and school they work in. The same participants stated that a written exam should be held for those who will be school administrators for the first time. According to the results of the study, a long-term appointment policy can be established by considering the expectations of school administrators while determining school administrator selection and assignment policies, and concrete and measurable criteria can be determined and implemented.

Keywords: School administrator, executive appointment, regulation

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In general terms, school management is defined as the effective and efficient use of material and human resources in the school and the development of the school in line with its aims (İlgar, 2005; Bursalıoğlu, 2013). There are many regulations published on the selection and assignment of school administrators to educational institutions. In almost all of these regulations, having a higher education and being a teacher were included as the basic conditions for being an administrator (Taş and Önder 2004). In Turkey, the issue of selecting and assigning qualified school administrators was brought to the agenda for the first time in the 7th National Education Council meeting. In the 11th, 14th, 15th and 19th National Education Councils held later, the issue of assigning qualified school administrators was also brought to the agenda. Based on the decisions taken in the councils, legal regulations have been made on this issue. However, these legal regulations change very frequently. This situation shows us that the issue of selecting and appointing administrators has not yet gained an institutional structure.

On 1 March 2024, the existing criteria for selection and assignment of administrators were amended. In the current regulation, having a second university degree, having a master's degree or doctorate outside the field, articles, national and international competitions and projects, studies and courses within the school, which were previously included in the evaluation criteria, were excluded from the evaluation criteria. The points given for the time spent as principal, vice-principal and teacher were increased and points were also given for the length of service. The number of evaluation criteria was reduced.

In the field of educational administration, changing regulations on the appointment of administrators and the procedures for assigning administrators to schools are frequently on the agenda. Various criteria are taken as criteria in the appointment of school administrators. Recently, it is important to take the opinions and suggestions of school administrators about the disagreements and problems encountered with the regulations on the procedures and principles regarding the appointment of school administrators. In this study, it is aimed to determine the opinions of school administrators about the changes made in the regulation on the appointment of administrators on 1 March 2024.

Method

1.1. Research Model

This research was conducted using case study, one of the qualitative research methods. The school types in the study were determined as primary school, secondary school and high school, thus enabling an in-depth and holistic examination of the situation in the context of different school types.

2.2. Working Group

The study group of the research consists of a total of 21 school administrators (11 principals and 10 vice principals) working in Niğde in the 2023-2024 academic year. . Volunteerism was taken as a basis when determining the participants. The school administrators participating in the study were given codes such as Y1,Y2,Y3...Y21. Of the 21 participants, 3 were female, 18 were male, 3 were bachelor's graduates, 17 were master's graduates, 1 was a doctoral graduate.

2.3. Data Collection Tool

The data of the study were collected using a semi-structured interview form. During the preparation of the interview form, informal interviews were conducted with school administrators and educational administration experts, the researches on the appointment and evaluation of school administrators in the literature were examined, and the regulations and decisions taken in recent years regarding the appointment of school administrators were examined. The interview form was finalised and it was decided to include 4 open-ended questions.

2.4. Data Analysis

The data of the study were analysed by using the content analysis technique. In the analysis phase, firstly, the data were transcribed and the data were read several times by both researchers by taking notes. Then, codes were determined and analyses were made by the researchers by reaching a consensus in accordance with the sub-objectives. Finally, the analyses made by the two researchers were compared and consistent and compatible analysis results were tried to be obtained.

Findings

. The findings obtained from the interviews with school administrators were analysed under four headings. The first of these is the opinions of school administrators on the current regulation on selection and assignment of administrators applied before the amendment. The opinions of school administrators regarding the regulation on selection and assignment of administrators dated 5 February 2021, which was implemented before the amendment made on 1 March 2024, were divided into two as positive and negative opinions about the regulation. The opinions of school administrators regarding the positive aspects of the current regulation were that it prioritised merit and encouraged school administrators to work. Other points emphasised by school administrators regarding the positive aspects of this regulation were that it supports professional and personal development, the appointment criteria are clear, and it supports young and dynamic administrators. Negative views on the regulation are that the evaluation criteria are not appropriate and that the location of the school affects the scoring. The number of positive opinions about the regulation is higher than the number of negative opinions.

The second question is the opinions of school administrators about the regulation on selection and appointment of administrators, which started to be implemented with the amendment made on 1 March 2024. Very few school administrators expressed positive opinions about these amendments. The school administrators who expressed positive opinions stated that the amendments gave importance to experience and introduced simple and clear criteria. The majority of the negative opinions about the regulation were that seniority was prioritised. In addition, school administrators also stated that the amendments made to the current regulation do not support the work done in the school, do not take merit as a basis, do not support professional and personal development, and do not support administrators who want to continue in the same educational institution.

Another question is the suggestions of the school administrators regarding the reassignment of the current administrators. The majority of the school administrators suggested supporting the contribution to school development, prioritising merit, prioritising personal development, making school administration a profession and making evaluations according to the region and school they work in.

The last question is the suggestions of school administrators regarding the appointment of first-time administrators. The majority of the participants stated that there should be a written exam for the first time school administrators. They also emphasised the importance of personal and professional development and experience.

Results

As a result of the findings obtained in the study, it was observed that school administrators had mostly positive opinions about the existing regulation before the amendment. It was observed that the existing regulation was described positively in terms of emphasising merit and encouraging school administrators to work, and negatively in terms of inappropriate evaluation criteria.

On 1 March 2024, with the amendment made to the regulation, the regulation was described positively in terms of containing simple and clear criteria, while it was criticised by the majority of school administrators for bringing seniority to the forefront. Apart from emphasising seniority, it was stated that this amendment to the existing regulation does not support the work done in the school, is not based on merit, does not support professional and personal development, and does not provide advantages to administrators who want to continue in the same educational institution.

Regarding the reassignment process of the current administrators, the majority of the school administrators suggested supporting the contribution to school development, prioritising merit, prioritising personal development, making school administration a profession, and making evaluations according to the region and school they work in.

The same participants stated that there should be a written exam for those who will be school administrators for the first time. In addition, they emphasised that personal and professional development and experience are also important for first-time administrators.

GİRİŞ

Okul yönetimi ile ilgili alanyazınında farklı tanımlar bulunmaktadır. Ancak genel bir ifade ile okul yönetimi, okuldaki madde ve insan kaynaklarının etkili kullanılması ve okulun amaçları doğrultusunda geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Bursalioglu, 2013; İlgar, 2005). Bilgi ve teknoloji alanında meydana gelen değişimler okulların insanlara kazandırması beklenen özelliklerin çeşitlenmesine dolayısıyla okul yöneticilerinden beklenen niteliklerin değişmesine yol açmıştır. Bu durum okul yöneticilerini yönetim alanında daha donanımlı olmaya zorlamaktadır. Günümüzde okul yöneticileri, kendilerini kişisel beceriler ile yönetsel alanda sürekli geliştirmeli, okul içindeki ve dışındaki tüm paydaşlar ile iletişim içinde olmalı, okulun gelecekteki konumunu belirleyecek vizyon ve stratejileri yönetebilmelidir (Cardno, 2005). Okulda güzel bir çalışma ortamı oluşturacak, amaçları gerçekleştirecek, fiziki yapıyı geliştirerek koruyacak, çalışanlarına ve öğrencilerine gelişim konusunda öncülük edecek olan okul yöneticisidir (Oyman ve Turan 2014; Töremen ve Kolay, 2003). Bu nedenle eğitim öğretim etkinliklerin verimli bir şekilde yürütülmesi, okulun hedeflerine ulaşması, çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirilmesi ve örgütün devamlılığı için okulu etkili yönetecek olan yöneticilerin seçilmesi önemli bir husustur. Okul yöneticisi olacak öğretmenlerin görevlendirilirken bazı nitelikleri taşıması gerekmektedir. Bu niteliklerle ilgili standart ölçütler belirlenmeli ve nasıl ölçüleceği konusunda objektiflik sağlanmalıdır.

Eğitim kurumlarına okul yöneticilerini seçme ve görevlendirme ile ilgili yayımlanmış pek çok yönetmelik bulunmaktadır. Bu yönetmeliklerin hemen hepsinde yükseköğrenim görmüş olmak ve öğretmenlik yapmış olmak, yöneticilik için temel koşul olarak yer almıştır (Taş ve Önder 2004). Ülkemizde ilk defa 7. Milli Eğitim Şura toplantısında nitelikli okul yöneticilerini seçme ve görevlendirme konusu gündeme gelmiştir. Daha sonra gerçekleştirilen 11., 14., 15. ve 19. Milli Eğitim Şuralarında da nitelikli okul yöneticilerinin görevlendirilmesi konusu gündeme alınmıştır. Şuralarda alınan kararlara dayanılarak da bu konuda yasal düzenlemelere gidilmiştir. Ancak bu yasal düzenlemeler çok sık değişmektedir. Bu durum bize yönetici seçme ve görevlendirme konusunun hala kurumsal bir yapıya kavuşmadığını göstermektedir.

11 Ocak 2004 tarihinde yayımlanan yönetmelikte eğitim yöneticiliği bir kariyer basamağı olarak düşünülmüş ve mülakatın yanına ek olarak sınav uygulaması da getirilmiştir (Resmî Gazete, 2004). Okul yöneticiliğinde birinci basamak olan müdür yardımcılığı için sınav uygulaması getirilmiş olup müdürlük için belirli yıl müdür yardımcısı olarak çalışmak koşuluyla gerçekleştirilen mülakat sınavında başarılı olma ölçütü getirilmiştir (Günay, 2004). 2004 yılında çıkarılan bu yönetmelik, 2006 yılına gelindiğinde yeniden düzenlenmiş, sadece müdür yardımcılığı için uygulanan seçme sınavı müdürler için de uygulanmaya başlanmıştır (Doğan, Demir ve Pınar, 2014; MEB, 2006).

Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde 1 Mart 2024 Tarihinde Yapılan Değişikliklerle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

13 Nisan 2007 tarihinde yayımlanan yönetmelik ile mülakat ve sınav uygulaması kaldırılmış, bir önceki yönetmelik adaylığı kalkmış olan tüm öğretmenler başvuru yapacak şekilde düzenlenmiştir (Resmî Gazete, 2007). Bu yönetmeliğe göre müdür yardımcılarının görevlendirilmesi okul müdürünün görüşü ve ilçe milli eğitim müdürünün teklifi ile il milli eğitim müdürü tarafından yapılırken; okul müdürlerinin görevlendirmesi ise ilçe milli eğitim müdürünün teklifi ile il milli eğitim müdürü tarafından yapılması planlanmıştır (MEB, 2007). Bu atama ölçütünden dolayı çok tepki çeken bu yönetmelik birkaç ay sonra idare mahkemesi tarafından iptal edilmiştir.

24 Nisan 2008 tarihindeki yönetmelikle yönetici değerlendirme formunda yer alan bölümlerden alınan puanların üstünlüğüne göre atama yapılması planlanmıştır (Resmî Gazete, 2008). Okul yöneticiliği ve öğretmenlikte geçen süreler, hizmet içi eğitimlere katılma ve ödüller gibi belgeler formda yer alan puanlama ölçütlerini oluşturmuşlardır (Resmî Gazete, 2008). Daha önceki yönetmelikte yer alan il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin görüşleri doğrultusunda atama uygulamasından bu yönetmelikte vazgeçilmiştir. Ancak kısa bir süre içerisinde bu yönetmelik de 2007 yılındaki yönetmelik gibi idare mahkemesince iptal edilmiştir.

13 Ağustos 2009 tarihine gelindiğinde yönetmelikte düzenlemeler yapılmış ve yönetici olacılara en az üç yıl öğretmenlik yapma şartı getirilmiştir (Resmî Gazete, 2009). Yönetmelikte hem müdür hem de müdür yardımcılara yönelik seçme sınavı yapılacağı sınavdan 60 puan ve üzerinde alanların başarılı olarak değerlendirileceği ifade edilmiştir (Resmî Gazete, 2009). 2009 yılında çıkarılan bu yönetmelik geçmişteki yönetmeliklerin bir sentezi gibi görülmektedir. 2011 yılında bu yönetmelikte değişikliğe gidilerek bir eğitim kurumunda müdürlerin aralıksız 5 yıl, müdür yardımcılarının ise 8 yıl çalışabileceği bu süre sonunda rotasyona uğrayarak yer değişikliği yapacakları hükmü getirilmiştir (Resmî Gazete, 2011).

28 Şubat 2013 tarihindeki yönetmelikte değişiklik yapılarak sınav ve mülakat uygulaması ile yönetici değerlendirme formundan alınan puanlara göre atama yapılması uygun görülmüştür. (Resmî Gazete, 2013). Bu yönetmelikte her eğitim kurumu için sınav, mülakat ve değerlendirme formundan en yüksek puanı alan üç adayın belirlenerek valiliğin bu üç adaydan birini yönetici olarak atamasına karar verilmiştir (Resmî Gazete, 2013). Doğan, Demir ve Pınar (2014), 2013 yılında yayımlanan bu yönetmelikle ilgili okul yöneticilerinin görüşlerine başvurmuş ve valiliklerin okul yöneticilerinin atanma süreçlerine karışmasının atama sürecinin objektif ve güvenilir olmasını etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. 2013 yılında yayımlanan bu yönetmelikte valiliklerin yönetici atama sürecinin içinde yer alması çok ses getirmiş tartışmalara neden olmuştur. Bu durum ise devamında yeniden bir yönetmelik düzenlemesini getirmiştir.

10 Haziran 2014 tarihinde yazılı sınav kaldırılmış ve yönetici değerlendirme formunda değişikliğe gidilmiştir (Resmî Gazete, 2014). 21 Haziran 2018 tarihli yeni yönetmelik ile ilk defa yönetici olacaklar yazılı sınav ve mülakat ile, yeniden görevlendirilecek okul yöneticileri ise değerlendirme formundan alacakları puana göre atanacaklardır (Resmî Gazete, 2018). En son 5 Şubat 2021 tarihinde yayımlanan yönetmeliğe göre ilk defa yönetici olacaklar yazılı ve sözlü sınavlar ile değerlendirme formundan elde edilen puanlara göre atanırken, mevcut okul yöneticileri ise değerlendirme formundaki ölçütlere göre atanması planlanmıştır (Resmî Gazete, 2021). Değerlendirme formunda yer alan ölçütler 8 bölümden oluşmaktadır. Bunlar; yöneticinin aldığı eğitimler, hizmet süresi, akademik ve mesleki deneyim, kurum geliştirme, okul geliştirme deneyimi, ödüller ve cezalar şeklindedir. 5 Şubat 2021 tarihli ve 31386 sayılı yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinde 1 Mart 2024 tarihine gelindiğinde bazı değişiklikler yapılmıştır.

1 Mart 2024 tarihinde mevcut yönetici seçme ve görevlendirme ölçütlerinde yapılan değişiklikler şu şekilde sıralanabilir. Mevcut yönetmelikte daha önceden değerlendirme ölçütlerinde yer alan ikinci üniversite okumuş olmak, alan dışında yapılan yüksek lisans ve doktora yapmış olmak, makale, ulusal ve uluslararası yarışma ve projeler ile okul içinde yapılan çalışmalar, kurslar değerlendirme ölçütleri dışında tutulmuştur. Müdür, müdür yardımcılığı ve öğretmenlikte geçen süreye verilen puanlar artırılmış ayrıca hizmet süresine de puan verilmeye başlanmıştır. Değerlendirme ölçütlerinin sayısı azaltılmıştır.

Okul yöneticilerinin atanması ve görevlendirilmesine ilişkin ölçütlerin neler olması gerektiğine dair yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Gülşen ve Dayıoğlu (2015), yaptıkları çalışma sonucunda eğitim kurumlarına yöneticilerin atanmasında nesnel, ölçülebilir ve ayırt edilebilir ölçütlerin olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Özdoğan (2022), ise yönetici atama ölçütlerinde sınavın olması

gerektiğini ancak sınavın içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Altın ve Vatanartıran (2014) ise gerçekleştirdikleri araştırma sonucuna göre okul yöneticilerini seçme ve atama sürecindeki mülakatların, yöneticilerin iletişim, temsil kabiliyeti, insani ilişkiler ve yönetici yeterlilikleri ile kişilik özellikleri gibi unsurları gözlemleyebilmek açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öztürk ve Akkuş (2020) ise araştırmalarında okul yöneticilerinin kapsamlı bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins (2006), okul yöneticilerinin etkili bir lider olabilmeleri ve okul başarısına katkı sağlayabilmeleri için sahip olması gereken bilgi ve becerilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ile yapılan çalışmalarda yöneticilerin genellikle 8 yıl gibi bir sürede yer değiştirmelerinin olumlu sonuçlar vereceği yönünde bulgular elde edilmiştir (Kurtuluş, Gündü ve Arduç, 2012; Yılmaz, Altınkurt, Karaköse ve Erol, 2012). Yavuz ve Çakır (2022), PİSA da başarılı olan ülkelerin yönetici seçme ve atama ölçütlerini incelemişlerdir. Yaptıkları araştırmada 5 ülkenin yönetici atama ölçütlerini inceleyerek Türkiye ile karşılaştırmışlardır. Bu ülkelerin bazılarında yönetici olabilmek için yöneticilik sertifikasına sahip olunması gerektiği, lisansüstü eğitimin önkoşul olduğu, yöneticilik öncesi hizmet öncesi eğitimin yer aldığını belirtmişlerdir.

Eğitim yönetimi alanında sık sık değişen yönetici atama yönetmelikleri ve okullara yöneticilerin görevlendirilme usulleri sık sık gündeme gelmektedir. Okul yöneticilerinin görevlendirilmesinde çeşitli kriterler ölçüt olarak alınmaktadır. Son zamanlarda okul yöneticilerinin görevlendirilmesine ilişkin usul ve esasların yer aldığı yönetmeliklerle ilgili yaşanan anlaşmazlıklar ve karşılaşılan sorunlar hakkında okul yöneticilerin görüş ve önerilerinin alınması önem arz etmektedir. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin 1 Mart 2024 tarihinde yönetici atama yönetmeliğinde yapılan değişiklikler ile daha önceki uygulanan yönetmelik hakkındaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca bu tespitlerden yola çıkarak eğitim ve öğretimin kalitesini artırmada temel teşkil eden okul yöneticilerinin objektif ölçütlerle doğrultusunda seçilmesi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri alınarak yönetici atama ölçütleri belirlenirken bu görüşlerin katkı sağlaması amaçlanmıştır.

5 Şubat 2021 tarihinde yayımlanan yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde 1 Mart 2024 tarihinde yapılan değişikliklerin eski yönetmeliklerdeki karşılaşılan problemlere ve tartışmalara neden olan hususlara çözüm getirip getirmediğine yönelik bir araştırma yapılmasına ihtiyaç doğmuştur. Ayrıca yönetmelikte yapılan değişikliklerin içeriğinin ve puanlama ölçütlerinin konunun ilgilileri tarafından nasıl algılandığının tespit edilmesi önemlidir. Bunların yanında atama ölçütlerinde yapılan bu değişikliklerin yönetici atama sürecine olumlu ve olumsuz yansımalarının belirlenmesi ve değiştirilen atama ölçütlerinin eksik veya hatalı yönlerinin ortaya çıkarılması gibi gereklilikler bu araştırmanın yapılmasına öncülük etmiştir.

Yukarıda bahsedilen kuramsal çerçeve ve nedenlerden hareketle, bu çalışmada; 1 Mart 2024 tarihinde mevcut yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde yer alan puanlama ölçütlerine yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında yönetmelik değişikliği yapılmadan önceki uygulamada olan yönetmelik üzerine de okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra mevcut yöneticilerin ve ilk defa yönetici olacakların atanmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı bu araştırma ile okul yöneticilerinin bu konudaki önerileri de belirlenmeye çalışılmıştır. Yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin uygulama sürecindeki mevcut durum inceleyerek, gelecekte yönetici atama ölçütlerinin belirlenmesi ve eğitim kurumlarına yöneticilerin atanmasında meydana gelen sorunlara çözüm bulmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma önem arz etmektedir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesi: 5 Şubat 2021 tarihli resmî gazetede yayımlanan yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğindeki puanlama ölçütlerinde ve yönetmeliğin uygulanış sürecinde 1 Mart 2024 tarihinde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir? olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak yapılmıştır. Durum çalışmasında güncel bir durum müdahale edilmeden bulunduğu şartlar içinde derinlemesine incelenir. Durum çalışmasıyla bir olayın gelecekte dönüşeceği yapı ile ilgili sonuçlar çıkarmak mümkündür (Lynn, 1991). Bu araştırma ile de yönetici seçme ve görevlendirme uygulamaları ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri derinlemesine incelenerek geleceğe yönelik uygulamalarla ilgili öneriler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Bu desende, tek bir durumun içinde birden fazla alt birim veya tabaka bulunabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmadaki okul türleri ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde belirlenmiş böylece araştırılan durumun alt analiz birimleri oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmaya konu olan durumun farklı okul türleri bağlamında derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesine olanak sağlamıştır. Araştırmaya konu olan durum hakkında derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmış, daha önceki yönetici seçme ve atama yönetmelikleri incelenmiştir. Ayrıca araştırmacılar iki okul yöneticisi olarak görev yaptıklarından dolayı bu sürecin içerisinde yer almaktadırlar. Sahada görev yapan araştırmacılar aynı zamanda bu süreçte saha notları da almışlardır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde görev yapan 11 müdür ve 10 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 21 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun okul müdür ve müdür yardımcılarında oluşturulma nedeni okul yöneticilerini seçme ve görevlendirme sürecinin doğrudan onları ilgilendiren bir süreç olmasıdır. Katılımcılar belirlenirken gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiş, görüşme sırasında toplanan verilerin başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacağı ve kimlik bilgilerinin araştırmada gizli tutulacağı belirtilmiştir. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri ile gerçekleştirilen ön görüşmeler sırasında kendilerine mevcut yönetmelik ve mevcut yönetmelik üzerinde yapılan değişiklikler hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan okul müdür ve müdür yardımcılarını belirlenirken maksimum çeşitlilik örneklemeinden faydalanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde amaç, küçük bir örneklem oluşturarak problem durumuna taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yazar ve Keskin, 2021, s.233). Durum çalışmalarında duruma ilgili farklı bakış açılarını ortaya koymak için bu örnekleme türü tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine Y1,Y2,Y3...Y21 gibi kodlar verilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yöneticilik Unvanı	Eğitim Düzeyi	Yöneticilik Kıdemi	Okul Türü
Y1	Kadın	Müdür yardımcısı	Doktora	4	Ortaokul
Y2	Erkek	Müdür	Yüksek lisans	8	İlkokul
Y3	Erkek	Müdür	Yüksek Lisans	12	İlkokul
Y4	Erkek	Müdür	Lisans	10	Lise
Y5	Erkek	Müdür yardımcısı	Yüksek Lisans	16	İlkokul
Y6	Erkek	Müdür	Yüksek lisans	12	İlkokul
Y7	Erkek	Müdür	Yüksek Lisans	8	Ortaokul
Y8	Erkek	Müdür yardımcısı	Yüksek lisans	20	İlkokul
Y9	Erkek	Müdür	Lisans	24	İlkokul
Y10	Kadın	Müdür yardımcısı	Yüksek lisans	12	Ortaokul
Y11	Erkek	Müdür	Yüksek Lisans	10	Ortaokul
Y12	Erkek	Müdür	Yüksek lisans	20	İlkokul
Y13	Erkek	Müdür	Yüksek Lisans	14	İlkokul
Y14	Erkek	Müdür Yardımcısı	Yüksek lisans	5	Ortaokul
Y15	Erkek	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	6	Ortaokul
Y16	Kadın	Müdür	Yüksek lisans	9	Lise
Y17	Erkek	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	7	Ortaokul
Y18	Erkek	Müdür Yardımcısı	Yüksek lisans	9	Lise
Y19	Erkek	Müdür	Yüksek Lisans	18	İlkokul
Y20	Erkek	Müdür yardımcısı	Yüksek lisans	7	Ortaokul
Y21	Erkek	Müdür Yardımcısı	Lisans	9	Ortaokul

Kiraz KOÇ ŞANLI, Sinan ARI & Okan ŞANLI

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme yer alan okul yöneticilerinin yönetici unvanı (müdür veya müdür yardımcısı), eğitim düzeyi, cinsiyet ve okul türü bağlamında çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Tablo 1’e göre 21 katılımcının (11 müdür ve 10 müdür yardımcısı) 3’ü kadın 18’i erkek; 3’ü lisans mezunu 17’si yüksek lisans mezunu, 1’i doktora mezunudur.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, okul yöneticilerinin 2021 yılında çıkarılan yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği ve bu yönetmelik üzerinde 1 Mart 2024 tarihinde yapılan değişikliklere ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcıya cevaplar konusunda esneklik sağlarken aynı zamanda da görüşme boyunca konunun dağılmasına izin vermeden önceden belirlenen basamakların izlenerek görüşmenin tamamlanmasını sağlar (Mayring, 2000).

Görüşme formunun hazırlanma aşamasında okul yöneticileri ve eğitim yönetimi uzmanları ile informal görüşmeler yapılmış, alanyazında okul yöneticilerinin atanması ve değerlendirilmesi ile ilgili yapılmış olan araştırmalar incelenmiş ve son yıllardaki okul yöneticilerinin atanması ile ilgili çıkarılan yönetmelikler ve alınan kararlar incelenmiştir. Ayrıca görüşme soruları üzerine eğitim yönetimi alanında iki uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlar eğitim yönetimi alanında doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacılarından ikisi okul yöneticisi olarak görev yaptıklarından dolayı sahada tespit ettikleri gözlemedikleri durumlar hakkında notlar almışlar ve görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde kullanmışlardır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde yapılan bu uygulamalar ile araştırmanın iç geçerliliğinin artırılması hedeflenmiştir. Görüşme formuna en son şekli verilerek 4 adet açık uçlu soru yer almasına karar verilmiştir. Hazırlanan bu sorularla ilgili uzman görüşüne başvurarak sorular yeniden düzenlenmiş ve son halini almıştır.

Araştırmada kullanılan sorular aşağıdaki gibidir:

1. 1 Mart 2024 tarihinde değişiklik yapılan kadar uygulanan, 2021 yılında çıkarılan yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. 1 Mart 2024 tarihinde yapılan değişiklikte uygulanmaya başlayan yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Sizce mevcut yöneticilerin atama ve görevlendirmesi nasıl olmalıdır?
4. Sizce ilk defa yönetici olacakların atama ve görevlendirmesi nasıl olmalıdır?

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler okul saatleri dışında okul yöneticilerine hazırlanan görüşme formundaki sorular yöneltilerek toplanmıştır. Sorulara verilen cevapları daha anlaşılır kılmak için biraz daha ayrıntılı açıklayabilir misiniz? Burada bunu mu demek istediniz? şeklinde ek sorular yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar yazılı olarak kaydedildiği gibi hiçbir noktayı kaçırmamak adına ses kayıtları da alınmıştır. Daha sonra veri analizinde araştırmacılar tarafından ses kayıtları tekrar tekrar dinlenmiş ve notlar alınmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin anlamları ve tutarlılıkları yönünden detaylı bir şekilde incelenerek, verilerin indirgenip anlamlandırılmaya çalışıldığı bir girişimdir (Patton, 2014). Analiz aşamasında ilk olarak verilerin dökümü gerçekleştirilmiş, veriler araştırmacılar tarafından da notlar alınarak dinlenip karşılaştırılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından alt amaçlara uygun olacak şekilde görüş birliği sağlanarak kodlar belirlenmiş ve analizler yapılmıştır. Son olarak da araştırmacıların yapmış olduğu analizler karşılaştırılarak tutarlı ve uyumlu analiz sonuçları elde edilmeye çalışılmıştır.

2.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada geçerliliği ve güvenirliliği sağlamak için bir takım önlemler alınmıştır. Elde edilen bulguların kavramsal çerçeveye uygun olduğu görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Geçerlik ve güvenirlik kavramları nicel araştırmalara özgü kavramlar olup nitel araştırmaların paradigması ile çelişmektedir (Mills, 2003). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine tutarlılık, inandırıcılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması önerilmektedir (Mills, 2003). Bundan dolayı bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine tutarlılık, inandırıcılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması uygun görülmüştür. Tutarlılık ya da diğer bir ifade ile araştırmanın iç güvenirliliğini artırmak amacıyla çalışmada elde edilen bulgularla ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma da elde edilen veriler, üç araştırmacı tarafından da değerlendirilip ayrı ayrı kodlanmış oluşturulan kodlarla ilgili görüş birliği sağlanmıştır. İnandırıcılık ya da diğer bir ifade ile iç geçerliliği sağlamak adına çalışmada kullanılan görüşme sorularının geliştirilmesi aşamasında ilgili alanyazın ve yönetmelikler incelenmiş, saha notları alınmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların söyledikleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınırken notlarda alınmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar bunu mu demek istediniz? soruları yöneltilecek yanlış anlamının önüne geçilmeye çalışıldığı gibi görüşme sonrasında alınan notlar katılımcı ile paylaşılmış ve teyit edilmiştir. Çalışmada içerik analizi sırasında oluşturulan kodların ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar ve ilgili kavramları kapsayacak kadar da geniş olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacılar, çalışmanın tümünde nesnel olmaya dikkat etmişlerdir. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve daha sonra karşılaştırılarak kodlamalar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Aktarılabirlik yani dış geçerliliği sağlamak adına araştırma sürecinin aşamaları okuyucuya ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmacılar, araştırmada elde edilen verileri ayrıntılı bir şekilde yazmaya çalışmıştır. Araştırma raporlaştırılırken, araştırma sürecini okuyucunun gözünde canlandırması istenmiş bu nedenle ayrıntılı betimlemeler yapılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece toplanan veriler benzer çalışmalar için yol gösterici olabilecek ve araştırma sonuçlarının da birbiriyle karşılaştırılması daha kolay olacaktır. Araştırma sonuçları sunulurken sade ve anlaşılır bir üslup kullanılmasına özen gösterilmiş böylece araştırmayı okuyanların aynı anlamı çıkarmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Teyit edilebilirlik yani araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak için, toplanan veriler ve kodlamalar tekrar inceleyebilmesi adına araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

2.6. Etik İzin

Uygulamadan önce Bayburt Üniversitesinin Etik Kurulundan izin alınmıştır (30/05/2024 tarih ve 161 karar sayısı). Uygulamadan önce katılımcılarla yüz yüze görüşülmüş ve araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği, bu süreçte katılımcılardan beklenenler ve katılımcıların gizli tutulacağı, istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri ile olası riskler hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir.

BULGULAR

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularına yönelik olarak dört başlık altında incelenmiştir.

3.1. Okul Yöneticilerinin Değişiklik Yapılmadan Önce Uygulanan 2021 Yılında Çıkarılan Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine İlişkin Görüşleri

1 Mart 2024 tarihinde değişiklik yapılmadan önce uygulanan 5 Şubat 2021 tarihli yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği hakkında okul yöneticilerinin belirtmiş oldukları görüşler yönetmelikle ilgili olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde ikiye ayrılarak incelenmiştir. Okul yöneticilerinin mevcut yönetmeliğin olumlu yönlerine ilişkin belirtmiş oldukları görüşler doğrudan alıntılar yapılarak Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Değişiklik Yapılmadan Önce Uygulanan Mevcut Yönetmeliğin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Okul yöneticilerinin görüşlerinden alıntılar	Frekans
Liyakati ön plana alması	Y4: <i>Kariyer ve liyakat ağırlıklı, fırsat ve imkân eşitliği vardı.</i> Y13: <i>Liyakatin esas alındığı değerlendirme kriterlerinin baz alındığı bir yönetmelik olduğunu düşünüyorum.</i>	6
Yöneticileri çalışmaya teşvik etmesi	Y1: <i>Değişiklik yapılmadan önce uygulanan yönetmelik idarecileri çalışmaya teşvik ediyordu. Masa başında oturan ne gerek varcı idareciler yerine artık hocam bir proje yapalım hocam bu yarışmaya da katılalım diyen idareciler görmeye başlamıştık.</i> Y4: <i>Örgütsel dinamikler ve takım liderliği olarak Okul müdürlerine ve ekibine yarışma ruhu oluşturmakta köy kasabada imkânsız başarıları uygulamalar gözlemlenmiştir.</i> Y6: <i>Eski yönetmelik proje odaklı, yöneticilerin kendilerini yenileyip geliştirdikleri bir yönetmelikti Hâlihazırda yöneticilerinde dinamik bir süreçte olmalarını sağlayan bir yönetmelikti</i> Y12: <i>Proje bazlı ve eğitim kriterleri açısından idareyi aktif tutan bir yönetmelikti</i>	7
Mesleki ve kişisel gelişimi desteklemesi	Y3: <i>Bu yönetmelik sayesinde çoğu idareci ikinci üniversite okuyup yüksek lisans yapıp kendini geliştirmeye başlamıştı.</i> Y4: <i>Eğitim yöneticilerinin kendini geliştirmesi, üretmesi karşılığında görev süreleri dolduğunda arzu ettikleri eğitim kurumlarına atanmaları için bir fırsattı.</i>	4
Atama ölçütlerinin açık olması	Y5: <i>Net kriterler vardı. Müdür ya da müdür yardımcısı olacaklardan beklenen özellikler belliydi. Kriterler açıkça belirtilmişti yani. Kişi yönetici olmak istiyorsa bu kriterleri yerine getirmeye çalışabilirdi. Örneğin okulda Dyk , İyep, destek eğitim odası açılması bunlar hep puanlama kriterine dahildi.</i>	2
Genç yöneticileri desteklemesi	Y13: <i>Genç ve dinamik yöneticilerin motivasyonunu artırıcı etkisi vardı. Gençlerde eğer çalışırlarsa kendilerini ve okulu geliştirecek çalışmalar yaparlarsa kendilerinden tecrübeli olan müdürlerle aynı puana sahip olabiliyorlardı.</i>	3
Toplam		22

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu 5 Şubat 2021 tarihli 31386 sayılı yönetmeliğin olumlu yanlarının liyakati ön plana alması ve okul yöneticilerini çalışmaya teşvik etmesi olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin bu yönetmeliğin olumlu yönleri ile ilgili vurgu yaptıkları diğer noktalar ise mesleki ve kişisel gelişimi desteklemesi, atama ölçütlerinin açık olması ve genç ve dinamik yöneticileri desteklemesi olmuştur.

Yönetmeliğe ilişkin yapılan bu olumlu görüşlerin yanında yöneticilerin belirtmiş oldukları olumsuz görüşlerde bulunmaktadır. Yönetmeliğin olumsuz yönlerine ilişkin yöneticilerin belirtmiş oldukları görüşler doğrudan alıntılar yapılarak Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Değişiklik Yapılmadan Önce Uygulanan Mevcut Yönetmeliğin Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Okul yöneticilerinin görüşlerinden alıntılar	Frekans
Okulun konumunun puanlamayı etkilemesi	Y2: <i>Türkiye gerçeklerine uymayan kent ile kırsal arasındaki okullar arasında yöneticiler arasında haksızlığa neden olan bir yönetmelikti</i>	1

Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde 1 Mart 2024 Tarihinde Yapılan Değişikliklerle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Değerlendirme ölçütlerinin uygun olmaması	Y9: Gereksiz değerlendirmelerin olduğunu düşünüyorum. Bazı kriterler vardı ki bunun yönetici seçimini etkilemesi çok garipti. Mesela okulda evde eğitim alan öğrencinin bulunması kriteri, ee yoksa bu bizim suçumuz mu? Y13: Bazı kriterler suüstimale açıldı. Yapılmadan evrak üzerinde yapılmış gibi gösterilebiliyordu. Y20: Bazı maddelerin yöneticiler açısından yapılması gereksiz ya da zor olarak nitelendiriliyordu. Ancak puan getireceği için yine de yapıyorlardı. Y21: Değerlendirme maddelerin çoğu son 4 yıl içerisinde yapılan çalışmaları içeriyordu. Süre ile sınırlı tutulmasını doğru bulmuyorum.	4
Yönetmeliğin çok sık değişmesi	Y10: Yönetmelik o kadar sık değişiyor ki, yönetmeliğin birine göre atanan diğer yönetmeliğe göre atanamıyor. Yönetmeliğin birine göre yüksek puan alan iyi idareci olarak değerlendirilen diğer yönetmeliğin kriterlerinde puan alamıyor.	2
Toplam		7

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu 5 Şubat 2021 tarihli 31386 sayılı yönetmeliğin olumlu yanlarının olumsuz yanlarından daha fazla olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren okul yöneticilerinin çoğunluğu değerlendirme ölçütlerinin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Vurgu yaptıkları diğer noktalar ise okulun konumunun puanlamayı etkilemesi ve yönetmeliğin çok sık değişmesi olmuştur.

3.2. Okul Yöneticilerinin 1 Mart 2024 Tarihinde Yapılan Değişiklikle Uygulanmaya Başlayan Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine İlişkin Görüşleri

5 Şubat 2021 tarihli 31386 sayılı yönetmelikte 1 Mart 2024 tarihinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Değerlendirme kriterlerinde yapılan bu değişikliklerle ilgili okul yöneticilerinin görüşleri sorulmuş ve ortaya çıkan görüşler olumlu ve olumsuz olarak ayrılarak incelenmiştir. Okul yöneticilerinin yapılan bu değişikliklerle ilgili belirtmiş oldukları olumlu görüşler doğrudan alıntılar yapılarak Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Mevcut Yönetmelikte Yapılan Değişikliğin Olumlu Yönlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Kodlar	Okul yöneticilerinin görüşlerinden alıntılar	Frekans
Tecrübeyen önem vermesi	Y2: Yöneticilik tecrübeyle ilişkilidir. Bu yönetmelik bunu öncelediği için yapılan Yönetmeliği son derece olumlu buluyorum Y21: İdarecilikte yıllarını vermiş kişilerin istediği okula gitmeleri açısından mantıklı olmuş	1
Sade ve net ölçütler içermesi	Y9: Yapılan değişikliklerle değerlendirme kriterleri sadeleştirilmiş ve netleştirilmiştir. Sade ve güzel olmuş	3
Toplam		4

Tablo 4’e bakıldığında mevcut yönetmelikte 1 Mart 2024 tarihinde değerlendirme kriterlerinde yapılan değişikliklerle ilgili çok az okul yöneticisinin olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Olumlu görüş bildiren okul yöneticileri ise yapılan değişikliklerle tecrübeye önem verildiğini ve sade, net ölçütlerin getirildiğini belirtmişlerdir.

Yönetmelikte yapılan değişikliklerle ilgili olumlu görüşlerin yanında yöneticilerin belirtmiş oldukları olumsuz görüşlerde bulunmaktadır. Bu olumsuz görüşler doğrudan alıntılarla Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5*Mevcut Yönetmelikte Yapılan Değişikliğin Olumsuz Yönlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri*

Kodlar	Okul yöneticilerinin görüşlerinden alıntılar	Frekans
Kıdemlin ön plana çıkarılması	Y1: <i>Mart ayında yapılan değişiklik ile kıdem ön plana çıkarılmıştır. En yaşlı olan en iyi yere müdür olacak uygulaması yapılmaya başlanmıştır. Meslekteki deneyim ön plana çıkarılmıştır. Bu da meslekte tecrübesi fazla daha bilgisayarı bile açmayı bilmeyen müdürlerin en iyi okullara gitmesine sebep olacaktır.</i> Y3: <i>Eğitim kurumuna atanan müdürün sadece kıdemli olması boş koltuğu doldurmasının önü açılmıştır.</i> Y4: <i>Hizmet puanına göre değerlendirilerek yapılarak okul yöneticisi seçilmekte, bu da gençlerin önünün kesilmesine neden olmaktadır.</i>	12
Okul içinde yapılan çalışmaları desteklememesi	Y3: <i>Eğitim yöneticisinin görev süresi boyunca ya da görev süresi dolunca kurumun sadece günlük işlerini yürütmek kurumu geliştirmek adına herhangi bir çalışma yapmamasının önü açılmıştır.</i>	5
Liyakate dayalı olmaması	Y14: <i>Liyakati esas almadığı su götürmez bir gerçek. Çalışkan okulunu ve kendini geliştiren müdürler ne yaparlarsa yapsın mesleki tecrübesi fazla olan müdürleri geçemeyeceklerdir.</i>	5
Mesleki ve kişisel gelişimi desteklememesi	Y15: <i>Yüksek lisans ve 2.üniversite gibi kişisel gelişim kriterleri yeterli puan kaldırılmış adam yüksek lisans yapacak 2. Üniversite okuyacak ama hiçbir önemi olmayacak</i> Y18: <i>Kişilerin kendini mesleki açıdan geliştirmesinin, kişisel gelişimin desteklenmediği bir yönetmelik. Bu yüzden çalışmaya gerek yok</i>	4
Aynı eğitim kurumunda devam etmek isteyen idarecilerin desteklenmemesi	Y15: <i>Okul yöneticisi ilk 4 yılını bitirdikten sonra bir 4 yıl daha kendi okulunda kalmak istiyorsa yapılan değişiklikle idareci eğer kıdemli değilse bu imkânsız hale gelmiştir. Emek verip geliştirdiği okulda çalışmayıp başka yerlere gitmek zorundasın. Bu durum idarecilerin çok sık değişmesine neden oluyor.</i>	2
Toplam		28

Tablo 5’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerin çoğu yönetmelikte yapılan değişikliğin olumsuz yönlerinden bahsetmiştir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu yapılan değişikliklerle kıdemlin ön plana çıkarıldığını vurgulamıştır. Bunun dışında mevcut yönetmelikte yapılan değişikliğin okul içinde yapılan çalışmaları desteklemediği, liyakate dayalı olmadığı, mesleki ve kişisel gelişimi desteklemediği, aynı eğitim kurumunda devam etmek isteyen idarecileri desteklemediği hususlarına da değinmişlerdir.

3.3.Mevcut Yöneticilerin Yeniden Görevlendirilmesine İlişkin Okul Yöneticilerinin Önerileri

Okul yöneticilerinin mevcut yönetmelik ve yapılan değişikliklerle ilgili görüşleri alındıktan sonra, kendilerinin okul yöneticisi görevlendirme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin önerilerde bulunmaları istenmiştir. Okul yöneticisi olarak görev yapan yöneticilerin yeniden görevlendirilmesi ve görevde değerlendirilmesine ilişkin önerileri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*Mevcut Yöneticilerin Yeniden Görevlendirilmesine İlişkin Okul Yöneticilerinin Önerileri*

Kodlar	Okul yöneticilerinin görüşlerinden alıntılar	Frekans
---------------	---	----------------

Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde 1 Mart 2024 Tarihinde Yapılan Değişikliklerle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Yöneticiler görev sürecinde paydaşları tarafından değerlendirilmeli	Y1: Mevcut yöneticiler atanırken o yöneticinin çalıştığı okullara ne kattığına bakılmalıdır. Bunun için o okuldaki velilerin, öğretmenlerin hatta öğrencilerin görüşleri alınıp bu değerlendirme kriteri yapılabilir.	1
Okulun gelişimine katkıları desteklenmeli	Y16: Okul içerisinde yapılan akademik çalışmalar, yönetici göreve başladığında okulu nasıl almış ve bırakırken nasıl bırakmış bu kriterler gözlemlenerek puanlama yapılmalı ve buna göre görevlendirme yapılmalı.	4
Liyakat ön planda tutulmalı	Y19: Yönetici atamalarında liyakate dayalı bir yaklaşım teşvik edilmelidir. Deneyim ve eğitim gibi faktörlere dayalı olarak adayların değerlendirilmesi, daha yetkin ve etkili yöneticilerin atanmasını sağlar.	3
Çalıştığı bölgeye ve okula göre değerlendirilmeli	Y4: Müdürler için çalıştıkları bölgelerin durumları göz önüne alınarak yakın-orta- uzak hedeflerini sözleşme şeklinde hazırlamalıdır sonunda performans göstergeleri objektif ölçütlere göre ulaşılan ulaşılamayan durumlara göre yeniden görevlendirilmelidir. Y6: Öğretmenler gibi çalıştığı yerin şartlarına göre puanlama yapılmalıdır. Y17: Çalıştıkları okul tipine ve kurumun öğrenci sayısına göre puanlama olmalı yani 100 öğrencili bir okulda görev yapan Yönetici ile 700 öğrenci bulunan bir okulda görev yapan idareciye aynı puan verilmemeli	3
Performansa dayalı bir sistem getirilmeli	Y7: Mevcut yöneticilerin atamaları ülke geneli oluşturulacak performansa dayalı eğitim sürecini geliştirici yönetim süreçlerini değerlendiren ve yöneticilerin kişisel gelişimine değerlendirme sürecine katan bir sistem doğrultusunda yapılmalı.	2
Tecrübeye önem verilmeli	Y2: Okul yöneticilerinin tekrar görevlendirilmesinde tecrübe önemli olmalıdır. Bir okulu yönetmek için tecrübe önemlidir. Yıllarını bu işe vermiş idarecilerin daha başarılı olacaklarını düşünüyorum.	1
Kişisel gelişim ön plana çıkarılmalı	Y14: Adayların kişisel gelişimi ve mesleki gelişimini baz alan çalışmalardan ayrı ayrı puanın verildiği bir puanlama sistemi ile görevlendirmelerin yapılması kaliteli ve zamanın ruhuna uygun bir okul gelişimi için son derece önemlidir. Öncelikle adayların aldıkları bütün eğitimler, yaptıkları bütün bilimsel çalışmalardan ayrı ayrı puan alabildiği bir puanlama sistemi getirilmelidir. Y12: Eğitim kriterleri açısından kişiyi de harekete geçirecek proje eğitim ve yüksek lisans eğitimini öncelikleyen kriterler belirlenerek idareci ataması olabilir. Böylece mevcut okul yöneticileri kendilerini geliştirmek durumunda kalabilirler.	5
Okul yöneticiliği meslek haline gelmeli	Y15: Bence okul yöneticiliği görev tanımı belli olan profesyonel bir meslek olmalı, yönetici tekrar öğretmenliğe dönme kaygısı taşımamalı Y13: Üniversitelerde Yönetici yetiştirme bölümü açılmalı ve buradan mezun olanlar okul yöneticisi olarak atanmalıdır. Böylece yöneticilik meslek haline gelecektir.	4
Toplam		23

Tablo 6'ya bakıldığında mevcut yöneticilerinin yeniden görevlendirme sürecine ilişkin okul yöneticilerinin çoğunluğu okul gelişimine katkının desteklenmesi, liyakatin ön planda tutulması, kişisel gelişimin ön plana çıkarılması, okul yöneticiliğinin meslek haline gelmesi ve çalıştığı bölge ve okula göre değerlendirme yapılması önerilerinde bulunmuşlardır. Katılımcılar aynı zamanda yöneticilerin

görev sürecinde paydaşları tarafından değerlendirilmesine, tecrübeye önem verilmesine ve performansa dayalı bir sistem getirilmesine de değinmişlerdir.

3.4.İlk Defa Yönetici Olacakların Görevlendirilmesine İlişkin Okul Yöneticilerinin Önerileri

Okul yöneticilerinin eğitim kurumlarına ilk defa görevlendirilecek olan okul yöneticilerinin görevlendirilmesine ilişkin önerileri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Mevcut Yöneticilerin İlk Defa Yönetici Olacakların Görevlendirilmesine İlişkin Önerileri

Kodlar	Okul yöneticilerinin görüşlerinden alıntılar	Frekans
Yazılı sınav yapılması	Y1:İlk defa yönetici olarak atanmada sınav uygulamasını doğru buluyorum. Çünkü mevzuat bilgisine hâkim olması önemli.	10
Kişisel ve mesleki gelişim	Y7:Okul yöneticisi olacakların yaptıkları projeler, yüksek lisans, ikinci üniversite gibi kriterlerde ilk defa yönetici olacaklar için değerlendirme ölçütü olmalıdır.	6
Mesleki deneyim (Öğretmenlik-Okul Yöneticiliği)	Y2:Öğretmenlikte geçirilen süre daha fazla olmalıdır. Sınıf atmosferini tam anlamıyla bilmeyen ve özümsemeyen birinin yöneticilik yapması bana göre çok doğru değil.	3
Hizmet İçi Eğitim	Y4:İlk defa okul yöneticisi olacaklara mutlaka hizmet içi eğitim verilmelidir. Bu süreçte deneyim kazanmaları sağlanabilir.	2
Şeffaf ve Nesnel Mülakat	Y9: İlk defa yönetici olacakların sınav puanı ve mülakat puanları bir arada değerlendirilebilir. Ancak mülakat şeffaf ve nesnel olmalıdır. Y13: Sadece puan veya evrak ile değil hakkıyla yapabilecek kişiler arasından torpilsiz mülakat yapılmalıdır.	2
Staj döneminin olması	Y18:ilk defa okul yöneticisi olacaklar mutlaka deneyimli okul yöneticilerinin yanında en az 1 yıl staj yapmalıdırlar. Bu süreçte iş ve işlemleri öğrenmelidirler.	1
Adaylık uygulaması	Y21: İlk defa atanan okul yöneticileri tıpkı aday öğretmen gibi aday okul yöneticisi olmalıdırlar. Bu süreçte eğitimler alıp süreç sonunda değerlendirilmeye tabi tutulmalıdırlar.	2
Toplam		26

Tablo 7’ye göre katılımcıların büyük çoğunluğu ilk defa okul yöneticisi olacaklar için yazılı sınav yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte kişisel ve mesleki gelişim ile deneyiminde önemli olduğunu bunlara da bakılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar şeffaf ve nesnel bir mülakat olması gerektiği, hizmet içi eğitim verilmesi, staj döneminin olması ve aday okul yöneticiliği uygulamasının olmasının gerektiğine de değinmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, değişiklik yapılmadan önceki mevcut yönetmeliğe ilişkin okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinin çoğunlukta olduğu görülmüştür. 5 Şubat 2021 tarihinde çıkarılan yönetmeliğin liyakati ön plana çıkardığı ve okul yöneticilerini çalışmaya teşvik etmesi yönlerinden olumlu, değerlendirme ölçütlerinin uygun olmaması yönünden ise olumsuz olarak nitelendirildiği görülmüştür. Yapılan bir çalışmada 5 Şubat 2021 tarihinde çıkarılan bu yönetmelikte lisansüstü eğitimin puanlama ölçütlerine dahil edilmesini bir eksiklik olarak nitelendirmiştir. Okul yöneticilerinin gelişmiş ülkelerde lisansüstü mezunu olduklarını bizim ülkemizde de bunun bir ön koşul olması gerektiğini dile getirmiştir (Karaca, Özcan ve Karaca, 2021). Bu sonuç atama ölçütlerine eleştiri getirmesi bakımından elde ettiğimiz sonucu destekler niteliktedir.

1 Mart 2024 tarihinde yönetmelikte yapılan değişiklikle yönetmelik sade ve net ölçütler içermesi bakımından olumlu olarak nitelendirilirken, okul yöneticilerinin çoğunluğu tarafından kıdemi ön plana çıkarması bakımından eleştirilmiştir. Benzer şekilde Koçak (2009) ile Dönmez ve Güneş (2001) tarafından

yapılan çalışmalarda meslekteki kıdem yükseldikçe okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin de artacağını buna bağlı olarak iş dinamiklerini kaybedeceklerini vurgulamaktadır. Kıdemi ön plana çıkarması dışında mevcut yönetmelikte yapılan bu değişikliğin okul içinde yapılan çalışmaları desteklemediği, liyakate dayalı olmadığı, mesleki ve kişisel gelişimi desteklemediği, aynı eğitim kurumunda devam etmek isteyen idarecilere avantaj sağlamadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Demir ve Pınar (2013) yaptıkları araştırma sonucunda yönetici atama yönetmeliğinin liyakate ve başarıya yeterli önemi vermediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan katılımcılar yapılan değişikliklerle bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlerin desteklenmediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmacılar Silah (2001) ve Günay (2004)'ın söylemi ile desteklenmektedir. Silah (2001) ve Günay (2004) yönetici atama sürecinde başarının taktir edilmesinin ve sosyal, kültürel, bilimsel faaliyetlere katılımın ölçüt olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Mevcut yöneticilerinin yeniden görevlendirme sürecine ilişkin okul yöneticilerinin çoğunluğu okul gelişimine katkının desteklenmesi, liyakatin ön planda tutulması, kişisel gelişimin ön plana çıkarılması, okul yöneticiliğinin meslek haline gelmesi ile çalıştığı bölge ve okula göre değerlendirme yapılması önerilerinde bulunmuşlardır. Bayrak, Himmetoğlu ve Aytuğ (2020) çalışmaları sonucunda eğitim sisteminin uygulama basamağını oluşturan okul yöneticiliğinin bir meslek haline getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca yöneticilerin seçilmesinde liyakatin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar çalışmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir. ABD, Hollanda, İskoçya, İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerde okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline getirilip etkili bir şekilde yürütülebilmesi için standartla geliştirildiği görülmektedir (İngvarson, 2006). Bu araştırmanın sonucu elde ettiğimiz sonucu destekler niteliktedir. Gülşen ve Dayıoğlu (2015), yönetici atama ölçütleri konusunda okul yöneticilerinin görüşlerini incelemiş ve yöneticiliğe yeniden atamada nesnel ve ölçülebilir ölçütlerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticilerin en az yüksek lisans mezunu olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Gülşen ve Dayıoğlu (2015)'in yaptığı çalışmadan elde ettiği sonuç ile bu çalışmadan elde edilen sonucun farklı olduğu görülmüştür. Özdoğan (2023) ise öğretmenliğin ilk yıllardan itibaren yönetici olmak isteyen öğretmenlerin yetiştirilmesi, takibinin yapılması, iletişim-liyakat ve sosyal beceriler yönünden ölçülerek makul bir süre sonunda yönetici olur ya da olmaz kararının ortaya konulması gerektiğini belirtmiştir. Özdoğan (2023), yöneticiliği bir meslek olarak tanımlamış bu mesleğin taşınması gereken özelliklerden bahsetmiştir. Bu ifade bizim çalışmamızda elde etmiş olduğumuz yöneticiliğin meslek haline getirilmesi sonucu ile örtüşmektedir.

Aynı katılımcılar ilk defa okul yöneticisi olacaklar için ise yazılı sınav yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte ilk defa yönetici olacaklar için kişisel ve mesleki gelişim ile deneyiminde önemli olduğunu bunlara da bakılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar şeffaf ve nesnel bir mülakat olması gerektiği, hizmet içi eğitim verilmesi, staj döneminin olması ve aday okul yöneticiliği uygulamasının olmasının gerektiğine de değinmişlerdir. Doğan, Demir ve Pınar (2014)'da yaptıkları çalışma sonucunda okul yöneticilerinin yazılı sınavları objektif bularak destekledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların elde ettikleri bu sonucun elde ettiğimiz sonuçla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Polat ve Kurtgöz (2022), ilk defa yönetici atama değerlendirme ölçütlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini incelediği çalışmasında bazı ölçütlerin uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu ölçütlerin farklı alanlarda yapılan yüksek lisans ve doktora eğitimi, ilkökullardaki yetiştirme programı (İYEP) ve destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) ile zümre başkanlığı gibi ölçütler olduğunu belirtmişlerdir. Bu ölçütlerin adaylar arasında fırsat eşitsizliği oluşturduğunu vurgulamışlardır. Polat ve Kurtgöz (2022) tarafından elde edilen sonuçla farklı sonuçlar elde ettiğimiz görülmektedir. Yavuz ve Çakır (2022), PİSA'da başarılı olan ülkeler ile Türkiyede'ki okul yöneticilerinin atama ölçütlerini karşılaştırdığında diğer ülkelerde okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitim aldıkları ve daha sonra seçim sürecinin olduğu Türkiye de ise böyle bir eğitimin olmayıp yöneticilerin göreve başladıklarında yönetim alanında gerekli yeterliliğe sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu ifade yaptığımız çalışma sonucunda da yönetici olacakların bir hizmet öncesi eğitimden geçmesi sonucunu destekler niteliktedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları göz önüne alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulması uygun görülmüştür:

Okul yöneticisi seçme ve görevlendirme politikaları belirlenirken çoğunluğun memnuniyeti ve okul yöneticilerinin de beklentileri göz önüne alınmalı ve bununla ilgili araştırmalar yapılarak uzun süreli bir atama politikası oluşturulabilir.

Kiraz KOÇ ŞANLI, Sinan ARI & Okan ŞANLI

Mevcut yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinin eğitimde verimliliği ne derecede karşıladığına yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

Okul yöneticisi seçme ve görevlendirme ölçütlerinin somut ve ölçülebilir yeterlilikte olması için çalışmalar yapılabilir.

Yönetici atama ölçütlerinde kıdem etkisi azaltılarak performansa yönelik verilen ödüller, lisansüstü çalışmalar ile bilimsel, sosyal ve kültürel çalışmaların atamalardaki ağırlığı artırılabilir.

Bu araştırma Niğde ili ile sınırlıdır. Aynı araştırma farklı illerde ve daha büyük çapta yapılabilir. Bu cümle daha güzel ifade edilmeli.

KATKI BEYANI

Makalenin yazımı sırasında tüm yazarlar eşit katkıda bulunmuştur. İlgili alanyazının taranması, verilerin toplanması ve analiz edilerek sunulması alanlarında tüm yazarlar aynı oranda çalışmış ve ortak bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Bu makalenin yazarları olarak, herhangi bir mali çıkar, bağlantı veya diğer potansiyel çatışma durumu olmadığını beyan ederiz. Araştırmamızı tarafsızlık ve şeffaflık ilkeleri doğrultusunda yürütmüş ve makale içinde sunulan bilgilerin objektif ve güvenilir olduğundan emin olmuş bulunmaktayız.

KAYNAKÇA

- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Bayrak, C., Himmetoğlu, B. ve Ayduğ, D. (2020). Okul yöneticilerinin 19. Milli Eğitim Şurası Kararları ve 29026 sayılı yönetmelik çerçevesinde okul yöneticilerinin atanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 122-142.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. (18. Basım)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cardno, C. (2005). Leadership and professional development: The quiet revolution. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 292-306.
- Gülşen, C. ve Dayıoğlu, Ş. (2015). The opinions of school principals regarding the criteria of school principal assignment to the schools affiliated with Ministry of Education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (4), 1228-1238.
- Günay, E. (2004). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. (Tez No.205284) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. B. ve Pınar, M. A. (2013). 2011 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin içeriğine ve puanlama ölçütlerine ilişkin yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 123-143.
- Doğan, S., Demir, S. B., ve Pınar, M. A. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7, 224-245.
- Dönmez, B. ve Güneş, H. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları*, 5, 71-78.
- İngvarson, L. (2006). Standards for school leadership. *Research Developments*, 16(16), 1-4.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi (3. Baskı)*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Karaca, İ., Özcan, M. ve Karaca, N. (2021). Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinin 2023 eğitim vizyonu bağlamında incelenmesi. *Alanyazın-CRES Journal*, 2(1), 26-32.

Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde 1 Mart 2024 Tarihinde Yapılan Değişikliklerle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

- Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 65-83.
- Kurtulmuş, M., Gündü, A. ve Ardiç, T. (2012). Zorunlu yer değişikliği uygulamasına (rotasyon) ilişkin ilköğretim yöneticilerinin görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 49-57.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES and Nottingham: NCSL.
- Lynn, D. (1991). The application for case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9).
- Mayring, P. (2000). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Gümüş ve M. S. Durgun. (Çev.). Adana: Baki Kitabevi.
- Meb. (2021). http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_egitim_vizyonu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2009, 13 Ağustos). Resmî Gazete (Sayı: 27318). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100515-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2013, 04 Ağustos). Resmî Gazete (Sayı: 28573). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130804-11.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2007, 13 Nisan). Resmî Gazete (Sayı: 26492). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/04/20070413-6.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2008, 24 Nisan). Resmî Gazete (Sayı: 26856). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/04/20080424-4.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Görevlendirme Yönetmelik. (2021, 5 Şubat). Resmî Gazete (Sayı: 31386). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018, 13 Ocak). Resmî Gazete (Sayı:30300). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/01/20180113-17.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2017, 22 Nisan). Resmî Gazete (Sayı: 30046). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170422-6.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Görevlendirme Yönetmelik. (2024, 1 Mart). Resmî Gazete (Sayı: 32476). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Görevlendirme Yönetmelik. (2004, 11 Ocak). Resmî Gazete (Sayı: 25343). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher*. Boston: Pearson Education.
- Oyman, N. ve Turan, S. (2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirilme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1),1-31.
- Özdoğan, A.(2022). Okul yöneticilerinin atanmaları sürecine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri, *Okul Yönetimi* 2(2), 129-145.

Kiraz KOÇ ŞANLI, Sinan ARI & Okan ŞANLI

- Öztürk, M. B. ve Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’ de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 65-79.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskıdan Çeviri). Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, S. ve Kurtgöz, E. (2022). İlk defa yönetici atama değerlendirme kriterlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 80-95.
- Silah, M. (2001). Eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini arttırmak için personelin ödüllendirilmesi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 95-109.
- Taş, A., ve Önder, E. (2004). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 171-185.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Yavuz, Y. ve Çakır, P. (2022). PISA’da Başarılı Olan Ülkeler İle Türkiye’ de Okul Yöneticilerini Seçme, Atama ve Yetiştirme Süreci. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 427-447.
- Yazar, M. ve Keskin, İ. (2021). Nicel araştırmada örneklem. B. Oral, & A. Çoban (Ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, (s. 229-247). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Karaköse, T. ve Erol, E. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 65-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ARAŞTIRMA ÜNİVERSİTELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ AKADEMİK YAYINLARI VE AKADEMİK İŞ BİRLİĞİ AĞLARI

ACADEMIC PUBLICATIONS AND ACADEMIC COLLABORATION NETWORKS OF ACADEMIC STAFF WORKING IN RESEARCH UNIVERSITIES¹

Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ²

Özet

Öğretim elemanları arasındaki iş birliği, yükseköğretimde eğitim uygulamalarının, araştırma kalitesinin ve mesleki gelişimin artırılmasında önemli bir rol oynayan çok yönlü bir kavramdır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki araştırma üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının akademik yayınlarının ve akademik iş birliği ağlarının sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesidir. Araştırmada Sosyal Ağ Analizi yöntemi kullanılarak tam ağ analizi yapılmıştır. Araştırmaya ölçüt örnekleme yöntemiyle, Araştırma Üniversiteleri Destek Programı kapsamında belirlenen 23 üniversiteden, içerisinde Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı olan 15 üniversite araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada her bir üniversitedeki öğretim elemanlarına ilişkin veriler, Yükseköğretim Bilgi Sistemi (YÖKSİS) üzerinden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen altı kriterden oluşan kontrol listesi kullanılmıştır. Bu kontrol listesinde yazar adı, akademik yayının adı, akademik yayının tarihi, anahtar kelimeler, ortak yazarlar ve dergi adı yer almaktadır. Araştırmada verilerin analizi, sosyal ağ analizi programlarından UCINET 6.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Ağ analizi görselleştirmelerinin yanı sıra aktörlerin ağdaki konumlarına ilişkin merkezilik ölçümleri yapılmış; ağ yapısal özellikleri ve ağ gücüne ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma üniversitelerindeki öğretim elemanları arasında akademik iş birliği ağının zayıf olduğu, buna karşın araştırma üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin diğer üniversitelerdeki meslektaşlarıyla kurdukları ağların daha yoğun ve güçlü ağlar olduğu görülmektedir. Araştırma üniversitelerindeki öğretim elemanları arasındaki zayıf bağlantılara karşın bu üniversitelerdeki akademik yayınların birbiriyle bağlantılı çok sayıda kavramı içerdiği görülmektedir. Akademik yayınlar incelendiğinde, en fazla kullanılan anahtar kelimelerin öğretmen, okul müdürü, liderlik, okul, Türk Eğitim Sistemi, güven, öğrenci, örgütsel bağlılık ve özyeterlilik olduğu görülmektedir. Araştırmada, Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nin diğer üniversitelere kıyasla daha güçlü akademik iş birliği ağları kurduğu bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretim elemanları arasındaki akademik iş birliği ağlarının altında yatan nedenlerin ve sonuçların derinlemesine incelenmesinde nitel araştırmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağ analizi, araştırma üniversitesi, öğretim elemanları, akademik yayın, akademik iş birliği ağları.

Abstract

Collaboration among academic staff is a multifaceted concept that plays an important role in increasing educational practices, research quality, and professional development in higher education. This study aims to examine the academic publications and academic collaboration networks of academic staff working in research universities in Turkey by using the social network analysis method. In the research, a whole network analysis was conducted using the Social Network Analysis method. Out of 23 universities determined within the scope of the Research Universities Support Program, 15 universities with a Department of Educational Administration were included in the study by criterion sampling method. In the study, data on academic staff in each university were collected through the Higher Education Information System (YOKSIS). A checklist consisting of six criteria developed by the researcher was used to collect the data. This checklist includes the name of the author, name of the academic publication, date of the academic publication, keywords, co-authors and journal name. The analysis of the data in the study was carried out with UCINET 6.0, one of the social network analysis programs. According to the results of the research, it is seen that the academic collaboration network among academic staff in research universities is weak, whereas the networks established by academics working in research universities with their colleagues in other universities are denser and stronger. Despite the weak connections between academic staff in research universities, it is seen that academic publications in these universities include many interconnected concepts. When academic publications are examined, it is seen that the most frequently used keywords are teacher, school principal, leadership, school, Turkish Education System, trust, student, organizational commitment and self-efficacy. The study found that Hacettepe University and Ankara University established stronger academic collaboration networks compared to other universities. Based on the results of this study, it may be recommended to conduct qualitative research to examine the underlying causes and results of academic collaboration networks among academic staff in depth.

Keywords: Social network analysis, research universities, academic staff, academic publication, academic collaboration networks.

¹ This study was presented as an oral presentation at XI International Eurasian Educational Research Congress (May 21-24, 2024), Kocaeli/Turkey.

² Dr., Aydın Adnan Menderes University, Aydın/Turkiye, yasemin.yesilbass@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5590-4520.

Introduction

Universities are institutions for education and research (Ben-David & Zloczower, 1962). The main activities in universities are research, teaching, and communication. Universities influence the national economy, social development, and society in general (Molas-Gallart et al. 2002, 5). In modern, knowledge-based societies, universities play an increasingly important role in economic growth and social progress (Pinheiro et al., 2015). The leading role of universities in innovation and development is indisputable. Universities are important institutions that initiate change and innovation in society. Universities are institutions of higher education consisting of academic units such as faculties, institutes, colleges, etc. that carry out higher-level education and training activities, scientific research, publication, and academic counseling (Law on Higher Education, 1981). One of the most important tasks of universities is to conduct research. The more successful universities are in promoting research, the stronger the communication between the various branches of learning (Ben-David & Zloczower, 1962). In this context, research universities aim to employ outstanding faculty members in the field and invest in the infrastructure necessary to establish research programs, including facilities, amenities, and personnel (Clotfelter, 1996; Toma, 2019: 165).

The Council of Higher Education (YOK) is responsible for the provision of higher education services in Turkey (YOK, 2007). The top management of the higher education system in the country is carried out by YOK, which is the institution that ensures the coordination of all higher education institutions (Gur & Celik, 2014). In Turkey, the 'Research Universities Support Program Cooperation Protocol' was signed between the Presidential Strategy and Budget Presidency and the Council of Higher Education in 2022. Within the scope of this protocol, it is planned to support the studies of 23 research universities in the fields of health, social sciences, and advanced technology with the Research Universities Support Program. It is aimed at increasing the competitiveness of research universities in the international arena, their R&D activities, and the number of academic publications (YOK, 2022b). Research universities in Turkey are intended to pioneer high-value-added academic production at both national and international levels and strengthen Turkey's capacity for human resources with doctoral degrees. Research universities consist of 23 universities, 3 of which are foundation universities and 20 of which are public universities. The main goals of research universities are regional and national development, the development of universities, and ensuring equal opportunities and academic quality (YOK, 2022a).

Social network analysis can examine the interaction and relationship dynamics within scientific communities (Bibi et al., 2018). Academic social networks include complex networks of academic staff's relationships with other researchers (Kong et al., 2019). Social network analysis can be used to identify co-authorship styles in scientific publications (Said et al., 2008) and to identify other researchers with whom researchers are connected. Academic collaboration networks significantly affect publication productivity in research institutions (Ynalvez & Shrum, 2011). Although some researchers argue that the use of co-authorship in academic publications as a measure of research collaboration is inadequate (Cimenler et al., 2015), academic collaboration networks reveal unexpected ties between individuals and these connections are crucial for research and knowledge production at universities (Young et al., 2015). Research universities in Turkey are of strategic importance for academic production and international competitiveness. This study aims to examine the academic publications and academic collaboration networks of academic staff working in research universities in Turkey by using the social network analysis method. In this context, the problem statement of the research was determined as; "How are the field-indexed academic publications and academic collaboration networks of academic staff working in research universities?". Three sub-problems were identified in the research. These are;

1. How are the academic collaboration networks of academic staff working in research universities with their colleagues working in research universities?
2. How are the academic collaboration networks of academic staff working in research universities with their colleagues working in other universities?
3. How are the field-indexed academic publications of academic staff working at research universities published between 2019-2024?

The reason for examining the field-indexed academic publications published between 2019 and 2024 is to analyze and interpret the studies conducted in recent years. In Turkey, there has not yet been a scientific study conducted with social network analysis in research universities, and it is thought that conducting this study on research universities with social network analysis, which is an up-to-date and new research approach, will contribute to the literature.

Method

With social network analysis, the relationships of actors with each other (Carolan, 2014: 4), informal groups, and group leaders in the organization can be determined (Balkundi & Kilduff, 2006: 419); the behaviors of individuals

within the framework of the interaction of individuals with each other and the environment are handled in a cause-effect relationship (Freeman, 2004: 3,5). The Social Network Analysis method was used in this study in which academic publications and academic collaboration networks among academic staff working in research universities were examined. In the social network analysis method, whole network analysis is performed to reach all participants in a group (Moolenaar, 2012). In the study, a whole network analysis was conducted and the academic publications and academic collaboration networks of all academic staff working in the research universities in the study group were examined. In addition to the findings of social network analysis, descriptive statistics regarding the publications of academic staff were also included in the study.

Study Group

The study group of the research was determined by the criterion sampling method. Among the 23 universities determined within the scope of the Research Universities Support Program, 15 universities with a Department of Educational Administration were included in the study. The universities in the study group and their code names are given below (Table 1).

Table 1. Codes of Research Universities

University	Code	University	Code
Ankara University	AU	Bogazici University	BO
Hacettepe University	HA	Ataturk University	AT
Gazi University	GA	Yildiz Teknik University	YT
Ege University	EG	Firat University	FI
Middle East Technical University	OD	Cukurova University	CU
Marmara University	MA	Dokuz Eylul University	DO
Uludag University	UL	Erciyes University	ER
Istanbul University	IS		

The study was conducted with academic staff in 15 state universities that meet the determined criteria. Foundation universities in the research universities category could not be included in the study because they did not have a Department of Educational Administration. The participants were numbered sequentially from the list of lecturers with the code name of the university where they worked. For example, the code name of a lecturer working at Ankara University and ranked fifth in the list was determined as "AU5". Finally, in the examination of academic publications published by academic staff in research universities, journal articles published between 2019 and 2024, which are internationally recognized and indexed in SSCI, SCI, and AHCI indexes, which are expressed as field indexes, were included in the study. Whether the academic publications were published in field-indexed journals was confirmed using the Web of Science³ database and then included in the study.

Data Collection Tools

The data were collected through the Higher Education Information System (YOKSIS) for each university. Academic publication information about academic staff was accessed from the websites of the universities. A checklist consisting of six criteria developed by the researcher was used to collect the data. This list includes the author's name, name of the academic publication, date of the academic publication, keywords, co-authors, and journal name. Academic publications were listed through this checklist.

Data Analysis

The analysis of the data in the study was carried out with UCINET 6.0, one of the social network analysis programs (Borgatti et al., 2002). In this context, a social network map was created for the relationships between academic staff working in research universities and academic staff working in research universities and other universities, followed by a social network map for academic publications. Following the network analysis visualizations, centrality measurements were made regarding the positions of actors in the network, and analyses were conducted on network structural features and network strength.

Validity, Reliability, and Ethics

Expert opinion was consulted to ensure credibility in the research. The checklist created by the researcher for examining the academic cooperation and academic publications of the academic staff was examined by two field experts with the title of doctor. To ensure transferability in the research, a sample selection was made by the problem situation (whole network data collection), and in this context, academic publications and colleagues of all academic staff in the study group were examined. In addition, the findings of the social network analysis were

³ <https://mjl.clarivate.com/home>

presented in detail to adapt the research to a different problem situation and to provide ideas for studies conducted under similar conditions. Finally, to avoid ethical violations during the research, the confidentiality of the participants was emphasized and the names of the participants were expressed with code numbers so as not to reveal their identity information.

Findings

Within the scope of social network analysis in the study, firstly, findings on the academic collaboration networks established by academic staff with academic staff working at research universities and other universities are presented. Then, findings on the structure of these networks and the strength of the ties between actors were presented. Another finding in the study is the social network analysis findings regarding the academic publications of academic staff working at the research university.

Findings on academic collaboration networks of academic staff

While discussing the findings regarding the academic collaboration networks of the academic staff, firstly, the academic collaboration networks of the academic staff with their colleagues working at research universities were examined, and then the relationships of the academic staff with their colleagues working at other universities were discussed. The academic collaboration networks of academic staff with academics working at research universities (Figure 1) and with academics at other universities (Figure 2) are presented below.

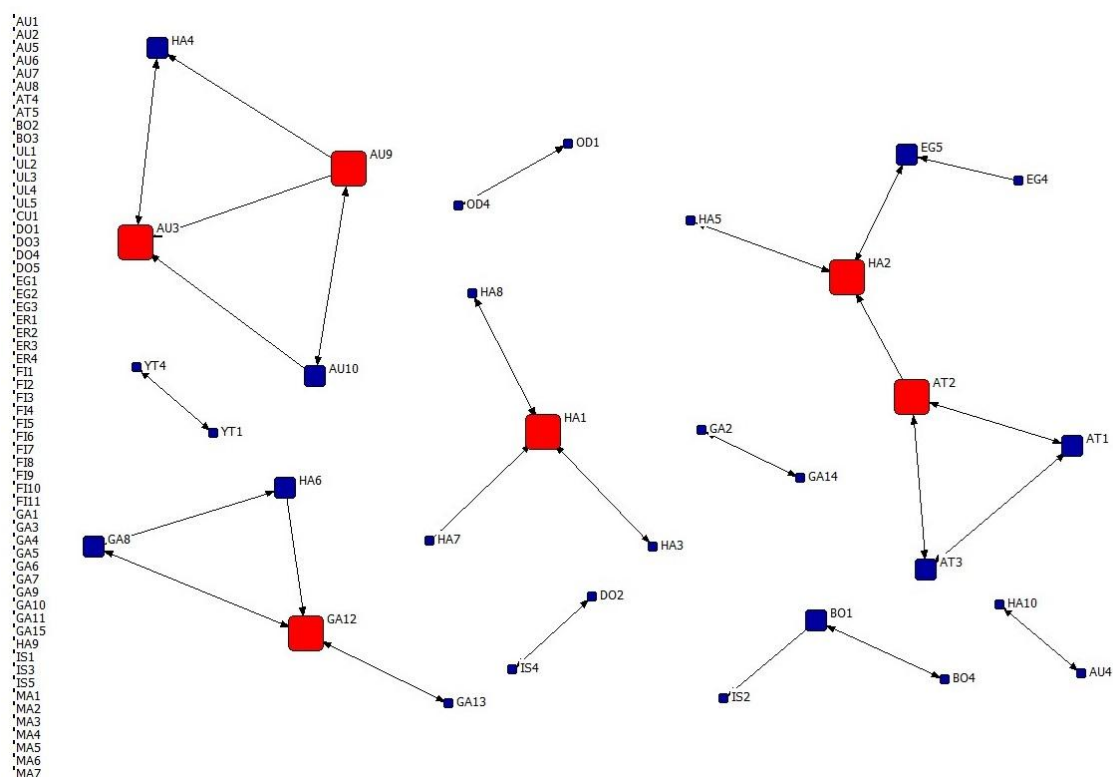


Figure 1. Academic collaboration networks established by academic staff with academics at research universities

As seen in Figure 1, it can be said that the academic staff working in research universities have limited relationships with each other. In the social network with 101 actors and 44 ties, it is seen that there are disconnections between the actors and that there is no holistic structure. In addition, there are many isolated actors on the left side of the network map. It is seen that these actors did not publish co-authored academic studies with academics at research universities between 2019-2024. According to the network map, it can be said that academic staff working at Ankara University, Gazi University, Hacettepe University, and Ataturk University are at the center of the network and have established ties with other actors. In this context, it can be concluded that AU3, AU9, HA1, HA2, GA12, and AT2 actors play a central role in the network. However, it is noteworthy that these actors mostly establish relationships with lecturers working in their universities.

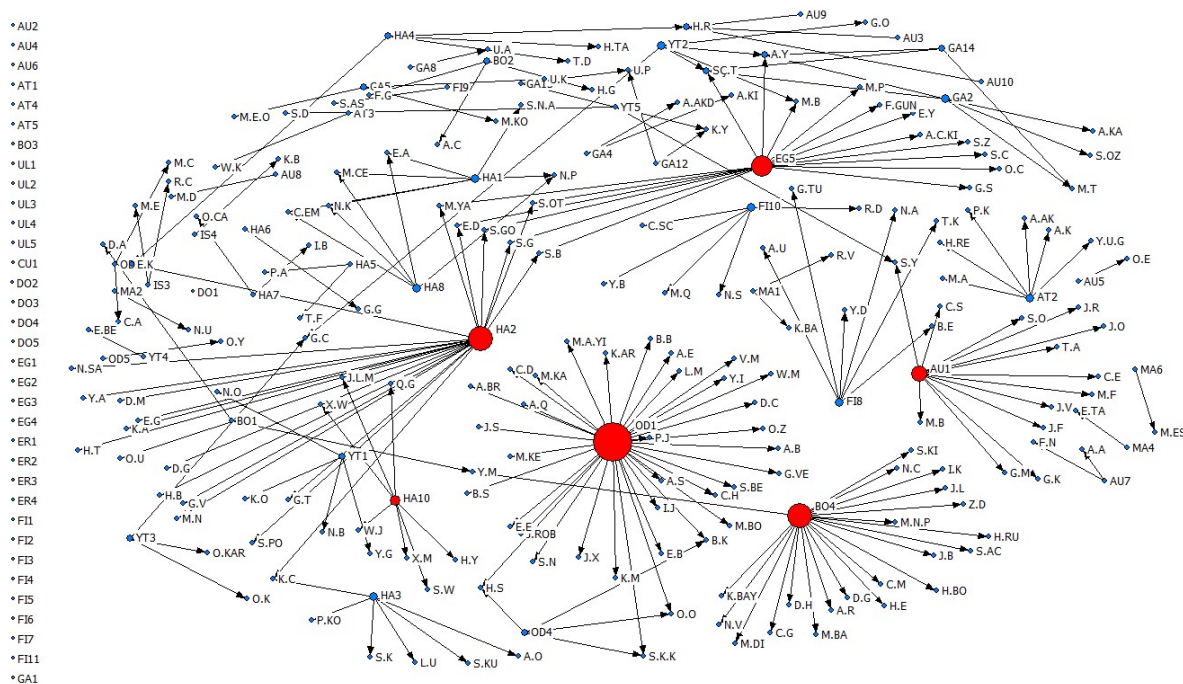


Figure 2. Academic collaboration networks established by academic staff with academics at other universities

As can be seen in Figure 2, it can be said that the collaboration networks of academic staff working at research universities with academics at other universities are denser compared to Figure 1 with 309 actors and 219 ties. The central actors in the social network are shown with big circles, and it is seen that academic staff at Bogazici University, Middle East Technical University, Hacettepe University, Ege University, and Ankara University have many academic collaboration networks with other academic staff. In this context, it is concluded that AU1, HA2, OD1, BO4, and EG5 actors have a central role in the network. Finally, it can be said that there are many isolated actors in the network map and the network has a fragmented structure. When the social networks are analyzed, it is seen that the networks established by the lecturers with the actors in other universities have a higher proportion of relationships, contain more reciprocal relationships, and have a more centralized structure compared to those in the research university. To summarize, when both networks are analyzed, it is possible to say that academic staff at Hacettepe and Ankara universities occupy an important and influential position in the social network.

Findings on the network structure of academic collaboration networks of academic staff

Network size, network density, clustering coefficient, reciprocity, and transitivity values were calculated to analyze the academic collaboration of academic staff. Before determining the academic collaboration networks established by academic staff with academics in other universities, the bimodal network matrix was converted into an unimodal network. The structural characteristics of the collaboration networks established by academic staff at research universities and other universities are given in Table 2.

Table 2. Network Structural Characteristics of Academic Collaboration Networks of Academic Staff

	Network size	Ties	Reciprocity (diad)	Reciprocity (triad)	Transitivity	Density	Cluster Coefficient
Research Universities	101	44	0.692	0.818	0.419	0.004	0.405
Other Universities	309	219	0.800	0.889	0.645	0.010	1.000

When the academic collaboration networks of academic staff working at research universities with academics at the research university and other universities are compared, it is seen that the number of connections of academic staff at research universities is quite low. It can be said that academic staff at research universities have more collaboration networks with their colleagues at other universities. The density value in social networks takes a value between 0 and 1. A density value of 0 indicates that there is no interaction, while a density value of 1 indicates that there are close relationships (Carrington et al., 2005; Everett & Borgatti, 2005). In the study, the density of the academic collaboration network of the academic staff at the research university was calculated as 0.004

($D=0.004$, Std. Dev.=0.066, Avg. Degree=0.436), and the density of the academic collaboration network of the academic staff at other universities was calculated as 0.010 ($D=0.010$, Std. Dev.=0.176, Avg. Degree=0.950). From this point of view, it can be said that the density of both networks is low and there are loose ties.

When the reciprocity values of the network were analyzed, the reciprocity rate of academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues in research universities was calculated as 82% (Arc Reciprocity=0.818), and the reciprocity rate in bilateral connections was calculated as 69% (Dyad Reciprocity=0.692). The reciprocity rate of academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues in other universities was calculated as 89% (Arc Reciprocity=0.889) and the reciprocity rate in bilateral connections was calculated as 80% (Dyad Reciprocity=0.800). It can be said that the academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues in other universities have higher reciprocal dyadic and triadic connections compared to their colleagues in research universities; therefore, the relationships in this social network are more structured and stronger.

Another network structural feature is transitivity. Transitivity determines groups of three in the network. Triplet groups make the network more balanced and sustainable (Kilduff & Tsai, 2007; Krackhardt, 1998). The transitivity rate of the professional collaboration network of the academic staff at the research university was calculated as 42% (Triplet Transitivity=0.419), and the transitivity rate of the professional collaboration network established with academics at other universities was calculated as 65% (Triplet Transitivity=0.645). According to this finding, it is seen that the professional collaboration network established by the academic staff with their colleagues at other universities is more structured and more sustainable than their colleagues working at the research university. Finally, the clustering coefficient is a measure of the direct connections of actors in the network with their neighbors. This coefficient takes a value between 0 and 1. A higher coefficient indicates that the actors in the network are more tightly connected (Scott, 2000; Wasserman & Faust, 1994). Based on this, it can be said that lecturers have tighter ties with their colleagues at other universities than their colleagues at the research university.

Centrality criteria (Freeman, 2004) are used to interpret the social network maps created in social network analysis and to determine the position of actors in the network. These criteria are important in terms of determining how important the actors in the network are in the network (Wasserman & Faust, 1994). The centrality measures of the academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues in research universities and other universities are given below (Table 3).

Table 3. Centrality Measures of Academic Collaboration of Academic Staff ⁴

	Centrality measures/Actors	Degree centrality	Closeness centrality	Betweenness centrality	Eigenvector centrality
Research Universities	Actors	AT2, HA1, HA2, GA12 (deg=5)	HA2 (Clo=0.514)	HA2 (Betw.=9.000)	AU3, AU9 (eigenvector=0.557)
			AT2 (Clo=0.512)	AT2 (Betw.=6.000)	AU10, HA5 (eigenvector=0.435)
			EG5, GA12 (Clo=0.511)	HA1, GA12 (Betw.=4.000)	
Other Universities	Actors	YT2 (deg=22)	HA2 (Clo=0.359)	HA2 (Betw.=58.000)	-
		EG5 (deg=20)	HA4 (Clo=0.357)	HA4 (Betw.=42.000)	
		HA2 (deg=16)	YT2, EG5 (Clo=0.356)	YT2 (Betw.=36.000)	
		GA2 (deg=14)		EG5 (Betw.=24.000)	

The table above shows the actors with the highest centrality values. The actors with the highest degree of centrality in the academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues working at research universities are AT2 (deg=5), HA1 (deg=5), HA2 (deg=5), and GA12 (deg=5). The actors with the highest degree

⁴ The table shows the actors with the highest centrality values.

of centrality in the academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues in other universities are YT2 (deg=22), EG5 (deg=20), HA2 (deg=16) and GA2 (deg=14), respectively. *Degree centrality* refers to the number of direct connections each actor has with other actors in the social network (Everett & Borgatti, 2005). According to the table, it is seen that the degree of centrality of HA2 actors is high in both networks. From this point of view, it can be said that the HA2 actor has connections with a large number of actors and that this actor is at the center of the network and in an important position.

Closeness centrality is the degree of direct proximity or distance of an actor in a network to others. This degree refers to the actor's ability to quickly reach others in the network and access information (Carrington et al., 2005; Marsden, 2005). According to the table above, the actors with the highest closeness centrality in the academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues working at research universities are HA2 (Clo=0.514), AT2 (Clo=0.512), EG5 (Clo=0.511) and GA12 (Clo=0.511). The actors with the highest closeness centrality in the academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues in other universities are HA2 (Clo=0.359), HA4 (Clo=0.357), AT2 (Clo=0.356) and EG5 (Clo=0.356), respectively. When both networks are analyzed, it can be said that HA2 and EG5 actors can connect with other actors directly or indirectly in a short time and access information.

According to *betweenness centrality*, actors who act as bridges in the network may have an important position in the network since they have control over the flow of information (accessing information before anyone else, blocking the flow of information, or directing information in the direction they want) (Borgatti et al. 2013, 174-175). According to the table, the actors with the highest betweenness centrality in the academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues working at research universities are HA2 (Betw.=9.000), AT2 (Betw.=6.000), HA1 (Betw.=4.000) and GA12 (Betw.=4.000). The actors with the highest betweenness centrality in the academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues in other universities are HA2 (Betw.=58.000), HA4 (Betw.=42.000), PT2 (Betw.=36.000) and EG5 (Betw.=24.000), respectively. When both networks are analyzed, it can be said that the lecturer with the code number HA2 is the actor who plays a critical role among the actors who do not establish connections by acting as a bridge between other actors.

Finally, *eigenvector centrality* is a composite of all measures of degree, closeness, and betweenness centrality. The actors with the highest eigenvector centrality in the academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues working in research universities are A3 and A9 actors. Since these actors are close to the actors who are active in the network and who are at the center of the network, it is expected that they will also provide various advantages (access to resources such as information, etc.). However, it is seen that the eigenvector values in the academic collaboration networks established by the academic staff with their colleagues in other universities are .000 and the quality of the connection between the actors is low. In summary, when the centrality measurements of the academic collaboration networks established by academic staff with their colleagues working in research universities and other universities are examined, it is seen that the HA2 actor is at the center of the network, acts as a bridge between other actors, provides the connection and is an effective actor in terms of its position in the network. Following the academic collaboration between academic staff, scientific journal articles published by academic staff at research universities in journals indexed in SSCI, SCI, and AHCI between 2019 and 2024 were analyzed. The number of scientific articles published in research universities during these dates is given below (Table 4).

Table 4. Number of Field Indexed Publications by Faculty Members in Research Universities

University/Date	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Total
Hacettepe University	6	2	9	8	10	1	36
Ankara University	5	2	7	5	2	0	21
Firat University	0	6	3	4	5	1	19
Middle East Technical University	0	4	4	1	7	2	18
Yildiz Teknik University	4	1	1	5	3	1	15
Ege University	1	2	1	3	6	1	14
Gazi University	2	1	2	0	8	0	13
Ataturk University	0	3	2	3	2	0	10
Bogazici University	2	1	2	1	4	0	10
Marmara University	2	1	1	0	1	0	5
Uludag University	0	2	1	1	1	0	5
Istanbul University	1	0	1	1	0	0	3
Cukurova University	0	0	0	1	1	0	2

Dokuz Eylul University	1	0	1	0	0	0	2
Erciyes University	0	0	0	0	0	0	0

As can be seen in the table, the highest number of field-indexed publications between 2019-2024 was made by academic staff working at Hacettepe University. This is followed by Ankara University and Fırat University, respectively. It is seen that most of the researches were published in 2023. It is seen that Erciyes University, one of the research universities, has not published any scientific studies published in field-indexed journals between these dates. In this study, the social network analysis method was used to determine which keywords were studied in each research university. According to the research findings, when the keywords were examined, the most frequently studied topics in research universities were teacher (f: 31), school principal (f: 24), leadership (f: 16), school (f: 11), Turkish Educational System (f: 10), trust (f: 10), student (f: 10). The social network map of academic publications published by academic staff at research universities between 2019 and 2024 is presented below (Figure 3).

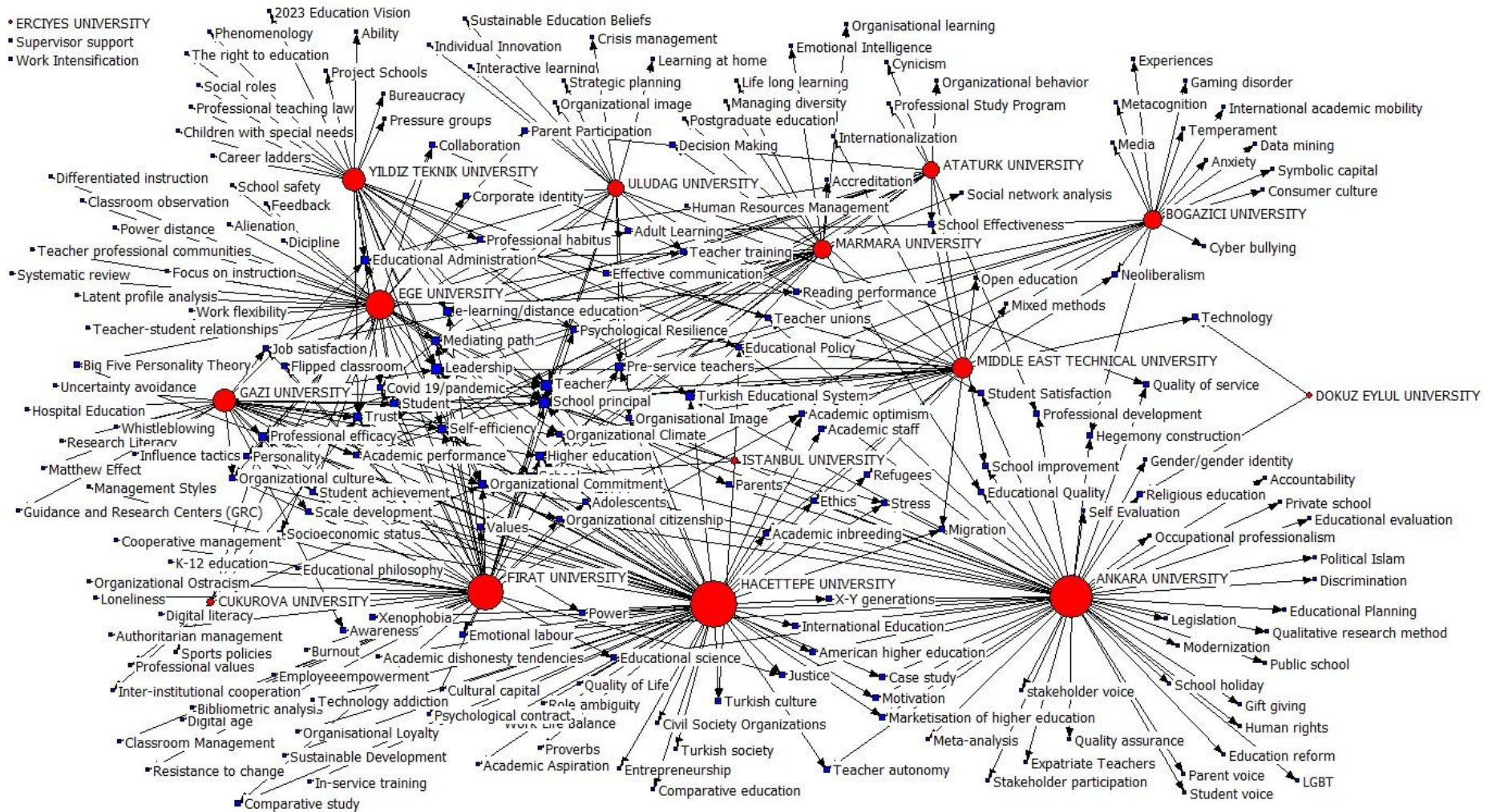


Figure 3. Keywords in Scientific Journal Articles Published in Research Universities between 2019-2024

According to the network map above, it can be said that a large number of topics are studied in research universities. There are 213 nodes and 367 links in the social network of academic publications. Therefore, it is possible to say that there are many connections in the network. It is seen that academic staff in research universities study similar topics to their colleagues in other universities. In the study, after the social network map was created for the field-indexed publications of academic staff in research universities, bimodal network data was converted into unimodal network data in the UCINET program for the analysis of the network. As a result of the analysis, the density of the network was calculated as 0.714. The fact that this value is close to 1 leads to the conclusion that there are tight and dense relationships in the network. Finally, the fact that the transitivity in the network is 92% (Triplet Transitivity=0.918) shows that this network is very balanced, structured and sustainable. According to the findings, Hacettepe University (HA) and Ankara University (AU) have higher centrality values than other universities.

Hacettepe University and Ankara University have conducted more studies than other research universities. There are many links between both universities and there are common topics such as motivation, ethics, Turkish Educational System. However, it is seen that different topics are studied in both universities. For example, at Ankara University, gender/gender identity, LGBT, human rights, discrimination and teacher unions are among the topics researched differently from other universities. At Hacettepe University, the COVID-19/pandemic, migration, refugees, Turkish society, Turkish culture, and technology addiction are among the topics studied. In summary, it is seen that the academic collaboration network among academic staff at research universities is weak, whereas the networks established by academics working at research universities with their colleagues at other universities are denser and stronger. In other words, academic staff at research universities engage in academic collaboration with their colleagues at other universities and publish co-authored studies with them. Despite the weak connections among academic staff in research universities, it is observed that academic publications in these universities include a large number of interconnected concepts. Faculty members at these universities study similar topics with their colleagues and continue their research on these topics.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study, which was conducted to examine the academic publications and academic collaboration networks of academic staff working in research universities in Turkey by using the social network analysis method, various results were reached. Academic staff in universities form complex social networks that are influenced by various factors and serve multiple purposes. Academic collaboration networks are complex structures that reflect the intricate relationships between individuals (Kong et. al., 2019). Social network analysis of academic staff in universities reveals informal structures that influence collaboration, innovation, and scientific output. These analyses show that academic networks are influenced by organizational roles, individual interactions, and the broader social structures in which they are embedded.

Social network analysis can be used to analyze social mobility, science citations, relationships, and community structure in universities (Scott, 1988; Yuce et. al., 2014). With social network analysis, metrics provided by academic social networks such as the number of scientific publications, co-authored works (Hassan, 2018; Said et. al., 2018), readings, and citations can be used to evaluate and compare researchers and research units (Bibi et. al., 2018). In the study, it was revealed that the academic collaboration network among academic staff in research universities is weak, but academics working in research universities establish more relationships with their colleagues in other universities. This can be explained by the intense individual competition environment in research universities and the fact that academics are not directed towards interdisciplinary cooperation. It is seen that academic staff at research universities focus on individual success due to institutional expectations and performance criteria, and therefore, intra-institutional collaboration is limited. On the other hand, it is thought that relationships with colleagues at different universities are more preferred due to their potential to provide diversity and new perspectives. It can also be stated that external connections increase the visibility of academics and open the door to new research opportunities. These findings suggest that academic collaboration networks should be strengthened and encouraged more at the institutional level.

Academic collaboration among teaching staff in higher education is crucial for academic and professional development. University administrators and institutions play an important role in encouraging these partnerships (Omotayo & Abdulrahman, 2021). Therefore, it can be said that higher education administrators have an important role to play in developing the academic collaboration networks of academic staff in research universities and encouraging them to collaborate. It is important for university administrators to create an organizational culture that paves the way for academic collaboration and to create an environment where trust and effective communication among employees are ensured. Developing collaborative networks among faculty can bring many benefits to the university and academic staff. For example, collaborating with other faculty members can lighten the workload of academics and revitalize teaching and research with the potential to re-energize faculty members and bring back their passion for their work (Eddy & Mitchell, 2011). In addition, effective knowledge sharing

among university faculty promotes quality teaching and research. Academic collaborative networks enhance individuals' personal development (Adamseged & Hong, 2018), share knowledge, build trust, and establish partnerships that enhance educational and research outcomes (Dallmer, 2004; Perry et. al., 2022; Richardson et. al., 2018).

Another result of the study is that despite the weak links between academic staff in research universities, academic publications in these universities include a large number of interrelated concepts. Lecturers in these universities study similar topics with their colleagues and continue their research on these topics. This can be considered as a result of the fact that academic staff at research universities individually focus on similar themes and research areas. Even if they do not directly collaborate with each other, the fact that academics work around common scientific interests contributes to the deepening of these universities in their areas of specialization. However, this parallelism also shows that potential collaboration opportunities within the institution are not sufficiently utilized. Moreover, this finding suggests that the lack of academic collaboration is more related to the models of collaboration rather than the diversity of research topics. Strategic interventions to increase collaboration within the institution can both increase scientific productivity and expand the university's overall impact. Academic collaboration networks have an impact on academic productivity. Therefore, it can be said that it is important for university administrators to encourage researchers to establish collaborative relationships as it significantly increases scientific productivity (Landry et. al., 1996). In this context, it may be effective to build consensus to encourage collaboration among faculty members at the university and to prefer collaboration models that value a less hierarchical approach. (Dallmer, 2004).

The study concludes that Hacettepe University and Ankara University, which are among the most prestigious universities in Turkey, have the highest number of field-indexed academic publications, and that actors at these universities have established more academic collaboration networks with their colleagues at research universities and other universities. Hacettepe University ranked 554th among the 3,000 universities with the highest academic performance according to the URAP (University Ranking by Academic Performance) Research Laboratory, 2023-2024 World Rankings. Hacettepe University ranks first in Turkey. Ankara University ranks 745th in the world and 6th in Turkey (URAP Center, 2024; Newspaper Hacettepe, 2024). Therefore, it is expected that academic collaboration networks and academic publications among academic staff in these universities with high academic success will be high.

When academic publications are examined, it is seen that the most frequently used keywords are teacher, school principal, leadership, school, Turkish Education System, trust and student. It is noteworthy that the Turkish Education System, Turkish society, and Turkish culture are studied in the research. In addition, Hacettepe University and Ankara University have different weights on the topics. In Ankara University, gender identity, LGBT, human rights, discrimination, teacher unions, religious education, and political Islam are among the topics researched differently from other universities. In Hacettepe University, the COVID-19/pandemic, migration, refugees, Turkish society, Turkish culture, and technology addiction are among the topics studied. The difference in these topics may be due to the differences in the interests of the academic staff, as well as the structure, management, and dynamics of the university. To make more detailed comments on this issue, it is necessary to evaluate all factors related to the university and to consider the university together with its conditions. Since social network analysis is used to determine the situation, the reasons behind the behaviors of individuals can be revealed through research conducted with a postpositivist paradigm.

It is possible to say that university administrators have a role to play in increasing academic cooperation among academic staff. To summarize, it can be said that faculty members in research universities have weak connections with their colleagues and the number of field-indexed publications that qualify as international publications is quite low. Considering that the main expectation from research universities is research, development, and improvement, the number of these publications is insufficient. In conclusion, university administrators should focus on building trust, rewarding collaborative efforts, and fostering an organizational culture that supports communication. They should also take into account power dynamics and structural barriers within the university and encourage interaction between different universities in increasing academic collaboration and the number of qualified academic publications. Within the scope of the research, the reasons underlying the academic collaboration networks in research universities can be examined in detail through qualitative research based on the views of academic staff and higher education administrators. It is thought that studies conducted in this context can contribute to the literature in terms of explaining the reasons and results of collaboration networks among academic staff.

References

Adamseged, H., & Hong, J. (2018). Knowledge sharing among university faculty members. *Journal of Education and Practice*, 9, 1-10.

- Balkundi, P. & Kilduff, M. (2006). The ties that lead: A social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 419-439. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.leaqua.2006.01.001>
- Ben-David, J., & Zloczower, A. (1962). Universities and academic systems in modern societies. *European Journal of Sociology*, 3(1), 45-84. <https://doi.org/10.1017/S0003975600000527>
- Bibi, F., Khan, H., Iqbal, T., Farooq, M., Mehmood, I., & Nam, Y. (2018). Ranking authors in an academic network using social network measures. *Applied Sciences*, 8(10), 1825-1842. <https://doi.org/10.3390/APP8101824>.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Freeman, L.C. (2002). *Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Johnson, J.C. (2013). *Analyzing social networks*. Sage.
- Carolan, B. V. (2014). *Social Network Analysis and Education: Theory, Methods and Applications*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Carrington, P.J., Scott, J. & Wasserman, S. (2005). *Models and methods in social network analysis*. Cambridge University Press.
- Cimenler, O., Reeves, K., & Skvoretz, J. (2015). An evaluation of collaborative research in a college of engineering. *J. Informetrics*, 9, 577-590. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2015.05.003>.
- Clotfelter, C. T. (1996). *Buying the best: Cost escalation in elite higher education*. NJ, USA: Princeton University Press.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative relationships in teacher education: A Personal narrative of conflicting roles. *Curriculum Inquiry*, 34, 29-45. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2004.00279.x>.
- Eddy, P., & Mitchell, R. (2011). Faculty as learners: Developing thinking communities. *Innovative Higher Education*, 37, 283- 296. <https://doi.org/10.1007/s10755-011-9202-z>.
- Everett, M. & Borgatti, S. (2005). Extending centrality. In P.J. Carrington, J. Scott and S. Wasserman (Eds.), *Models and Methods in Social Network Analysis* (pp. 57-76). Cambridge University Press.
- Freeman, L. C. (2004). *The Development of social network analysis: A study in the sociology of science*. USA: Empirical Press.
- Gur, B. S. & Celik, Z. (2011). *YOK'un 30 yılı*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Arastirmalari Vakfi Yayinlari.
- Hassan, D. (2018). Predicting the degree of collaboration of researchers on co-authorship social networks. *Intelligent Decision Support Systems—A Journey to Smarter Healthcare*, 75-84. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14347-3_8.
- Kilduff, M. & Tsai, W. (2007). *Social networks and organizations*. London: SAGE Publications.
- Kong, X., Shi, Y., Yu, S., Liu, J., & Xia, F. (2019). Academic social networks: Modeling, analysis, mining and applications. *Journal of Network and Computer Applications*, 132, 86-103. <https://doi.org/10.1016/J.JNCA.2019.01.029>.
- Krackhardt, D. (1998). Simmelian ties: Super strong and sticky. In R. Kramer and M. Neale (eds), *Power and Influence in Organizations*, pp. 21-38. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landry, R., Traoré, N., & Godin, B. (1996). An econometric analysis of the effect of collaboration on academic research productivity. *Higher Education*, 32, 283-301. <https://doi.org/10.1007/BF00138868>.
- Law on Higher Education (1981). Resmi Gazete 6/11/1981, Sayı: 17506. Retrieved October 25, 2021 from <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>
- Marsden, P. V. (2005). Recent developments in network measurement models and methods in social network analysis. In P.J. Carrington, J. Scott & S. Wasserman. *Models and Methods in Social Network Analysis* (pp. 8-30). Cambridge University Press.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities: Final report to the russell group of universities*. Brighton: SPRU, University of Sussex.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology and applications. *American Journal of Education*, 119, 7-39. <https://doi.org/10.1086/667715>
- Newspaper Hacettepe, (2024, October 10). Hacettepe University is again at the top in Turkey. https://gazete.hacettepe.edu.tr/tr/haber/hacettepe_universitesi_turkiyede_yine_ilk_sirada-

[489#:~:text=Hacettepe%20%C3%9Cniversitesi%2C%20d%C3%BCnya%20%C3%BCniversiteleri%20aras%C4%B1nda.T%C3%BCrkiye'den%20119%20%C3%BCniversite%20girdi.](#)

- Omotayo, F., & Abdulrahman, H. (2021). Knowledge Sharing Practices Among Non-Academic Staff in a Nigerian University. *Handbook of Research on Modern Educational Technologies, Applications, and Management*, 483-497. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3476-2.ch029>.
- Perry, K., Dorodchi, M., Gosha, K., Diaz, L., Barnes, T., & Goode, J. (2022). Promoting K12 / university collaboration. *Proceedings of the 54th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 2. <https://doi.org/10.1145/3545947.3573351>.
- Pinheiro, R., Langa, P. V. & Pausits, A. (2015) One and two equals three? The third mission of higher education institutions, *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233-249. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044552>
- Richardson, J., Ashby, I., Alshammari, A., Cheng, Z., Johnson, B., Krause, T., Lee, D., Randolph, A., & Wang, H. (2018). Faculty and instructional designers on building successful collaborative relationships. *Educational Technology Research and Development*, 67, 855-880. <https://doi.org/10.1007/S11423-018-9636-4>.
- Said, Y., Wegman, E., Sharabati, W., & Rigsby, J. (2008). Social networks of author-coauthor relationships. *Comput. Stat. Data Anal.*, 52, 2177-2184. <https://doi.org/10.1016/j.csda.2007.07.021>
- Scott, J. (1988). Social network analysis. *Sociology*, 22, 109- 127. <https://doi.org/10.1177/0038038588022001007>.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. London: SAGE.
- Toma, J. D. (2019). Yuksekogretim in orgutlenme, M. N. Bastedo (Ed.). In *Kurumsal strateji sayginligina yonelik konumlanma* (pp.153-202). Istanbul: Kure Yayinlari.
- URAP Center, (2024, October 10). University ranking by academic performance. https://urapcenter.org/Rankings/2023-2024/World_Ranking_2023-2024
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Young, L., Denize, S., Simoff, S., Nankani, E., & Wilkinson, I. (2015). Researching the structures and processes of collaborative academic networks. *Proceedings of the 2010 Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference*, 112-116. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11797-3_73.
- YOK (2022a). News. Retrieved February 5, 2024 from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/arastirma-universiteleri-toplantisi-elazig-da-yapildi.aspx>
- YOK (2022b). News. Retrieved February 5, 2024 from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/arastirma-universiteleri-destek-programi-devreye-giriyor.aspx>
- Ynalvez, M., & Shrum, W. (2011). Professional networks, scientific collaboration, and publication productivity in resource-constrained research institutions in a developing country. *Research Policy*, 40, 204-216. <https://doi.org/10.1016/J.RESPOL.2010.10.004>.
- Yuce, Y., Zayim, N., Oguz, B., Bozkurt, S., Isleyen, F., & Gulkesen, K. (2014). Analysis of social networks among physicians employed at a medical school. *Studies in health technology and informatics*, 205, 543-7. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-432-9-543>.
- Yuksekogretim Kurulu (YOK). (2007). *Turkiye'nin Yuksekogretim Stratejisi*. Ankara: T. C. Yuksekogretim Kurulu Yayinlari. Retrieved October 24, 2021 from <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf>

The Reasons For Unethical Behaviours In Educational Settings: What Should Be Done?

Huzur KURT¹ & Engin ASLANARGUN²

Eğitim Ortamlarında Etik Dışı Davranışların Nedenleri: Ne Yapılmalı?³

Özet

Bu araştırma, müdür görüşlerine göre öğretmenlerin mesleğini icra ederken öğrencilere, meslektaşlarına, velilere ve okul yöneticilerine yönelik etik dışı davranışlarının nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma geleneği içerisinde durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce ilindeki lise okullarında gerçekleştirilmiş olup, araştırma sorularına cevap bulmak için on yedi okul müdürünün görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Okul müdürü görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin etik dışı davranışlarının nedenleri; Bunlar mesleki yetersizlikten kaynaklanan nedenler, sistem ve yönetimden kaynaklanan nedenler ve kişisel nedenler olmak üzere üç alt temada gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Etik, Öğretmenlik Meslek Etiği, Etik İhlallerin Nedenleri

Abstract

This research was conducted to reveal, according to the opinions of the principals, the reasons for the unethical behavior of teachers towards students, colleagues, parents and school administrators while performing their profession. The research was conducted using the case study design within the qualitative research tradition. The research was conducted in high school schools in Düzce province in the 2021-2022 academic year, and the opinions of seventeen school principals were consulted to find answers to the research questions. The study group was determined using criterion sampling and snowball sampling, which are purposeful sampling methods. Descriptive analysis and content analysis methods, which are qualitative data analysis techniques, were used to analyze the school principal's opinions. According to the findings, the reasons for teachers' unethical behavior are; They were grouped into three sub-themes: reasons arising from professional inadequacy, reasons arising from the system and management, and personal reasons. Recommendations were made to practitioners and researchers within the framework of the findings.

Keywords: Ethics, Teaching Professional Ethics, Reasons For Ethical Violations

Introduction

¹ Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, huzur.d@hotmail.com, ORCID: [0009-0005-8079-860X](https://orcid.org/0009-0005-8079-860X)

² Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, enginaslanargun@duzce.edu.tr, ORCID: [0000-0002-4965-0229](https://orcid.org/0000-0002-4965-0229)

³ Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Ethics is related to finding the best solution for complicated problems and evaluating the consequences of behaviors, whether they are good or bad. Ethics can also be defined as the terms a person employs during his behavior and his criteria for distinguishing between false and true (Atalay ve Saban, 2005). Ethics is a philosophical term that contains human behaviors like honesty, truth, keeping promises, royalty, justice, helping others, and doing your responsibilities. Ethical rules that make up the "right person" are part of society's search for order. Because of that ethic, he derives his power from human consciousness. By listening to his conscience, an individual evaluates his emotion, thought, behavior, attitude, and act as true or false, bad or good, negative or positive. People consider this balance while building relationships, and as a consequence of their acts, they create control and adapt themselves to them (Mocan, 2002).

In every society, the teaching profession has held high regard. Although respect for the teaching profession and respect for people can vary depending on a country's culture, it has always been regarded as a very sacred profession in comparison to other jobs that were solely for monetary gain (Şişman, 2001). Reasons why this profession has lost its reputation recently are wrong state policies, inefficient education in education faculties, having so much space for teaching majors, giving professional formation (a teaching certificate) to students who don't major in education faculties, and not enough teacher salaries. Durmuş, Kran, and Sucu (2019). Unethical behavior can have many reasons. According to Usta (2021), there is weak leadership, a lack of legislation, personal weakness, conflicts among people, degeneration, et cetera. These examples can be sources of unethical behavior. According to Gül (2006), the reasons for unethical behavior have two sides: social-cultural, economic, and psychological. While some situations, such as discrimination, unfair hiring, corruption, bribery, and subservience, are considered social-cultural and economic, others, such as intimidation, fright, selfishness, torture, violence, psychological pressure, sexual abuse, and dogmatism, are considered psychologies. According to Gönülaçar, psychological situations such as an individual's specific values and priorities, personality disorder, greed, hatred, and unqualified staff attitudes; poverty in society; low salaries; a problematic organized structure of the state; and increasing social economic problems are reasons for increasing unethical behavior. Individuals engage in unethical behavior for a variety of reasons, according to Tenbrunsel and Messick (2004), including personal interests and environmental demands. According to Golubeva and Kanins (2017), failing to associate ethical principles with the culture of the teaching profession results in a lack of an understandable and specific practical system, rendering the teaching profession's ethical behaviors unimportant and unpopular. Teachers who are unaware of the new ethical rules implemented by management, rather than the proper processing system that charges teachers for unethical behavior, are among the reasons why they engage in unethical behavior. The most fundamental causes of unethical behavior are a lack of ethical education, the corruption of personal value systems, uncontrollable greed, a cultural environment in which unethical behaviors are accepted, overcompensation and living with others, and a lack of an investigation system that investigates

unethical situations, greed for quick promotion, obsession with success, and the demands and unethical pressures of upper-level workers and people who use technology. Instead of meeting the demands of education and acting professionally, bureaucracies hire unqualified people as teachers, which deters reputation and erodes the qualification of the teaching profession in an era of teacher shortages, low wages, and escalating job labor (Tournier, Chimier, Childress, and Raudonyte, 2019).

Any behavior that does not suit the teaching profession is handled under the heading of violations of teaching professional ethics. Failure to observe, detect, and reveal these behaviors and not making improvements on them makes the situation a vicious circle. Unethical behaviors related to the teaching profession have started to be seen widely in recent years. In parallel with the prevalence of unethical behaviors, an increase has been observed in studies on unethical behaviors of teachers observed in schools. Studies investigating unethical behaviors related to the teaching profession (Aksoy, 1999; Gözütok, 1999; Pelit and Güçlü, 2005, 2006; Yılmaz and Altınkurt, 2009), teachers' professional responsibility (Yeşilyurt and Kılıç, 2014), teachers' student years and their professional lives. The most common ethical violations they encounter (Ayberk & Karataş, 2016), are unethical behaviors of teachers and administrators reflected in the press (Demirkasimoğlu and Kuru-Çetin 2015), unethical behaviors seen in teachers according to administrators working in public schools, reflected in unions (Turgut, 2000), school administrators, and teachers unethical behaviors that affect the school climate (Korkmaz and Üstün, 2021), it is possible to come across studies, albeit limited in number, in the literature. It may be possible to analyze unethical behaviors and prevent unethical behaviors by revealing the reason or factors that push the teacher to this behavior. Although the fact of conscience is an important point in ethics, it is necessary to put forward more concrete examples when talking about unethical behaviors. In addition, the teacher's perception of regulations and the extent to which unethical behaviors apply the laws is an important issue that needs to be discussed. It is of great importance that the professional competence of teachers is necessary and important to embody ethical principles and make them one of the basic issues. In this respect, knowing the unethical behaviors of teachers towards students, colleagues, parents, and school administrators while performing their profession will take an indispensable place in education by assuming the role of a role model for the teacher who carries ethical values with him to the future.

Method

This study employs qualitative research, management, and techniques. The most basic feature of qualitative research is researching the view of the researcher and the research's event, case, norm, and value while also trying to explain it. (Ekiz, 2009). As a research design, it is carried out to determine the reasons for teachers' unethical behavior using school principles and one of the subunits of qualitative research, the case study pattern. According to Creswell (2007), this is a qualitative research approach in which the researcher examines one or more limited situations over time using data collection tools

(observations, interviews, audio-visuals, documents, and reports) from multiple sources and defines situations and situation-related themes. Since the research involves a predetermined group or criteria, the criterion sampling method was used to research the opinions of school principals with at least fifteen years of seniority in management about the unethical behavior of teachers. Another type of sampling used for forming research working groups is snowball sampling. In this approach, This approach is effective in identifying individuals or situations that can be a rich source of information for the researcher. It starts by asking these questions: "Who can have the most knowledge?" About this topic, whom would you advise to consult? Regarding this subject (Patton, 1987: 56; Yıldırım, 2006). In the last fifteen years, 17 school personnel have been identified who work in management in this manner. The meeting was attended by 17 principals. Eight master's degree-holding principals were among those in attendance. The attending principal who has the lowest professional seniority has worked twenty years; the principal who has the most professional seniority has worked forty-one years; and the principal who has the lowest managerial seniority has worked fifteen years.

Data Collection Process

From the point of view of the principals, thoughts and perceptions of the principals about the unethical behavior of the teachers were investigated by using the interview technique. Patton (2002) explains that the interview method is used for situations where direct observation cannot be made, as emotions, thoughts, intentions, and past behaviors cannot be observed, and how people perceive and organize the world cannot be observed but can be learned by asking questions to the participants. While preparing the meeting form, principles like writing easy-to-understand and non-complicated questions and not deterring the participants from participating are considered. During the meeting, alternative questions (probes) with a feedback feature were used to provide in-depth data collected during the interview process and to explain issues that could not be fully explained (Yıldırım ve Şimşek, 2008), the questions are listed below.

What are the reasons for the wrong attitudes and behaviors of teachers that you encounter in relations and communications with students, professions, colleagues, parents, and school management, and what can be done to prevent them?

Analysis Of Data

Analyzing research data with an analytical style is used to interpret it. which is advised by Strauss and Corbin, who also used their descriptive and content-analyzing style (1990). It is aimed at improving security, reducing malicious bias, and comparing the data by digitizing Yıldırım ve Şimşek (2006) define validity in qualitative research as the accuracy of research results based on research data. In qualitative research, validity occurs when the researcher observes the researched phenomenon as unbiasedly as possible. Merriam (2013) defines qualitative research security as "can the same results be obtained if this experiment is repeated?" To increase the transferability of the research, the data obtained from the interview recordings was transferred to the text without any changes. According to Merriam, the

credibility of a study is related to its trustworthiness. If research is conducted and designed in an ethical manner as possible, it indicates that the researcher is trustworthy. Guba and Lincoln (1985) proposed the concept of consistency in qualitative research instead of the concept of reliability, which emphasizes repeatability in quantitative research. According to Yıldırım and Şimşek (2016), the goal of consistency analysis is to look at the research from the outside to determine whether the researcher behaves consistently throughout the research activities. A researcher should take precautions to not let his values or beliefs have an impact on his research. It is assumed that it is not possible to ensure objectivity in qualitative research and that there is no research without the influence of the researcher. For this reason, Guba and Lincoln (1985) proposed the concept of confirmability instead of the concept of objectivity. In this research, the results obtained were compared with the raw data and presented to the expert opinion, and an evaluation was made regarding the confirmability of the judgments and comments reached when going back to the raw data. All data collection tools, raw data, and coding made during the analysis phase are kept and presented when necessary.

Findings

Reasons for unethical behavior by teachers and ways to prevent it are discussed in this section of the research based on experiences with school principals.

Table 1. Reasons for unethical behaviors, sub-categories, and codes

Categories	Codes
Professional Incompetence	<i>Unable to adapt renovations (9)</i>
	<i>Unsuccessful at class management (6)</i>
	<i>Unable to be ready for classes (4)</i>
	<i>To take control of students with a mark (4)</i>
	<i>Unable to be a role model (3)</i>
	<i>Miscommunication (3)</i>
System and Administrative related reasons	<i>Recruiting teacher system and training style (5)</i>
	<i>Regarding the profession as a guarantee (4)</i>
	<i>Consider The Law No. 657as guarantee (4)</i>
	<i>Miscommunication (4)</i>
(4)	<i>Unable to be a role model teacher group among teachers</i>
Personal reasons	<i>A selfish personality can't stand self-criticism (5)</i>
	<i>Can't think oriented (4)</i>
	<i>Reflecting own personal issues on school and student (3)</i>
	<i>Physical problems (3)</i>

According to Table 1. and the answers of principals, unethical behaviors of teachers are examined under three categories: insufficient profession, system, and management-related reasons. According to the research findings, the reasons for inadequacy in the teaching profession are not being prepared in class, not being successful in class management, not controlling the students with his mark, not being a role model, profession perception, and not being able to train himself. for Under law No. 657, the

following system and administrative reasons are stated: an ineffective administration that cannot lead teachers, a lack of a healthy communication environment, the administration's unjust acts, a lack of a role model among groups, the education system, regard teaching as a guarantee, how teachers are trained, recruiting teacher systems, and trusting civil servants. *These are psychological problems, selfish personality, societal views, reflecting own personal issues on school and students, can't think solution-oriented, can't make empathy with the administration.*

Professional Incompetence

According to the principal, the unethical behaviors resulting from teachers' professional inadequacies. Teachers are unable to renovate, train, be ready in class, be successful at class management, be a role model, communicate in a friendly manner, and have a positive teaching perception. Principals think that teachers are unable to renovate and improve themselves:

The teacher didn't renovate himself. This is an ethical issue because, in modern times and environments, children cannot be prepared for their future by using outdated terms and rules. M9

If a teacher tells unrelated stories like football games, his own life, or his child's birthday, he is not a teacher. He became a teacher by chance and is only concerned with his salary. In the end, students suffered a negative impact. These teachers are not teachers; they simply attend school, which is pointless. M12

Teachers continue to judge students in old ways. When we first started teaching, one of the teachers said, "Don't mind students chewing gum." We asked, "How is that possible? Isn't that rude?" The teacher replied, "How can a student who is chewing gum interrupt you and interrupt your lecture?" We replied, "We're not sure." After that, we thought about it and agreed with that teacher. Sometimes we think in old ways. (M11)

School principals think that teachers are insufficient in class management:

When the teacher enters the classroom, he should have cute authority, and if he does not make himself accepted, the teacher may lose control of the class. M17

Not knowing what to do with people who are in front of you means that you have inadequacies in your teaching career. can not control current emotions. If you lose your guidance to a student, you lose your guidance faculty. If you lose your leadership ability, you give away control. M8

Principals think that teachers enter the lesson unprepared:

"What did we do and what did you learn yesterday?" he asks, but the student is unable to respond. The teacher cannot continue the lecture that she conducted yesterday. Because of that, students say they studied it at home. M13

Some teachers go to the lessons unprepared. Teachers should go to the lessons prepared. He should determine early what examples he will give. He needs to make them understand the subject as a whole. He should make the lesson more appealing to the students. He needs to convert a question into an answer. He must make the students think after presenting the subject. M2

Principals think that teachers try to control students with grades:

Some people give a mark of 49 and a performance point of 49.50. When I ask them, "Why did you do it?" He says, "Students should pay attention to me, and he didn't listen to me. M13

The Reasons For Unethical Behaviours In Educational Settings: What Should Be Done?

I occasionally look at the class's average exam result, which is 30. When I ask teachers about it, they tell me that "students don't know and can't understand it." When I ask how much they taught, they simply say, "I taught them." The teacher should care for it. You taught the lesson, but can students understand it? M16

Principals think that teachers are unable to behave as role models:

First and foremost, teachers must not model negative behaviors. They shouldn't smoke. If they smoke or drink alcohol, students must not know it. He provides information on unrelated topics. When a teacher only tells specific moments from his personal life, the student may not see him as a teacher; for example, he may think, "Teacher did that and did that when he was my age," but when he tells something, the student thinks differently. A teacher should be a role model. For example, because there is no dress code for teachers, telling a student, "You must wear your uniform," will be ineffective if the teacher arrives at school wearing ripped jeans. M10

Even if the teacher union makes the dress code free for teachers, teachers should be role models for teachers. The states give us 1200–1300 Turkish Lira every year before the school year starts. People are welcomed with their clothes, and they leave with their words and their knowledge. Students will not take teachers seriously if they wear long bear shirts and lumberjack shirts to class. I even bought white, formal shirts for these kinds of teachers. M12

Principals think that teachers cannot communicate well with students:

When a teacher goes to the class, he won't have a problem, but when another teacher goes to the class, he says, "What kind of class is that?" "I can't lecture in here," and "They don't show respect." These communication deficiencies (as well as communication deficiencies with parents) cause students to rule the class and not provide feedback. For example, imagine a teacher assigning project homework to 100 students. 99 of the students, or all of them, accomplish their project homework, but when another teacher gives project homework, only 20 students accomplish their project homework. I believe it has something to do with communication deficiency. M14

The root of the problem is communication skills. When I talk about communication skills and being open to or close to communication, I don't mean answering questions at all hours of the night and being available at all times. I mean that it is critical to effectively direct and manage communication. M14

When evaluating unethical behaviors of teachers and school principles due to professional qualifications, it is seen that the reasons are as follows: do not come ready to class for an active and efficient lesson; cannot arrange a suitable environment and participation for learning; cannot do time management; do not think about the personality differences or features of students and just care for academic success; use marks as a threat; make a discipline system with psychological violence; do not care for basic information and quality of knowledge for making learning successful. can't evaluate the student as a whole and can't be a role model because he can't act ethically, has a low profession perception, sees his profession as worse than other professions, and can't improve and adapt to new conditions instead of doing his profession solely for the sake of his salary.

System and Administrative reasons

When examining Table 1, according to the views of principles, teachers show unethical behaviors due to system and management-related unethical behaviors, such as Adnin Stitton's failure to direct the teacher on cooperation. The education system regards the teaching profession as guaranteed, training style, respecting the teacher system, and trusting Law 657 in the absence of a model teacher group

among teachers. Some school personnel expressed their thoughts on the subject. School personnel's perspectives on the restructuring of the teacher system and training style:

There is an environment where teachers are raised. All teachers have different ways of raising children. Some teachers were born in the 1950s and grew up in the 1960s and 1970s, respectively. A teacher with an ethical issue in his classroom was born in the 1990s and has a distinct personality. Teachers who were born in the 1950s remember a child who couldn't sit without his father's command, let alone sleep in front of him. Now, children whose fathers can't make them wake up become teachers. M9

We don't have a chance to change people who have health disorders. I think the ministry takes precautions and does not assign everyone as teachers, as we mentioned above. People who have graduated from the science and literature faculties should not be given pedagogy training. They mustn't give pedagogy formation. Then they should make education faculties more appealing and raise their points as they once did. M15

Principals regard teaching is considered as a guaranteed job by teachers:

The ministry says, "You are free if you want to, you can watch," but there must be discipline and rules in place. If we let them be, formal will become informal, and everyone will behave however they want. M8

Not only have teachers changed, but so has the educational system. A teacher who says "that information is correct" can say tomorrow "the information isn't true." It also occurs informally. I think the reason is political. I think that in an uninterrupted eight-year education, it used to be 12 years. There is only one purpose for that secret purpose. I believe it is for economic reasons. Most likely, there is an economic purpose. If you don't teach them any craft or art, even prevent them from learning, and make them work for the salary you want after the age of 19, you will make them slave capital. M9

Principals regard the assurance of Law 657:

...If the teacher is late, he will be transferred to another school. As a teacher who knows he won't lose something significant, he acts relaxed and calm. To punish him, the law should be changed. (M1)

Some teachers say, "I have a defense with walls, thanks," "it is very protective," "as long as I don't commit significant crimes, nothing will happen to me," and unfortunately, it is true. They say, "Lecture me your lesson and leave immediately; nobody can do anything to me." Then they say, "He passed the exam, became a teacher, and was assigned his service." Then a teacher comes along who deserves to be a role model but has to work hard to earn his service and isn't allowed in the teacher's lounge. When you ask why they won't let him in, they say, "I passed the exam, got assigned, guaranteed my job, and had hardships. M16

Principals' concern about the administration's misbehaviors:

If they think that you are not acting impartially in terms of relations with each other, they will take a negative attitude towards the other party. If they say, "Why is his schedule like that and mine is like that?" or if they think we make tiny discrepancies among teachers, they can have a problem with the administration. M14

We can have problems related to miscommunication. Our main issues are miscommunication and a lack of communication. For example, I am unable to spend much time on my job campus. They say something about miscommunication, reproof, or something lacking, but I didn't know it. If we don't know it, it is our problem. We couldn't tell you that then. Lack of personality can create different perceptions. M9

When it comes to the reasons for teachers' unethical behavior about systems and management, school policy states the following: Administration does not provide education service; teachers are not informed. Concerning this issue, administrators communicate privately, they create conflicts, they do not care about feelings and thoughts, they cannot communicate effectively, they do not have experience as teachers who can show the faults and misadventures of inexperienced teachers, they do not have the resources to correct and train ineffective teachers, they see teaching as guarantee way to get a job instead of doing them with passion, and they do not have the protection of law 657.

Personal Reasons

When Table 1 is examined, it is stated that according to the opinions of the principal, teachers exhibit unethical behaviors stemming from personal reasons such as psychological problems, selfish personality structure, the teacher's view of society, reflecting personal problems to the school to the students, not thinking solution-oriented, and the teacher's lack of empathy towards the administration. The opinions of some principals on this subject are given below. Principals' views on selfish personality structure - not being open to self-criticism:

Teachers have a selfish personality structure. We can say that the feeling of seeing one's interests as superior is acting selfishly rather than a professional professional. M6

I don't think it is economical. They just love money, they don't think that what I earn is my salary as a teacher. Instead, they say I will also drive a BMW and Mercedes, I will also earn so much money. People can resort to any means to satisfy their ego, but they forget that their main duty is teaching. Men who forget that their real profession is teaching are doing this anyway. M12

We can't find that feeling of being able to do something extra in everyone. As I said, if you ask anyone, they will give a different answer, but if you ask the person you see the problem, he says there is no such problem, he does not accept it. Acceptance requires solving, it requires struggle, accept that we will take a step to solve it. M9

Principals think that teachers are not solution-oriented:

Only identifying the problems seen in the school and conveying them to the administrators, but not offering solutions for these issues. M6

Anyone who can't work, can't work in science higher school either. I mean they don't have that soul, they don't have enough character, determination, and effort. They are inefficient, can't explain very well? Take him to science high school, he won't tell you, I came to the project school, I have to renew myself and contribute to the children here. it's completely his character structure. M14

Taking the student to the administration paved the way for the problem in further points. The child says my teacher cannot cope with me, he brings me to the administration, I do not know my teacher, and different problems may arise. The teacher should think about this. While I was teaching, I did not take any of my students to the administration in any way. M16

Principals think that teachers reflect personal problems to school and students:

They express their problems, misconceptions, misconceptions, and mistakes with these words and actions. M6

I think, for example, he was divorced from his family, maybe from his daughters, maybe from his mother, you know, the lack of attention made him angry towards girls, he was doing something, he didn't get along with girls, but he loved boys incredibly, you ask girls, they didn't like the teacher at all. If you ask the boys, they all loved him. There is anger in it, and that's it. M15

He is married in his own family, he may have problems, he has a child, he is disabled, it is quite difficult, the care is very difficult, whether this or that, it may inevitably break his psychology. M16

Principals focus on psychological problems:

The teacher thinks that everything the principal does is an aggressive attitude towards him. Sometimes, when the teacher is paranoid, he perceives every step as a planned move against himself, which negatively affects the relationship communication style. M1

I know that in many schools there are teachers who have real health problems, and psychological disorders and still teach in the educational environment. M7

No one passes the nerve test. psychological tests are not administered properly. Among the teachers, some are mentally ill, we have teachers who use drugs. We saw what they went through. M15

When the opinions of principals stemming from personal reasons regarding teachers' unethical behaviors are evaluated; they have psychological problems that arise in communication or emotion, and they act only by taking into account their wishes and needs without taking into account or caring for the other person, they reflect their problems in personal and social life to the school administration, to the students, that they are a part of the problem, not the solution, with the approach that goes like this, It is understood that they cannot internalize the situation or behavior they are in.

What Should Be Done to Prevent Unethical Behaviors?

Table 2. Prevention of Unethical Behaviors Theme and Codes

Category	Codes
PrePrevention of Unethical Behaviors	<i>Increasing Professional Competencies (7)</i>
	<i>Communication-Collaboration Development (6)</i>
	<i>Teacher Training and Arrangement of</i>
	<i>Dismissals (6)</i>
	<i>School Manager's Positive Attitude and</i>
	<i>Behavior Development (5)</i>
	<i>Valuing People (5)</i>
	<i>Making Legal Regulations Functional (3)</i>

When Table 2 is examined, in line with the information given by principals to prevent unethical behaviors, training activities to increase the professional competence of teachers, development of communication and cooperation skills with students, colleagues, parents, and the administration, making arrangements in teacher training and appointment, legal regulations regarding unethical behaviors. It has been found that studies should be carried out to prevent unethical behaviors in issues such as making it functional and developing positive attitudes and behaviors of the principal towards the teacher. The opinions of some principals on this subject are given below;

Everyone should strive to be the best in their field. When it is insufficient and detects them, their manager and supervisors, become a real torture for those people. What will they do, they will ask for appointments and leave, but wherever they go, they will not be able to save themselves from it. M7

These children are like this because there is no communication with the children completely, you cut off from the child, to say this child is your surrender. means I won't be interested in it anymore, it means I can't get enough of it anymore. Then get professional training and improve yourself. 'You will come in assessment and evaluation in other branches of educational sciences, what can be done for the development of emotional development and social intelligence, you will improve yourself. M8

Principals' opinion about communication – cooperation development:

The Reasons For Unethical Behaviours In Educational Settings: What Should Be Done?

Teachers should have an understanding of being a servant leader. Communication skills should be developed. M14

Teachers do not know each other very well. teachers and students should participate in many activities run by the school. After such events, there may be people who say they didn't know you or they knew you like that. is getting closer, this sharing is preventing that conflict from advancing in a way. M16

Principals' opinions about teacher training and appointment:

Now, the first thing I care about is the teacher selection system. This system needs to change. Let's start from there first, that is, the people you will choose in the teaching profession, the selection principles, principles, criteria, and principles need to be renewed, updated, and changed, and some additions and deductions should be made. The teacher is not the one who knows, the teacher is the one who can give, he is the teacher as the teacher. M1

The ministry should take precautions regarding the recruitment of teachers, the pedagogical formation should not be given, and the education faculty entrance scores should be increased. M15

Principals' views on the development of positive attitudes:

There are emotions felt when entering an institution. if there is tension in that institution if you feel it while entering that institution. But in the same way, happiness also emits a nice fragrance. Peace of mind is also contagious. If there is happiness and peace in an institution, it spreads everywhere. many of our guests come and we try to send them all with a positive answer about what should be and how. To win people, it is necessary to stay on the positive side of the business. M6

I took a little more initiative with the teacher who worked at the points where I needed to come up with a solution and use initiative, but I did something justly about the distribution of the lessons and the shift. In situations such as being with permission, it happens that I do not allow someone I give to someone. M16

School principals' views on valuing humanity:

A teacher who values humanity. A person will feel valuable. We need to value not only he student but also the person, otherwise it is not right to look at people by looking at heir clothes, by looking at their education level, by looking at their social status, I don't know, with ties, well dressed, nice cars. Everyone is valuable, you have to look at it that way. M5

We should also approach our students with passion and not approach them as objects. they are all our future. they are people to whom we will leave everything we will leave all our legacy. We need to take into account individual differences and allocate the time we give to our successful students for all students. Everyone's field of success is different and we need to be aware of this. It is important to touch the hearts of the students and make them feel love and value. M13

Principals' opinion about the effectiveness of legal regulations:

There are legal regulations regarding the wrong attitudes and behaviors of teachers in the Law on Civil Servants No. 657. Of course, this should happen as well. These penalties should have a deterrent power. It is necessary to increase and use these penalties. M4

They should be put back into service, they should be employed as a civil servant, and they should be employed in other institutions and organizations, not in the education class. M7

Persons who do not benefit from education; If a teacher who is 12 years old, 15 years old, and 16 years old together with his student group for 8 hours a day and 40 hours a week shows such behaviors, I think he should withdraw from the education environment. M7

Considering the views of principals on preventing unethical behaviors of teachers; in order to develop their professional competencies, to continuously improve in their field, to stay up to date, to

fulfill the requirements of their profession in cognitive-emotional and social fields, to determine the needs of teachers for their professional development by the ministry, for cooperation and communication; To show the ability to work effectively and respectfully with communication skills such as being tolerant and unprejudiced towards colleagues, students, parents and administrators, being able to empathize, body language, addressing, adjusting the tone of voice, expressing oneself correctly, being open to criticism, when necessary to achieve a common goal to be willing to compromise and to take responsibility for joint work, to come together for a common purpose with its stakeholders, to train and appoint teachers; Increasing the entrance scores of the faculty of education for higher quality human resources, providing real experiences in undergraduate education, providing practical experiences rather than theoretical knowledge, drawing the general framework of the type of person who will do this profession in the selection of teachers, training fully equipped in the dimensions of professional knowledge, pedagogical formation and general culture, school management to develop a positive attitude and behavior towards the teacher; To provide the comfort of the teacher by providing the necessary physical environment of the school administration, to share information, to evaluate the teacher according to his performance in a fair and egalitarian approach, to increase his motivation, to strengthen his spiritual side, to value people; Respecting all its stakeholders, being attentive and loving, solving problems for the benefit of people by supporting in every sense, making legal regulations operative; It is understood that in addition to the basic guarantees provided by the laws, it is necessary to fulfill the conscientious responsibilities and the laws should be deterrent and enforceable.

Results and Discussion

In this study, the reasons for the unethical behaviors of teachers and how these behaviors can be prevented are examined. Professional inadequacy emerges as the main reason for unethical behaviors; accordingly, teachers;

- ✓ *does not update and improve themselves,*
- ✓ *unable to effectively manage the classroom,*
- ✓ *did not enter the lesson prepared,*
- ✓ *trying to control the student with grades,*
- ✓ *not being a role model and*
- ✓ *unable to communicate well,* was concluded.

In the dimension of not being able to update and educate themselves well, teachers are secretly escaping from what their job and responsibilities require, and they close themselves to all kinds of innovation and change with the attitude of "I have enough work already". While doing this, he claims that his work is too much. Despite receiving all the necessary theoretical training for the teaching profession, they cannot apply it in the classroom environment. Similarly, Akbaşlı (2010) concluded in his research that teachers have sufficient in terms of knowledge in terms of content knowledge, general culture, and pedagogical formation knowledge in the profession, but they have deficiencies in practice.

In the dimension of not being successful in classroom management, although teachers have academic and pedagogical competence, unethical behaviors occur as a result of inadequacy of classroom management. This situation can be interpreted as not using time well, and students being weak in reaching their learning goals. Classroom management shows that having a certain order in the classroom ensures that activities are processed more efficiently, time is used more effectively, and learning takes place more (Burden, 2003). In this research, teachers; It shows that he could not organize a learning and teaching environment and make students active participants, could not provide communication and interaction, could not keep the attention of the students, did not establish a bond of love with them, and at the same time, he also lacked in being a role model. Similarly, in the study conducted by Sezer (2018), it is revealed that teachers who exhibit negative attitudes and behaviors in classroom management cause students to feel sadness, resentment, crushedness, regret, lack of self-confidence, lack, of hatred as well as learning difficulties and communication problems. The teacher's statement "I am telling, they do not understand or listen" is almost an admission of the fact that the teacher cannot create the prerequisites for students' learning, cannot provide teaching services suitable for their readiness levels, and do not spare time for them as much as they need.

In the dimension of not coming to class prepared, it is stated that the teacher begins the lesson without any preliminary preparation. It is stated that since there is no lesson preparation, they cannot participate in in-class activities or activities that will fill the 40-minute lesson period, they do not pay attention to the lesson entrance hours, but they do not delay the time to return home. It contributes to the teacher's coming to the lesson prepared and practicing in line with the plan, preventing confusion, conducting the lesson regularly, and giving feedback to the students. This behavior of the teacher will ultimately ensure that the teaching activities are carried out fluently, that the lesson is effective, and that the student learns (Ünal and Drive 2018). The finding that the teachers see the school as a second address can be expressed as that the teachers do not pay attention to their work and do not respect their work.

In the dimension of controlling the student with grades, in line with the opinions of the principals, it was concluded that the teachers evaluated the grading situation from four different perspectives as the reason for exhibiting unethical behaviors. First, teachers are stigmatizing students who get low grades by evaluating only the grades they get from the exams in measuring the success or failure of the student. The second is to try to provide discipline by using grades as a deterrent, instead of investigating the causes of these behaviors and producing solutions in dealing with undesirable student behaviors. The other one does not consider the student's low or high in-class performance, and does not evaluate the student holistically according to the grade he received from the written exam, but avoids it by creating the course grade. Finally, if the students have a low grade point average by ignoring individual differences, not providing prerequisite learning, and not using the necessary methods and techniques in the lecture, they easily assume the logic of "I'm telling you, the student doesn't understand". In the study conducted by Yanpar (1992), teachers stated that they lacked knowledge in

various fields. At the beginning of this lack of knowledge is how to evaluate these results and how to make a judgment after student success is measured.

In the dimension of not being a role model, teachers ignore their negative behaviors and want students not to do the same. When teachers do not fulfill their role as role models for students, it creates a negative attitude and behavior change for them. Especially when they see the inconsistency in the behaviors of the teachers, they damage the sense of trust, which is the premise of all values. According to the research conducted by Köse and Demir (2014), it has been determined that teachers who are seen as role models for students attract attention positively with their attitudes and behaviors, while teachers who are not seen as role models are those who draw attention negatively with their attitudes and behaviors. In addition to the teacher's teaching duty, the unconscious approach of the teacher at the point of being a role model for the student, his inconsistent behaviors, have a destructive effect on the students who learn through imitation and whose personality has not yet been established.

In the dimension of not being able to communicate well, principals expressed the lack of communication skills as the main point in the unethical behavior of teachers. One of the leading features of teachers' professional competencies is their communication skills. Effective communication skills can have the feature of facilitating human relations and relationships in all kinds of professions. Especially those who work in occupational fields that require being together with people more need to master their communication skills more (Korkut, 2005). The teaching profession is a very rare profession that is people-oriented, whose material is human and does not ignore the lack of communication for a moment. There is no doubt that the effect of the teacher's communication skills is great in the classroom where the expectations of a teacher are met, the classroom climate is created, and the other teacher is not listened to and ignored, even though the teachers who have the same undergraduate education attend different courses in the same classes. Establishing casual relations with students in Gözütok's (2000) research, the teacher's low behavior towards the student in Memişoğlu's (2005) research, and the inappropriate intimacy with the student in Arslan & Namlı's (2017).

In the research, it is thought-provoking that, according to the opinions of the principals, the unethical behaviors of the teachers towards all their stakeholders were expressed in the lower ranks due to the lack of communication skills, which are considered the basic skills in professional competence, although unethical behaviors such as the inability to maintain the communication balance, the inability to communicate correctly, and the lack of communication are among the first secrets. This situation shows that the opinions of principals are directly proportional to their expectations. Teachers do not communicate with their colleagues, students, and parents, or do not catch the right communication, but complain about the curriculum, complain about being assigned, group and organize against the administration, etc. It does not occur to him to see situations that will cause him headaches, whose behavior will be to his detriment, as a reason for "miscommunication". It can be interpreted as not

showing the lack of communication as a reason for the fear of their communication gaps and everyone evaluating their workload in line with their interests.

In the process of what **should be done to prevent unethical behaviors, principals;**

- ✓ *increasing their professional qualifications,*
- ✓ *development of communication-cooperation skills,*
- ✓ *improvement of the teacher training system and*
- ✓ *making legal regulations operative, is proposed.*

To increase their professional qualifications, The responsibility of each teacher to be successful in his/her branch is not to be supervised by another authority, but to feel responsible in line with one's conscience. It can be said that the teacher's way of managing the crisis is to accept the negative behaviors of the students as they are and to give up with the feeling of escapism, saying that he is smart but does not work, there is nothing to be done for him, there is nothing to be done for him, his parents are not interested, we will take care of it. Teachers should reconsider their professional development competencies at the point of what can be done for the student, rather than the situation assessments legitimized by these discourses. Better education depends on the quality of the education given by the teachers, and the quality of education depends on the good education of the teacher (Seferoğlu, 2001). The selection of teacher candidates and their pre-service training are also closely related to the quality of teachers (Şimşek, 2005). For this reason, it is necessary to ensure that the teacher is well-trained before the service and also benefits from the opportunities to improve himself or herself in the service. For professional development, it is necessary to take action by considering the benefit of the student, investing in himself, being aware of the importance of this situation, and participating in the professional development of teachers, not voluntarily, but obligatory. In this way, the professional development of the teacher, which is not static, but constantly renews itself and adapts it to the current, will create the perception of the profession. It should not be overlooked that he not only participates in the training but also how much he internalizes these training activities and puts his pedagogical formation into practice.

In the dimension of communication - cooperation development, In line with the opinions of principals, it was concluded that teachers should spend enough time with them to maintain a balanced and healthy communication with all their stakeholders. For teachers to maintain a communication balance, it is essential that they both manage the communication process recognize and listen to the other party, and have the skills to empathize with their stakeholders. Empathy is one of the basic human characteristics that contribute to social cohesion. A person's communication with himself is a part of his communication with his environment (Dökmen, 1988). The responsibilities undertaken by the teacher depend not only on their competencies but also on their cooperation with their stakeholders. For this reason, it is necessary to act together with parents, school administration, and colleagues by considering the benefit of the student in line with common goals. Principals should be aware of the importance of

guiding teachers in terms of constructive communication, rather than guiding them in the form of advice in terms of cooperation and communication.

In the dimension of teacher training and regulation in appointment, The criteria observed in the vocational education of the teacher who will raise the next generation should be more practical than theoretical. It can be said that the fact that teacher candidates' teaching can be measured by exams based mainly on academic knowledge will not be sufficient to train teachers who are ready for the profession. The more assessment and evaluation studies carried out for practice, the more important it will play in preventing unethical behaviors. According to the opinions of principals, opening quotas in education faculties to meet the needs of teachers to train qualified teachers and employing them shortly after graduation will pave the way for training teachers who are ready for the profession. The criteria observed during the recruitment process of teacher candidates should not only be evaluated within the scope of KPSS, but also within the scope of the enthusiasm of the person who will perform the teaching profession, psychological state, human values, and academic reference. At the same time, the lack of teaching experience that the educator who trains the person who will train the student can convey will mean that the candidate teacher is thrown into the profession without foreseeing what the individuals trained in this field may encounter in practice. However, the education understanding, ideals, and expectations of the prospective teacher should be evaluated without ignoring the expectations from the profession he/she will perform. It can be said that the transition criteria of individuals who train all occupational groups to education faculties should be more distinguishing instead of making it easier to get them in line with the commercial interests of universities. If it is accepted that the criteria expected from the teaching profession by society are reliable, knowledgeable, respected, and guiding, these criteria should be observed in the training, assessment and evaluation of the teachers.

In the dimension of making the legal regulations operative, although he knows that there are written laws in return for the unethical behavior of the teacher and that they are applied when necessary, he will not avoid unethical behaviors because he knows that the result of the behavior will not harm the continuity of his profession, regardless of the degree of the behavior. If he witnesses the events that set a precedent around him, law enforcement will be effective in shaping his behavior. To achieve this, the unconditional application of sanctions, the use of initiative in legal regulations, and should not vary according to the person and situation. The effectiveness of the enforcement, which is the result of the laws, is related to how much they are needed. Sanctions will continue to be ineffective as long as solutions are sought for individual interviews instead of legally solving unethical behavior by the school administrator. The fact that the teacher has learned the behavior patterns that he should follow to avoid being punished in line with the law can be considered as another factor that neutralizes the laws. For this reason, the teacher's assurance that "*nothing will happen to me, there is no punishment anyway, I have acquaintances*" will cause the laws to lose the functionality and will pave the way for him to exhibit unethical behaviors.

References

- Akbağ, M. and Celebi, N. (2012). A study to determine the ethical behaviors of teachers working in general high schools, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425-441.
- Akbaşlı, S. (2010). Opinions of primary education supervisors about teacher competencies. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39-50.
- Alacapinar, F. G. (2018). Opinions of prospective teachers on professional ethical values that a teacher should have. *KEFAD*, 19(1), 467-479.
- Arslan N., N. (2017). The level of compliance of classroom teachers with professional ethical principles. *Journal of International Social Research*, 10 (49), 389-395.
- Atalay B., Saban M. (2005). The importance of ethics and ethical behavior for management accountants, *Accounting and Auditing Overview*, 5(16), 50-60.
- Ateş, N. (2012). Professional ethics and professional values in teaching. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 3(6), 3 -18.
- Aydin, I. (2006). Ethics in education and training. Ankara: Pegem Publishing.
- Aydin, I. (2021). Ethics in education and training. Pegem Publishing House: Ankara.
- Burden, P.R. (2003). Classroom Management: Creating a Successful Learning Community. 2nd Edition New York: Wiley/Jossey-Bass.
- Caesar, S. (2018). The effects of teachers' classroom management attitudes on students' development: A phenomenological analysis. *Hacettepe University Journal of the Faculty of Education*.33 (2), 54-549.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. S. Turan, Trans. Ed.). Ankara: Nobel Publication Distribution.
- Dokmen, U. (1988). Measuring empathy based on a new model and developing it with psychodrama. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences*, 21(1-2), 155-190.
- Durmus, E., Kiran, A. B. and Sucu, N. N. (2019). An investigation on the causes of loss of reputation in the teaching profession. *International Journal of Social Sciences in Turkish Cultural Geography*, 4 (1), 8-13.
- Ekiz D. (2009). Scientific research methods. Ankara: Memoir Publishing.
- Erdemli, O. & Güner Demir, T. (2018). Receiving gifts in terms of teaching profession ethics: Evaluation on the axis of case studies. *YYU Journal of Education Faculty*, 15(1), 611-637.
- Eryılmaz, B. (2008). Developing an ethical culture. *Turkish Journal of Administration*, 459, 1-12.
- Fat, M. (2001). Introduction to Teaching. Ankara: Pegem A Publications.
- Golubeva, M. & Kanins, V. (2017). ETINED council of Europe platform on ethics, transparency and integrity in education: Volume 4, codes of conduct for teachers in Europe: A background study. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Gonulacar,S.(2019). Ethical principles and violations. Access address: https://www.academia.edu/9326934/Etik_ilkeler_ve_ihlaller_Erişim_06.11.2021
- Gözütok, F. D. (1999). Ethical behavior of teachers. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences*, 32(1-2), 83-99.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Gul, H. (2006). Unethical Behaviors and Its Rationalization: An application in public hospitals. Selcuk University İ.İ.B.F. Magazine. 9(10), 65-79.

- Korkut, F. (2005). Communication skills training for adults. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 28, 143-149.
- Kosem. and Demirel. (2014). Student views on teachers' role modeling. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 4 (1), 08-18.
- Memişoğlu, A. P. (2005). Teacher behaviors that lead to undesirable behaviors in the classroom environment. *Journal of Contemporary Education*, 323, 32-39.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and practice* (S. Turan, Trans. Ed.) Istanbul: Nobel Academic Publishing.
- Mocan R. (2002). Ethics and professional ethics, *YDK Journal of Supreme Audit*, 1(1), http://www.ydk.gov.tr/dergi/dergi1.htm#_etik_ve_meslek (29.06.2021).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.
- Patton, M.Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods In Evaluation*. Newbury Park,
- Pelit, E. and Gucer, E. (2005). Perceptions of trade and tourism vocational course teacher candidates about unethical behaviors related to the teaching profession. II. Ethics in Politics and Administration Symposium, 18–19 November 2005 (p. 71-85). Sakarya: Sakarya University, Faculty of Economics and Administrative Sciences.
- Seferoglu, S. S. (2001). Classroom Teachers' Views, Expectations and Suggestions Regarding Their Own Professional Development. *Journal of National Education, Issue 149*, 12-18.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- Tenbrunsel, A. E. & Messick, D. M. (2004). Ethical Fading: *The Role of Self-Deception in Unethical Behavior*. *Social Justice Research*, 17(2), 223-236
- Toprakci, E. (2009). A comparative analysis of teachers' crime report on the scale of 1-judicial determined newspaper news. IV. National Education Management Congress, 14-15 May 2009, 475-487, Denizli: Pamukkale University Faculty of Education.
- Tournier, B., Chimier, C., Childress, D., & Raudonyte, I. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. Paris: IIEP-UNESCO
- Unal, A. and Driver, A. (2018). Examination of teacher behaviors that increase and decrease student motivation. *International Journal of Society Studies*, 8 (8), 1-43.
- Usta, M. E., Kaya, A. & Özyurt, D. (2018). Organizational gossip management. *Harran Journal of Education*, 3 (2), 1-13.
- Yanpar, T. (1992). Educational needs of secondary school teachers in Ankara primary schools regarding the teaching profession and subject areas. Unpublished master's thesis, Hacettepe University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Yesilyurt, E., & Kılıç, M.E. (2014). Evaluation of teachers' compliance with ethical values according to secondary school students' perceptions. *Ekev academy journal*, 18(60), 471-786.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Qualitative Research Methods in Social Sciences* Ankara: Seçkin Publishing.