

TOPLUMSAL EĞİTİM

TOPLUMSAL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt: 3/ Sayı: 1

Ocak 2024

ISSN: 2822-4973

Journal of Social Education

(Volume: 3/ Issue: 1 - January 2024)

JOURNAL JOSE

Journal of Social Education

Volume: 3/ Issue: 1

January 2024

ISSN: 2822-4973

(Toplumsal Eğitim Dergisi)

(Cilt: 3/ Sayı: 1 - Ocak 2024)

J O S E

JOURNAL OF SOCIAL EDUCATION

TOPLUMSAL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt:3 / Sayı: 1- Ocak 2024

ISSN: 2822-4973

Toplumsal Eğitim Dergisi, uluslararası hakemli bir dergidir. Nisan ve Aralık olmak üzere yılda iki kez yayınlanacaktır. Ayrıca yılda iki kez özel sayı yayımlanabilir. Dergi elektronik ortamda yayınlanacak olup, yayımlanan sayılara; toplumsalegitim.com adresinden erişim sağlanabilir. Makaleler intihal tespit programında gözden geçirilerek yayımlanmaktadır.

JOURNAL of SOCIAL EDUCATION (Journal JOSE)

Volume:3 / Issue: 1 – January 2024

ISSN: 2822-4973

Journal of Social Education is an international refereed journal. It will be published twice a year, in April and December. In addition, a special issue may be published twice a year. The journal will be published electronically and published issues; It can be accessed at info@journaljose.com. The articles are published after being reviewed in the plagiarism detection program.

Sahibi ve Sorumlusu/ Owner:

Gökçe Aydın

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Ali Geven

Dergi İletişim:

toplumsalegitimdergisi@gmail.com

info@journaljose.com

Editör:

Dr. Cebail Karadaş

TOPLUMSAL EĞİTİM DERGİSİ

Toplumsal Eğitim Dergisi'nin Tarandığı İndeksler:

WorldCat

Index Copernicus

DRJI

ESJI

Cite Factor

EuroPub

Scribd

Openaire

Zenodo

Kütüphaneler (Libraries)

Harvard Library

Internet Archive (archive.org)

JOURNAL of SOCIAL EDUCATION (JOSE)

Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mesut Aydın, İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Recep Dünder, İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Hamdi Öney, İnönü Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Müjdecı, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Hacı Ömer Budak, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Rahmi Doğanay, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Erdal Açıkse, Munzur Üniversitesi

Doç. Dr. Özkan Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Servet Atık/İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Ökkeş Nariç, Namık Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Recep Özman, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. İhsan Ünlü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem Ulukalın, Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Tekin Çelikkaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Sibel Oğuz-Haçat, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Elvan Yalçınkaya, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail Efe, Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Demir/ Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi

Doç. Dr. Zekeriya Çam/ Muş Alpaslan Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Şihmet Yigit Osmaniye Korkutata Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Manap/ Batman Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akif Karaman Ortadoğu Amerikan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Avcı, Siirt Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Ceylan Artvin Çoruh Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Gökay Keldal/ İnönü Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Metin Kırbaç/ İnönü Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Pamuk/ Konya

Dr. Öğretim Üyesi Yavuz Koşan/ Muş Alpaslan Üniversitesi

Dr. Murat Canpolat/ İnönü Üniversitesi

Dr. Onur Balı/ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Cilt:3/ Sayı:1' de yayımlanan yazıların tümünün sorumluluğu Yazarlarına aittir.

The responsibility of all the articles published in Volume:3/ Issue:1 belongs to their authors.

OKUR YORUMLARI / LETTRES

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki yorum, görüş ve önerilerinizi dergi editörlerine gönderiniz:

toplumsalegitimdergisi@gmail.com

info@journaljose.com

JOURNAL of SOCIAL EDUCATION (JOSE)

İçindekiler

Nilüfer KILIÇER Ramazan DORU Cemil KARACA Sabri DAĞ

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi (s. 1-13)

Namık AYDIN Serhat YEKTAŞ Yaşar İÇEN İsa KILIÇ

Okul Müdürlerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi (s. 14-32)

Erhan POLAT Sami KARACA Muhammed Yasin ÇELİK Mehmet Ali ŞAHİN

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (s. 33- 45)

Aydın Erdem TOKAY Erol ALTINIŞIK Bülent ALTUNSUYU

Türkiye ile Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Okul Yöneticilerinin Belirlenmesi Süreçlerinin Karşılaştırılması (s. 46- 65)

Mustafa DELİKTAŞ Eren SAĞIROĞLU Mehmet DUMAN Muharrem DELİKTAŞ

Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin İncelenmesi (s. 66- 78)

Kürşad SEYİDOĞLU Metin KONAK Kemal ERDEM Ramazan ALADAŞ

Okul Kültürünün Oluşmasında Okul Müdürünün Rolü (s. 79- 91)

Ahmet YILDIZHAN Hülya GÜNDÜZ Mustafa AKKAYA Kasım AYHAN

Elektronik Kitapların Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (s. 92- 102)

Yayın Etiği ve Yazım Kuralları (s. 103- 105)

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Nilüfer KILIÇER¹

Ramazan DORU²

Cemil KARACA³

Sabri DAĞ⁴

Öz

Öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Malatya ilinde yapılmıştır ve araştırmaya Malatya’da bulunan MEB’e bağlı kullarda görev yapmakta olan 360 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği Kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi bilgisayar ortamında paket program ile yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda aynı okulda çalışma ve genel kıdem süresi yüksek olan öğretmenlerin özerklik düzeyinin yüksek olduğu, eğitim düzeyinin yükselmesinin öğretmen özerklik davranışlarına yansıdığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre kıdem, aynı okulda görev yapma süresi, eğitim düzeyi ve görev yapılan eğitim kademesi öğretmen özerkliğinde etkili olan faktörlerdendir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Özerklik Davranışı

Examining the Factors Affecting Teachers' Autonomy Behaviors

Abstract

Quantitative research method was used in this study, which was conducted to examine the factors affecting teachers' autonomy behaviors. The research was conducted in the province of Malatya and 360 teachers working under the Ministry of Education in Malatya participated in the research. Teacher Autonomy Scale developed by Çolak (2016) was used as a data collection tool in the study. The analysis of the research data was carried out in a computer environment with a package program. In the analyses, the significance level was taken as $p = 0.05$. As a result of the research, it was seen that the autonomy level of teachers

¹ Turgut Özal kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Battalgazi/Malatya, nisaervanisa@hotmail.com.

² Yavuz Selim Ortaokulu, Battalgazi/Malatya, doru44@hotmail.com.

³ İstiklal Ortaokulu, Battalgazi/Malatya, karacacemil4082@gmail.com.

⁴ Orduzu İlkokulu, Battalgazi/Malatya, sabridag02@gmail.com.

who worked in the same school and had a high general seniority was high, and the increase in the education level was reflected in teacher autonomy behaviors. According to the research findings, seniority, length of time working in the same school, level of education and the level of education at which they work are among the factors affecting teacher autonomy.

Keywords: Education, Teacher, Autonomy Behavior

Giriş

Öğretmen özerkliği, bilimsel araştırmalarda olduğu gibi uygulamalı politikalarda da öğretmenlerin eğitim sistemlerindeki rolünü ve otoritesini anlamak ve tanımlamak için sıklıkla kullanılan bir kavramdır (Öztürk, 2011). Öğretmenler, çağdaş eğitim sisteminin temel uygulayıcısı ve ayrılmaz bir parçasıdır; kendilerini, öğrencilerini, okullarını ve içinde yaşadıkları toplumu geliştirebilmek için özerkliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki faaliyetleri üzerinde belirli yetki ve özgürlüğe sahip olmaları ve eğitimin planlanması, karar alma, uygulama ve geliştirme sürecine aktif olarak katılmaları anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin özerk davranış sergileyebilmesi için öncelikle okul dışında kısıtlamalar şeklinde başlayan eğitim politikalarının özerkliği desteklemesi gerekmektedir. Okullarda kısıt olarak ortaya çıkan kurumsal faktörlerin, öğretmenleri destekleyecek ve süreç içerisinde öğretmenlerin bireysel karar vermede etkinlik alanlarını genişletecek şekilde yapılandırılması beklenmektedir. Öğretmenin kişisel karar ve girişimlerde bulunabilmesi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilmesi ve bunu eğitim sürecine yansıtabilmesi öğretmen özerkliği ile ilgilidir (Fırat, 2011).

Türk eğitim sistemine hâkim olan anlayış, öğretmenlerin çalışmalarını sıkı bir şekilde belirleme ve kontrol etme eğilimindedir. Öğretmenler ders içeriğini ve yöntemlerini seçerken müfredatın ve öğretim materyallerinin belirlediği çerçeve içerisinde dirler. Bu durum okul yöneticileri ve müfettişlerce takip edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenin rolü genel olarak müfredat ve ders kitaplarında tanımlanan öğretimin yalnızca uygulayıcısı olmanın ötesine geçmemektedir. Bu durum çoğu zaman öğretmenler tarafından içselleştirilmiştir. Birçok öğretmen müfredat geliştirmenin kendilerinin değil Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda olduğuna inanmaktadır (Öztürk, 2011). Özerk öğretmenler; öğrencileri motive ederek, öğrencilere sorumluluk vererek ve okulun diğer paydaşlarıyla işbirliği yaparak öğrenci merkezli bir eğitim ortamı yaratabilmektedirler (Fırat, 2021). Okulun hedeflerine ulaşma konusunda öğretmen özerkliğinin önemli bir fonksiyonu bulunmaktadır. Özerk öğretmenlerin eğitime ve okula olan olumlu katkılarının bulunması sebebiyle öğretmenlerin özerk davranışlar ortaya koymalarını engelleyen faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin özerk davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik kavramının birçok farklı anlamı ve dolayısıyla farklı tanımları bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerin öncüsü olarak tanımlanabilir çünkü öğretmenler diğer meslekleri yapacak olan bireylerin kazanması gereken becerilerin öğretilmesinde ön plandadır. Bu nedenle her ülke, dünya değişikçe öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamaları ve uzmanlıklarını geliştirmeleri için onları desteklemektedir (Çiltaş

ve Akıllı, 2011). Bu yönde ortaya konacak tavır, öğretmenlik mesleğinin gelişimini sağlarken dolaylı olarak da ülkedeki eğitim plan ve hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlayabilecektir.

Geleceğin inşasında kritik bir rol oynamakta olan öğretmenler, içinde bulunulan çağa ve hatta çağın ötesine yönelik eğitim faaliyetlerini sürdürürken, topluma hizmet edecek, geleceğe yeni ve farklı bir mesleğin oluşmasını sağlayacak işgücünü hazırlayan kişilerdir. Toplum öğretmenlerden ülkeyi kalkındırma, kültürel değerleri yeni nesillere aktarma, bireylerin topluma uyumunu sağlama gibi görevleri yerine getirmelerini beklemektedir (Tanrıseven ve Yelken, 2011). Öğretmenlerden olan bu beklentiler öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Öğretmenler edindikleri tecrübeleri, eğitim alanında yaşanan gelişmeleri, aldıkları hizmet içi eğitimlerle eğitimin kalitesi de yükseltebilecektir.

Eğitim kalitesinin artırılması öğretmenlerin yeteneğine bağlıdır. Ülkemizde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarına baktığımızda bu programların temelini oluşturan belirli ilkelerin olduğunu görülmektedir. Bu ilkeler; öğretmenin öğrettiği alana yeterli düzeyde ilgi duyması, yetiştirdiği kültürü kabul etmesi, öğrencileri etkileme ve yönlendirme becerisine sahip olması şeklinde sıralanabilir (Karaca, 2008).

Öğretmenlik mesleği toplumsal değişim ve gelişimin temelinde olan meslek gurubudur ve bu sebeple toplum tarafından saygı duyulmaktadır ancak günümüzde öğretmenlerin karşılaştığı maddi sorunlar öğretmenlerin itibarını olumsuz yönde etkilemektedir (Pişkin ve Parlar, 2021). Eğitim sisteminde değişim ve gelişime yönelik faaliyetlerin artması, öğrenci ve velilerin okula ilgisizliği, maddi sıkıntılar ve okul yönetimi sorunları nedeniyle öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri artmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007).

Özerklik Kavramı

Özerklik kavramının kökeni eski Yunan dönemine değin uzanmaktadır ve bağımsızlık anlamına gelir. Kelime "öz" ve "erk" kelimelerinin birleşiminden oluşmakta olup, öz düzenleme ve yönetim anlamına gelmektedir. Özerklik kavramı siyasete, felsefeye, psikolojiye ve daha birçok alanda geçerlidir. Farklı alanlarda kullanılması kavramın tanımındaki farklılıklara işaret etmektedir (Kaftan, 2022). Özerklik kavramı, bireyin kendi alanıyla ilgili kararlar alarak almış olduğu bu kararları uygulayabilmesini ifade etmektedir. Özerklik, insanların bilgiye dayalı kararlar verme, süreçleri kendi ihtiyaçlarına göre organize etme ve kendi kurallarına göre hareket etme becerisine sahip olması anlamına gelmektedir (Özel, 2013).

Özerklik, bireylerin kendi içsel ihtiyaçlarını nasıl tatmin edeceklerini bilmeleri, kendi kurallarını belirlemeleri ve bu kurallara uyacak biçimde davranış göstermeleri ve iç kontrole sahip olmaları anlamına gelmektedir. Özerklik, bireylerin yaptıkları işi doğru bir biçimde yapmaları için gereken yetki ve sorumluluğun sahibi olmalarını ifade etmektedir ve bu sebeple tam bir özgürlük değildir. Özerklik, kişinin tüm eylemleri hakkında karar verebilme yeteneğidir. Özerklik, çalışanların üst yönetimden bağımsız hareket etmeleri gereken durumlarda kendi çabalarını ve yöntemlerini belirleyebilme yeteneğini ifade etmektedir (Cihangir Çankaya, 2009).

Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği kavramını açıklarken, öğretmenin yenilikçi eğitim yöntemleriyle öğretim sürecini dönüştürebilmesi, öğretim tekniklerini seçme özgürlüğü gibi konulara dikkat çekti. Özerk öğretmenler sürekli kurallara uymadan mesleki olarak kendilerini geliştirebilen kişilerdir (Kılınç vd., 2018). Özerk öğretmenler baskıyla karşılaştıklarında ya da kurallara uymak zorunda kaldıklarında pasif davranmamalı, demokratik ve eşit bir eğitim ortamı, sınıf ortamı yaratmaya çalışmalıdır. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yönetim sürecine katılması ve okul içinde uyulması gereken kuralların belirlenmesinde söz sahibi olmasıdır (Yolcu ve Selvitopu, 2022).

Özerk öğretmenler kendi uzmanlıklarına dayalı olarak kararlar verirler ve belirli bir modeli takip etmek yerine öğretimi planlama konusunda esnekler. Özerk öğretmenler yüksek bilince sahiptirler ve mesleki bilgilerini topluma fayda sağlamak için kullanırlar. Öğretmenler özerk hareket ederken topluma karşı yükümlülüklerinin farkında olmalı ve bu yükümlülükleri yapmak amacıyla harekete geçmelidir (Şentürken ve Oğuz, 2020).

Öğretmen özerkliğinden söz edebilmek için öğretmenlerin mesleki bilgi gerektiren eğitim faaliyetlerini planlarken ve uygularken farklı bireylerin otoritesinden bağımsız olmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmenler yaptıkları işin uzmanıdır ve öyle kabul edilmelidir. Onlara sürekli olarak ne yapmamaları ve ne yapmaları gerektiğini söylemek öğretmenlerin özerkliğini zayıflatır (Oğuz vd., 2014). Özerk öğretmen yetiştirme programlarının hem uygulayıcısı hem de geliştiricisidir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde özerkliğe sahip olabilmeleri için yalnızca kural ve yönetmeliklerle öğretmenlere verilen yetkiye güvenmek yeterli değildir, öğretmenlerin bu gücü kullanabilmelerini sağlayacak bilgi ve becerinin sahibi olmaları da oldukça önemlidir (Aköz ve Şahin, 2023). Öğretmen özerkliğinin tanımlanmasındaki temel odak, çevredeki dış etkenlerden bağımsız olarak karar verebilme yeteneğidir. Ancak öğretmen özerkliği, öğretmenleri çalışma ortamındaki diğer paydaşlardan ayıran bir kavram değildir (Öztürk, 2011).

Öğretmen Özerkliğinin Sınıflandırılması

Öğretme Süreci Özerkliği

Eğitimde "Ne öğretilir?" sorusunun cevabı eğitimin içeriğinin ne olacağı ile alakalı olurken, "Nasıl öğretilir?" sorusu eğitim süreci ya da öğretim süreci hakkında bilgi vermektedir. Öğretim süreci; öğretmenlerin belirlenen içeriği sunmak için hangi etkinlikleri kullandıkları, hangi sırayla aktardıkları, öğretimin nasıl yapıldığı, öğretimin zamanı, yöntem ve tekniği, hangi kaynakların kullanılabildiği gibi konuları kapsamaktadır. Bu etkinliklerin ya da öğretim etkinliklerinin farklı boyutları vardır ve öğretmenlerin eğitim sürecindeki özerklik alanları da bu boyutlara göre farklılık göstermektedir (Balcı vd., 2007).

Ancak öğretmenlerin özerklik alanları veya rolleri farklılık gösterse de temel sorumlulukları eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasıdır. Nitekim öğretim süreci öğretmen özerkliğinin baskın unsuru olarak kabul edilmektedir. Eğitim faaliyetlerinin temel niteliğini ve öğrencilerin eğitim kurumlarından beklenti veya ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretmenlerin bu üç alanda doğrudan harekete geçmesi gerekmektedir. Dolayısıyla çoğunlukla öğretmenlerin en yüksek düzeyde özerkliğe sahip olduğu alan öğretim sürecini kapsayan alan olmaktadır (Fırat, 2021).

Öğretim Programı Özerkliği

Öğretmen özerkliğinin bir alanı da müfredat özerkliğidir. Öğretme, bireylerin belirli bir konu veya alanda öğrenme çıktıları elde ettiği süreç veya bir eğitim kurumunun önceden belirlenmiş müfredatı kapsamında planlı, düşünceli ve sistematik uygulama ve etkinliklerdir. Program, öğrencilerin edindikleri veya geliştirdikleri tüm program hedefleri kapsamında program kümeleri halinde sistematik olarak düzenlenmesidir. Zorunlu çerçeve müfredatlar merkezi olarak okullar tarafından tasarlandığından, hatta okulların bu müfredatları oluşturduğu eğitim sistemlerinde güç çoğunlukla okul yöneticilerine ait olduğundan, öğretmenler müfredat konusunda yeterli inisiyatiften yoksundur (Yıldırım, 2022).

Öğretmenlerin genel olarak eğitim-öğretim sürecinin planlanmasının göz ardı edildiğine ve öğretmenlerin katıldığı planlama etkinliklerinin formaliteden ibaret olduğuna inanmaktadır. Müfredat özerkliği, öğretmenlerin dersleri konu, kazanım, içerik, öğretim materyalleri, materyal ve kaynak seçimi açısından öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleme becerisini ifade etmektedir (Büyükşahin ve Şahin, 2017). Bu müfredat özerkliği, öğrencilerin kendi ilgi, beceri ve gereksinimlerinin yanı sıra öğretmenlerin kendi yeterlilik alanlarına göre daha uygun seçimler yapmalarını sağlayarak öğretimin kalitesini artırır. Ayrıca öğretmenlerin öğretimi geliştirmeye yönelik çabalarını, motivasyonlarını ve üretkenliklerini artırır. Ayrıca program geliştirme etkinlikleri öğretmenlerin yeni yöntem ve yaklaşımlara ilişkin teorik/kavramsal bilgi ve becerilerini geliştirmektedir (Akan ve Ulaş, 2023).

Mesleki Gelişim Özerkliği

Öğretmenliğin “mesleki bir meslek” olarak tanımlanması, öğretmenlik mesleğini uygulayabilmek için belirli bilgi ve becerileri gerektirmektedir. 21. yüzyılda eğitim dünyası, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği değişen bilgi ve becerileri yansıtacak şekilde sürekli değişmekte ve yenilenmektedir. Öğretmenlerin çağdaş eğitime uyum sağlamalarının temel koşulu mesleki gelişimdir. Bu nedenle öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları verilmeli ve mesleki gelişimleri desteklenmelidir (Bümen vd., 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemenin öncelikli içeriği öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin desteklenmesidir. Mesleki gelişim için öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri konularda kendilerini daha bilgili getirebilecek ve mesleki becerilerini yükseltecek eğitim çalışmalarına özgürce katılabilmelerini gerekmektedir (Özgebnel, 2019).

Mesleki İletişim Özerkliği

Mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin meslektaşları, yöneticileri ve velileriyle olan iletişimlerinde görüşlerini açık ve kaygısız bir şekilde ifade edebilmeleridir. Öğretmenlerin iletişim özgürlüğü moral ve motivasyon yaratmaktadır. Mesleki iletişim özerkliğinin öğretmenler arasındaki ve eğitim örgütleri içindeki diğer ilişkileri olumlu yönde etkilemesi nedeniyle örgütsel sessizlik düzeyinin azaldığı düşünülmektedir (Aköz ve Şahin, 2023). Öğretmenler örgütlerinde kendilerini özerk hissedерlerse okullarında meydana gelen ve gelecek değişikliklere direnmezler ve meslektaşlarıyla fikirlerini paylaşarak iş birliği yaparlar. Ancak öğretmenler yöneticilerin ne zaman ve nasıl hareket edeceğini tahmin edemezler ve yöneticilerin nasıl tepki vereceği konusunda endişelenirlerse fikirlerini gizleyecekler, yaratıcı olsalar bile okulun gelişimine katkı sağlamayacak, zarar vereceklerdir (İnandı vd., 2015).

Öğretmen Özerkliği Üzerinde Etkili Olan Unsurlar

Öğretmen özerkliği okulun akademik başarısını, öğretmenler arasındaki işbirliğini, öğretmenlerin okula bağlılık düzeyini ve öğretmenlerin iş tatminini etkiler. Bu açıdan bakıldığında öğretmen özerkliği öğretimin etkililiğinin sağlanması açısından oldukça önemli bir kavramdır. Öğretmen özerkliği kavramı diğer olguların yanı sıra çevreyle de etkileşim halindedir ve çevreden etkilenebilir (Ertürk, 2020). Öğretmen özerkliğini etkileyen faktörleri üç açıdan inceleyebilmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Yeterlilikleri: Öğretmenlerin kendi alanlarında yeterli bilgiye sahip olmaları, bu bilgileri sürekli güncellemeleri ve dünyadaki gelişmelere dikkat etmeleri onların bu alandaki yeteneklerini olumlu yönde etkileyerek özerkliklerini arttıracaktır (Yenen, 2022). Alanında yetkin, gelişmeye istekli ve sorumluluk sahibi öğretmenlerin özerkliği de olumlu yönde etkilenecektir.

Çalışma Ortamının Yapısı: Öğretmen özerkliğini etkileyen en önemli iki faktör okul yönetimi ve öğretmenlere yönelik veli desteğidir. Öğretmenler, etkinliklerinin okul yönetimi ve veliler tarafından engellendiğini gördüklerinde çalışmaya devam etmekte zorlanmakta ve kurallara uymaları gerektiğini hissetmektedirler. Ancak okul yönetiminden ve velilerden destek alan öğretmenler iş sorumluluklarını daha kolay üstlenecek ve artan özerkliği deneyimleyeceklerdir. Ayrıca bu görüşe göre diğer meslektaşlarla işbirliğine olanak sağlayan eğitim ortamlarında özerklik artacaktır (Kılınç vd., 2018). Öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştığı, fikir paylaştığı ve birlikte karar aldığı bir ortamda özerklik artacaktır. Risk alma öğretmenlere zorluklarla baş etmelerine yardımcı olacak bir deneyim kazandırdığından eğitim ortamlarında öğretmenlerin yeterli risk almasına olanak tanıyan esnek yapıların olması özerklik üzerinde olumlu etki yaratabilmektedir (Özdoğru, 2021).

Eğitim Politikaları: Program uygulamasının belirli bir merkez tarafından kontrol edilmesi ve değerlendirme yetkisinin öğretmen yerine merkezde yoğunlaşması özerkliği olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin özerkliğini arttırmak için öğretmenlerin fikirleri program geliştirme sürecinin planlama aşamalarına daha fazla entegre edilmelidir (Bümen, 2018).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, toplumsal olguları sayısal olarak ölçülebilen verilerin istatistiksel analizi yoluyla inceleyen ve bu olgular arasındaki nedensel ilişkileri ortaya çıkararak toplumsal düzenin yasalarını keşfetmeyi hedefleyen çalışmalardır (<https://www.bingol.edu.tr>).

Evren ve Örneklem

Araştırma Malatya ilinde yapılmıştır ve araştırmaya Malatya'da bulunan MEB'e bağlı kullarda görev yapmakta olan 360 öğretmen katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Örneklem Gurubu Bilgileri

		N	%
Aynı Okulda Çalışma Süresi	3 yıldan az	173	48,06
	3-6 yıl	111	30,83
	7 yıl ve üzeri	76	21,11
Kıdem Süresi	5 yıldan az	161	44,72
	5-15 yıl	107	29,72
	16 yıl ve üzeri	92	25,56
Eğitim Durumu	Lisans	172	47,78
	Yüksek Lisans	137	38,06
	Doktora	51	14,17
Görev yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	125	34,72
	Ortaokul	108	30,00
	Lise	127	35,28
Toplam		360	100,00

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %48,06'sı 3 yıldan az süredir aynı okulda çalışırken, %30,83'ü 3-6 yıl, %21,11'i ise 7 yıl ve üzeridir aynı okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerden %44,72'i 5 yıldan az süredir öğretmenlik yapmaktayken, %29,72'si 5-15 yıl, %25,56'sı 16 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerden %47,79'i lisans mezunuyken, %38,06'sı yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerden %35,28'i lisede, %34,72'si ilkokulda, %30'u ortaokulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği Kullanılmıştır. 5'li likert türünde hazırlanmış olan ölçekte 17 madde ve 4 alt boyut bulunmaktadır. Çolak'ın (2016) çalışmasında ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan analizde Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar ve bizim çalışmamızdan elde edilen Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Cronbach Alfa katsayıları

	Cronbach Alfa	Bizim Çalışmadan Elde Edilen Cronbach Alfa
Öğretme Süreci Özerkliği	0,82	0,79
Öğretim Programı Özerkliği	0,82	0,78
Mesleki Gelişim Özerkliği	0,85	0,81
Mesleki İletişim Özerkliği	0,78	0,74
Ölçek Toplamı	0,89	0,81

Bu sonuçlara göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi bilgisayar ortamında paket program ile yapılmıştır. Verilerin analizi öncesinde normal dağılım durumu incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuç ışığında verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışlarında etkili olabilecek kişisel özellikleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 3. Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Öğretmen Özerklik Davranışlarının Analizi

		N	Ort.	ss.	F	p	Fark
Öğretme Süreci Özerkliği	3 yıldan az ¹	173	4,15	3,74	4,21	0,010	3>2
	3-6 yıl ²	111	4,22	2,88			
	7 yıl ve üzeri ³	76	4,31	2,97			
Öğretim Programı Özerkliği	3 yıldan az ¹	173	4,04	2,99	3,97	0,003	3>1
	3-6 yıl ²	111	4,11	3,00			
	7 yıl ve üzeri ³	76	4,10	3,07			
Mesleki Gelişim Özerkliği	3 yıldan az	173	3,96	2,74	3,42	0,062	
	3-6 yıl	111	3,98	2,75			
	7 yıl ve üzeri	76	4,03	2,45			
Mesleki İletişim Özerkliği	3 yıldan az	173	3,88	3,01	4,33	0,070	
	3-6 yıl	111	3,93	2,43			
	7 yıl ve üzeri	76	3,96	2,41			
Genel Özerklik	3 yıldan az	173	4,01	2,64	3,99	0,051	
	3-6 yıl	111	4,03	2,46			
	7 yıl ve üzeri	76	4,17	2,55			

p<0,05

Tabloya göre aynı okulda çalışma süresi ile öğretme süreci ve öğretim programı özerkliği arasında anlamlı ilişki bulunurken, mesleki gelişim ve ölçek toplamı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Öğretme süreci özerkliğinde aynı okulda 7 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenlerin ortalaması aynı okulda 3-6 yıldır çalışanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğretim programı özerkliğinde aynı okulda 7 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenlerin ortalaması aynı okulda 3 yıldan az çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Tablo 4. Kıdem Süresine Göre Öğretmen Özerklik Davranışlarının Analizi

		N	Ort.	ss.	F	p	Fark
Öğretme Süreci Özerkliği	5 yıldan az	161	3,56	2,21	4,86	0,051	
	5-15 yıl	107	3,78	3,01			
	16 yıl ve üzeri	92	3,90	3,41			
Öğretim Programı Özerkliği	5 yıldan az	161	4,01	2,96	4,21	0,053	
	5-15 yıl	107	3,92	3,04			
	16 yıl ve üzeri	92	4,09	2,46			
Mesleki Gelişim Özerkliği	5 yıldan az ¹	161	3,88	2,51	4,29	0,040	3>1
	5-15 yıl ²	107	3,93	2,39			
	16 yıl ve üzeri ³	92	4,00	2,48			
Mesleki İletişim	5 yıldan az	161	4,08	3,02	4,46	0,073	

Özerkliği	5-15 yıl	107	4,11	3,55		
	16 yıl ve üzeri	92	4,39	3,61		
Genel Özerklik	5 yıldan az	161	3,94	3,92	4,39	0,066
	5-15 yıl	107	4,05	4,06		
	16 yıl ve üzeri	92	4,18	4,01		

p<0,05

Tabloya göre öğretmenlerin kıdem süresi ile mesleki gelişim özerkliği arasında anlamlı ilişki bulunurken, öğretim süreci, öğretim programı, mesleki iletişim özerkliği ve ölçek toplamında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Mesleki gelişim özerkliğinde kıdemi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ortalaması kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlere göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Tablo 5. Eğitim Durumuna Göre Öğretmen Özerklik Davranışlarının Analizi

		N	Ort.	ss.	F	p	Fark
Öğretme Süreci Özerkliği	Lisans	172	3,87	3,77	3,78	0,071	
	Yüksek Lisans	137	3,81	3,46			
	Doktora	51	4,02	3,49			
Öğretim Programı Özerkliği	Lisans	172	4,07	3,58	4,01	0,052	
	Yüksek Lisans	137	4,11	3,71			
	Doktora	51	4,20	3,66			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Lisans	172	3,78	3,82	3,96	0,061	
	Yüksek Lisans	137	3,91	3,97			
	Doktora	51	4,11	3,26			
Mesleki İletişim Özerkliği	Lisans	172	3,93	3,34	3,77	0,070	
	Yüksek Lisans	137	4,05	3,41			
	Doktora	51	4,20	3,72			
Genel Özerklik	Lisans ¹	172	4,11	3,84	4,02	0,030	3>1
	Yüksek Lisans ²	137	4,08	3,63			
	Doktora ³	51	4,17	3,47			

p<0,05

Tabloya göre öğretmenlerin eğitim durumu ile genel özerklik puanı arasında anlamlı ilişki bulunurken, öğretim süreci, öğretim programı, mesleki iletişim özerkliği ve ölçek toplamında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Genel özerklik puanında eğitim düzeyi doktora olan öğretmenlerin ortalaması eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlere göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Tablo 6. Görev yapılan Eğitim Kademesine Göre Öğretmen Özerklik Davranışlarının Analizi

		N	Ort.	ss.	F	p	Fark
Öğretme Süreci Özerkliği	İlkokul ¹	125	3,21	2,88	3,49	0,000	3>2
	Ortaokul ²	108	3,16	3,11			
	Lise ³	127	3,08	3,46			
Öğretim Programı Özerkliği	İlkokul	125	3,64	2,99	4,33	0,063	
	Ortaokul	108	3,49	3,42			

	Lise	127	3,55	3,37			
Mesleki Gelişim Özerkliği	İlkokul ¹	125	3,99	3,86	2,96	0,049	3>2
	Ortaokul ²	108	4,11	3,73			
	Lise ³	127	4,22	3,45			
Mesleki İletişim Özerkliği	İlkokul	125	4,35	3,42	3,19	0,073	
	Ortaokul	108	4,26	3,68			
	Lise	127	4,19	3,37			
Genel Özerklik	İlkokul	125	4,49	3,42	3,78	0,055	
	Ortaokul	108	4,03	3,73			
	Lise	127	3,85	3,44			

p<0,05

Tabloya göre öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ile öğretme süreci ve mesleki gelişim özerklik puanı arasında anlamlı ilişki bulunurken, öğretim programı, mesleki iletişim özerkliği ve ölçek toplamında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Öğretme süreci özerkliği puanında görev yaptığı eğitim kademesi lise olan öğretmenlerin ortalaması görev yaptığı eğitim kademesi ortaokul olan öğretmenlere göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Mesleki gelişim özerkliği puanında görev yaptığı eğitim kademesi lise olan öğretmenlerin ortalaması görev yaptığı eğitim kademesi ortaokul olan öğretmenlere göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Aynı okulda çalışma süresi ile öğretme süreci ve öğretim programı özerkliği arasında anlamlı ilişki bulunurken, mesleki gelişim ve ölçek toplamı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Çolak (2016) araştırmasında öğretmenlerin aynı kurumdaki hizmet süresi ile özerklik davranışları arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Araştırmada aynı okulda daha uzun süre görev yapmış olan öğretmenlerin özerklik davranış ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı okulda uzun süre görev yapan öğretmenler okul iklimine olan alışmaları ile birlikte özerklik davranışlarını daha yoğun gösterebilmektedirler.

Öğretmenlerin kıdem süresi ile mesleki gelişim özerkliği arasında anlamlı ilişki bulunurken, öğretim süreci, öğretim programı, mesleki iletişim özerkliği ve ölçek toplamında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Yolcu (2021) araştırmasında öğretmenlerin kıdemi ile özerklik davranışları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Çolak (2016) öğretmenlerin kıdemi ile öğretim programı özerkliği ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Araştırmada kıdem süresi yüksek olan öğretmenlerin özerklik düzeyinin de yükselmekte olduğu görülmüştür. Kıdem süresi artan öğretmenler edindikleri mesleki tecrübenin de etkisi ile özerklik davranışlarını gösterebilmektedirler.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile genel özerklik puanı arasında anlamlı ilişki bulunurken, öğretim süreci, öğretim programı, mesleki iletişim özerkliği ve ölçek toplamında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Yolcu (2021) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Subaşı (2022) çalışmasında eğitim durumu ile öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliği

arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Çolak (2016) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile öğretim programı özerkliği arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Araştırmada eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin özerklik düzeyinin de yüksek olduğu görülmüştür. Alınan eğitim ile öğretmenlerde oluşan mesleki bilgi düzeyi okulun amaçlarına ulaşmada etkili olan özerklik davranışlarına olan yakınlıklarını arttırmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ile öğretme süreci ve mesleki gelişim özerklik puanı arasında anlamlı ilişki bulunurken, öğretim programı, mesleki iletişim özerkliği ve ölçek toplamında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Fırat (2021) araştırmasında öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi ile öğretme süreci ve mesleki iletişim özerkliği arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Subaşı (2022) çalışmasında görev yapılan eğitim kademesi ile öğretme süreci, öğretim programı ve ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Çolak (2016) öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi ile öğretme süreci, öğretim programı ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Araştırmada ilkökulda görev yapmakta olan öğretmenlerin özerklik düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenler öğrenciler ile daha çok vakit vakit geçirmeleri ve daha çok derse girmeleri sebebiyle özerk davranışları gösterme olanağı bulabilmektedirler.

Araştırmanın sonucunda aynı okulda çalışma ve genel kıdem süresi yüksek olan öğretmenlerin özerklik düzeyinin yüksek olduğu, eğitim düzeyinin yükselmesinin öğretmen özerklik davranışlarına yansıdığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre kıdem, aynı okulda görev yapma süresi, eğitim düzeyi ve görev yapılan eğitim kademesi öğretmen özerkliğinde etkili olan faktörlerdendir.

Okulun hedeflerine ulaşmada etkili faktörlerden biri olan öğretmen özerkliği ile ilgili bilgilendirici çalışmaların yapılması, hem öğretmenlerin hem de eğitimin tüm paydaşlarının öğretmen özerkliğine katkıda bulunmalarını sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Akan, E. ve Ulaş, A. H. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri ele alan çalışmalara genel bir bakış: bir meta sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1453-1472.
- Akgöz, E. E. ve Şahin, F. (2023). Öğretmen özerkliğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 853-878.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B. ve Apaydın, Ç. (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: mevcut durum ve yeni perspektifler, Ed. Özdemir, S. Bacanlı H. Sözer, M. *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm öneriler* İçinde, (ss. 126-176), Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.

- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Büyükşahin, Y. ve Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31
- Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 64-72.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ertürk, R. (2020). Öğretmen özerkliği: Kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU)*, 452-464.
- Fırat, N. (2021). *Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- İnandı, Y., Yeşil, H., Karatepe, R. ve Uzun, A. (2015). Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin özyeterlilikleri ile değişime gösterdikleri direnç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 565-581.
- Kaftan, E. (2022). *Modern egemenlik ve milli irade ekseninde demokrasinin meşruiyet krizi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler arasındaki iş birliği: mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147.
- Özel, M. (2013). Özerk yerel yönetimlerin oluşumunda kentlerin tarihsel işlevi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 47-64.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 128-143.

- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Pekdemir, I., Koçoğlu, M. ve Gürkan, G. Ç. (2014). Özerklik ve ödüllendirme algılarının çalışan performansı üzerindeki etkisinde çalışanın inovasyona yönelik davranışının aracılık rolüne yönelik bir araştırma. *Istanbul Business Research*, 43(2), 332.
- Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Sosyolojide Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri, <https://www.bingol.edu.tr/media/204988/sayt-bolum8-Sosyolojide-Nicel-ve-Nitel-Arastirma-Yontemleri.pdf>
- Şentürken, C. ve Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3260-3283.
- Tanrısever, I. ve Yelken, T. Y. (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(1), 415-428.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yıldırım, E. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yolcu, M. A. (2021). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Yolcu, M. A. ve Selvitopu, A. (2022). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 475-494.

Okul Müdürlerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi

Namık AYDIN¹

Serhat YEKTAŞ²

Yaşar İÇEN³

İsa KILIÇ⁴

Öz

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetim yeterlilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel bir araştırma yöntemi olan genel tarama araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Diyarbakır ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 355 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada Bülbül (2012) tarafından geliştirilen Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaş, eğitim durumu, branş, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, aynı okul müdürü ile çalışma süresi ile okul müdürünün yenilik yönetim yeterliliğine yönelik algının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada yaşı ilerlemiş, eğitim düzeyi yüksek, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, aynı okul müdürü ile daha uzun süre çalışmış olan öğretmenlerin okul müdürünün yenilik yönetim yeterliliğine yönelik algı düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Öğretmen, Okul Yönetimi, Yenilik Yönetimi

Examining Teacher Perceptions of School Principals Regarding Innovation Management

Abstract

In this research, which was conducted to determine the innovation management competence level of school principals according to teachers' perceptions, the general survey

¹ Tepe Dicle İlkokulu, Bismil/Diyarbakır, naydin_21@hotmail.com, Orcid: 0009-0006-6220-2910.

² Tepe Dicle Ortaokulu, Bismil/Diyarbakır, sosyalbilgiler0021@gmail.com, Orcid: 0009-0002-1565-2100.

³ Öğretmen Mehmet Sabri Güzel Ortaokulu, Yenişehir/Diyarbakır, yasaricen2156@gmail.com, Orcid: 0009-0005-4595-2552.

⁴ Siverek Halk Eğitim Merkezi, Siverek/Şanlıurfa, ogretmen_6306@hotmail.com, Orcid: 0009-0001-4994-9757

research method, which is a quantitative research method, was used. The research was conducted with 355 teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Diyarbakır province. In the study, the Innovation Management Scale in Schools developed by Bülbül (2012) was used as a data collection tool. SPSS program was used to analyze the research data. As a result of the research, it was determined that age, educational level, branch, socio-economic level of the school where they work, duration of working with the same school principal and the perception of the innovation management competence of the school principal are related. In the study, it was concluded that the perception level of teachers who are older, have a higher education level, have a high socio-economic level of the school they work in, and have worked with the same school principal for a longer time, towards the innovation management competence of the school principal is higher than other teachers.

Keywords: School Principal, Teacher, School Management, Innovation Management

Giriş

Günümüz dünyası hızla farklılaşmakta, bilim ve teknoloji her geçen gün değişmekte ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşüm hızlı bir şekilde yaşanmaktadır. Bilimde ve teknolojide yaşanan gelişmelere bağlı olarak bilgi sürekli bir gelişim süreci içerisinde olmaktadır. Değişim bilginin erişilebilir, esnek ve sorgulanabilir hale gelmesini zorunlu kılmıştır. Bilginin üretimi, kullanımı ve yayılmasının ulusların refahı, kalkınması ve ekonomik büyümesi açısından kritik öneme sahip olduğu uzun zamandır kabul edilmektedir (OECD, 2005). Bilgi gereksinimindeki bu gelişime adapte olmak ve bu süreçten başarılı olarak çıkmanın en önemli gerekliliği yenilik olarak düşünülebilir. Değişim ve yenilik adına atılan adımlar bilgiye daha kolay ulaşımı ve en önemlisi de bilgili doğru ve etkili bir şekilde kullanımı sağlayabilmektedir.

Çağımızın en önemli özelliği değişimdir ve bilgi çağıın temel unsurudur. Bu değişim ve gelişmeler toplumdaki bireylerin hayatlarının her aşamasında birçok yenilikle karşılaşmasına ve etkileşime girmesine olanak sağlamaktadır. Bu da yeniliğe uyum sağlama sürecini beraberinde getirmektedir (Saraç, 2019). Bu açıdan bakıldığında yeniliğin kaçınılmaz olduğunu ve yenilik ile ilgili olan sürece uyum sağlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Her alanda yaşanmakta olan değişim ve gelişime uyum sağlanması bireysel ve toplumsal olarak ilerlemeyi sağlarken, bunun tersi durumda yeniliğe uyum sağlanamamasının yanında gelişim olarak geride kalma anlamına gelmektedir. Bu mevcut duru eğitim alanında da geçerli olmaktadır.

Toplumların eğitim alanında kendilerini yenilememeleri diğer toplumlardan geri kalmalarına sebep olmaktadır. Günümüz küreselleşme koşullarında toplumlar kendi içlerine kapanık olarak yaşayamamakta, diğer toplumlarla mecburi bir etkileşim içerisinde olmaktadır. Bu durum da ulusal olarak eğitim alanında yenilikler yapmayı, farklı bir anlatımla da yenilik için stratejiler geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu gelişme ve değişimler eğitim stratejilerinde, programlarında, kavramlarında, ortamlarında ve hatta metodolojik tekniklerinde de yeniliklere ve değişimlere yol açmaktadır. Bilginin sürekli değişimi ve gelişimi, sürekli öğrenmeyi zorunlu kılmakta; bu durum çağın gereklerine uygun birey

yetiştirmek için gerekli bir özellik olan öğrenmeyi öğrenme kavramını ortaya çıkarmaktadır (Diker Coşkun, 2009).

Toplumun modernleşmeye doğru gelişmeyi ve değişmeyi sürdürebilmesi, başta gençler olacak şekilde üzere bütün bireylere bilgi üretme, kullanma ve yeniden düzenleme, problemlerin çözülmesi, analiz ve sentez yapılabilmesi, yeniliklerin uyumlu bir şekilde karşılanması gibi becerilerin ortaya konulması ile sağlanmış olmaktadır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Bu durum yeniliğin yönetimi gereklilik halini almıştır. Bir süreç olarak düşünülen yenilik sürecinin her aşamasında başarılı olunması gerekmektedir.

Yenilik yönetimini, yönetim faaliyetlerini harekete geçirme ve karşılaşılan yenilikleri örgütsel ortamın gelişimine uyum sağlamak için yapılan faaliyetler biçiminde tarif edilmektedir. Yenilik süreci, problemin tanımlanması, olası fikirlerin üretilmesi, farklı fikirler arasında etkileşimin sağlanması, yeniliğin organizasyon içerisinde kabul edilmesi ve somut ürünlere dönüştürülmesi aşamalarını içermektedir (Öner ve İşcan, 2021). Bütün bu aşamaların bütünü elde edilebilmesi için doğru parçaların ortaya konuyor olması yenilik yönetim sürecinin başarı ile yürütülüyor olduğunu göstermektedir. Yapılan veya yapılması planlanan yeniliğin uygulayıcılar tarafından kabul görmemesi, yenilik fikrinin değersizleşmesine, uygulama aşamasına kadar gelen yeniliğin benimsenmeyerek yarım kalmasına sebep olabilecektir.

Yenilik; yaratıcılık, özgünlük, değişim, gelişme ve üretkenlik gibi kavramlarla birlikte anılmaktadır. Yenilik ve teknoloji arasındaki ilişki, toplumsal kalkınmada, refah düzeyinin ve katma değer artırılmasında, topluma ilişkin sorunların çözülmesinde, bireylerin kavramsal ve kültürel bilişsel gelişiminin artırılmasında etkin bir yeri bulunur (Zengin ve Bekmezci, 2021). Teknolojik gelişmelerin bir neticesi olarak toplum ve bireylerin geleceğe yönelik beklentileri de değişmektedir (Yalçın-Tepe ve Adıgüzel, 2017). Bu çerçevede değişen beklentilere uyum sağlayabilecek eğitim sistemlerinin yeniliğe, değişim ve dönüşümün benimsenmiş olması gerekmektedir. Hızlanan teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek, insanın yenilikçi doğasıyla ilgilidir (Yılmaz-Öztürk ve Summak, 2014). Okul yönetiminin etkili olan unsuru olan okul müdürlerinin yenilik yönetim biçimleri başta öğretmenler olmak üzere okulun tüm paydaşları üzerinde etkili olmaktadır. Bu açıdan bakılarak araştırmada okul müdürlerinin yenilik yönetim yeterlikleri öğretmen algılarına göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yönetim Kavramı

Yönetim, her dönem gerekli olmuştur. Yönetim kavramının ortaya çıkışı, insanların yaşamlarını sürdürme amacı çerçevesinde topluluklar halinde yaşamalarından kaynaklanmaktadır (Yenisu vd., 2019). Topluluk halinde yaşam, ilk dönemlerde güvenlik, beslenme, gibi temel gereksinimler ile ilgili olurken, zaman ilerledikçe belli bir amaca ulaşmak için kurumsal yapı içerisinde lider-takipçiler veya yönetici-yönetilen gibi grupların oluşmaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu gruplarla birlikte toplum içerisinde iş bölümünün meydana geldiği söylenebilir (Sarıoğlu-Uğur ve Uğur, 2014). İş bölümünün sağlanabildiği topluluklarda, bütün bireylerin gereksinimleri karşılanabilirken, her birey her işi kendisi yapmamaktadır. Bu şekildeki topluluklar organize olabilmişlerdir. Buna karşılık toplumun kendi kendine organize bir yapıya ulaşması, tüm bireylerin gereksiniminin karşılanabileceği bir iş bölümü ortamının oluşturulması kolay olmamaktadır. Bu zorluk yönetim kavramının

gerekliliğini ortaya koymaktadır. Farklı bir anlatımla, toplum olarak yaşanabilmesi için bir yönetim birimine gereksinim duyulmaktadır.

Yönetim kavramı, toplumu belirli bir hedefe ulaşmaya yönlendirmede ve iş veya operasyonların bölünmesinde rol oynamaktadır. Bu bölünme sayesinde belirli gruplar oluşturularak lider davranışları ve benzeri konular da incelenebilmektedir (Yeşil, 2016). Lider, yönetimin en önemli unsurudur. Lider, yönetim sürecini baştan sona kadar organize eden kişidir. Lider, organizasyonun amaç ve hedeflerinin belirlenmesinden, bu amaç ve hedeflere ulaşılmasına kadar geçen süreç içerisinde bütün kaynakları etkin bir şekilde değerlendirerek, planlı ve uyumlu bir şekilde hedeflere ulaşmasını sağlamaktadır.

Yönetimle alakalı ortak bir tanımın bulunmamasının nedeni, farklı disiplinlerin yönetim tanımlarını kendi alanları çerçevesinde yorumlamasıdır. Yönetim, önceden belirlenen hedeflere göre ulaşılacak hedefler doğrultusunda elde bulunan imkânların verimli ve etkin kullanılmasıdır. Açık amaç ve hedefleri olan bir grupta, bu hedeflere erişimde ortak bir amacın olduğu ortaya konabilirse, yönetim faaliyeti ortaya çıkabilmektedir. Bu amaçla kurum yapısında üretim faktörlerinin kullanılması gereklidir. Bu faktörlerin en önemlisi şüphesiz kurumsal yapıyı oluşturan bireylerdir (Ağın, 2020). İnsan kaynağı olarak adlandırılan bireyler, yönetimin her aşamasında etkili olmaktadır. Yönetim sürecinin girdisi olan insan kaynağı, kurumda yapılan yeniliklerin uygulayıcısı konumunda olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bireylerin benimsemiş olduğu yenilik uygulamaları ortaya konan amaç ve hedeflerin başarılmasını sağlayacak en önemli faktörü oluşturmaktadır.

Yönetim faaliyetlerine başlamadan önce hedeflerin belirlenmesi gereklidir. Bu hedefler dikkate alınarak yönetim faaliyetleri yürütülmelidir. Bu davranışlara yönetimde düzenleme adı verilmektedir. Yönetim düzeninin amacının belirlenebilmesi için kurumsal yapıda benimsenen değerler esas alınarak kültürün geliştirilmesi gerekmektedir. Bir kurumun nihai hedeflerinden biri kazanç elde etmektir. Bu bakımdan kurumların faaliyetlerini yürütebilmeleri için tanımlanmış iş ve işlemlere dayalı kurumsal yapılar oluşturmaları gerekmektedir (Özer ve Çiftçi, 2022). Kurumsal yapının amaca uygun bir şekilde oluşturulması kurumun hedeflerine ulaşmada önemli bir faktör olurken, bu yapıyı oluşturulmasında özellikle bireysel özellikler dikkate alınmalı ve kurumsal yapı organizasyon içerisinde bulunan bireylere uygun bir biçimde şekillendirilmelidir.

Yönetimde tanımlanan süreçlerin izlenmesinin temel amacı, kurumun belirlediği hedefler doğrultusunda faaliyetlerin yürütülmesidir. Yönetim, bu faaliyetleri gerçekleştiren kişilerin hedefler doğrultusunda belirlenen işleri tamamlamasını sağlayan bir döngü olarak tanımlanmaktadır (Hatipoğlu, 2020). Yönetim faaliyeti çerçevesinde yapılanlar kurumun amaç ve hedeflerinden uzaklaşmasına sebep olursa, bütün yönetim süreci zarar görmekte, aynı zamanda da kurum hedeflerine ulaşamamaktadır.

Yönetim ve organizasyon kavramlarının kesin olarak birbirinden ayrılması zordur. Bu sebeple bir kurumda yürütülen faaliyetler, yönetim sürecini oluşturan sistemin tamamıdır. Bir amaç etrafında örgütlenen veya işlemleri yürüten organ yönetim organı olarak tanımlanmaktadır. Bir kurumda yönetimden sorumlu kişilere yönetici veya yönetim denmektedir. Bir kurum veya kurum bünyesinde faaliyet yürüten çalışanlar yönetilen olarak adlandırılmaktadır (Acar ve Çiçek, 2021).

Yenilik Kavramı

Yenilik, yeni ve faydalı ürünlerin yaratılması ve kullanıma sunulmasıyla ilgili bilginin kullanılmasını içeren süreç olduğunu söylemek mümkündür. Yenilik, bir fikrin ortaya çıkışından uygulamaya konulmasına kadar geçen süreçtir (Oğuztürk, 2003). Yenilik, bir sürecin oluşturulmasıdır. Bir kurumun çıktısını oluşturan ürün veya hizmetlerin, çeşitli kurumsal süreçler sonucunda özgün veya mevcut olanlardan tamamen farklı bir şekilde sunulması yenilik kavramının içeriğini oluşturmaktadır (Bozkurt, 2015).

Yenilik sürecinde bir fikri ortaya koymak ve geliştirmek yenilik sürecinde etkili olmaktadır. Diğer bir anlatımla fikrin geliştirilmesi gereklidir. Fikir üretme kişisel ve anlık olmaktan ziyade uzun vadeli çalışmayı gerektiren bir ekip çalışması da olabilmektedir (Duran ve Saraçoğlu, 2009). Bu da kurumsal olarak fikir aşamasından amaç ve hedeflerin belirlenmesi aşamasına geçilmesi anlamına gelmektedir.

Yenilik; süreçler, ürünler, hizmetler ve teknolojilerle ilgili olmaktadır. Yenilik ile önceden olmayan bir düşünce ve uygulamanın ortaya konularak benzer guruplardan öne geçme sağlanabilmektedir (Gökçek, 2007). Önceden bulunmayan bir şeyi bulmak veya yapılmamış bir şeyi yapmak ve bu yenilikleri kullanarak kazanımları artırmak anlamına gelmektedir. Organizasyonlarda yenilik ihtiyacı çoğu zaman yenilik arayışından kaynaklanmamaktadır, organizasyon içinden veya dışından gelen etkilerin sonucudur. Ortaya çıkan yenilik, bir kurumun değişme ve uyum sağlama yeteneğini ortaya koymaktadır. Bir kurumun yeniliğe açıklığının en önemli belirleyicisi gereksinimlere ve çevre koşullarına uyum sağlama yeteneğidir. Aksi takdirde çevreye uyum sağlamakta zorlanacak, gelişme ve hayatta kalma yeteneğini ciddi şekilde kaybedecektir (Zengin ve Bekmezci, 2021).

Yenilik, farklı yetenekleri bulunan kişilerin bir kurumda birlikte çalışarak ilk kez üretken olmalarını sağlayan faydalı bilgidir. Yenilik, girişimcilik için somut bir araçtır ve kaynak yaratan ve dolayısıyla yeni zenginlik yaratan yetenekler yaratan bir eylemdir. Bir süreç neticesinde ortaya çıkan hizmet veya ürünün yenilik sayılabilmesi için büyük adımlar atılması da gerekli değildir. Küçük olarak görülebilecek adımlar ile mevcut bilgi, teknik ve yöntemlerin sürekli geliştirilmesi, başarılı yeniliğin temel altyapısını oluşturabilmektedir (Tiftik, 2020).

Yeniliğin Amacı ve Önemi

Yenilik kavramı geniş kapsamlı düşünüldüğünde ekonomik büyümenin, istihdamın artırılmasının ve yaşam kalitesinin iyileştirilmesinin anahtarıdır. Çeşitli alanlarda faaliyet gösteren her kurumun, çeşitli iş alanlarında yenilik yapması gereklidir. Yenilikçi araştırmalar, insanların ihtiyaçlarını daha etkili şekilde karşılayan ürünler yaratmaktadır. Yenilik; birçok maddi kazancın elde edilmesine sebep olabilmektedir. Yenilik geleceğe yatırımdır. Küreselleşmenin getirdiği şiddetli rekabet ortamına karşı bir garantidir. Sürdürülebilir kârlılık ve büyümeye ulaşmanın tek yolu, tüm dünyada kabul görmüş bir kabul olan yenilikten geçmektedir (Keşap ve Artan, 2021).

Eğitimde yeniliğin amacı, nitelikli eğitim sağlayarak, mevcut duruma ayak uydurabilen, farklı düşünebilen insanlar yetiştirerek eğitimin daha etkin olmasını sağlamaktır. Eğitimde bir “süreç” ve “hizmet” yeniliğinden söz edebilmektedir. Son yıllarda ilk ve ortaöğretim sistemi yapılandırmacı eğitim modeline geçerek yaratıcılık ve yenilik sürecini başlatmıştır. Ancak buna rağmen eğitimde tam olarak yenilikten bahsetmek mümkün değildir.

Çünkü eğitimsel değerler ticari amaç ve pazarlama yöntemlerine uygun olmamaktadır (Taş, 2017). Yenilik ulusal özellikleri dikkate alınmalıdır. Eğitimde yeni yöntem ve donanımların kullanılmasına ancak eğitimde yenilik ve reform denilebilir (Yamaç, 2001).

Yenilik Yönetimi

Amaçlanan seviyede performans elde edilmesi için gerekli olan kurumsal yeteneği yenilik yönetimi olarak tanımlamak mümkündür. Yeniliği yönetmedeki zorluklar arasında yeni fikrin uygulanmasına kurum içerisinde karşılaşılabilecek kabul edilmeme veya uygulamaların farklı birimlere aktarılamaması bulunmaktadır. Bunun en önemli sebebi, kurumların ve kurum içerisinde bulunanların birbirinden farklı özelliklerde olmalarıdır (Mert, 2018).

Yenilik yönetimi, yenilik amacıyla yapılan bütün çalışmaları içerisine alan bir süreçtir. Yenilik yönetimi ile amaca ulaşmak için yapılan bütün çalışmalar koordineli olarak çalıştırılmaktadır. Bu şekilde yenilik için atılan bütün adımlar başarılı bir şekilde atılmaktadır (Atakan, 2017). Bu çabanın yeniliği kurumsal bir fonksiyon olarak yönetmesi ve benimsemesi gerekmektedir. Başarı, yenilik, yetenek, bilgi ve bilgeliğin yanı sıra sebat ve özveriyle de elde edilebilmektedir. Yeniliği yalnızca sonuçlara göre değerlendirmek yanlıştır, süreçte önemli rol oynamaktadır. Kurumlar yeniliklerin süresi ile ilgili de planlama yapmalıdırlar. Yenilik sürecini yönetenler, ekiplerinin bireysel yaratıcılığından ve yeteneklerinden doğru zamanda ve yerde yararlanma becerisini göstererek verimli ve yenilikçi çalışmanın başarısını sağlamaktadırlar. Projeleri uygularken yöneticiler, projenin çalışanlar ve organizasyonun tüm üyelerince benimsenebilmesi için astlarının ve üst düzey yardımcılarının birleşik gücünü kullanmalıdır (Duran ve Saraçoğlu, 2009).

Yeniliği yönetmek bir şeylerin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Planlanan bir yenilik çatışma ile sonuçlanıyorsa, farklı bir anlatımla örgüt içerisinde kabul görmüyorsa, süreçte aksamalar olacak ve yönetim başarısız olacaktır. Şikayet kaynaklarını azaltan, çatışmalara yol açmayan ve ihtiyaçları açıkça karşılayan yenilikler hızla takipçi bulacak ve kabul görecektir (Gürsoy, 2014).

Yenilik yönetimi süreci fikir üretme, kavramsallaştırma, optimizasyon ve uygulama aşamalarını içermektedir. Fikir üretmek, sürekli ve bilinçli olarak yeni, faydalı sorunlara çözüm bulmak anlamına gelmektedir. Kavramsallaştırma, daha spesifik zorlukların ve yeni problemler ve olasılıklara dair içgörülerin kesin, açık ve yaratıcı bir şekilde görselleştirilmesidir. Optimizasyon, zorluklara karşı yeni, kullanışlı ve yaratıcı çözümler geliştirmektir. Uygulama, yeni bir çözümün başarıyla etkinleştirilmesi anlamına gelmektedir (Ventura ve Soyuer, 2016).

Girdi Yönetimi

Yönetimin yeni işi işleme koyma nedeniyle ilgilidir. Bu kaynaklar; insanların yanı sıra değerli eşyaları da içermektedir. Araştırma ve geliştirme fikirlerinin yoğunluğu genellikle küresel yatırımın bir ölçüsü olarak kullanılmaktadır. Ar-Ge araştırmalarına katılan girdi, harcama veya kişi sayısının çıktıya oranıdır. Bir Ar-Ge sisteminde girdiler, personel, ekipman, tesisler ve fonlar gibi sistem tarafından alınan ve işlenen ham maddeler veya uyaranlar olarak tanımlanmaktadır. İnsan faktörü, yeniliğe katılan kişi sayısı ile ölçülmektedir. Tesisler veya fiziki kaynaklar ise bina bazında denetlenmekte ve binalardan bilgisayar ekipmanlarına kadar geniş bir alanı kapsamaktadır (Hiçyılmaz, 2021).

Ancak farklı faktörlerden (işten memnuniyetsizlik, geçmiş deneyimler, sosyal bağlantı eksikliği gibi) dolayı tüm çalışanların aynı davranmadığı söylenebilir. İnsan kaynakları yönetiminde önde gelen sorumluluklardan biri bu eksiklikleri tespit etmek, gelişimlerini planlamak ve onları diğer çalışanlarla aynı duruma getirmek için çalışmaktır. Gelişim sadece kusurlu çalışanlar için değil, kusuru olmayan çalışanlar için de geçerlidir. Çünkü herkesin farklı beklentileri ve ortaya konması gereken potansiyel güçleri vardır. Gelişim, çalışanların teknik ve mesleki bilgilerini geliştirmenin yanı sıra genel kültürel ve fiziksel yeteneklerini de geliştirmektedir. Gelişim, çalışanlara terfi, ödüller, motivasyon ve daha iyi ücretlendirme fırsatları sağlamaktadır. Ayrıca çalışanlar arasında iletişim olanaklarının arttırılması da önemlidir (Mecrin, 2005). Kurum içerisindeki iletişim kanallarının açık olması, kurumun tüm girdilerinin bir uyum içerisinde faaliyetlerini sürdürmelerini sağlarken, yeniliklerin yönetimi de başarılı ve etkili olabilecektir.

Eğitim faaliyetleri doğrudan kar amacı güden organizasyonel faaliyetler olmadığından, eğitim faaliyetleri üst yönetimin aldığı kararlara veya insan kaynakları politikalarına dayalı olarak sürdürülmektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de mevcut kaynakların etkin bir biçimde kullanımı önemlidir. Mevcut kaynakların kullanımı ile ilgili planlamanın yapılması, yapılan planların doğru bir şekilde uygulanması kurum içerisinde uyumun sağlanmasının yanında çalışanlar arasında fırsat eşitliğinin oluşmasına ve çalışanların işlerinden olan memnuniyetlerinin sağlanmasında önemli katkılar sağlayabilecektir. Kaynakların verimli kullanımının yanı sıra süreklilik, planlama ve fırsat eşitliğinin de eğitimsel başarının ilkelerinden biri olduğu söylenebilir. Eğitim kurumunda yöneticiler, eğitim için ayrılmış olan bütçenin yatırıma değil değmeyeceği konusunda endişe duymakta ve bu çabaya finansal açıdan daha fazla önemsemektedirler. Kurum içerisinde girdi ve buna bağlı olarak çıktının kontrolünün etkili bir şekilde yapılması bir açıdan bakıldığında maliyet ile faydanın karşılaştırılarak analizinin yapılması anlamına gelmektedir. Bu şekilde yapılacak olan analizler, girdilerin doğru alanlara yönlendirilmesini sağlarken, aynı zamanda da elde edilmesi planlanan çıktının en doğru şekilde oluşmasını sağlayabilecektir (Akar, 2010). Bu sonuç girdi yönetiminin başarılı bir şekilde yapılması anlamına gelirken, yenilik yönetim sürecinin başarısını gösterirken, aynı zamanda kurumun amaç ve hedeflerine ulaşılması açısından da önemli bir adım niteliğinde olabilecektir.

Yenilik Stratejisi

Yenilik stratejisi, bir kurumun rakiplerle mücadele etmek için yeni ürünlere veya tanıtım stratejilerine yönelik tutumu olarak anlaşılmaktadır. Yenilik stratejisi, bir kurumun yeniliğe ne ölçüde ilgi duyduğunu gösterir. Yeniliğin temel amacı, bir organizasyonda rakiplere karşı avantaj elde ederek yaşamını sürdürmek olarak ifade edilebilmektedir. Bu değişimin sonucu eğitim alanında yaşanan hızlı değişim ve yenilenmede görülmektedir. Bu tür değişim ve gelişim öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini gerektirmektedir (Hiçyılmaz, 2021).

Kurumlar, yenilik stratejisini bu yönlerdeki hedefleri çerçevesinde belirlemektedir. Belirlenen bu yenilik stratejisi ve yönetim stratejisinin birbirine bağlı ve tutarlı olması gerekmektedir. Yenilik yönetimi devam eden bir süreç olduğundan, yenilik yönetiminin performansının geri bildirimler çerçevesinde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde aksaklıklar tekrarlanacak ve organizasyonların zaman kaybetmesine neden olacaktır. Yenilik stratejisi bir eğitim organizasyonunun yol haritasıdır.

Okulun tüm personelin bildiği net bir yenilik vizyonu olmalıdır. Yeniliğin temel amacı, bir organizasyonu rakiplerine karşı avantaj kazanarak farklılaştırmaktır. Bu nedenle eğitim yöneticileri, okul personelinin yenilikçi program önerilerini dinlemeli, okul personeli ile ortak kararlar almalı, yenilikçi programları planlarken fayda analizi yapmalı ve okul personelinin uygulanan yenilikçi programların uygulanabilir olduğuna inanmasını sağlamalıdır (Ayydoğan ve Yirci, 2020).

Örgütsel Kültür ve Yapı

Toplumlar, içinde yaşayan insanların çoğunluğunun tutumlarını yansıtacak kültürel eğilimler geliştirmektedir. Toplumlar gibi örgütler de zamanla kendi kültürlerini yaratma çabasıdadırlar. Örgüt kültürü, yalnızca bir örgütün kendine özgü kimliğini oluşturmaya yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda örgüt üyelerinin davranışlarının oluşturulmasında ve yönlendirilmesinde rehberlik sağlayan toplumun bir alt kültürü olarak da kabul edilmektedir. Güçlü bir kültüre sahip örgütlerde çalışanların yaratıcı ve başarılı olmalarının teşvik edildiği, örgüt içinde yenilik ve değişim, otorite ve özerklik arasında bir denge kurulduğu görülmektedir. Bu kültürün özelliklerinden dolayı çalışanlar özerk hareket etmekte ve görevlerini yerine getirirken hata yapmaktan korkmamaktadırlar. Aynı zamanda bu organizasyonlarda çalışanlar iyi performans göstererek kültürel değerleri içselleştirirler, böylece çalışanların motivasyonu, bağlılığı ve performansı da artmaktadır (Gürer ve Çalık, 2022).

Organizasyonlarda yenilikçi faaliyetleri engelleyen faktörler; üst yönetimin risk korkusu, homojenlik yaratmayı sevmemesi, statükoyu sorgulamak, bütünden ziyade parçalara odaklanmak, kısa vadeli bakış açısı, aşırı rasyonel düşünme çabaları, uygun olmayan teşvikler ve aşırı performans, bürokrasi yaratıcılığı sistematik bir süreç haline getirmektedir. Yeniliği destekleyen örgütlerde ise yenilik bir yaşam biçimi olarak kurumsallaştırılmakta, yaratıcılığın ve yeniliğin ödüllendirildiği, sürekli yenilik hedeflerine ve sonuçlarına odaklanılan, yaratıcı ve işbirlikçi bir organizasyon ortamı yaratılmaktadır (İraz ve Altınışık, 2016).

Okul da belli değerleri yakalamayı amaçlayan bir eğitim kurumu olduğundan her örgüt gibi onun da kendine has kültürel yapısı vardır. Bu kültür, okulun paydaşları tarafından paylaşılan ilkeler, kurallar, değerler, inançlar ve sembollerden oluşmaktadır. Okulun fiziki yapısını oluşturan unsurlar, okulun tarihi ve geçmişi, okulun olağan işleyişi bu kültürün ve ideolojinin önemli bileşenleridir. Dolayısıyla yenilikçi ve etkili okulların güçlü bir okul kültürüne sahip olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri değişim ve yenilik için okulun örgüt kültürüne ve yapısına dikkat etmelidir. Geleceğin okul liderleri, öğrenciler ve diğer paydaşlar, olumlu sonuçlara ulaşmak için okuldaki yenilikleri yönetecek beceri ve yeteneklere sahip olmalıdır. Okulun tüm üyelerinin okula ve topluma yapılan katkıları açıkça paylaştığından emin olunmalıdır. Çünkü bu bağlamda örgütsel yenilik ve değişim, örgütün kültürü ve yapısıyla yakından ilgilidir (Hiçyılmaz, 2021).

Proje Yönetimi

Teknolojik gelişimin hızlanması ve yeniliğin önem kazanmasıyla birlikte organizasyonların proje yönetimi giderek önem verilen bir alan haline gelmiştir. Bir projenin fikir aşamasından nihai ürünün ortaya çıkmasına kadar geçen sürede iş sonuçlarının planlanması, yürütülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi eylemine proje yönetimi adı verilmektedir (Gürlek, 2014).

Proje yönetimi, girdilerin kabul edilebilir yeniliklere dönüştürülmesi sürecini içermektedir. Yeniliğin karmaşık bir yapıya sahip olması, rastgele veya sürekli birçok olaydan oluşması ve bir organizasyon içinde veya organizasyonlar arasında projeden projeye değişen bir süreç olması nedeniyle süreçteki belirsizliğin etkin yönetimi yeniliğin en kritik unsurudur. Eğitim kurumlarının yöneticileri olarak müdürlerin bu süreçte karar alırken öğretmenlerle etkili bir şekilde iletişim kurması, gerektiğinde öğretmenlerin fikrini değiştirmesi ve çeşitli görüşler konusunda ortak görüş sergilemesi gerekmektedir. Ayrıca kurumun tüm paydaşları proje yönetim sürecine dahil edilmeli ve onlara katılım için sorumluluk ve fırsatlar verilmelidir. Bir müdürün öğretmenlere verilen görevleri açıklaması, gerekliliği konusunda onları ikna etmesi veya güvenle etkilemesi, onları aynı şeyi yapmaya zorlamaktan çok daha faydalıdır. Çünkü örgütsel hedeflere ulaşılması, örgütsel paydaşların mutluluğuna ve etkileşimine bağlıdır (Hiçyılmaz, 2021).

Eğitim Kurumlarında Yenilik Yönetimi

Eğitimde yenilik, yenilikçi yöntemlerin öne çıktığı görülmektedir. Ülkemizde uygulanan eğitim yöntemleri yaratıcı, üretken ve girişimci bireyler yetiştirmeye uygun olduğunda yenilik performansı artmaktadır. Burada dikkate alınması gerekenler: Öğrenme ve öğretme ortamını iyileştirmek, öğrencilere rahat ve doğru bir öğrenme alanı oluşturmak, öğretmenler etkili bir şekilde öğretmek ve öğrencilerin eğitime uyumlarını sağlamaktır (Polat ve Ayaz, 2023). Günümüzde yaşanan toplumsal değişimin etkisi ile eğitim kurumları, içinde bulundukları ortamın canlılığına bağlı olan açık sistemler haline gelmişlerdir. Bu değişim süreci eğitim kurumlarında sürekli bilgi ve yeniliği gerektirmektedir. Bir okulun uzun vadede var olabilmesi, onun yaşayan bir organizma gibi çalışabilmesine bağlıdır (Aslaner, 2010).

Eğitim sistemi öğrenme sürecinde kendini geliştirmekte olan açık bir yapı şeklinde düzenlenmelidir. Başka bir deyişle esnek ve dinamik süreçlere sahip kurumlar, çevrelerindeki değişiklikleri yönetme konusunda avantaja sahip olacaklardır. Yenilenmeme kurumsal yaşamın bir makine gibi işlemesi ile eş anlamlıdır (Acuner, 2000). Eğitim kurumlarında eğitimin kalitesini büyük ölçüde etkilemekte olan önemli unsur öğretmen ve öğretmenin mesleki yeterliliğidir. 21. yüzyıldaki gelişim, değişen eğitim beklentilerine uyum sağlayan yenilikçi öğretmen özellikleri gerektirmektedir (Kocasaraç ve Karataş, 2018).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetim düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel bir araştırma yöntemi olan genel tarama araştırması yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, sayısal olarak ölçülen değişkenler arasındaki ilişkileri inceler ve nicelikleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışılan konu hakkında evrenin ne düşündüğünün yönünü kontrol edilmektedir. Genellenebilirlik öncelikli olduğundan olasılıklı örnekleme tekniklerini kullanılmaktadır. Nicel araştırmalarda evreni temsil edecek bir örneklemin seçilmesi ve örnekleme oluşturan katılımcılara doğru soruların sorulması önemlidir (Saunders vd., 2016). Tarama araştırması mevcut durumu açıklamayı amaçlamaktadır. Başka bir deyişle, nesneye ilişkin mevcut veya geçmiş tüm verilerin gözden geçirilmesine dayanır ve genellikle tanımlayıcı düzeyde tutulmaktadır. Araştırmacılar

müdahaleleri örneklemmediler; yalnızca mevcut özellikleri belirlemiş olmaktadır (Şimşek, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Diyarbakır ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Evren içerisinde araştırmaya gönüllü olarak katılan 335 öğretmen araştırmanın örneklem gurubunu oluşturmaktadır. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Yaş	25 ve altı	71	21,19
	26-35	146	43,58
	36 ve üzeri	118	35,23
Eğitim Durumu	Lisans	183	54,63
	Yüksek Lisans	124	37,01
	Doktora	18	5,37
Branş	Sözel	149	44,48
	Sayısal	186	55,52
Okulun sosyo-ekonomik Çevresi	Düşük	97	28,96
	Orta	165	49,25
	Yüksek	73	21,79
Aynı okul müdürü ile çalışma süresi	3 yıldan az	151	45,07
	3-5 yıl	117	34,93
	6 yıl ve üzeri	67	20,00
		335	100,00

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %43,58’i 26-35 yaşları arasındayken, %35,23’ü 36 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerden %54,63’ü lisans, %37,01’i yüksek lisans mezunudur. %55,52’sinin branş gurubu sayısal olan öğretmenlerden %49,25’inin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeydedir ve öğretmenlerden %45,7’si 3 yıldan az, %45,07’si ise 3-5 yıldır aynı okul müdürü ile çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Bülbül (2012) tarafından geliştirilen Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği (OYYÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçek 32 maddeden oluşmaktadır ve maddeler içerisinde ters puanlama bulunmamaktadır. Ölçekte proje yönetimi (18-32. maddeler), örgütsel kültür ve yapı (12-17. maddeler), yenilik stratejisi (6-11. maddeler) ve girdi yönetimi (1-5. maddeler) olmak üzere 4 alt boyut bulunmaktadır. Bülbül (2012) ölçek geliştirme çalışmasında ölçek alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarını (Cronbach Alfa) proje yönetimi (0,94), örgütsel kültür ve yapı (0,90), yenilik stratejisi (0,85), girdi yönetimi (0,85) ve ölçeğin tümünü (0,96) olarak bulmuştur. Bizim çalışmamızda ise iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,89; 0,83; 0,81; 0,82 ve 0,90 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçek güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterme durumunu belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 2. Normallik Analizi

	Ort	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
Proje Yönetimi	3,698	1,226	0,999	0,625
Örgütsel Kültür ve Yapı	3,761	1,422	-0,748	0,876
Yenilik Stratejisi	3,710	1,335	0,842	1,201
Girdi Yönetimi	3,680	1,210	0,456	-0,550
Ölçek Toplamı	3,732	0,887	0,879	1,001

Tabloda araştırmada kullanılan veri toplama aracına araştırmaya katılanların vermiş oldukları cevapların ortalama standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri bulunmaktadır. Araştırma verilerinin normal dağılım durumunu belirlemek amacıyla yapılmış olan bu analize göre çarpıklık katsayısı -0,748 ile 0,999, basıklık katsayısı ise -0,550 ile 1,201 arasındadır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bu değerlerin -1,500 ile 1,500 arasında olması durumunda araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesinden dolayı anlamlılık analizlerinde $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde t testi ve Anova testi uygulanmıştır.

Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetim yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre okul müdürlerinin yenilik yönetim yeterliklerini algılamalarının istatistiksel olarak farklılaşma durumu incelenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Müdürünün Yenilik Yönetimi Yeterliliği Algısının Analizi

		N	Ort.	ss.	F	p	Fark
Proje Yönetimi	25 ve altı ¹	71	3,225	0,714	2,419	0,021	3>2
	26-35 ²	146	3,246	0,898			
	36 ve üzeri ³	118	3,259	1,225			
Örgütsel Kültür ve Yapı	25 ve altı ¹	71	3,421	1,425	2,631	0,004	3>1
	26-35 ²	146	3,458	1,411			
	36 ve üzeri ³	118	3,499	1,365			
Yenilik Stratejisi	25 ve altı	71	3,277	1,298	1,978	0,641	
	26-35	146	3,429	0,947			
	36 ve üzeri	118	3,474	0,886			
Girdi Yönetimi	25 ve altı	71	3,332	0,799	1,795	0,054	
	26-35	146	3,421	1,214			
	36 ve üzeri	118	3,453	1,620			
Ölçek	25 ve altı ¹	71	3,122	1,481	1,993	0,040	3>1

Toplamı	26-35 ²	146	3,158	1,326
	36 ve üzeri ³	118	3,184	1,233

Tabloya göre yaş değişkeni ile OYYÖ proje yönetimi alt boyutu algısı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Fark oluşturan gurubu belirlemek amacıyla yapılan analizde yaşı 36 ve üzeri (3,259) olan öğretmenlerin proje yönetimine yönelik algısının yaşı 26-35 olanlara (3,246) kıyasla daha yüksektir.

Yaş değişkeni ile yenilik yönetimi ölçeği alt boyutlarından örgütsel kültür ve yapı alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Fark oluşturan gurubu belirlemek amacıyla yapılan analizde yaşı 36 ve üzeri (3,499) olan öğretmenlerin örgütsel kültür ve yapı yeterliğine yönelik algısının yaşı 25 ve altı olanlara (3,421) kıyasla daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaşı ile OYYÖ yenilik stratejisi ve girdi yönetimi alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin yaşı ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği toplam puanı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Fark oluşturan gurubu belirlemek amacıyla yapılan analizde yaşı 36 ve üzeri (3,184) olan öğretmenlerin proje yönetimine yönelik algısının yaşı 25 ve altı olanlara (3,122) kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Okul Müdürünün Yenilik Yöneyimi Yeterliliği Algısının Analizi

		N	Ort.	ss.	F	p	Fark
Proje Yönetimi	Lisans ¹	183	3,412	2,774	0,996	0,000	3>2
	Yüksek Lisans ²	124	3,425	2,652			
	Doktora ³	18	3,440	2,415			
Örgütsel Kültür ve Yapı	Lisans ¹	183	3,454	2,964	2,960	0,007	3>2
	Yüksek Lisans ²	124	3,426	2,763			
	Doktora ³	18	3,501	1,622			
Yenilik Stratejisi	Lisans ¹	183	3,111	1,986	3,430	0,049	3>1
	Yüksek Lisans ²	124	3,002	1,429			
	Doktora ³	18	3,196	1,999			
Girdi Yönetimi	Lisans	183	3,429	2,011	1,977	0,051	
	Yüksek Lisans	124	3,386	2,622			
	Doktora	18	3,430	2,497			
Ölçek Toplamı	Lisans ¹	183	3,692	2,439	1,891	0,020	3>2
	Yüksek Lisans ²	124	3,701	2,652			
	Doktora ³	18	3,710	2,543			

Tabloya göre eğitim durumu değişkeni ile OYYÖ proje yönetimi alt boyutu algısı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Fark oluşturan gurubu belirlemek amacıyla yapılan analize göre doktora eğitimi almış (3,440) olan öğretmenlerin proje yönetimine yönelik algısının yüksek lisans eğitimi almış olanlara (3,425) kıyasla daha yüksektir.

Eğitim durumu ile OYYÖ örgütsel kültür ve yapı alt boyutu algısı arasında anlamlı ilişki vardır. Fark oluşturan gurubu belirlemek amacıyla yapılan analize göre doktora eğitimi

almış (3,501) olan öğretmenlerin örgütsel kültür ve yapı yeterliğine yönelik algısının yüksek lisans eğitimi almış olanlara (3,426) kıyasla daha yüksektir.

Eğitim durumu ile OYYÖ yenilik stratejisi alt boyutu algısı arasında anlamlı ilişki vardır. Fark oluşturan gurubu belirlemek amacıyla yapılan analize göre doktora eğitimi almış (3,196) olan öğretmenlerin yenilik stratejisine yönelik algısının lisans eğitimi almış olanlara (3,111) kıyasla daha yüksektir.

Eğitim durumu ile OYYÖ girdi yönetimi alt boyutu algısı arasında anlamlı farklılık yoktur.

Eğitim durumu ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği toplam arasında anlamlı farklılık vardır. Fark oluşturan gurubu belirlemek amacıyla yapılan analize göre doktora eğitimi almış (3,710) olan öğretmenlerin yenilik stratejisine yönelik algısının yüksek lisans eğitimi almış olanlara (3,701) kıyasla daha yüksektir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Branş Gurubuna Göre Okul Müdürünün Yenilik Yöneyimi Yeterliliği Algısını Analizi

		N	Ort.	ss.	t	p
Proje Yönetimi	Sözel	149	3,625	0,665	1,774	0,004
	Sayısal	186	3,711	0,470		
Örgütsel Kültür ve Yapı	Sözel	149	3,426	0,862	1,942	0,186
	Sayısal	186	3,488	1,040		
Yenilik Stratejisi	Sözel	149	3,323	1,111	1,660	0,074
	Sayısal	186	3,341	0,780		
Girdi Yönetimi	Sözel	149	3,440	0,889	0,752	0,041
	Sayısal	186	3,472	0,639		
Ölçek Toplamı	Sözel	149	3,436	1,030	0,850	0,063
	Sayısal	186	3,441	1,220		

Öğretmenlerin branşı ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği alt boyutlarından proje yönetimi yeterliliği algısı arasında anlamlı farklılık vardır. Sayısal branş gurubunda (3,711) olan öğretmenlerin okul müdürünün proje yönetimine yönelik yeterliliğine ilişkin algısı branşı sözel grupta (3,625) olanlara kıyasla daha yüksektir.

Öğretmenlerin branşı ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği alt boyutlarından örgütsel kültür ve yapı ve yenilik stratejisi yeterliliği ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin branşı ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği alt boyutlarından girdi yönetimi yeterliliği algısı arasında anlamlı farklılık vardır. Sayısal branş gurubunda (3,472) olan öğretmenlerin okul müdürünün girdi yönetimine yönelik yeterliliğine ilişkin algısı branşı sözel grupta (3,440) olanlara kıyasla daha yüksektir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Sosyo-ekonomik Çevresine Göre Okul Müdürünün Yenilik Yöneyimi Yeterliliği Algısı

		N	Ort.	ss.	t	p
Proje Yönetimi	Düşük	97	3,114	1,440	0,897	0,440

	Orta	165	3,241	1,521		
	Yüksek	73	3,286	1,663		
Örgütsel Kültür ve Yapı	Düşük	97	3,212	1,412	1,421	0,072
	Orta	165	3,320	1,640		
	Yüksek	73	3,341	1,550		
Yenilik Stratejisi	Düşük	97	3,413	1,325	1,934	0,051
	Orta	165	3,547	0,779		
	Yüksek	73	3,558	1,470		
Girdi Yönetimi	Düşük	97	3,139	1,322	0,998	0,084
	Orta	165	3,175	0,987		
	Yüksek	73	3,179	1,175		
Ölçek Toplamı	Düşük	97	3,441	1,041	1,319	0,064
	Orta	165	3,487	0,741		
	Yüksek	73	3,511	0,958		

Öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik çevresi ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Aynı Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre Okul Müdürünün Yenilik Yöneyimi Yeterliliği Algısı

		N	Ort.	ss.	t	p	Fark
Proje Yönetimi	3 yıldan az	151	3,651	1,642	2,478	0,053	
	3-5 yıl	117	3,658	1,465			
	6 yıl ve üzeri	67	3,721	1,466			
Örgütsel Kültür ve Yapı	3 yıldan az ¹	151	3,425	1,398	2,369	0,049	3>1
	3-5 yıl ²	117	3,452	1,894			
	6 yıl ve üzeri ³	67	3,489	1,469			
Yenilik Stratejisi	3 yıldan az	151	3,398	0,740	1,979	0,611	
	3-5 yıl	117	3,425	0,980			
	6 yıl ve üzeri	67	3,481	0,999			
Girdi Yönetimi	3 yıldan az	151	3,411	1,001	2,496	0,427	
	3-5 yıl	117	3,429	1,221			
	6 yıl ve üzeri	67	3,480	1,114			
Ölçek Toplamı	3 yıldan az	151	3,472	1,349	2,110	0,366	
	3-5 yıl	117	3,486	1,428			
	6 yıl ve üzeri	67	3,493	1,437			

Öğretmenlerin aynı okul müdürü ile çalışma süresi ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği alt boyutlarından proje yönetimi, yenilik stratejisi, girdi yönetimi ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin aynı okul müdürü ile çalışma süresi ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği alt boyutlarından örgütsel kültür ve yapı alt boyutu arasında anlamlı farklılık vardır. 6 yıl ve üzeri bir süredir aynı okul müdürü ile çalışmakta (3,489) olan öğretmenlerin okul

müdürünün örgütsel kültür ve yapı yönetimine yönelik yeterliliğine ilişkin algısı aynı okul müdürü ile 3 yıldan az bir süredir çalışmakta (3,425) olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Dinamik bir yapıda olan okullarda okul müdürlerinin yenilik yönetim yeterlikleri bu yapının sürdürülebilirliği ve eğitimin tüm paydaşlarının bu yenilikleri kabul etmesi bakımından önemli olmaktadır. Öğretmenlerin okul içerisinde yaşanan yeniliklerden en yoğun bir şekilde etkilenen kişiler olmaları sebebiyle okul müdürünün okuldaki yenilikleri yönetme yeterliliği konusundaki algıları okul müdürünün yenilik yeterlilik düzeyi hakkında bilgi verici düzeydedir. Araştırmada öğretmenlerin kişisel özellikleri ile okul müdürünün yenilik yönetim yeterliliğine yönelik algı düzeylerindeki farklılaşma incelenmiştir.

Yaş değişkeni ile OYYÖ proje yönetimi, yenilik yönetimi alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşı ile okullarda yenilik yönetimi ölçeğinin yenilik stratejisi ve girdi yönetimi alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Kütükçü (2023) araştırmasında öğretmenlerin yaşı ile okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliğine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşının ilerlemesi ile okul müdürünün yenilik yönetimine ilişkin algı düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Yaşı ilerleyen öğretmenler edindikleri yaşam tecrübesinden kaynaklı olarak yönetim ile ilgili zorluklar ve yönetme biçimleri hakkında daha olumlu bakış açısına sahip olabilmektedirler.

Eğitim durumu değişkeni ile OYYÖ proje yönetimi, örgütsel kültür ve yapı, yenilik stratejisi alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmakta, girdi yönetimi alt boyutu algısı arasında anlamlı farklılık yoktur. Beyhan ve Erdoğan (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu ile okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliğine yönelik algı düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Görgel (2018) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliği arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Kütükçü (2023) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliğine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesi ile okul müdürünün yenilik yönetimine ilişkin algı düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Öğretmenler aldıkları eğitim ile okul içerisindeki yenilikleri okul müdürünün yönetme yeterliliğinin önemi ve yenilik yönetiminde yapılması gerekenler konusunda daha geniş bilgiye sahip olabilmekte ve okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliğini algılama düzeyi yükselebilmektedir.

Öğretmenlerin branşı ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği alt boyutlarından proje yönetimi ve girdi yönetimi yeterliliği algısı arasında anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlar ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Beyhan ve Erdoğan (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin branşı ile okul müdürünün yenilik stratejisi yönetimi yeterliliğine yönelik algı düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Dinçman (2020) araştırmasında öğretmenlerin branşı ile okul müdürünün proje yönetimi ve yenilik yönetimi toplam puanı arasında anlamlı fark bulunduğunu belirlemiştir. Kütükçü (2023) araştırmasında öğretmenlerin branşı ile okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliğine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir.

Araştırmada sayısal branş gurubunda olan öğretmenlerin okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliğine ilişkin algı düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler branşları gereği okul müdürü ile daha yoğun çalışabilmektedirler. Yoğun çalışma ile öğretmenler ve okul müdürü arasında yapılan uygulamaları algılama düzeyi farklılaşabilmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik çevresi ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık yoktur. Kütükçü (2023) araştırmasında öğretmenlerin görev yaptıkları il ile okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliğine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada görev yapılan okulun sosyo-ekonomik çevresi yüksek düzeyde olan öğretmenlerin okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliğine ilişkin algı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Okulun sosyo-ekonomik çevresinin bulunduğu düzey okul içerisinde yeniliklerin yapılmasını ve bu yeniliklerin yönetimini etkilerken, öğretmenlerin bu konudaki algı düzeyi de farklılaşabilmektedir.

Öğretmenlerin aynı okul müdürü ile çalışma süresi ile okullarda yenilik yönetimi ölçeği alt boyutlarından proje yönetimi, yenilik stratejisi, girdi yönetimi ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık bulunmazken, örgütsel kültür ve yapı alt boyutu arasında anlamlı farklılık vardır. Dinçman (2020) araştırmasında öğretmenlerin kıdemi ile okul müdürünün yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı, proje yönetimi ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Görgel (2018) araştırmasında öğretmenlerin kıdemi ile okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliği arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Kütükçü (2023) araştırmasında öğretmenlerin aynı okul müdürü ile çalışma süresi ile okul müdürünün girdi yönetimi, yenilik stratejisi, proje yönetimi yeterliliğine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada okul müdürü ile uzun süredir çalışmakta olan öğretmenlerin okul müdürünün yenilik yönetimi yeterliliğine ilişkin algı düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı okul müdürü ile uzun süre çalışmak öğretmen ile okul müdürü arasındaki uyumun artmasına ve okul müdürünün yenilik yönetim yeterliliği ile ilgili öğretmenlerin algı düzeyinin yükselmesine sebep olabilmektedir.

Araştırma sonucunda yaş, eğitim durumu, branş, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, aynı okul müdürü ile çalışma süresi ile okul müdürünün yenilik yönetim yeterliliğine yönelik algının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada yaşı ilerlemiş, eğitim düzeyi yüksek, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, aynı okul müdürü ile daha uzun süre çalışmış olan öğretmenlerin okul müdürünün yenilik yönetim yeterliliğine yönelik algı düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürünün yenilik yönetimi ile öğretmenlerin bu konudaki algı düzeyleri okulun amaç ve hedeflerine ulaşılması açısından önemlidir. Bu sebeple okul ile ilgili alınan kararlara ve yapılan yenilik yönetimine öğretmenlerin de dahil edilmesi yönetim bütünlüğü açısından yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Acar, S. ve Çiçek, Ü. I. (2021). İnsan kaynakları yönetiminde stratejik eğilimin organizasyon geliştirme bağlamında farklılaştırıcı rolü. *Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi*, 12(32), 1273-1296.
- Acuner, T. (2000). Değişim sürecinde organizasyonel süreklilik. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-10.
- Ağın, K. (2020). Stratejik yönetim enstrümanlarının özellikleri ve örgütler üzerindeki etkileri. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 3(2), 297-314.
- Akar, G. (2010). *İnsan kaynaklarında eğitim planlaması ve çalışanların eğitim uygulamalarına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: bir özel okul örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atakan, S. C. (2019). Yenilik stratejileri ile yenilik performansı arasındaki ilişki. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, 1(2), 29-42.
- Beyhan, A. ve Erdoğan, S. (2022). Okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 817-835.
- Bozkurt, Ö. (2015). Sosyal hizmet işletmelerinde yenilik yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 89-106.
- Bülbül, T. (2012). Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinçman, M. P. (2020). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri, *Turkish Studies - Education*, 15(2), 1429-1448.
- Duran, C. ve Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yeniliği geliştirme süreci. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 16(1), 57-71.
- Gökçek, O. (2007). *Yenilik yönetimi süreci ve yenilik stratejileri: otomotiv sektöründe bir alan çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Görgel, H. M. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gürer, G. T. ve Çalık, T. (2022). Türkiye'deki örgüt kültürü konulu tezlere ilişkin bir içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1463-1495.
- Gürlek, T. B. (2014). *Yenilikçi proje yönetimi değerlendirmesi*. Ankara: Hayat Yayınları.

- Gürsoy, A. (2014). *Yenilik yönetiminde yöneticilerin duygusal zeka yeteneklerinin rolü*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hatipoğlu, Z. (2020). Performans yönetimi, amaçlara göre yönetim yaklaşımı ve okur sistemi. *International Journal of Arts and Social Studies*, 3(4), 1-16.
- Hiçyılmaz, Y. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin okullarındaki yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin rolü*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İraz, R. Altınışık, İ. (2016). Örgüt içi faktörlerin yenilik ve yaratıcılık performansına etkisi: hizmet sektöründe bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (11), 114-132.
- Keşap, D. ve Artan, S. (2021). Kurumsal yapı ve yeniliklerin ekonomik büyümeye etkileri: etkinlik çeşitli ve yenilik çeşitli ülkeler örneği. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 287-305.
- Kocasaraç, H. ve Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-57.
- Kütükçü, S. (2023). *Okul müdürlerinin algılanan yenilik yönetimi yeterliliklerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Mercin, L. (2005). İnsan kaynakları yönetimi'nin eğitim kurumları açısından gerekliliği ve geliştirme etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 128-144.
- Mert, G. (2018). *Organizasyonlarda yenilik yönetimi*. İstanbul: Artikel Yayıncılık.
- OECD ve Eurostat (2005). *Oslo kılavuzu yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması için ilkeler*, 3. Baskı. OECD ve Eurostat ortak yayımı.
- Oğuztürk, B. S. (2003). Yenilik kavramı ve teorik temelleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari bilimler Fakültesi*, 8(2), 253-273.
- Öner, N. ve İşcan, Ö. (2022). Örgüt kültürü ile yenilik yönetimi arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 53-66.
- Özer, M. A. ve Çiftçi, A. (2022). Klasik Yönetim Teorisi'nin iki öncü ismi Fayol ve Weber'in yönetime katkısı üzerine bir değerlendirme. *Fenerbahçe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 133-152.
- Öztürk, Z. Y. ve Summak, M. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 2(1), 844-853.
- Polat, E. ve Ayaz, E. (2023). Eğitim kurumlarına yönelik yeşil inovasyon farkındalığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(28), 225-246.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.

- Saraç, M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sarioğlu-Uğur, S. ve Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve yönetim bilimleri dergisi*, 6(1), 122-136.
- Taş, S. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 99-123.
- Tiftik, C. (2020). İnovasyon yönetiminin işletme performansına etkisi: dams makine örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 180-201.
- Ventura, K. ve Soyuer, H. (2016). İşletmelerde yenilik yönetimi ve araştırma geliştirme-pazarlama-üretim entegrasyonunda bilgiye dayalı yenilik yaklaşımı. *Ege Academic Review*, 16, 41-50.
- Yalçın-Tepe, F. ve Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: Bir yükseköğretim kurumu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1242-1261.
- Yamaç, K. (2001). Nedir bu inovasyon. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 1(3), 6-7.
- Yenisu, E., Şahin, F. ve Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: kavramsal bir çözümleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 514-527.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yirci, R. ve Aydoğar, N. (2020). Devlet ve özel okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin karşılaştırılması: Nicel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1286-1308.
- Zengin, Ş. ve Bekmezci, M. (2021). İşletmelerde değişim yönetimi ve inovasyon. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 10-28.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Erhan POLAT¹

Sami KARACA²

Muhammed Yasin ÇELİK³

Mehmet Ali ŞAHİN⁴

Öz

Bu çalışma, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim denetimi davranışlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Malatya'da bulunan 420 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İlğan (2014) tarafından geliştirilmiş olan Öğretimsel Denetim Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürünün öğretimsel denetim davranışına ilişkin algı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmenlerinin algısında öğretmenlerin cinsiyeti, aynı okul müdürü ile çalışma süresi, eğitim durumu, görev yaptığı kademe değişkenlerin etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Öğretmen, Denetim, Öğretimsel Denetim

Examination of School Principals' Instructional Supervision Behaviors According to Teachers' Opinions

Abstract

This study was conducted to examine the instructional supervision behaviors of school principals based on teachers' opinions. Survey model was used as the research method in the study. The research was carried out with the participation of 420 teachers in Malatya. In the study, the Instructional Control Scale developed by İlğan (2014) was used as a data collection tool. Analysis of the research data was done with the SPSS program. As a result of the

¹ Hekimhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Hekimhan/Malatya, erhnplt87@gmail.com.

² Hacı İbrahim Akyüz Anaokulu, Hekimhan/Malatya, skaraca0018@gmail.com.

³ Hekimhan Halk Eğitimi Merkezi, Hekimhan/Malatya, myasincelik113@gmail.com.

⁴ Hekimhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Hekimhan/Malatya, mehmetalisahin177@gmail.com.

research, it was determined that the school principal's perception levels regarding instructional supervision behavior were above average. It was concluded that the variables of teachers' gender, length of time working with the same school principal, educational status, and the level at which they work had an impact on the perception of teachers regarding the instructional supervision behaviors of the school principal.

Keywords: School Principal, Teacher, Supervision, Instructional Supervision

Giriş

Ülkelerin benimsediği eğitim sistemlerinin en etkili akademik koşulları sağlayacak şekilde tasarlandığı söylenebilir. Tüm öğrencilerin hedef notlara erişmesi ile sınavlarda iyi bir akademik başarı sergilemesini beklenmektedir. Bu anlamda devlet, en iyi eğitim çıktılarına erişmek için akademik performans üzerinde etkili olan sebeplere yoğunlaşmalıdır (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). Dünyadaki değişimlere ayak uydurabilmek için eğitim kurumlarının bu değişime uyum sağlayabilecek nitelikli 21. yüzyıl becerileri olan bireyler olmalıdırlar. Bu beceriler, okullarda sorumluluk üstlenebilen, esnek ve çevresine uyum sağlayabilen, iletişim becerisi yüksek, yaratıcı ve bilimsel gelişime açık, eleştirel düşünme becerisi olan, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmesini sağlar. Sorunları tespit edip çözmeye açık olmak, ortak çalışmaya açık olmak, fikir üretebilmek ve toplumsal gelişmelere açık olmak olarak sayılabilir (Çiftçi vd., 2021).

Öğretmen denetiminin iki temel amacı vardır: Biri öğretmenlerin performansını değerlendirmek, diğeri ise öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmektir. İlk amaç, öğretmenlerin performansını değerlendirmek ve ödül, terfi gibi mesleki kararları vermek için tasarlanmış genel değerlendirmedir. İkincisi ise öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayarak etkili eğitim vermeyi amaçlayan biçimlendirici değerlendirmedir (Özmen ve Batmaz, 2006). Müdürün mevcut işlevi ikinci hedefe ulaşmada öğretimsel yardım sağlamaktır. Başka bir deyişle, denetimin amacı öğretmenlerin yeteneklerini yargılamak ya da kontrol etmek değil, resmi olmayan ve işbirliği içinde eğitimlerini geliştirmektir (Karadeveci, 2022).

Öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri çok önemlidir. Öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak bireylerin deneyimlerini kişiselleştirmelerine olanak tanıyan farklı öğretim yöntemlerine yönelmeleri gerekmektedir (Karataş, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin, eğitimsel yenilikleri dikkate alarak, akademik başarıdan ziyade öğrencinin akademik performansına odaklanan bir eğitim sistemi dikkate alınarak, bilgi ve becerileri yüksek, sürekli mesleki gelişime sahip bireyler haline gelmeleri gerekmektedir (Buldu, 2014).

Öğretmenlerin meslektaşları olarak müdürler, işbirliği ve ekip çalışması yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak iyi bir konuma sahiptir. Bu pozisyon ile geri bildirim verme, potansiyel gelişim alanlarını belirleme ve uygun mesleki gelişimi sağlama fırsatına sahip olurlar. Ek olarak, öğretmenler sürekli ve hızlı öğretimsel kararlar verirken, müdürler öğrencilerle çalışırken sınıfta gerçekte neler olduğunu gözlemleyerek veri toplayarak öğretmenlere yansıtıcı süreçte yardımcı olabilirler. Bu nedenle, öğretim liderleri olarak müdürler, ders işlenirken sınıfta bulunmalı, öğretmenler ile öğretme ve öğrenmeyi tartışmalı ve işe dayalı mesleki gelişim olanaklarının sağlanmasına yardım etmelidir. Bu faaliyetler, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayabilecek, öğretmenlerin uygun öğretim stratejilerini uygulamaya odaklanmalarını sağlayabilecektir. Bunu yapmak için müdürlerin

sınıfları aktif olarak gözlemlemesi ve öğretimle ilgili konuşmalara katılması gerekir. Bu denetim, değerlendirme ve mesleki gelişimin etkin bir parçası halindedir. Müdürün rolü, öğretmenleri mesleki gelişimlerinde destekte bulunmak ve geri bildirimler sunmak ve öğrenme olanakları sağlayarak onlarla birlikte çalışmaktır (Pomay ve Ünal, 2023). Bu şekilde bir tutum öğretmenlerin işe motivasyonlarına olduğu gibi mesleki gelişimleri için de önemli olmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için okul müdürünün öğretimsel denetim tutumunun öğretmenler tarafından anlaşılması ve benimsenmesi gereklidir. Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının öğretmenlerin görüşlerine nasıl yansıdığı, okul müdürünün öğretimsel denetim tutumuna yönelik öğretmenlerin görüşlerinin hangi faktörlerden etkilendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Denetim

Denetim, planlanan organizasyonel hedeflerden sapmaları önlemek için organizasyonel faaliyetlerin izlenmesi ve düzeltilmesi sürecidir. Kontrol, organizasyonel hedeflere ve grup başarısına erişmek amacıyla mevcut kaynakları doğru biçimde kullanma sürecidir. Denetim, bir kuruluşun eylemlerinin yerleşik ilke ve kurallarla ve kabul edilen hedeflerle tutarlı olup olmadığını anlama sürecidir. Eğitim sisteminde denetim, teftiş, kontrol, denetim, rehberlik, teftiş, soruşturma gibi kavramlar kullanılarak gerçekleştirilir (Birel ve Erçek, 2019). Daha önce denetim bir değerlendirme çalışması olarak görülmektedir. Günümüzde kavram kontrol haline gelmiştir. Yönetimin alt süreçleri arasında olan denetim, kurum yöneticilerinin tamamlaması gereken görevlerden biri olarak görülür. Buna karşılık yöneticilerin uzmanlık eksikliği nedeniyle denetimler alanında uzman denetçiler tarafından yapılmaktadır. Başlangıçta farklı amaçlarla farklı şekillerde kullanılan denetim, amacı eğitimle ilgili her şeyi çağdaş gelişmelerin ışığında düzeltmek ve geliştirmek olan bir çalışmaların tamamı olarak kabul edilir (Can ve Gündüz, 2018).

Denetim olgusunun, çeşitli alanlarda hedeflere ulaşma derecesi ve düzeyi hakkında geri bildirim sağlayan, keşfedilen noktalar ile ulaşılacak noktalar arasındaki farkları keşfeden ve ortaya koyan bir faaliyet olduğu belirtilebilir. Kanun, yöneticilere denetim yapma yetki ve sorumluluğu vermekte olup, denetçiler, yöneticinin izniyle yöneticiler adına görevlerini yerine getirmektedirler (Birel ve Erçek, 2019).

Eğitimde Denetim

Eğitim sisteminin beklenen ve istenilen hedeflere ulaşabilmesi, beklenen konumu ile mevcut konumu arasındaki farkları ve koşulları anlayabilmesi açısından denetim uygulamasının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Eğitim denetimi, sistem geri bildirimi alma ve geri bildirimi sistemi iyileştirmek ve geliştirmek için kullanma çabası olarak görülmektedir. Denetim, bir kuruluşun eylemlerinin yerleşik kural ve ilkeler ile benimsenmiş olan hedefler ile uyumlu olup olmadığını belirleme süreci şeklinde düşünmek mümkündür (Birel ve Erçek, 2019).

Eğitim sistemi denetiminin işlevi, belirlenen eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek, eğitim ve öğretim uygulamalarının amaca ne miktarda katkı sağladığını belirlemek ve eğitim ortamının hedeflere uygun olarak düzenlenmesini sağlamaktır. Denetim aynı zamanda tüm eğitim uygulayıcılarının mesleki gelişimini sağlayan ve mesleki doyuma ulaşmalarına yardımcı olan bir koçluk sürecidir. Bu bakımdan kontrol alt

sistemi, eğitim örgütünün hayatta kalma alt sistemi olarak vazgeçilmezdir ve örgütün devamı için gerekli bir koşuldur (Köse ve Döş, 2014).

Eğitim Denetiminde Amaç ve Önem

Eğitim alt sisteminin ulusal sistemin varlığını sürdürmeye yönelik stratejik önlemlere sahip olduğu söylenebilir. Eğitim alt sistemleri eğitim hedeflerine ulaşmaya yardımcı olan araçlardır. Dolayısıyla eğitim alt sistemi kendi hedeflerine ulaşmak için eylemlerde bulunarak eğitim hedeflerine ulaşılmasına katkıda bulunur. Eğitim araçlarının bir alt sistemi olan denetim, denetimin görev ve sorumluluklarını yerine getirerek eğitimin amacına ulaşmasına yardımcı olur. Sistem özellikleri açısından bakıldığında sistemin girdi, süreç ve çıktılarından bilgi elde edilmesi, edinilen bilgilerin analizinin yapılması ve bu analizlerin neticelerine göre organizasyonel hedeflerin revize edilmesi ve formüle edilmesi olarak tanımlanabilir. Denetim sonuçları olmayan bir kurumun etkinliğinin, gelişiminin ve problem çözme yeteneğinin şansa bağlı olduğu söylenebilir. Kontrol, bu sonuçları şans eseri olmayacak şekilde sistemleştirmekte ve planlamaktadır (Gölçe, 1994).

Öğretmen değerlendirmesinin önde gelen maksadı, netice odaklı bir düşünce ile öğretmenin yeteneklerini, eksikliklerini ve olağanüstü başarılarını belirlemektir. Öğretmenleri denetlemenin amacı daha çok öğretmen gelişimine yönelik biçimlendirici bir yaklaşımdır. Ancak ideal olarak öğretim denetimi, personel gelişimi ve değerlendirme birbiriyle ilişkili olmalıdır (Buldu, 2014). Eğitim denetiminin amaçlanan işlevi, öğrencilerin daha etkin ve verimli olabilmelerinde gerekli olan nitelikleri kazandırmakla yükümlü öğretmenleri hazırlamak olmalıdır. Bu anlamda bir mentorun en önemli sorumluluğunun öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik sağlamak olduğu söylenebilir (Göçer, 2014). Denetim uygulamalarının başarıyla uygulanması eğitim sistemlerinin devamlılığı bakımından önemli bir durumdur. Bunun için sosyal, politik ve ekonomik değişimlere uyum sağlamalı ve denetim alanında gereken değişiklikleri etkin bir şekilde hayata geçirilmelidir. Aksi takdirde çağa ayak uyduramayan eğitim kurumları etkinliğini kaybedecek ve çağın gerisinde kalacaktır (Ünal ve Üzümlü, 2014).

Denetim Modelleri

Değişen çağa ayak uydurabilen eğitim kurumları daha verimli ve etkili olabilmektedirler. Akan'a (2020) göre öğretmenlerin kendi alanlarındaki yenilikleri izlemeleri ve bu yeniliklere göre kendilerini güncellemeleri gerekmektedir. Bu süreçte yetkili otoritelerin öğretmenlere yardımcı olması ve onların alandaki değişimlere göre kendilerini yetiştirmelerini kolaylaştırmaları gerekmektedir.

Bilimsel Denetim

Bilimsel kontrol, bilimsel yönetim yöntemleriyle birlikte üretilir ve geliştirilir. Bu dönemde, 1900'lü yılların başından itibaren etkisini devam ettiren ve günümüze kadar süren mantıksal bilimsel yönetim yaklaşımı, eğitim yönetimi ve buna bağlı olarak eğitim denetimi alanında da uygulanmaya başlamıştır (Beycioğlu ve Dönmez, 2009). Motivasyon ve üretkenlik bu dönemde anahtar kavramlardır. Bilimsel denetimin temel varsayımı, öğretmenlerin motive edilmesi ve müfredatın tam olarak uygulanması durumunda eğitim kurumunun hedeflerine ulaşacağı ve kurumun hedeflenen verimliliğe ulaşacağıdır. Bu yaklaşıma göre denetim uygulayıcılarından eğitim kurumlarının hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmasını sağlamaları beklenmektedir (Akan, 2020).

Toker Gökçe'ye (2009) göre bu modelde öğretmenlerden beklenen davranışlar standart bir şekilde oluşturulur. Öğretmenlerden beklenen bu standartlara uymaktır. Denetim uygulayıcısı denetimi gerçekleştirirken önceden belirlenmiş bu standartları dikkate aldığı için standartların dışında bir şey beklememektedir. Bu standartlara uygun olarak yapılan denetimler bilimsel ve objektiftir. Dolayısıyla bilimsel denetim anlayışında bilim, öğretmenlerin denetimdeki gözlemci veya gözlemcilerle tarafsız bir ilişki sürdürmesi ve denetimi önceden belirlenmiş standartlar çerçevesinde yürütmesi anlamına gelmektedir

Bilimsel denetimde öğretmenin başarıya ne kadar yakın olduğu, önceden belirlenen standartları karşılayıp karşılamamasına bağlıdır. Eğitimin bilimsel denetimi, öğretmenlerin profesyonelleşmesine ve öğretmenlik mesleğinin vazgeçilmezi olan davranış normlarının oluşturulmasına büyük katkı sağlamıştır. Tüm öğretmenlerin belirlenen standartlar çerçevesinde hareket etmesinin beklendiği konusunda farkındalık yaratır. Ancak bu tür sınırlı mesleki faaliyetler, kişiler arası ve duygusal açıdan gergin olan öğretmenlik mesleğinde monotonluk ve vasatlık gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Aydın, 2019).

Bilimsel kontrol, bilimsel yönetim yöntemleriyle birlikte üretilir ve geliştirilir. Geçmişten günümüze çeşitli yönetim teorileri ortaya konmuş olsa da çoğu kamu kurumunda bürokrasi anlayışı geçerlidir. Yönetimde bürokrasi, bilimsel yönetim yöntemlerini ve dolayısıyla bilimsel kontrolü bünyesinde barındırır. Bilimsel yönetim yöntemlerine göre yapılan denetimlerin birçok sınırlaması vardır. Pek çok sınırlı yönü gördüğümüzde, özellikle okulun denetlenmesinde ne için hala bilimsel denetimde ısrar ettiğimizi sorgulamalı ve incelenmelidir (Toker Gökçe, 2009).

Sanatsal Denetim

Eisner'in sanatsal kontrol yaklaşımının bütüncül bir yapısı bulunmaktadır. Bu düşünce, duyarlılığa ve denetçinin sınıfta görülebilen ayrıntıları gözlemlene ve değerlendirme bilgisine dayanmaktadır (Aydın, 2019). Uğurlu'ya (2013) göre sanat denetimi, katı, rutin ve kontrollü denetim uygulamalarının yanı sıra, öğretmenlere karşı anlayışlı, iyi niyetli ve incelikli tutumlara odaklanması, öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarından elde edilmiş olan bulguların ayrıntılı analizinin ve değerlendirilmesinin yapılması ve uygulamaların özel yönlerine önem verilmesi olarak tanımlanabilir. Öğretmenleri farklı kılan da budur. Bu durumda sanatsal kontrol, müfettişlerin sahip olmaları icap eden bazı nitelikleri ve kullanmaları gereken bazı kontrol yöntemlerini bilmelerini gerektirir.

Sanatsal kontrol yöntemlerinde gözlem kısa vadeli değil uzun vadeli olmalıdır. Zaman içinde tekrarlanan gözlemler, öğretmen ve sınav görevlisi arasında açık iletişimi sağlayarak karşılıklı anlayış ve güven sağlamaktadır (Aydın, 2019).

Öğretimsel Denetim

Öğretim denetimi kavramı, eğitim kurumları içindeki eğitim gruplarının faaliyetlerini de içerisine alan oldukça kapsamlı bir düzeci ifade etmektedir. Amaç, öğrenciler için yüksek kaliteli bir öğrenme ortamı yaratmak ve bu süreçte öğretmenlere mentorluk yapmak için öğretmenler ve eğitimcilerle birlikte çalışmaktır. Öğretim denetiminde hedeflere ulaşmak için öğrenciler, öğretmenler ve denetmenler arasında işbirliği ve aktif katılım gereklidir (Aydın,2019).

Eğitim süreci birbiriyle etkileşim halinde olan üç bileşenden oluşur. Bunlar pedagoji, öğrenme ve öğretmedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki pedagojiyi, öğrenci ve bilgi arasındaki ilişki öğrenmeyi, öğretmen ve bilgi arasındaki ilişki ise öğretmeyi oluşturur. Öğretme, bilgiyi öğrenci dostu parçalara ayırma ve öğrencilere uygun bir şekilde ve sırayla sunma sürecidir. Öğretim üç faktörle ilişkilidir: öğretmen, bilgi ve öğrenci. Öğretmenin öğrencilere hangi bilgileri aktardığını, bu bilgilerin nasıl ilişkilendirildiğini, bilginin öğretim sürecinde hangi sıra ve aşamalarda sunulduğunu belirleyerek öğretmen, bilgi ve öğrenci arasındaki uyumu sağlar, bu sayede eğitimin kalitesini artırmaya çalışır (Doğan, 2020).

Çağdaş eğitim denetimi, belirli amaç ve hedeflere sahip bir dizi etkinliği içerir. Denetimin temel amacı, kurumsal hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek ve daha iyi sonuçlar elde etmek ve süreçleri iyileştirmek için gerekli önlemleri almaktır. Bu amaçla tüm organizasyonun operasyonları planlı ve planlı bir şekilde sürekli takip edilerek eksikliklerin tespiti ve düzeltilmesi sağlanmakta, hataların tekrarının önlenmesi ve sağlıklı işleyişin sağlanması yönünde çalışmalar yapılmaktadır (Kayıkcı ve Emiroğlu, 2014).

Eğitim denetiminin gelişim sürecine bakıldığında yönetim teorisiyle eş zamanlı olarak değiştiğini ve geliştiğini görmek mümkündür. Okul yöneticilerinin rolleri değiştiği için okul yöneticilerinin denetim alanına daha fazla önem vermesi ve bu alandaki değişiklikleri takip etmesi gerekmektedir. Bu tartışmasız sonuç, okul yöneticilerinin öğretimsel lider olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu anlayışa göre okul yöneticileri, öğretim liderleri olarak, sınıf içinde yapılan etkinliklere göre öğretmenleri denetlemeli ve bu yönde gelişmeye yönelik etkinlikler düzenlemelidir. Öğrencilerin akademik başarısını artırdığı için sınıf denetimi oldukça önem kazanmaktadır (Aydın, 2019).

Öğretim denetiminin etkili olabilmesi için okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik vasıflarına sahip olmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin etkili bir öğretim lideri olabilmeleri için bazı sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir. Bunlar (Esen, 2021);

1. Öğrenmede iyi olan öğretmenleri sisteme dahil edilmesi,
2. Mesleki gelişim faaliyetleri koordine edilmesi,
3. Okulun önceliklerine göre karar vermesi,
4. Öğretmenler arasında işbirliği için fırsatlar ve zaman sağlanması,
5. Kaynakların belirlenmesi ve plan oluşturmak için personele bilgi sağlanması,
6. Mesleki gelişimin teşvik edilmesi,
7. Sınıf ziyaretleri gerçekleştirilmesi,
8. Öğretmenin gelişiminin değerlendirme uygulamalarıyla desteklenmesi,
9. Okul öğrenimi üzerinde dış etkilere karşı tampon görevi görülmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim denetimi davranışlarını incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli,

geçmişte veya halihazırda var olan bir durumu tanımlayan ve öğrenmenin oluşmasına ve bireyin istendik davranışı geliştirmesine uygulanan genel bir süreç olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Malatya’da yapılan bu araştırmanı evrenini Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme rasgele örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 420 öğretmendir. Rastgele örnekleme yönteminin temel özelliği, örneklemin evreni yüksek oranda temsil etmesidir. Bunun ön şartı ise örnekleme birimlerinin eşit ve bağımsız olarak seçilme olasılığı olarak tanımlanan rastlantısallık kurallarına uymaktır (Büyüköztürk vd., 2013). Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	235	55,95
	Erkek	185	44,05
Okul müdürüyle çalışma süresi	5 yıldan az	165	39,29
	5-7 yıl	141	33,57
	8 yıldan fazla	114	27,14
Eğitim Durumu	Lisans	232	55,24
	Yüksek Lisans	167	39,76
	Doktora	21	5,00
Görev yapılan eğitim kademesi	İlkokul	138	32,86
	Ortaokul	140	33,33
	Lise	142	33,81
Toplam		420	100

Tabloya göre araştırmaya katılan 420 öğretmenin %55,95’i kadın, %44,05’i erkektir. Öğretmenlerden %39,29’u aynı okul müdürü ile 5 yıldan az bir süredir çalışırken, %33,57’si 5-7 yıl, %27,14’ü ise 8 yıldan fazla bir süredir aynı okul müdürü ile çalışmaktadır. Öğretmenlerden %55,24’ü lisans, %39,76’sı yüksek lisans, %5’i doktora mezunudur. Öğretmenlerden %33,81’i lisede, %33,33’ü ortaokulda, %32,86’sı ilkokulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı İlğan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Tek boyutlu hali de mevcut olan Öğretimsel Denetim ölçeğinin iki alt boyutlu hali araştırma verilerinin elde edilmesi amacı ile kullanılmıştır. 22 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tipindedir. İlğan’ın (2014) ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach’s Alfa katsayıları öğretimi ve öğretmeni geliştirme (ÖÖG) alt boyutunda 0,969, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma (SZGBS) alt boyutunda 0,932 olarak bulunurken, bizim çalışmamızda ise öğretimi ve öğretmeni geliştirme alt boyutunda 0,877, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma alt boyutunda 0,882 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. SPSS programı ile yapılan normallik analizi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Normallik Analizi

	Çarpıklık	Basıklık
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	-0,82	0,74
Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma	-0,43	0,69
Ölçek Toplamı	-0,54	0,72

Tabloya göre çarpıklık katsayıları -0,82 ile -0,43 arasında, basıklık katsayıları 0,74 ile 0,69 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1,50 ile 1,50 arasında bir rakam olması ölçek verilerinin normal dağılımda olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu veriler ışığında araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek anlamlılık analizlerinde t Testi ve Anova testi yapılmıştır. Anlamlılık analizlerinde $p=0,05$ anlamlılık düzeyi olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin düşünceleri incelenmiş, öncelikle öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim ile ilgili görüşlerinin düzeyi bulunmuş, daha sonra ise öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışı ile ilgili görüşlerinin anlamlılık durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Müdürünün Öğretimsel Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Düzeyi

	$\bar{x}$	Ss.
Öğretimi ve öğretmeni geliştirme	4,12	1,32
Sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma	3,86	1,46
Ölçek Toplamı	4,21	1,29

Tabloda yer alan verilere göre öğretimi ve öğretimi geliştirme ile ölçek toplamında öğretimsel denetim ölçeğinde bulunan cevaplardan her zaman cevabına, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma alt boyutunda çoğu zaman cevabına denk gelmektedir. Bu verilere göre öğretmenler okul müdürünün her zaman öğretimi ve öğretmeni geliştirme maksadı ile öğretimsel denetim yaptığını belirtirlerken, öğretmenler okul müdürünün çoğu zaman sınıf ziyareti yaparak geri bildirimde bulunmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Denetim Algı Düzeyleri

		N	Ort.	ss.	T	P
ÖÖG	Kadın	235	4,12	0,19	2,48	0,023
	Erkek	185	3,96	0,27		
SZGBS	Kadın	235	4,36	0,63	3,27	0,054
	Erkek	185	4,21	0,47		
Ölçek Toplamı	Kadın	235	4,01	0,33	2,86	0,117
	Erkek	185	3,78	0,72		

Tabloya göre öğretmenlerin cinsiyeti ile okul müdürünün öğretmeni ve öğretimi geliştirme içeren öğretimsel denetim algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık mevcutken, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma ile ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık mevcut değildir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre Öğretimsel Denetim Algı Düzeyleri

		N	Ort.	ss.	F	p
ÖÖG	5 yıldan az	165	3,82	1,35	1,79	0,053
	5-7 yıl	141	3,93	2,21		
	8 yıldan fazla	114	4,02	2,64		
SZGBS	5 yıldan az	165	4,21	1,98	1,88	0,007
	5-7 yıl	141	4,32	1,44		
	8 yıldan fazla	114	4,44	1,65		
Ölçek	5 yıldan az	165	3,78	1,49	2,01	0,120
	5-7 yıl	141	4,05	1,72		
Toplamı	8 yıldan fazla	114	4,22	1,36		

Tabloya göre öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi ile okul müdürünün sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık mevcutken, öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık mevcut değildir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Öğretimsel Denetim Algı Düzeyleri

		N	Ort.	ss.	F	p
ÖÖG	Lisans	232	4,11	2,24	2,28	0,100
	Yüksek Lisans	167	4,03	2,49		
	Doktora	21	3,87	2,01		
SZGBS	Lisans	232	4,25	1,89	2,14	0,063
	Yüksek Lisans	167	3,89	1,99		
	Doktora	21	3,71	2,36		
Ölçek	Lisans	232	3,98	2,27	1,99	0,046
	Yüksek Lisans	167	3,70	1,79		
Toplamı	Doktora	21	3,67	1,93		

Tabloya göre öğretmenlerin eğitim durumu ile okul müdürünün genel öğretimsel denetim ile ilgili algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık mevcutken, öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma puanları arasında anlamlı farklılık mevcut değildir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Öğretimsel Denetim Algı Düzeyleri

		N	Ort.	ss.	F	p
ÖÖG	İlkokul	138	4,32	2,73	3,64	0,040
	Ortaokul	140	4,20	2,49		
	Lise	142	4,19	2,58		

SZGBS	İlkokul	138	4,17	2,61	2,97	0,014
	Ortaokul	140	4,06	2,19		
	Lise	142	3,87	2,35		
Ölçek Toplamı	İlkokul	138	4,00	2,46	3,12	0,053
	Ortaokul	140	3,89	2,41		
	Lise	142	3,71	2,62		

Tabloya göre öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi ile okul müdürünün öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık mevcutken, genel öğretimsel denetim puanları arasında anlamlı farklılık mevcut değildir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Çalışmada öncelikle öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim ile ilgili görüşlerinin düzeyi belirlenerek, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışı ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile okul müdürünün öğretmeni ve öğretimi geliştirme içeren öğretimsel denetim algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık mevcutken, sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma ile ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık mevcut değildir. Yılmaz (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile sınıf ziyareti ve geri bildirim arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Kaya (2021) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyeti ile Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışı algısı arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Esen (2021) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyeti ile sınıf ziyareti ve geri bildirim sunma arasında anlamlılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim davranış algı düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin işlerini yapma tarzları okul müdürünün denetimi arasındaki uyum kadın öğretmenlerin denetim davranışına ilişkin algısını etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi ile okul müdürünün sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık mevcutken, öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile ölçek toplam puanları arasında anlamlı farklılık mevcut değildir. Yılmaz (2019) araştırmasında öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi ile öğretimsel denetim algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Kaya (2021) araştırmasında öğretmenlerin kıdemi ile Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışı algısı arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Esen (2021) araştırmasında öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi ile okul müdürünün öğretimsel denetim davranışı algısı arasında anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada aynı okul müdürü ile daha uzun süre çalışmış olan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim davranışına ilişkin algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı okul müdürü ile uzun süre çalışılması okul müdürü ile öğretmen arasındaki uyumun artmasını sağlamak ve bu da öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algı düzeylerini yükseltebilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile okul müdürünün genel öğretimsel denetim ile ilgili algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık mevcutken, öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile sınıf

ziyaretleri ve geri bildirim sunma puanları arasında anlamlı farklılık mevcut değildir. Kaya (2021) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışı algısı arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin algılarının düştüğü görülmüştür. Öğretmenlerin aldıkları eğitim, denetimin şekli, zamanı verimliliği gibi düşüncelerinin farklılaşmasına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi ile okul müdürünün öğretimi ve öğretmeni geliştirme ile sınıf ziyaretleri ve geri bildirim sunma algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık mevcutken, genel öğretimsel denetim puanları arasında anlamlı farklılık mevcut değildir. Yılmaz (2019) araştırmasında öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile öğretimsel denetim algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada ilkökulda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul müdürünün öğretimsel denetim davranışı ile ilgili algı düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenler kendi sınıflarında daha çok derse girmekte ve sınıfın durumu ile ilgili daha bilgili olmaktadır bu da onların öğretimsel denetim ile ilgili algılarının yükselmesini sağlayabilmektedir.

Araştırma sonucunda okul müdürünün öğretimsel denetim davranışına ilişkin algı düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarına ilişkin öğretmenlerinin algısında öğretmenlerin cinsiyeti, aynı okul müdürü ile çalışma süresi, eğitim durumu, görev yaptığı kademe değişkenlerin etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Denetim okulun amaç ve hedeflerine ulaşmada olmazsa olmazlardan biridir. Denetimin başarılı olması için denetim yapan ve denetlenenin uyumlu ve bu konuda bilinçli olması gerekmektedir. Bu sebeple okul müdürü ve öğretmenlerin birlikte katılacakları eğitim çalışmalarının yapılması öğretimsel denetimin başarılı olması açısından yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Akan, D. (2020). Eğitimde denetim modelleri. M. Sağır, ve S. Göksoy (Edt.) *Eğitimde denetim ve değerlendirme* içinde 4. Baskı, (ss:145-167). Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. (2019). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. 7. Baskı. Ankara: Pegem.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Birel, F. K. ve Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

- Can, E. ve Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi?. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 187-205.
- Çiftçi, S., Yayla, A. ve Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Doğan, S. (2020). Türk eğitim sisteminde öğretimsel denetim. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 3(1), 63-73.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 167-198.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve hedefleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 1-23.
- Karadeveci, E. (2022). *Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kayıkçı, K. ve Emiroğlu, S. E. (2014). Görevsel örgüt yapısına göre düzenlenmiş eğitim denetimi gruplarının çalışmalarının değerlendirilmesi: İstanbul örnek uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 60-82.
- Köse, A. ve Döş, İ. (2014). Risk tabanlı denetimin eğitim alanında uygulanabilirliğinin maarif müfettişlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 45-64.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri-hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-120.
- Pomay, H. H. ve Ünal, A. (2023). Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirmede karşılaştıkları güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 694-712.
- Sağlam, A. Ç. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- Toker Gökçe, A. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 74-89.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 119-134.
- Ünal, A. ve Üzüm, S. (2014). Eğitim denetçilerinin yeterlikleri ve yetiştirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 50-82.

Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Türkiye ile Güney Kore Eğitim Sistemlerinin Okul Yöneticilerinin Belirlenmesi Süreçlerinin Karşılaştırılması

Aydın Erdem TOKAY¹

Erol ALTINIŞIK²

Bülent ALTUNSUYU³

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ile Güney Kore eğitim sistemlerinin okul yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, konu ile ilgili yazılmış literatürdeki kitaplar, dergiler, periyodik yazılı kaynaklar, web siteleri, resmi kurum raporları, yüksek lisans ve doktora tezleri, makalelerin incelenmesi desen olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada, adı geçen sınavlarda öne çıkan Güney Kore ve Türkiye’deki uygulamalar doküman analizi yöntemi ve karşılaştırmalı olarak alıntılar yapılarak incelenmiştir. Kaynakçada belirtilen müelliflerin çalışmalarından yararlanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmada Güney Kore lehine anlamlı bir fark ve ilişki bulunmuştur. Güney Kore’de okul yöneticisi olabilmek için sınav sistemi var olmakla birlikte biraz daha yetkinliğe sahip olunması söz konusudur. 2021’de ki yönetmelik değişikliği ile Türkiye’de okul yöneticilerine eğitim yönetimi sertifikası alma zorunluğu getirilmiştir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, Güney Kore’de kalifiye okul yöneticilerinin belirlenmesi için eğitim yönetimi, eğitim denetimi, liderlik, çatışma yönetimi vb. alanlarda nitelikli ve kapsamlı eğitim programlarının var olduğu, görev öncesinde ve hizmet esnasında eğitim ve uyum programlarının dikkate değer olduğu, MEB ve YÖK tarafından eğitim yöneticilerinin uygulamalı ve teorik açıdan, yüksek lisans programları ile yetiştirilebileceği, okul yöneticiliği için sertifika ve uzun süreli öğretmenlik deneyiminin getirilmesi, yurt içi ve yurt dışı eğitim imkânları, öğretmenlere kariyer gelişimleri için yöneticilik, liderlik, danışmanlık (uzmanlık) gibi seçeneklerin sistematik olarak sunulması, yöneticiyi belirlemek için sadece sınav değil performans ve pratik faaliyetlerin de yapılması, mevcut okul yöneticisinin yerine yeni gelecek okul yöneticisine okula uyum için bir rapor sunması, önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okul Yöneticisi, Türkiye, Güney Kore, Yönetici Belirleme

¹ Vali Galip Demirel Ortaokulu Yeşilyurt/Malatya, atokay44@gmail.com.

² Şahnahan Çok Programlı Anadolu Lisesi, Yeşilyurt/Malatya, erazali4454@gmail.com.

³ Özal İmam Hatip Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, altunsuyu44@hotmail.com.

Comparison Of The Determination Processes Of School Administrators In The Education Systems Of Turkey And South Korea

Abstract

The aim of this study is to compare the processes of determining school administrators in the education systems of Turkey and South Korea. For this purpose, books, magazines, periodical written sources, websites, official institution reports, master's and doctoral theses, and articles in the literature written on the subject were used as a pattern. In this study, the practices in South Korea and Turkey, which stand out in the mentioned exams, were examined by document analysis method and comparative quotations. Data was collected using the works of the authors mentioned in the bibliography.

The study found a significant difference and relationship in favor of South Korea. Although there is an examination system in South Korea to become a school administrator, it is necessary to have a little more competence. With the regulation change in 2021, school administrators in Turkey are required to obtain an education management certificate. Based on these results, educational management, educational supervision, leadership, conflict management, etc. are used to determine qualified school administrators in South Korea. There are qualified and comprehensive training programs in the fields, pre-service and in-service training and adaptation programs are noteworthy, education administrators can be trained in practical and theoretical terms by master's programs by the Ministry of Education and YÖK, and the introduction of certificates and long-term teaching experience for school administration, domestic and international education opportunities, systematically offering teachers options such as management, leadership and consultancy (expertise) for their career development, conducting not only exams but also performance and practical activities to determine the administrator, providing the new school administrator with the opportunity to adapt to the school instead of the current school administrator. submitted a report and recommendations were made.

Keywords: Education, School Administrators, Turkey, South Korea, Administrator Determination

Giriş

Bir ülkenin siyasi, ekonomik ve sosyal kalkınması için çözülmesi gereken ilk şey eğitimidir. Bilimsel ilerleme ve teknolojik gelişmenin getirdiği küreselleşen dünyada, sürekli gelişme her ülkenin hayatta kalması için hayati öneme sahiptir. İnsanların yenilikleri takip etmesi, onlara ayak uydurması ve yeni bilgileri etkili bir biçimde kullanabilme becerisini geliştirmesi beklenmektedir. Bir ülkenin tüm bu yeteneklere sahip olabilmesi ve kendine yetebilmesi, hatta diğer ülkeler arasında yükselip öne çıkabilmesi için en önemli planlama hiç şüphesiz ülkenin eğitim sistemini şekillendirmektir. Kısa vadede ülke bireylerinin eğitim düzeyini yükselten ve onlara bilgiyi kullanma becerisi kazandıran, uzun vadede ise ülkenin gelişmişlik düzeyini ve refahını artıran eğitim sisteminin iyileştirilmesi en mantıklı çözümdür (Gülsoy Kerimoğlu, 2019).

Eğitim sistemleri ve etkili okulların oluşturulmasında okul yöneticilerinin etkisi ve rolü sıklıkla vurgulanmaktadır. Milli eğitim politikasının başarısının temel göstergesi okul

düzeyindeki uygulamalardır. Okul düzeyindeki politikaların düzgün bir şekilde uygulanması okul yöneticilerinin kalitesiyle doğrudan ilgilidir (Karataş, 2016). Bu sebeple ülkeler okul yöneticisi belirlemek amacıyla çeşitli kriterler ortaya koymaktadırlar. Türkiye’de okul yöneticilerinin seçim ve yetiştirilmesi ile ilgili süreçlerin geliştirilmesine ilişkin uluslararası örnekler tanınarak iyileştirilmesi gereken alanlar hakkında fikir edinilebilmektedir. Eğitim yapılanması açısından Milli Eğitim Bakanı, bakan yardımcıları, planlama, denetim sistemi, taşra teşkilatı vb. açılardan Güney Kore ile Türkiye’nin benzer bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada Türkiye ile Güney Kore eğitim sistemlerinin okul yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Okul Yöneticilerini Belirleme Çalışmasının Özgün Değeri

Yaşadığımız çağın genel özelliği olan şehirleşme, sanayileşme ve teknolojinin insan hayatındaki etkilerini ancak eğitimle giderebilmektedir. Ülkeler arasındaki benzer eğitim sorunlarını yine uluslararası iş birliği ile çözebilmek mümkündür. Günümüz dünyasında eğitim kurumlarında yaşanan olumsuzluklar ve eğitim kurumlarının çağın gerisinde kalmasından kaynaklanan kaygıların, müdürlere yönelik eğitim faaliyetlerinin artmasının nedenlerinden biri olduğu söylenebilir (Özmen, 2002).

Okul yönetimi ile eğitim yönetimi farklı alanlardır. Okul yönetimi ile eğitim yönetimi yeterlilik alanları arasında bir ayrım bulunmaktadır (Taymaz, 2011). Eğitim yönetimi okul yönetimini de içermektedir. Eğitim yönetimi ve eğitim sistemi kavramları aynı zamanda okulları ve okul yönetimini de kapsamaktadır. Eğitim yönetimi, okul yöneticiliğinden daha geniş bir kavramdır ve okul yönetimini de kapsamaktadır (Şişman, 2014). Milli Eğitim politikasının başarısının temel göstergesi okul düzeyindeki uygulamalardır. Okul düzeyindeki politikaların düzgün bir şekilde uygulanması okul yöneticilerinin kalitesiyle doğrudan ilgilidir (Karataş, 2016). İmkânları çok, öğretmen kalitesi yüksek ve donanımı zengin bir okul, niteliksiz bir okul yöneticisi yüzünden başarısız bir okul olabilirken, imkânları kısıtlı, öğretmen ve personeli yetersiz, altyapısı olmayan bir okul, yetenekli bir okul müdürü ile daha başarılı sonuçlar üretebilmektedir.

II. Dünya Savaşı sonrasında yeni dünya düzeni ile karşılaştırmalı eğitim çalışmaları daha dikkat çekici bir hal almıştır. Türkiye’deki okul yöneticilerinin seçme ve atanma sürecini diğer ülkelerle karşılaştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Konan, Çetin ve Bozanoğlu (2018) bu konuda Güney Kore, Hong Kong, Kanada, Polonya ve Finlandiya’daki örnekleri karşılaştırmışlardır.

Bilimsel araştırmalar, bir ülkenin kalkınmasında eğitimin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dünya, İkinci Dünya Savaşı nedeniyle harap olan ve bitkin düşen ülkenin kendine gelmesini izlemiştir. Ülkelerin yükselişinin anahtarı izlediği eğitim politikalarında yatmaktadır. Bu eğitim politikalarının başarısı aşağıdaki maddelerle açıklanabilmektedir (Levent ve Gökkaya, 2014):

1. Toplam bütçeden eğitime daha fazla pay ayırmak,
2. Öğretmen eğitimine önem vermek,
3. Yükseköğretimde kalite yöntemlerini kullanmak,
4. Teknoloji ve bilimde yüksek hedefler belirlemek,

5. Yabancı dil eğitim ve öğretimine önem vermek,
6. Bilgi teknolojilerinin eğitimde uygulanmasını teşvik etmek,
7. Üstün zekâlı ve özel yeteneklerin eğitimine önem vermek,
8. Öğretmene yapılan ödemelerin yükseltilmesidir.

Son yıllarda eğitim yönetiminden ziyade, eğitim liderliği kavramı ve eğitim liderlerinin yetiştirilmesi en çok üzerinde durulan konular haline gelmiştir. Dünya küreselleştikçe eğitim yönetimi alanında yaşanan gelişmeler ve çağa ayak uydurma ihtiyacı eğitim yöneticilerinin değişimini gerekli kılmaktadır (Çelik, 2002).

Neden Güney Kore üzerinde çalıştık?

- Türkiye Cumhuriyeti gibi çevresinde tehdit kabul edilebilecek ülkeler olması (Rusya, Japonya, Çin, Kuzey Kore),
- Teknoloji konusunda dünya devi denilecek markalara sahip olması (LG, Samsung vb.),
- Yaklaşık 50 yıl gibi bir sürede eğitim alanında fark yaratan çalışmalar yapması,
- Çok şey öğretmenin yerine, öğrenmeyi öğretmeleri,
- Kültürel kimliklerini korumaları,
- Her iki toplumunda kültürel açıdan birbirlerine benzerlik göstermesi,
- Her iki ülkenin G20 ülkeleri arasında yer alması,
- Eğitime yapılan ciddi yatırım (merkezi bütçenin %15,90'ı),
- Toplumun eğitime verdiği önem,
- Devlet okullarında öğretmen atamasındaki ciddiyet,
- Her iki ülkenin eğitim kademelerinin (ilkokul-ortaokul-lise) birbirine benzer oluşu,
- Yine her iki ülkede ücretsiz ve zorunlu eğitimin söz konusu olması,

Çağdaş Güney Kore toplumunda eğitilmiş ve eğitimsiz iş arasındaki maaş ve statü farklılıklarını yapan şey, eğitimin kendisi tarafından verilen meşruluktur. Bu üst tabaka ile alt tabaka, zengin ile fakir arasındaki ayrımın, eğitimle elde edilmiş olmasından kaynaklanmaktadır ve Güney Koreliler bundan memnundurlar (Sorensen, 1994).

Son 20 yılda PISA, TIMSS ve PIRLS gibi sınavlarda ciddi bir yükselişin görüldüğü Güney Kore'de eğitim, bilim, sanayi ve teknoloji alanında gelişmelerde oldukça dikkat çekmektedir. Dünya çapındaki Güney Kore markaları da ülkenin yeni nesil bir güç haline geldiğine işaret etmektedir. Ekonomisi ihracata dayalı olup elektronik, otomobil, gemi yapımı, makine mühendisliği, petrokimya ve robotik endüstrileri üretmektedir. Ancak nüfusun yaşlanması Güney Kore'nin ekonomik geleceğini tehdit eden önemli bir faktördür (Bakioğlu ve Baltacı, 2014).

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ile Güney Kore eğitim sistemlerinin okul yöneticilerinin belirlenmesi süreçlerini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, konu ile ilgili yazılmış literatürdeki kaynaklar incelenmiştir. Kaynakçada belirtilen müelliflerin çalışmalarından

yararlanılarak veriler toplanarak bir derleme yapılmıştır. Veri toplamada mümkün olduğu kadarıyla güncel-resmi çalışmalar takip edilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, adı geçen sınavlarda öne çıkan Güney Kore ile Türkiye'deki uygulamalar belge analizi yöntemi ve karşılaştırmalı olarak alıntılar yapılarak nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek incelenmiştir. Wach ve Ward'ın (2013) belirttiği gibi doküman analizi, yazılı dokümanların ayrıntılı ve sistematik bir şekilde analiz edilmesi amacıyla kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir.

Çalışma Grubu

Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırılarak benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan bu araştırmanın çalışma gurubunu Türkiye ve Güney Kore Eğitim Sistemi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Literatürdeki farklı kaynaklar ile çalışma teyit edilmeye çalışılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim ve eğitim yönetimi alanlarının dinamik olması sebebiyle araştırma sonuçlarının değişim göstermesinin doğal olabileceği unutulmamalıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri konu ile ilgili yazılmış literatürdeki kitaplar, dergiler, periyodik yazılı kaynaklar, web siteleri, resmi kurum raporları, yüksek lisans ve doktora tezleri, makalelerin incelenmesi ile toplanmıştır.

Bulgular

Türkiye'de Eğitimin Tarihi

Türk eğitiminin tarihi, tarihteki İlk Türk Devletimiz Hunlar ile başlamakta, sırasıyla Göktürkler, Uygurlar, Karahanlılar, Selçuklular, Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti olarak devam etmektedir. Yerleşik hayata geçmeden önceki döneme ait eğitim kurumları olarak somut ve net bilgiler söylenememekle birlikte göçebe hayatın gerektirdiği töre, savaş, temel bilgi ve eğitimler çocuklara kazandırılmıştır. Türklerde İslamiyet'ten ve yerleşik hayata geçtikten sonra eğitim kurumsallaşmıştır. Medrese ile başlayan bu süreç eski savaşçı durum, değerler töre gibi kavramlar ile kaynaşmış, yeni bir forma girmiştir.

Selçuklular ve Osmanlılar ile Anadolu'ya yerleşen Türklerde medreselerin örgün bir eğitim kurumu olduğunu görülmektedir. İlerleyen zamanlarda Enderun, azınlık, yabancı okulları ile askeri okulların açıldığı dönemler söz konusudur. Bir taraftan dini eğitim veren medreseler, diğer taraftan askeri okullar ile birlikte eğitimde yer yer ikilik ve çeşitliğin yaşandığı da bir gerçektir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde eğitimde yenileşme hareketlerine bağlı olarak bazı yeni okullar açılrsa da (Dar-ül Muallimin, Askeri deniz okulu) eğitimin toplumun dönüşümüne katkıda bulunmadığı da ayrı bir gerçektir.

Birinci Dünya Savaşı, Kurtuluş Savaşı gibi eğitimde ilerlemeyi duraklatan dönemlerin bitmesinin ardından 1923'te Cumhuriyet ilan edilince eğitim tarihinde farklı bir sayfa açılmıştır. 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bütün okullar Millî Eğitim

Bakanlığı'na bağlanmıştır. Medreseler kaldırılmış, eğitim laikleştirilmiştir. 1 Kasım 1928'de Latin harfleri kabul edilmiştir. Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu kurulmuştur. Yeni üniversiteler açılmıştır. Cumhuriyet döneminde eğitimde köklü reformlar yapılmış, açılan yeni okullar Halk Evleri, Millet Mektepleri, Köy Enstitüleri vb. kurumlar ile toplumda okur-yazar oranı yükselmiştir.

Türk Eğitim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Belirlenmesi, Atanması

1953 yılından bu yana Türkiye'de kamu yönetimi için yönetici yetiştirmek maksadıyla Türk Orta Doğu Amme İdaresi Okulu (TODAİE) kurulmuş ve kurum bünyesinde eğitim yönetimi alanında mesleki kurslar açılmıştır. TODAİE'nin amacı, kamu yönetimi alanında teori ve ihtiyaçlara dayalı lisansüstü bilgi vermek, kamu sektörü çalışanlarının yönetim alanında uzmanlaşmasına yardımcı olmaktır (Kaya, 1999; Taymaz, 2009; Özberk, 2010).

1962 senesinde hazırlanmış olan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Raporu (MEHTAP), eğitim yönetiminde uzmanlığın önemine bir kez daha dikkat çekmiş ve bu nedenle üniversitelerde okul yöneticisi yetiştirecek bölümler açılmasını öngörmüştür. 1965 yılında Ankara Üniversitesi, lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri veren Eğitim Fakültesi'ni kurulmuştur (Kaya, 1999; Günay, 2004; Taymaz, 2009).

Daha sonra Gazi, Hacettepe, İstanbul, Dokuz Eylül, 100. Yıl ve Abant izzet Baysal üniversitelerinin Eğitim Fakültesi Ankara Üniversitesini takip etmişlerdir. Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu yönetici, müfettiş ve uzmanlar bu fakültelerde yetiştirilmektedir. Ancak Yükseköğretim Kurulu'nun 1997 yılında aldığı karar sonrasında Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümleri kapatılarak yalnızca lisansüstü eğitim vererek varlığını devam ettirmiştir (Cemaloğlu, 2005). Bu sonuçlardan dolayı okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde farklı kaynaklardan yararlanılmıştır (Günay, 2004).

1993 senesinde toplanmış olan 14. Milli Eğitim Şurası eğitim yönetimi konusunda önemli kararlar almıştır. Bu kararlar; eğitimin düzenlenmesi, eğitim kurumlarının yönetimi ve eğitim yönetimine ilişkin kararlar, eğitim kurumu yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve görevlendirilmesi, eğitim denetimi ve rehberliğine ilişkin kararlardır (Can ve Çelikten, 2000). 14. Milli Eğitim Şurası eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusuna vurgu yapmıştır. Ayrıca kurul, ilk kez mesleğin özü öğretmenliktir düşüncesinin yanlış olduğunu belirtmiştir (Günay, 2004). Okullara, 1998 yılından bu yana yönetmeliklere uygun olarak yönetici ataması yapılmaktadır.

Okul müdürü, okul örgütünün yönetiminden sorumludur. Bir okulun başarısı, müdürün görevlerini başarıyla yerine getirebilmesiyle yakından ilgilidir. Her okulun belirlenen ve ulaşılan bir hedefi vardır. Türkiye'de devletin amaçları doğrultusunda düzenlediği, işlettiği ve denetlediği okulların açılması planlanmaktadır. Bu okulların bir örgüt olarak hedeflerine ulaşabilmesi eğitim yöneticilerine yani ilgili programların uygulanmasından sorumlu müdürlere bağlıdır. Okul müdürü, MEB kanun ve yönetmelikleri çerçevesinde okul teşkilatı içerisinde planlama, karar alma, organizasyon, koordinasyon, iletişim, denetim ve değerlendirme gibi yönetim süreçlerinin uygulanmasından sorumludur (Taymaz, 2003).

Türkiye'de öğretmen hizmet içi eğitim hizmetleri, bağımsız bir sektör statüsünde olan ve ilk hizmet içi eğitim programına katılımı zorunlu kılan Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülmektedir (Yazıcı ve Gündüz, 2011).

Türkiye'de okul yöneticilerinin iş başında eğitim dışında yetiştirilmesine ilişkin özel bir politika bulunmamaktadır. Üniversitelerde bu sorumlulukları yerine getirecek nitelikli personel yetiştirmek amacıyla EYTPE alanında tezsiz, tezli ve doktora çalışma programları başlatarak sonuç almak için yoğun bir şekilde çalıştığını görülmektedir (Turhan ve Yaraş, 2013).

Türkiye'de müdürlerin seçimi ve yetiştirilme prosedürleri, 5 Şubat 2021 tarihinde yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Müdür Seçme ve Atanmasına İlişkin Yönetmelik" kapsamında düzenlenmektedir. Bu yönetmeliğe göre okul yöneticisi kavramı, tüm eğitim kurumlarında sorumlulukları kapsamında müdür, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini yerine getiren kişileri kapsamaktadır. Türkiye'de okul yöneticiliği öğretmenlikten sonra ikinci iş olarak görülmektedir. Okul yöneticileri, okulun eğitim hizmetlerinin sunulmasına hazırlanmasından, eğitim ve öğretimde öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye rehberlik etmeye kadar okulun hedeflerine ulaşmasından sorumludur. Bu hedeflere ulaşırken hukuk çerçevesinde hareket etmeleri gerekmektedir (MEB, 2016).

Türkiye'de okul yöneticilerinin görev süresi dört yıldır ve aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla görev yapamazlar. Okul yöneticilerinin atanması valinin onayına tabidir. Okul yöneticisi olabilmek için yüksek öğrenim mezunu olmak, Milli Eğitim Bakanlığı kadrosunda öğretmen olarak çalışmak, eğitim yönetimi alanında sertifikaya sahip olmak, yazılı ve sözlü sınavları geçmek gibi çeşitli şartları taşımak gereklidir. İlk kez yönetici olarak atanan kişinin, yazılı ve sözlü sınavı geçmek gibi çeşitli şartları taşıması gerekir. Ayrıca kişinin görevlendirildiği okulda öğretmenlik yapabilecek niteliklere sahip olması, ücretli ders verebilecek durumda olması ve son dört yıl içinde yürütülen adli veya idari soruşturmanın sonucu işten çıkarılmamış olması gerekir. Ayrıca, temel hizmetleri gerektiren tesislere atanan yöneticiler, ertelenmesi veya feragat edilmesi gereken zorunlu iş yükümlülüklerine tabi değildir (Resmi Gazete, 2021).

Türkiye'de okul müdürü olarak atanabilmek için; bireysel veya toplu olarak en az bir süre kurucu müdür, müdür yardımcısı, müdür yardımcısı, müdür yetkilisi olarak görev yapmak üzere aşağıdaki şartlardan en az birini taşımak gerekir. Müdür olarak atanabilmek için aynı zamanda eğitim kurumunun belirlediği alanda öğretmen olmak gerekir. Örneğin bir fen lisesine müdür olarak atanabilmek için matematik, fizik, kimya veya biyoloji öğretmeni olmak, spor lisesinde görev yapabilmek için ise beden eğitimi öğretmeni olmak gerekmektedir. Müdür yardımcısı olabilmek için; müdür, kurucu müdür, müdür baş yardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen, şube müdürü ve üzeri görevlerde bulunmuş olma koşullarından en az birini taşıması ve en az iki yıl öğretmenlik yapmış olması gerekir (Resmi Gazete, 2021)

Okul yöneticisi olarak ilk atamada yazılı ve sözlü sınavla değerlendirilmektedir. İlk yönetici atamasının belirlenmesine yönelik yazılı sınav, Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Ölçme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılır. Yazılı sınavda başarılı olan yönetici personel adayları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yönetmeliklerde öngörülen değerlendirme formuna göre değerlendirilmektedir. Yazılı sınavın aritmetik ortalamasına ve değerlendirme formuna göre belirlenen puan sıralamasına göre, en yüksek puanı alan kişiden başlamak üzere, eğitim kurumunda boş yönetici sayısının üç katı kadar aday sözlü sınava davet edilmektedir. Sözlü

sınavda başarılı olan ve ilk kez okul yöneticiliğine atanmak için başvuran adaylardan atamaya esas alınacak puanlar, yazılı sınav puanının %50'si, okul yöneticisi atama puanının %30'u ve sözlü sınav puanının %20'si dikkate alınarak belirlenir. Dört yıllık görev süresini tamamlayan okul yöneticileri, yönetmeliklerde belirlenen değerlendirme ölçeğine göre puan esas alınarak atanmaktadır (Resmi Gazete, 2021).

Okul yöneticilerinin belirlenmesine yönelik yazılı sınavda, yazılı sınav konularının yanı sıra genel kültür, Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi, değerler eğitimi, eğitim ve öğretimde etik, eğitim bilimleri ve mevzuatı ile ilgili sorular sorulur; sözlü sınavda ise yazılı sınav konularının yanı sıra, konuları anlama ve özetleme, ifade ve muhakeme becerileri, ifade yeteneği, güçlü yönler, tutum ve davranışların göreve uyarlanabilirliği, özgüven, ikna edicilik ve inandırıcılık vb. Bilimsel ve teknolojik gelişmeye açıklığın ölçülmesi değerlendirme, yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra, yönetici adayının lisansüstü eğitimi, ödül ve cezalar, son dört yıl içinde tamamladığı projeler, ek sorumluluklar ve yayınlar gibi çeşitli faaliyetleri gösteren portfolyo değerlendirmesini de içermektedir (Resmi Gazete, 2021).

2018 verilerine göre Türkiye'deki örgün eğitim kurumlarında kadrolu öğretmen sayısının 841.976 olduğu (MEB, 2018) dikkate alındığında bu koşulların potansiyel aday sayısını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir. 2021 yılında güncellenen “MEB Eğitim Kurumları Yönetici Seçme ve Atanma Yönetmeliği”ne göre yönetici adaylarının göreve başlamadan önce eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmaları gereklidir. Ancak 2021 yılında atanan yöneticiler için bu şart aranmamaktadır (Resmi Gazete, 2021).

Son değişikliklere göre adayların göreve başlamadan önce eğitim yönetimi alanında sertifika almaları gereklidir. Bu zorunluluk henüz uygulamada hayata geçirilmemiş olsa da okul yöneticisi yetiştirme sürecinde önemli bir adım olduğu söylenebilir (Erdoğan, 2022).

Okul yöneticilerine yönelik zorunlu bir işbaşı eğitimi bulunmamakla birlikte, hizmet içi eğitimler zaman zaman merkez ve taşra teşkilatları tarafından planlanmaktadır. 2021 yılı hizmet içi eğitim programı incelendiğinde, okul yöneticilerine yönelik yönetim becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitimin bulunmadığı ancak diğer öğretmenlerle birlikte çeşitli bilgisayar programlarının kullanımına, afet eğitimlerine, işaret dili vb. faaliyetlere katılabilecekleri görülmüştür (MEB, 2021).

Güney Kore’de Eğitimin Tarihi

Güney Kore’nin eğitim tarihi beş bin yıl öncesine dayanır. Korelilerin, yarım adası ile başlayan eğitim tarihi vardır. Ancak okul tarihi, eğitim tarihi kadar eski de değildir. Eski çağ dönemi, hanedanlar dönemi, sömürge ve işgal dönemi (Japon, ABD) gibi, Kore Savaşı’ndan sonraki dönem olarak bilinir.

Yabancı işgal dönemindeki Hristiyanların ilk modern okulları, Japon sömürge dönemi (1910-1945), Kore Savaşı (1950-1953) döneminde kesintiye uğrayan bir dönem olsa da 1960 ve sonrası hızla gelişen bir eğitim sistemi söz konusudur.

1910 yılından İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar da Kore toprakları, Japonya’nın işgali altında bulunmaktaydı. Fakat İkinci Dünya Savaşı’nda Mihver devletlerin tarafında bulunan Japonya’nın yenilmesiyle birlikte Kore toprakları Sovyetler Birliği ve Amerika Birleşik Devletleri arasında adeta paylaştırılmıştır. Kore topraklarının kuzeyi Sovyetler Birliği’ne, Güneyi ise Amerika Birleşik Devletleri’ne bırakılmıştır (Küçükali vd., 2021).

Sovyetler Birliği öncülüğünde ülkenin kuzeyinde bugünkü Kuzey Kore devleti kurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nin öncülüğünde ise bugünkü Güney Kore devleti kurulmuştur. Bu iki devlette her iki ideolojinin temsilcisi konumundadır. Kuzey Kore devleti Sovyetler Birliği'nin öncülüğünü yaptığı Komünizm ve Sosyalizm ideolojisinin temsilcisiyken, Güney Kore devleti ise Amerika Birleşik Devletleri'nin temsilcisi olduğu Liberalizm ideolojisinin temsilcisidir (Küçükali vd., 2021).

Öğrencileri, öğretmen merkezli eğitime hazırlayan ve ilkokuldan liseye her okulda yüksek internet erişimini sağlayabilen dünyadaki ilk ülke olan Güney Kore'de bilgi akışı genelde tek yönlüdür yani öğretmenlerden öğrenciye aktarılır. Disiplinli ve sıkı çalışmayı benimseyen Kore halkının başarı ortalaması %96'dır ve halkın %92'si okuryazardır. Ayrıca, lise mezunu Güney Koreli gençlerin oranı %97'dir ve dünya çapında kaydedilen en yüksek oranlar arasındandır.

Güney Kore Eğitim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Belirlenmesi, Atanması

Güney Kore'de eğitim sisteminin yönetimi merkezi ve yerel yönetimler tarafından ortaklaşa yönetilmektedir. Güney Kore'de eğitim yönetiminden sorumlu üç düzeyde kuruluş bulunmaktadır. Ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı (Minister of Education-MOE), sorumludur, belediye ve il eğitim müdürlükleri sorumludur ve ilçe düzeyinde yerel eğitim müdürlükleri sorumludur (International Bureau of Education, 2011).

Güney Kore Yerel Özerklik Yasası'nın (1991) yürürlüğe girmesiyle, yerel düzeyde eğitim özerkliği teşvik edilmekte ve eğitim yönetimi merkezi olmayan bir biçim benimsenmektedir. Eğitim Bakanlığı, bütçe planlamasının ve önemli idari kararların çoğunu yerel yönetimlere devreder. Güney Kore'de 2016 yılı itibarıyla 17 büyükşehir/il eğitim ofisi ve 176 bölgesel eğitim ofisi bulunmaktadır. Bu ofisler kendi alanlarında eğitim, sanat ve bilimle ilgili karar alma yetkisine sahiptir. Eğitim yöneticileri, yerel yönetimlerin eğitim, sanat ve bilimle ilgili alanlardaki temsilcileridir. Eğitim ofisi yöneticileri; başkanlık ataması, Talim ve Terbiye Kurulu üyelerinin seçimi, Seçim Kurulu tarafından dolaylı seçim veya yerel halk tarafından doğrudan seçim yoluyla dört yıllık bir süre için seçilirler. Adayların eğitim veya eğitim yönetimi alanında üç yıldan fazla deneyime sahip olmaları gerekir (MOE, 2020).

Güney Kore'de eğitim yönetimi hakları yerel yönetimlere devredilmektedir. Müdür pozisyonu, yerel icra başkanı tarafından teklif edilir ve çok aşamalı bir sürecin ardından başkan tarafından atanır. Kıdeme dayalı bir sistem olduğu için genç öğretmenlerin okul yöneticisi olması mümkün değildir (Kahraman, 2016)

Güney Kore'de müdür olarak hizmet etmek, müdür sertifikasını gerektirir. Altı haftalık kursun sonunda Müdür Sertifikası verilir. Müdür olmak isteyenlerin en az 20 yıl öğretmenlik tecrübesine ve 3 yıl müdür yardımcısı tecrübesine sahip olmaları gerekmektedir. Yöneticilerin atamaları 16 yerel eğitim bölgesinin müfettişleri tarafından denetlenmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2014).

Güney Kore'de müdürleri seçmenin iki yolu vardır: Bunlar terfi veya davet yöntemidir. Birinci yöntem, terfi sisteminde müdür yardımcısı, müfettiş veya müdür belgesi olmayan araştırma görevlilerine temel yeterlilik eğitimi verilerek müdür olarak atanmaları sürecini ifade etmektedir. İkinci yöntem ise okullarda boş olan müdür kadrolarına uygun müdürlük belgesi sahiplerinin davet edilmesiyle elde edilen davet sistemidir. Eğitim Memurları Kanunu, devlet ve kamu okullarının müdürlerinin dört yıl süreyle görev yapacağını ve üst üste en fazla

iki dönem görev yapabileceğini öngörmektedir. Bu nedenle bir okul müdürünün azami görev süresi sekiz yıldır (Kim vd., 2006).

Güney Kore'de ilk ve orta öğretimde çalışan öğretmenler, kütüphaneciler, danışmanlar ve yöneticilerin en az 30 gün (toplam 180 saat) işbaşı eğitimi alması gerekmektedir. Müdür yetiştirmeye adayların belirlenmesinde mesleki deneyim (en az 20 yıl) ve liyakat değerlendirilir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu 50 yaş grubundadır. Bu aşamada yüksek lisans, doktora, mesleki deneyim, liyakat gibi özellikler puanlanmaktadır. Hizmet içi eğitim programlarında eğitim teknolojisi, program geliştirme, genel ve özel öğretim yöntemleri gibi konular yer almaktadır (MOE, 2015).

Seul Ulusal Üniversitesi İlköğretim Okulu Hizmet İçi Eğitim Merkezi, Orta Öğretim Hizmet İçi Eğitim Merkezi ve Kore Eğitim Üniversitesi'ne Bağlı Hizmet İçi Eğitim Merkezi tarafından sağlanan hizmet içi eğitim içeriğinin %70-80'i okul yönetimini içermektedir. Bu konular arasında "eğitim liderlerinin etik ve ahlaki değerleri", "bilgi yönetimi ve değişim için liderlik", "eğitim politikasında güncel sorunlar" ve "eğitim yönetimi uygulamaları" yer almaktadır (Taipale, 2012). Öğretmenlerin bu programlardaki performansı terfi ve maaş artışlarında dikkate alınmaktadır (MOE, 2015).

Güney Kore bilgi ekonomisinden bilgi toplumuna geçerken destekleyici liderlik sağlamak ve ortak fikirleri uygulamaya koymak eğitim yöneticilerinin sorumluluğundadır (Kahraman, 2016). Mevcut müdürün yerine başkası atanırsa, yeni müdürün okula uyumunu kolaylaştırmak için ona bir rapor sunulur (Kim vd., 2006). Muhtemelen bu yaklaşım, okul sorunları ve gelişim alanları hakkında bilgi edinerek yeni müdürlerin örgütsel sosyalleşmesini kolaylaştırmaktadır.

Güney Kore İlk ve Orta Öğretim Yasasına göre okul müdürü öğrencilerin eğitiminden, okul personelinin denetiminden ve okul faaliyetlerinin kontrolünden sorumludur. Müdür Yardımcısı bu faaliyetlerde müdüre destek olur. Müdür yardımcısı bulunmayan okullarda müdür, çalışmalarında kendisine yardımcı olmak üzere, müdür yardımcısı yetkisine sahip bir öğretmeni görevlendirir. Aynı yasaya göre, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının Milli Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından değerlendirilip onaylanan ve öngörülen yeterlilik standartlarını karşılayan bir yeterlilik belgesi almaları gereklidir. Okul yöneticilerinin ders verme sorumluluğu bulunmamakta olup, okulun büyüklüğüne göre değişen sayıda müdür yardımcısı atanmaktadır (Taipale, 2012).

Güney Kore'de ilkokullar, ortaokullar ve özel okulların hepsinde "okul yönetim komiteleri" bulunur. Bu komitelerde ilgili okullardan öğretmen temsilcileri, veli temsilcileri ve kamu temsilcileri yer almaktadır (Elementary And Secondary Education Act, 2012). Ancak Güney Kore'de 1964'ten beri yürürlükte olan geleneksel müdür atama sistemini oluşturan ve yıllara dayalı kıdemle elde edilen sertifika şartına bağlı Öğretmen Terfi Sisteminin (TPS) dönüştürülmesi hiç de kolay olmamıştır. Bu politik sürecin aktörleri olarak hem Kore Öğretmen Dernekleri Federasyonu hem de 'Kore Ortaokul Derneği', OMAİS uygulandığında kazanılmış haklarının kaldırılacağından endişe duydukları için OMAİS'e karşı çıktılar. Buna karşılık; diğer politika aktörlerinden 'İyi Öğretmenler Hareketi' ve Kore Öğretmenler ve Eğitim İşçileri Sendikası (KTU) gibi yaygın öğretmen merkezli birlikler ile 'Yeni Hak için Ebeveynler Derneği' ve 'Gerçek Eğitim için Ulusal Ebeveynler Derneği' gibi ebeveyn grupları OMAİS'in yürürlüğe konulması konusunda hemfikir oldular. Bu politik sürecin resmi aktörlerinden Eğitim Bakanlığı (MEST veya MOE), Başkanlık Eğitim Yenilik

Komisyonu (PCEI) ve Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsü (KEDI), OMAİS politikasının oluşturulması ve geliştirilmesinde asıl mimarlar olarak rol almışlardır. OMAİS süreci, Politika oluşturma kuramlarında geçen Kesintili Denge Teoremindeki kritik dönemeçlerle zaman içerisinde artan gelişim ve yol bağımlılığı göstermiştir. Güney Kore hükümeti altı kez değişmiş olsa da öğretmen ve müdür kariyer politikası; ademi merkeziyetçilik, hizmet alan-merkezli eğitim ve eğitimsel otonomiye odaklanmaya devam etmiştir (Güzel, 2023).

Güney Kore'de okul müdürlerinin seçilmesi yöntemleri olarak yıllara (kıdem) bağlı müdürlük sertifikası şartına dayanan katı 'Öğretmen Terfi Sistemi' (TPS) ile 2000'li yıllardan bu yana pilot uygulamalarla geliştirilen ve okul müdürlerinin bir dizi seçim süreçlerinden geçtikleri (belge incelemesi, okul yönetim planı ve mülakat) ve tüm okul paydaşlarının (öğretmen, veli, öğrenci, toplumun ileri gelenleri) okul yönetim kurulları aracılığı ile seçim sürecine dahil oldukları rekabet odaklı 'Okul Müdürleri Açık İstihdam Sistemi' (OMAİS) uygulanmaktadır. Okul müdürlerinin seçilmesinde çeşitlilik ve aday havuzunun genişliğini baz alan OMAİS; başvuruda bulunan müdür adaylarında aranan niteliklere göre iç kategori, açık kategori ve davet kategorisi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Her okulda OMAİS'e başvuran müdür adaylarının değerlendirilmesinden Okul Yönetim Kurulu (OYK) sorumludur. Okul Yönetim Kurulu, bir inceleme planı hazırlar, inceleme komitesini düzenler ve inceleme için genel ilke ve standartları belirler. Adayların incelenmesi ve değerlendirilmesinde oldukça hassas ve ayrıntılı ölçütler bulunmaktadır. Yapılan araştırma sonuçları, OMAİS'in okullar ve öğretmenler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Güney Kore'de okul müdürlüğü yeterlik eğitimleri (MYES); Seul Ulusal Eğitim Üniversitesi, Seul Ulusal Üniversitesi ve Kore Ulusal Eğitim Üniversitesi olmak üzere sadece üç kurum tarafından verilmektedir. Eğitim müfredatı 25-45 günde ve 180 saat ile 360 saat içerisinde yapılacak şekilde planlanır ve uygulanır. Eğitimin içeriği ön eğitim ve asıl eğitim olarak ikiye ayrılır. Ön eğitim, 30 saat şeklinde bir haftada verilir. Bu eğitim, ilgili bölgenin eğitim ofisine bağlı olan hizmet içi eğitim kurumu tarafından yönetilir. Asıl eğitim ise en az 150 saat şeklinde beş haftalık bir sürede verilir. Bu eğitim, ilgili üniversite tarafından yönetilir ve eğitim boyunca müdür adayları aynı üniversitede konaklar. Güney Kore'de müdür adayları için asıl yeterlik eğitiminin uygulanma yöntemleri; ders anlatımı, vaka tartışması, gelişmiş ülkelere ziyaret, özel kurs, grupla eğitim, mentorluk, tartışma ve pratik (uygulama) şeklindedir (Güzel, 2023).

Kore eğitim yönetiminin bürokratik merkezileşmeden uzaklaşmasının birçok nedeni vardır. Eğitim kalitesinin tabana yaygınlaştırılamaması nedeniyle bürokratik kontrolün yerine yeni yönetim yöntemleri arayışına girildiği görülmektedir (Lee vd., 2010).

Yukarıdan paylaşılan bilgilerden anlaşılabacağı üzere; Güney Kore'de okul müdürlüğü çok fazla talep görmektedir.

Türkiye ile Güney Kore Okul Yöneticilerinin Belirlenmesi ve Atanmasındaki Ortak Yönler ve Farklılıklar

Tablo 1. Okul Yöneticisi Adaylarından Beklenen Nitelikler

Ülkeler	Öğretmenlik deneyimi	Yüksek Lisans Eğitimi	Atama Öncesi Yöneticilik Eğitimi
Güney Kore	+	-	-
Türkiye	+	-	+

Erdoğan, 2022.

Tablo 1'e bakıldığında her iki ülkedeki yöneticiler adaylarının öğretmenlik deneyimine sahip olmasını istemektedir. Ancak her ülkenin yöneticilerin öğretmenlik deneyiminin uzunluğuna ilişkin beklentileri farklıdır. Güney Kore'de müdürlüğe terfi ortalama 25 yıllık deneyim gerektirmektedir (Vaillant, 2015).

Türkiye'de düzenli, sistematik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları bulunmamaktadır. Kurslar ve çalıştaylar, ihtiyaca göre merkezi veya yerel işbaşı eğitim uygulamalarıyla düzenlenmektedir. Eğitim yöneticileri, eğitim yönetimi alanında kendi imkânları ve istekleri doğrultusunda yüksek lisans programlarına katılırlar (Kahraman, 2016).

Ancak Güney Kore'de hizmet öncesi eğitimde ağırlıklı not ortalaması atama kriterlerinden biridir. Kore Eğitim Bakanlığı müdürlük belgesi alma zorunluluğunu ortadan kaldıracak değişiklikler yaparak 15 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin müdürlüğe başvurmasının önünü açmıştır (Maya, 2016).

Türk okul yöneticilerinin karşılaştığı önemli konulardan biri de çalışanlara yönelik davranış kurallarıdır. Yöneticiler yeniden atanmazsa, kadro fazlası oluşabilmekte ve bu durum, hali hazırda çalışmakta olan ve idari görevleri sona ermek üzere olan eğitimcileri endişelendirmektedir. Bu durum yetenekli yönetici adaylarının yönetimden uzaklaşmasına yol açabilmektedir (Kahraman, 2016)

Güney Kore'de eğitim ve okul yönetimi merkezi yönetimden yerel yönetimlere devredilmiş ve yerinden yönetim anlayışı hakim olmuştur. Bu nedenle yerel veya okul yönetimleri tarafından karar alma ve uygulamanın hızlandırılması süreci başlatılmıştır. Türkiye okul temelli bir yönetim anlayışını benimsemeli ve uygulamalıdır (Kahraman, 2016)

Güney Kore'de okul müdürü pozisyonu mesleki deneyim (en az 20 yıl) ve not gerektirir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu 50 yaş grubundadır. Bu aşama aynı zamanda yüksek lisans, doktora, mesleki deneyim ve liyakat gibi nitelikleri de içerir. Güney Kore'de okul müdürleri yöneticiden çok lider olarak görülmekte ve hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin çoğu liderlik konularını içermektedir. Türkiye'de genç yönetici olmanın dezavantaj olmadığı söylenebilir. İstisnalar olsa da genel eğilim öğretmenlik geçmişi olan kişilerin okul yöneticisi olması yönündedir (Kahraman, 2016).

Tablo 2. Güney Kore ve Türkiye'nin okul yöneticilerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin uygulamaların karşılaştırılması

Kategori	Güney Kore	Türkiye
Gerekli öğretmenlik süresi	Müdürlük için 23 yıl müdür yardımcılığı müdür yardımcılığı için 20 yıl için 2 yıl	Müdürlük için 3 yıl
Lisansüstü eğitim şartı	Yok	Yok
Müdürlük için gerekli ön şartlar	Öğretmenlik, Yöneticilik deneyimi ve sertifika	Öğretmenlik, yöneticilik deneyimi
Seçme ve atama düzeyi	Yerel	Yerel
Sınav koşulu ve türü	Sertifika eğitimi sonrası sınav	Yazılı sınav, sözlü sınav ve değerlendirme
Hizmet öncesi eğitim	Var	Yok

şartı		
Yönetim alanında eğitim	Var	Yok
şartı		
Hizmet içi Eğitim	Var	Yok
imkânı		
Görev yeri değişimi	8 yıl	8 yıl
periyodu		

(Öztürk ve Akkuş 2020)

Tablo 2'den de görülebileceği gibi Güney Kore'de okul yöneticisi olmak Türkiye'ye göre çok daha uzun sürmektedir ve bu ülkelerde yöneticiler mesleki deneyime büyük önem vermektedir. Öğretmenlik deneyimi tüm ülkelerde yöneticilik için ön koşullardan biri olmasına rağmen, Güney Kore'de okul yöneticiliği alanında da sertifika aranmaktadır. Okul yöneticileri yerel eğitim yönetimi departmanı tarafından seçilir.

Benzer şekilde Tablo 2'de her iki ülkede de okul yöneticisi olmak için sınav şartlarının olduğu ancak sınavların ve uygulamaların farklılık gösterdiği görülmektedir. Bir diğer önemli konu ise iş öncesi eğitimidir. Güney Kore'de okul yöneticisi olarak seçilenlerin göreve başlamadan önce eğitim yönetimi alanında iş öncesi eğitim almaları gerektiği anlaşılmaktadır. Son olarak Beycioğlu, Örüçü, Kondakçı ve Oğuz'a (2016) göre Uzakdoğu ülkelerinde okul yöneticisi yetiştirme konusu, iki ülkede okul yöneticilerinin sorumluluk konumlarının düzenli olarak değişmesi nedeniyle son yıllarda giderek daha önemli ve etkili hale gelmiştir. Daha büyük gelir. Küresel gelişme devam ettikçe bu ülkelerde okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesinde yerel uygulamalar artmıştır. Kültür ve geleneğin etkisi devam etmektedir (Öztürk ve Akkuş, 2020).

Türkiye'deki seçim sürecinin, yazılı sınavda başarısız olan ancak yöneticilik becerisine sahip adayların gözden kaçırılmasıyla sonuçlandığı söylenebilir. Yönetim potansiyeline sahip insan kaynağının keşfedilebilmesi için Türkiye'de okul yöneticilerinin seçim sürecinde yazılı sınavlar yerine performans ve uygulama odaklı öğrenme planlanabilir (Erdoğan, 2022).

Güney Kore'de okul yöneticilerinin aradığı niteliklerden biri olan yüksek lisans veya doktora derecesi, Türkiye'de okul müdürü seçiminde ekstra bir avantaj sağlamaktadır. Aynı zamanda belirli bir yönetim deneyimi gerektirir (Kahraman, 2016)

Tablo 3. Okul Müdürlerine Yönelik Yönetici Eğitimi Programları

Kategori	Güney Kore	Türkiye
Atamaya Yetkili Makam	Devlet Başkanı	Yerel Otoriteler
Zorunlu Hizmet İçi Eğitim Programları	180 saat	-
Eğitim Programlarını Düzenleyen Kuruluşlar	İl Eğitim Ofisi İlköğretim Hizmet İçi Eğitim Merkezi ve Ortaöğretim Hizmet İçi Eğitim Merkezi	Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri

Erdoğan, 2022.

Tablo 3'te görüldüğü gibi Güney Kore'deki okul yöneticileri merkezi olarak atanmaktadır; Türkiye'de ise yerel yönetimler tarafından atanmaktadır. Türkiye'de okul

yöneticilerinin göreve geldiklerinde hizmet içi eğitim programlarına katılmaları zorunlu değildir. Güney Kore'de okul yöneticileri atandıktan sonra belirli bir süre içinde yöneticilik eğitimi kursunu tamamlamak zorundadır.

Türkiye, Güney Kore'de okul müdürleri, daimî memurluk kadrosundadırlar (Kahraman, 2016).

Tablo 4. Yöneticilerin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Atanmasında Ortak Yönler ve Farklılıklar

	Güney Kore	Türkiye
Okul Yönetim Yöntemi	Okul Yönetim Kurulu	Okul Müdürü Sorumluluğu
Yönetici Görevlendirme Şekli	Okul başkanının önerisi, yerel üst yöneticinin teklifi ve Başkanlık Kararnamesi	İl Milli Eğitim Müdürünün teklifi valinin onayı
Okul Müdürünün Çalışma Statüsü	Kadrolu Devlet Memuru	Kadrolu Devlet Memuru
Hizmet Öncesi Eğitim	Zorunlu Hizmet Öncesi Yöneticilik Eğitimi	İsteğe Bağlı
Hizmet İçi Eğitim	Zorunlu	Zorunlu
Yöneticiliğe Geçiş	Öğretmen kökenli	Öğretmen kökenli
Genel Şartlar	15 yıl öğretmenlik üç yıl eğitim temsilciliği müdür yardımcılığı kıdem ve liyakate dayalı atama	Adaylık dâhil en az dört yıllık öğretmenlik yapmış olmak
Mali Haklar	Temel Öğretmen Maaşı ve Yan Ödemeler	Temel Öğretmen Maaşı ve Ek Ders Ücreti
Müdürlük Görev Süresi	Resmen ataması yapılan okul müdürünün görev süresi dört yıldır. Görev kısıtlaması kaldırılmıştır	Aynı Kurumda 4+4 Yıl, Değişik Kurumlarda Sınır Yok
Cinsiyet	%15'ten Az Kadın Yönetici	%14,54

(Kahraman, 2016)

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de okul yöneticilerini belirleme öteden beri süregelen tartışma konularından biridir. Buna en büyük delil ise sık aralıklarla değişen bu konuda değiştirilen Yönetici atama yönetmelikleridir. İyi bir okul yöneticisi, etkili liderlik yöntemleriyle kaçınılmaz olarak okulunu ve öğrencilerini başarıya götürmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin eğitimi büyük önem taşımaktadır (Kahraman, 2016). Okul yöneticilerinin seçimine ilişkin Türk mevzuatının ve buna bağlı olarak seçim süreçlerinde meydana gelen değişikliklerin, dikkatleri yönetici seçimi konusuna yoğunlaştırdığı, eğitim konularının ise geri planda kaldığı söylenebilir. Ancak okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesine yönelik Türkiye bağlamına uygun, kapsamlı ve sürdürülebilir bir modelin geliştirilmesi, eğitim sisteminin beklentilerinin karşılanması açısından hayati önemde görünmektedir (Öztürk ve Akkuş, 2020).

Ülkelerin tarihsel süreçte yaşamış olduğu siyasi, ekonomik ve sosyal gelişmeler, eğitim politikalarını da etkilemesi kaçınılmazdır. Aslında bu yönüyle (kısmen coğrafyanın getirmiş olduğu şartlar) Güney Kore ve Türkiye'nin birbirine benzediği görülmektedir. Güney Kore'nin tarihine bakıldığında yaşadığı pek çok zorluk ortadadır. Ancak Güney Kore, yaşadığı her aksaklık ve krizden güçlenerek çıkmıştır. Kore Savaşı sonrasında tam anlamıyla çıkmış

bir ülke olan Güney Kore, dış yardımlarla hızlı sanayileşme ve kalkınma politikaları uygulamış ve önemli adımlar atmıştır.

Kore'de kıdem ve liyakat çok önemlidir. Bu sebeple bu ülkedeki yöneticilerin yaş ortalaması Türkiye'deki okul müdürlerinin yaş ortalamasına göre daha yüksektir (Kahraman, 2016).

Güney Kore okul yöneticileri için uzun süreli öğretmenlik tecrübesi olduğu görülmekle birlikte, Türkiye için genç okul müdürlerinin varlığı bazen dezavantaj da oluşturmamaktadır.

Güney Kore'de okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi süreci incelendiğinde, Türkiye'de bu konuda iyileştirilmesi gereken en önemli alanlardan birinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim eksikliği olduğu söylenebilir. Ancak Türkiye'de “öğretmenlik mesleğin özüdür” anlayışı hakim olduğundan alanın profesyonelleşmesi henüz tamamlanmamıştır (Bursalıoğlu, 2005).

Güney Kore'de bakanlıklar veya resmi kurumlar tarafından düzenlenmekte olan hizmet öncesi yöneticilik ve liderlik eğitimleri Türkiye'de zorunlu değildir (Kahraman, 2016).

Görünen o ki Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim dışında herhangi bir kurumsal politika izlenmemektedir. Öğretmenler çok çalıştıkları sürece iyi birer müdür olurlar ancak unutmamak gerekir ki eski bir müdürün iyi bir öğretmen olması imkansızdır (Açıkalin vd., 2011).

Güncel organizasyon yapılarına, yönetim yöntemlerine ve geleneklerine uygun eğitim yöneticileri yetiştirmeye yönelik tartışmalar teorik düzeyde kalmaktadır. Tüm kurumların güncellendiği, küreselleşmenin ulusal ve yerel faktörleri hızla etkilediği, gelişmelerin her geçen gün değiştiği bir dönemde eğitim ihtiyaçları da güncellenmektedir (Şimşek, 2004).

Türkiye'de eğitim alanında atama, atama, yerleştirme ve terfi uygulamaları dikkate alındığında MEB ile üniversiteler arasında işbirliği ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Üniversitelerin yönetici yetiştirmeye yönelik hazırladığı eğitim programlarının içerik olarak yetersiz olduğu değerlendirilmiştir. Diğer eksikliklerin yanı sıra uygulama boyutluluğunun olmayışı da öne çıkan bir sorundur (Korkmaz, 2005).

Her ne kadar okul müdürleri ve idarecilerin eğitici makaleler yazması teşvik edilse de bu konu Türkiye ve Güney Kore'de yeterince ele alınmamış ve ilgi görmemiştir. Ülkemizde sendikal faaliyetlerde bulunmayan ve sendikal faaliyetlerde aktif olarak yer alan kişiler, 657 sayılı DMK kısıtlamaları ve çeşitli kaygılar nedeniyle yazı yazmaktan uzak durmayı tercih etmektedir. DMK No. 657 7. ve 125-C/d. Makaleler yöneticilerin açıklama yapmalarını ve yazmalarını engelleyen önemli bir faktördür (Kahraman, 2016).

Müdür seçimine ilişkin tek tip bir standart bulunmamasına rağmen, en önemli husus müdür adaylarının öğretmenlik geçmişine sahip olmalarıdır. Bu standart her iki ülkenin de benimsediği bir standarttır (Kahraman, 2016)

Güney Kore örneğinde olduğu gibi yöneticilik için gereken ders saatlerinin artırılması ve okul yöneticiliği alanında sertifika zorunluluğu getirilmesi yararlı olabilir. Her ne kadar bu zorunluluk uygulanmasa da okul yöneticisi yetiştirme sürecinde önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Okul yöneticisi adayları, görev süreleri öncesinde ve görev süreleri boyunca Türkiye genelindeki üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi bölümleri ile iş birliği yaparak eğitim yönetimi, liderlik, eğitim denetimi, çatışma yönetimi vb. alanlarda nitelikli ve kapsamlı eğitim ve uyum programları almaktadırlar. Okul yöneticileri, Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitenin ortaklaşa, eğitim yönetimi alanındaki araştırmacı ve uygulayıcılarla işbirliği içinde geliştirilen, uygulama ve teori dengesini gözetten Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans programı aracılığıyla yetiştirilebilecektir.

Türkiye'de okul yöneticisi seçiminde yazılı sınav yapılmaya devam edilmelidir. Yazılı sınav objektif ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Adalet duygusunun gelişimini teşvik ederek güçlü bir okul iklimine katkıda bulunabilir.

Yine Kahraman'ın (2016) öne sürdüğü gibi profesyonel okul yöneticileri yetiştirmek amacıyla Türkiye dışındaki ülkelerde de koçluk ve mentorluk uygulamaları yaygın olarak kullanılmakta, deneyimli okul müdürleri yeni atanan okul yöneticilerine eğitim vermektedir. Konferanslar, seminerler, kurslar, çevrimiçi uzaktan eğitim, bilgi alışverişi toplantıları vb. çeşitli ülkelerde yaygın olarak kullanılan iş başında eğitim yöntemleridir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2021 Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçilmesi ve Atanması Hakkında Yönetmelik'e göre öğretmen olarak atanabilme koşulları arasında adaylık dahil en az iki yıl öğretmenlik yapmak ve yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olmak yer almaktadır. Ancak Güney Kore örneğine bakıldığında bu sürenin idari pozisyonlara atanmak için yeterli olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kariyer aşamaları günümüzde hala tartışılmaktadır. Ancak henüz yaygın olarak kabul edilen bir sistem kurulamamıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yönetim, liderlik ve danışmanlık (uzmanlık) gibi seçenekler sistematik olarak sunulabilir. Mevcut kariyer basamakları sisteminin zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi gereklidir.

Türkiye'de aynı okulda sekiz yıla kadar görev yapan okul yöneticilerine ilişkin değişiklik, yeterli ve faydalı görülmektedir. Bu yaklaşım, bir yandan başarılı okul yöneticilerinin bilgi ve tecrübelerinden diğer kurumların da yararlanmasını sağlarken, diğer yandan mevcut okul yöneticisinin beceriksiz ve etkisiz olması durumunda yerine başka bir yönetici adayının atanabilmesini sağlamaktadır.

Türkiye'de de 4+4 yıllık okul müdürlerinin rotasyon sırasında yeni okul yöneticilerine rapor sunması, Güney Kore'de olduğu gibi okula uyum sağlamalarında çok faydalı olabilir.

Güney Kore'de okul yöneticileri, öncelikle okul ve öğrenci başarısına odaklanan eğitim ve öğretim liderliği eğitimlerine katılmaktadır.

Türkiye'de öncelikli ve tüm çalışmalar sınav odaklı yürütülmektedir. Merkezi sistem sınav (LGS-YKS-TYT-AYT) türleri için yapılan hazırlıklar PISA, PIRLS, TIMSS gibi sınavları için de yapılmalı, idareci, öğretmen ve öğrencilerin de fikirleri alınarak ders müfredatlarında düzenlemeler yapılmalıdır.

Yöneticileri eğitim ve öğretim liderliği konusunda iyi yetişmiş okulların daha başarılı olduğu söylenebilir ve gözlemlenebilir. Yine Türkiye'de PISA, PIRLS, TIMSS gibi sınavlara girecek tüm okul yöneticilerine ülke genelinde, sınavların ehemmiyeti, içeriği, uygulamalar hakkında hizmet içi eğitim programları hazırlanmalı ve beklenmeden uygulamaya başlanmalıdır.

Yöneticilerinin görevlendirilmesinde bulunduğu okul başarısına göre değerlendirme yapılmalı, başarılı okul yöneticiler ödüllendirilmeli ve yöneticilik görevlerine devam etmeleri teşvik edilmelidir.

Yeterli performansı gösteremeyen okul yöneticileri, bir alt göreve tavsiye edilmeli veya branşında değerlendirilmelidir.

Aynı zamanda müdürlerin öğretmenleri ve personeli seçmesine olanak tanıyan yasal düzenlemeler hayata geçirilmeli ve okul müdürleri okullarının başarısı veya başarısızlığından sorumlu tutulmalıdır (Kahraman, 2016).

Hafta sonu veya hafta içi fazla mesai yaparak, okulun iş ve işlemlerini yürüten okul yöneticilerinin yükünü hafifletecek, okul işletmesi, mali hizmetleri, maaşları, ders ve ücret ödemeleri, taşınır mal işleri, okul-aile birliği gibi teknik bilgi içeren konularda okullara memur kadrosu verilmeli; okul idarecileri, özellikle okul müdürleri eğitimsel ve öğretimsel liderlik yapmalıdır.

Öğrenci, öğretmen, personel sayıları ve daha çok iş yükü olan ve daha çok çalışan yöneticilerin alacakları ücretler belirlenmelidir. Okul yöneticilerinin ücretlerinde iyileştirmeye gidilmelidir.

Eğitim yöneticisi yetiştirme alanında geniş bir mutabakat STK, kamu kurumları, üniversite ve diğer paydaşlarla iş birliği yapılarak köklü bir reform gerçekleştirilmelidir.

Yine Kahraman'ın (2016) önerdiği gibi okul yönetim personelinin DMK Eğitim ve Öğretim Hizmetleri kategorisi 657'den Genel İdari Hizmetler (GHIH) kategorisine aktarılması ve ücretlerinin buna göre ödenmesi gerekmektedir.

Türk okul yöneticilerinin karşılaştığı önemli konulardan biri de çalışanlara yönelik davranış kurallarıdır. Yöneticiler yeniden atanmazsa, kadro fazlası oluşabilir ve bu durum, halihazırda çalışmakta olan ve idari görevleri sona ermek üzere olan eğitimcileri endişelendirmektedir. Bu durum yetenekli yönetici adaylarının yönetimden uzaklaşmasına yol açabilmektedir.

Kaynakça

- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2014). Güney Kore eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi*, 3. Baskı, (ss. 53-84). Ankara: Nobel.
- Beycioğlu, K., Örüçü, D., Kondakçı, Y. ve Oğuz, E. (2016). Okul müdürlerinin yetiştirilmesi: kültürlerarası bir inceleme. Aypay, A. (Ed), *Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği* içinde (s.173-196). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, 13. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148(8), 43-50.

- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarına yön veren temel eğilimler. *21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* içinde (s.3-12). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:191.
- Elementary And Secondary Education Act. (2012). http://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=24786&type=sogan&key=2
- Erdoğan, S. (2022). Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 59-69.
- Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, E. (2004). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurum yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmaları üzerine araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 161, 86-97.
- Güzel, N. S. (2023). *Güney Kore’de okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- International Bureau of Education - UNESCO. (2011b). World data on education: Republic of Korea. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Republic_of_Korea.pdf
- Kahraman, S. (2016). *PISA’da Başarı Gösteren Yeni Zelanda, Güney Kore ve Çin (Şanghay) okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasının Türkiye ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karataş, İ.H. (2016). Mevcut okul müdürlerinin hizmet-içinde / işbaşında yetiştirilmesi. *Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği* (ed. A. Aypay) içinde (s.197-215). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye’deki uygulama*. 7. Baskı. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kim, E., Kim, K., Kim, D. & Kim, E. (2006). OECD improving school leadership country background report for Korea. Korean Educational Development Institute. <https://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Konan, N, Çetin, R ve Bozanoğlu, B. (2018). PISA’da başarılı olan bazı ülkelerde okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 141-157.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar- çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Küçükali, R. Coşkun, H. Genç, M. O. Tuğrul, V. M. (2021). Asya Pasifik ülkeleri eğitim sistemleri. Küçükali, R. Kahveci, K. Ada, Ş. Çakır, R. Kadan, G. (Eds.), *Eğitim felsefesi* içinde, (ss. 8-41), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Lee, C. J., Kim, S.-Y., Kim, W. J. & Kim, Y. S. (2010). A Korean model of educational development. In C. J. Lee, S.-Y. Kim, & D.Adams (Eds.), *Sixty years of Korean education* (pp. 53–106). Seoul, Korea: Seoul National University Press.
- Levent, F. & Gökkaya, Z. (2014). Güney Kore'nin başarısının altında yatan eğitim politikaları. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Maaş yapısı öğretmen, müdür ve müdür yardımcıları için temel aylık ve muhtelif ödemelerden oluşmaktadır ve tek bir maaş çizelgesine göre hesaplama yapılmaktadır (UNESCO, 2011b).
- Maya, İ. (2016b). Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde dünyada örnek programlar. Aypay, A. (Ed) *Türkiye'de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği seçme, atama ve yetiştirme*. (ss. 147-172), EYED-DER Yayın No:1, Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- MEB. (2018). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim: 2017-2018*. Ankara: MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2021). *2021 yılı hizmetiçi eğitim planı*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Ministry of Education Republic of Korea. (MOE) (2020). <http://english.moe.go.kr/main.do?s=english> Ministry of Education Republic of Korea. (MOE) 1994 sf, 9.
- MOE (2015). Teacher Education and Qualifications. http://english.moe.go.kr/web/1701/site/contents/en/en_0213.jsp
- Özberk, S. (2010). *Türkiye ve bazı Avrupa birliği ülkelerinde okul yöneticilerinin yetiştirilme programları ve atanmaları*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özmen, F. (2002). *Okul müdürlerinin yetiştirilmesi-gelişmiş ülkelerdeki uygulamalardan örnekler. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yay. No: 191.
- Öztürk, M. B, Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye'de Okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 65-79.
- Resmi Gazete, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Ve Görevlendirme Yönetmeliği. Tarih: 05.02.2021. Sayı: 31386.
- Sorensen, C.W. (1994) Success and Education in South Korea. *Comparative Education Review*, 38, 10-35.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırılmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taipale, A. (2012). International Survey on Educational Leadership. A Survey on School Leader's Work and Continuing Education. Finnish National Board of Education.

- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*, 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegema.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(43), 200-218.
- Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education. *Education for All Global Monitoring Report*, 1, 1-15.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis *Ids Practice Paper In Brief* 13, 1-10.
- Yazıcı, Ö. ve Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 1-15.

Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin İncelenmesi

Mustafa DELİKTAŞ¹

Eren SAĞIROĞLU²

Mehmet DUMAN³

Muharrem DELİKTAŞ⁴

Öz

Öğretmenlerin iletişim becerilerini incelenme amacı ile yapılmış olan bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Malatya'da bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örnekleme evreni içerisinden rasgele örnekleme yöntemi ile tespit edilmiş 300 öğretmendir. Araştırmada Korkut ve Bugay'ın (2014) geliştirmiş oldukları İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim beceri düzeyinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin iletişim beceri düzeyi erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca eğitim düzeyinin yükselmesi ve kıdem süresinin artması da öğretmenlerin iletişim beceri düzeyinin yükselmesine sebep olduğu sonucuna ulaşılmış, öğretmenlere hizmet içi eğitimleri ile eğitimde iletişimin öneminin anlatılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İletişim, İletişim Becerisi

Examination of Teachers' Communication Skills

Abstract

Quantitative method was used in this research, which was conducted to examine the communication skills of teachers. The population of the research is teachers working in schools in Malatya. The sample of the research is 300 teachers determined from the population by random sampling method. In the study, the Communication Skills Scale (CIS) developed by Korkut and Bugay (2014) was used as a data collection tool. SPSS program was used to analyze the obtained data. As a result of the research, it was determined that the communication skill level of the teachers was high. The communication skill level of female

¹ Erkenek Hürriyet İlkokulu, Doğanşehir/Malatya, 44egitimci44@gmail.com.

² Şehit Feyzullah Taşkınsoy Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, atakoylu44@gmail.com.

³ İbni Sina İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, mehmetduman44@hotmail.com.

⁴ Yavuz Selim İlkokulu, Battalgazi/Malatya, hattab4444@hotmail.com.

teachers is higher than male teachers. In addition, it was concluded that the increase in the level of education and the increase in the duration of seniority caused the communication skill level of the teachers to increase, and it was suggested that the importance of communication in education should be explained to the teachers through in-service training..

Keywords: Teacher, Communication, Communication Skill

Giriş

İletişim becerileri, farklı becerilerin geliştirilmesi ve kullanılması için gerekli becerilerdir. İletişim becerileri, bireyin kendi bakış açısını araştırma, inceleme ve bütünleştirme ve karşılaşılan olguları nasıl tanımlayacağı yeteneğidir. İletişim becerisi gelişmiş; kendisi hakkında eleştirirken, uyarılırken, şikâyet edilirken vb. durumları farklı açılardan anlama becerisine sahip bireydir. İletişim becerisi gelişmiş kişiler kendisini net bir biçimde ifade edebilirler ki bu iki şekilde açıklanabilir: Başkalarını etkili bir şekilde dinleyebilme ve mesajları açık anlaşılacak bir biçimde aktarma becerisidir. Etkili iletişim, etkili dinleme ve etkili yanıt verme becerilerini içerir (Erigüç vd., 2013). Bu yönüyle bakıldığında iletişimin sadece tek yönlü olmadığını, bir taraftan insanlar ile konuşurken diğer taraftan da insanların dinlenmesi gerektiği unutulmamalıdır.

İletişim becerileri sosyal beceriler arasında yer alır ve başarılı ilişkileri destekler. Bireyler arası etkileşimi ve dolayısı ile toplumsal etkileşimi oluşturanın en önemli yolu iletişim olmaktadır. Etkili iletişimden bahsedebilmek için duygusal olgunluk ve beden dili gibi olguların da iletişime dahil edilmiş olması gereklidir. Duygusal açıdan olgun olabilmek için kişinin kendi duygularını anlaması, duygularını yaşam kalitesini artıracak şekilde düzenleyebilmesi ve başkalarının duygularını empatik olarak anlayabilmesi gerekir (Erözkan, 2005). Çevre ile kurulamayan empati, aynı zamanda çevredeki bireylerin anlaşılmasını beraberinde getirmektedir. Bireylerin birbirlerini anlamamaları sağlıklı bir iletişimin kurulması için dezavantajlı bir durum oluşturmaktadır. Empati kurulamaması halinde karşıdaki bireyin duygularını, düşüncelerini, gereksinimlerini anlamak mümkün olamamaktadır. Bireyin duygularını anlaması, iletişimde iletilen bilgilerin önemini kendi algısına göre yorumlamasına bağlıdır. Algılarının taraflı olabileceğinin farkında olan kişi, kendi sınırlarının da farkında olacak ve iletişimde objektif bir bakış açısı geliştirebilecektir (Liman-Kaban, 2019). Bireyler arasında farklı bakış açılarının oluşması, yaşanan etkileşimin daha sağlıklı olmasını sağlarken aynı zamanda, karşılıklı olan taleplerin etkin bir şekilde karşılanmasını da sağlayabilecektir.

İletişim becerisi iyi olan bireyler; kendilerine çok güvenirler, işbirlikçidirler, diğer insanların sorunlarıyla ilgilenirler ve çözüm ararlar. İyi iletişim becerisine sahip olmayan kişiler inatla kendi fikirlerini savunur, başkalarının görüşlerine kayıtsız kalır ve özgüvenleri düşüktür (Gülbahar ve Sıvacı, 2018). Yüksek düzeyde iletişim becerisi olmayan bireylerin toplumdaki diğer bireyler ile sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmaları oldukça zor olurken, iletişim düzeyi yüksek olan bireylerde bunun tam tersi olarak bireyler arası iletişim üst seviyeye çıkabilecektir.

Etkili sınıf yönetiminde öğretmen öğretim için planlar hazırlamaktadır; eğitimde kullanılacak olan materyalleri düzenler; öğrenciler ve öğrenci grupları arasında koordinasyonu sağlar; kendisiyle öğrenciler arasında iletişim kurar; öğretim etkinliklerini ve öğrenci öğrenmesini kontrol eder; öğrencilerin öğrenme performansını ölçer ve değerlendirir. Kısacası öğretmen sınıfın eğitim ve yönetim sorunlarını çözmek için zaman harcar ve karşılaştığı öğrenme sorunlarının çözümü için rehberlik sağlar. İletişim becerilerine sahip olmak ve bunları kullanabilmek, öğretmenlerin sınıflarını başarılı bir şekilde yönetmelerinin ve hedeflerine ulaşmalarının önünü açabilir. Çünkü sınıfta öğrenciler ile etkin bir şekilde iletişim kurmuş olan öğretmenler, sınıf içerisinde iyi ilişkilerin kurulmasını sağlayabilir ve öğrencilerin üst düzeyde öğrenip olumlu davranışlar kazanabilecekleri verimli bir öğretim ortamı yaratabilirler. Ayrıca sınıf yönetimini etkili bir biçimde yapabilen öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle iyi iletişim kurabilmesi gerekmektedir. Aslında sınıfın eğitime en uygun olacak şekilde kurgulanmasına ve yönetilmesine de iletişimin önemli katkıları bulunmaktadır (Gülbahar ve Sıvacı, 2018).

Önceden belirlenmiş olan müfredatı öğrencilere aktarmak ve öğrencilere istendik davranışları kazandırmak amacıyla çalışan öğretmenlerin bu görevlerini başarıyla sürdürebilmeleri için iletişim becerilerinin yüksek seviyede olması gerekir. Öğretmenlerin iletişim becerisinin düşük olması, öğrenciye ulaşamaması ve dolayısıyla okulun hedeflerine ulaşamaması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerini ve iletişim becerilerini etkilemekte olan unsurların incelenmesi amaç edinilmiştir.

İletişim

İletişim, dünyanın başlangıcından bu yana ve teknolojik alanın gelişmesiyle birlikte değişmektedir. İletişim, insanların kendilerini ve kültürlerini dış dünyaya aktardıkları geniş bir alandır. Bir kişinin saç modeli, giyim tarzı, kullandığı araba, okuduğu kitaplar, evinin konumu vb. göz önünde bulundurulabilecek her şey iletişim kavramı kapsamına girmektedir (Kırık, 2017). Bu açıdan bakıldığında iletişimin tek bir boyutunun olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bireyler arasında iletişim gerçekleşirken sadece dilden söylenen sözler yeterli olmamakta, daha konuşma başlamadan önce dış görünüşten vücut hareketlerine kadar birçok şey iletişimin sürütülmesinde etkili olur.

Bireyler sosyal varlıklar olduklarından dolayı anlamaya, anlaşılmaya, kendi çerçevesinde olup biteni kavrama gereksinimi duyarlar. Birey, etrafındakileri anlarken veya yorumlarken sürekli olarak bilgi alıp göndermektedir. Söz konusu iletişim aynı zamanda insanların normal hayatlarında karşı karşıya kaldıkları ve deneyimledikleri durumları da içermektedir. İletişim kavramı toplumsal bir yapısı olup, zaman içerisinde farklılaşmaya ve yeniliğe tabidir. İnsanlar iletişim yoluyla sadece kendi hayatlarını yaratmakla kalmaz, aynı zamanda kendi zamanlarını, mekânlarını ve sosyal ilişkilerini de yaratırlar. İletişim anlam yaratma meselesidir. İnsanın dâhil olduğu sosyal ilişkiler, onun kendi izlenimlerinin düzenlendiği kavramsal ve teorik çerçeveyi (dili) oluşturur. İletişim, mekân içindeki ve dışındaki kişi ve toplulukların oluşturduğu karşılıklı kültürel etkileşim sürecinin sonucudur. Sadece başkalarıyla olmamakta kendi içerisinde de bağlantı olarak tanımlanır (Kayret ve Denizli, 2023). İletişim, toplumsal değer ve normlarla şekillenmiş, her dönemde farklı ifade ve anlamı ifade eder olmuş ve daha etkili bir durumda kullanılagelmiştir (Yazıcı, 2014).

İletişim toplumun her biriminde gerekli olmaktadır. İnsanlar doğası gereği birlikte hayatını sürdürmektedirler. Birlikte yaşamanın bir gereği de bireyler arasında iletişimin olması ve kurulan etkin iletişim ile toplumda her bireyin gereksinimlerini diğer bireylere anlatarak bu gereksinimlerin karşılanmasını sağlamak mümkün olabilmektedir.

İletişimin Önemi

İletişimin amacı bireylerin, toplumların ve kuruluşların yaşam biçiminde gerekli etkileşimi ve uyumu sağlamaktır. Toplumsal yapıda iletişim gerektirmeyen hiçbir birim veya iş yoktur. İnsanların birbirini anlaması için iletişim şarttır. İletişim, bir mesajın kaynaktan hedefe gönderilmesinden daha fazlasıdır çünkü mesajı gönderenin bir hedefi vardır. Kaynak, hedefin gönderilen mesaja uygun davranmasını bekler. Alıcının davranış ve tutumu, mesajı nasıl aldığına, mesajı ne kadar beklediğine ve alım derecesine bağlıdır (Yatkın, 2009). Karşıdaki bireye aktarılacak istenen mesajın doğru anlaşılmadığı düşüncesi bireyin iletişimden kaçınmasına sebep olabilmektedir. Bu sebeple iletişimde mesajı alan ve verenin daha dikkatli ve özenli yaklaşım içerisinde olmaları gerekmektedir.

İletişim tüm insanlar, toplumlar, sosyal ve kültürel sistemler için çok önemlidir. Günümüzde güç kaynağı olarak bilginin iletilmesinin gerekliliği iletişimin önde gelen bir unsur olduğunu gösterir niteliktedir. Bireylere hayatlarının her anında kendilerini ifade edebilmelerinde iletişim dikkate alınması gereken bir durumdur. İletişim bazen bilinçli, bazen de bilinçsizdir (Özer, 2014). İletişimde ister eğitim, ister eğlence, ister bilgi yayma, isterse sadece anlatma olsun, temel amaç bilgi aktarmak ve karşı tarafı etkilemektir. Her canlının hayatta kalabilmesi için iletişim kurması gerekir. İnsanın kurduğu iletişim diğer canlıların kurduğu iletişimden farklıdır (Geçimli, 2007).

İletişim Becerileri

Birey, mantık yoluyla diğer canlılardan başka bir yere yerleştirilmekte ve gerektiğinde duygu ve düşüncelerini bireye iletebilme yeteneğine sahiptir. İnsanoğlunun varoluşundan bu yana iletişim ve etkileşim yoluyla insanların bugünkü medeniyet düzeyine ulaşmalarına yardımcı olmuş, insanların çabalarını, düşüncelerini, kültür ve medeniyetlerini geliştirmişlerdir. Bireyin sosyal olabilmesi için çevreyle sürekli iletişimde olması ve etkileşim kurmakta olması gerekmektedir. Bu zorunluluktan dolayı aynı gaye ve hedefleri olan insanlar ortak bir grup oluşturur (Özdemir, 2011).

İletişim sayesinde insanlar birbirlerine kendilerini anlatma olanağına sahip olurlar. Karşılıklı iletişim ihtiyacı toplum dokusunun kaçınılmaz bir parçasıdır. İletişim, ilişkilerin nasıl kurulacağını ve ortak hedeflere nasıl ulaşılacağını bilme ihtiyacı nedeniyle vardır. Bireylerin çevreleriyle iletişim kurmasının temel nedeni sağlıklı iletişim kurabilmektir. Diğer bireylerle dengeli ve doğru etkileşimler kurmasını bilen kişilerin duygusal açıdan özgüvenli oldukları, olay ve konulara gerçek hallerine göre yorum yapabildikleri, kendileri ve başkalarıyla dengeli ve sağlıklı iletişim kurabildikleri bilinmektedir (Çiftçioğlu-Aydemir, 2010).

Sözlü İletişim Becerileri

Duyguların, düşüncelerin, dileklerin sözlü olarak ifade edilmesi ve bireyler içerisinde iletişim, iletişim becerilerinde önemli rol oynamaktadır. İletişimde becerili ve düşündüklerini ifade edebilen kişiler, sözlü konuları doğru yer ve zamanda kullandıklarında, sözlü bilgiler kişilerarası iletişimde kalıcı bir yol gösterici role sahiptir (Yiğiter vd., 2007). Başarılı sözlü iletişim kurabilmek için sözlü iletişimin ilkelerinin beceri haline gelmesi gerekir. Etkili sözlü iletişim için konuşmacının duygu, düşünce, kavram ve izlenimlerini en anlaşılır şekilde ifade etmesi, paylaşması, seçmesi ve bunları uygun araçlarla başkalarına aktarma sorumluluğunu üstlenmesi gerekir (Sü-Eröz, 2011). Kullanılan kelimelerin kendisi için ifade ettiği anlamı kavramak ve bu kelimelerin verenin zihninde ne anlama geldiğini anlamak alıcının sorumluluğundadır. Bu nedenle iletişim sorunlarının önlenmesi için konuşma gibi etkinliklerde ve dinleme benzeri alıcı olmada belirli bir düzeyde yeterliliğe ulaşılması arzu edilir (Karcı, 2010).

Konuşma Becerileri

Konuşma, ifade ve kişilerarası iletişim için kullanılan bir semboller sistemidir. Konuşma, tepkilerini kontrol ederek, başkalarıyla ilişki kuracağını varsayarak, bir veya daha fazla kişiyle anlaşarak bu olguyu geliştiren konuşmacının, iletişim kanalları aracılığıyla düşüncelerinin sözcük ve ses biçiminde aktarılmasıdır. Konuşma, duygu, düşünce ve arzuların görsel ve işitsel unsurlar aracılığıyla karşıdaki kişiye iletilmesi işlevidir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013). Diyalog dil aracılığıyla gerçekleşir ve taraflar arasındaki fikir, bilgi ve duygu alışverişinin en basit ve etkili yolu dil aracılığıyla gerçekleşir. Konuşma doğuştan gelen bir olgudur ancak konuşmanın temelini oluşturan dil becerileri doğumdan sonra kazanılır. Bu nedenle konuşma becerisi uygulama yoluyla kazanılır (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşma; ses, telaffuz, söz eylemi, söz varlığı ve üslup olacak şekilde 5 faktörden oluşur. Başka bir deyişle konuşma ve sesin perdesi, tınısı, artikülasyonu, şiddeti, temposu, temposu gibi sözel olmayan faktörlerdir (Tekşan ve Karaca, 2020).

Empati Kurma

İnsanlar iletişim kurarken karşıdaki kişinin kendisini anlamasına ve kendisine değer verildiğini hissetmesine ihtiyaç duyar. Duygunun hissedilmesi halinde bireyler arasında gerçekleşecek olan iletişim rahat ve kolaydır. Empatide dikkate alınması gereken husus, empati kurmak isteyen bireyin kendi duygu ve düşüncelerini mevcut duruma katmak yerine, sadece karşıdaki bireyin düşünce ve hislerini anlamaya çalışmasıdır (Ünlüer, 2022).

Sözsüz İletişim Becerileri

İletişimde konuşma süreci, insan davranışlarına ilişkin farkındalığı artırmak, bireyler veya topluluklar arasındaki iletişim bağlarını geliştirmek, toplulukta iletişim kanallarını bularak iletişimin sürekliliğini sağlamak amacıyla kullanılır. Günümüzde iletişimin sadece “dil” aracılığıyla gerçekleşen bir süreç olmadığını, farklı unsurları da bünyesinde barındırdığını dikkate almak gerekir (Can, 2021). Öte yandan sözlü iletişimde örtülü anlam, yalnızca konuşmanın içeriğini değil, aynı zamanda insanların karşısındaki bireyler ile iletişim kurmakta olduğu ortam ve koşulları da dikkate almalıdır. Pek çok kişinin sözlü iletişim becerilerini yazılı iletişim becerileriyle karşılaştırırken sözlü olarak kurulan iletişimin

yazılı olarak yapılan iletişime tercih ediyor olduğu göz önüne alındığında, dinleme, ses tonunu kavrama, beden dilini anlayabilme gibi söz içermeyen iletişim faktörlerini tanıyabilmenin önemi tartışılabilir. Sözsüz iletişimi inceleyen bilim insanları, onu farklı boyutlara ayırmaktadır (Elkatmış, 2015).

Dinleme Becerisi

Duyguları dinlemek ve iletişimde başarılı olmak önemlidir çünkü dinlemek sadece fiziksel bir aktivitedir ve dinlemek, dinlerken farkındalığın ve bilincin varlığıdır. Dinlemek aktif bir eylemdir. Dinleyicinin dinlediği halde dinlememesi sözlü iletişimin bozulmasına yol açacaktır. Dinleme becerisi doğum sonrası yaşamda öğrenilmesi, kazanılarak zaman içerisinde gelişim gösterilmesi gerekli olan beceriler arasındadır (Yılmaz, 2019).

Yazma Becerisi

Yazılı iletişim, insanların aynı yer ve zamanı paylaşımlarını gerektirmediği için iletişimin sınırlarını genişleten bir iletişim biçimi olarak değerlendirilmektedir. Göndericinin gönderdiği mesaj yazıya aktarılmadan önce incelenerek değişiklikler yapılabilir. Bu durumda gönderenin, gönderdiği bilgiyi alıcıya doğru bir şekilde iletebilmesi için, gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan belirsizliği önlemek için yazılı belgenin yazımının noktalama işaretleri ve yazım hataları gibi konulara uyup uymadığına dikkat etmesi gerekir (Kemiksiz, 2021). Yazma becerisini geliştirebileceği için yazılacak konuyu önceden belirleyip çalışmalı, makale içeriğinde kullanılan kelimeleri dikkatle aramalı, önce ana metni inceleyip yazmalıdır. Dilbilgisi kurallarına dikkat ederek ve uygulayarak, daha yoğun araştırma ve okuma yaparak diğer bilim adamlarının nelerle ilgilendikleri konusunda bir ön anlayışa sahip olmak gerekir (Bağcı-Ayrancı, 2019).

Beden Dili Kullanım Becerisi

Beden dili, insanların ellerini ve kollarını hareket ettirerek, farklı duruşlar ve farklı vücut hareketleri kullanarak kelime kullanmadan ihtiyaçlarını, isteklerini ve fikirlerini ifade ettikleri bir iletişim yoludur. Kültüre bağlı olarak bireyler onu farklı şekilde kullanırlar. İnsanlar birbirleriyle iletişim kurarken, kasıtlı veya kasıtsız olarak bilgi biçiminde birbirlerine söylemek istediklerini vücut hareketleri, yüz ifadeleri ve çeşitli geleneksel kültürel türlerle aktarırlar (Bağcı-Ayrancı, 2019). Kişi, insanlara veya nesnelere bakmaya ilgi duyduğunda, çaresiz ve bilinçsiz davranışlar olan gerginlik ve baskı nedeniyle gözbebekleri büyür ve yüzü kızarır. Ancak iletişim sırasında sadece beden dilini okumak yanlış olur. Bedenin ifade etmek istediğinin yanı sıra tavır, görünüş ve hareketin yorumlanmasıdır. Ters durumda ise hatalarla karşılaşmaktadır (Yiğiter vd., 2007). Bir kişi başka bir kişiyle yüz yüze geldiğinde ilk otuz saniye ile üç dakika iletişim açısından kritik öneme sahiptir. Çünkü yukarıda belirtilen zaman diliminde önemli olan mesajın verilme şekli değil, mesajın nasıl iletildiğidir, yukarıdaki süreç kapsamında ses tonu ve beden dili kelimelerden dokuz kat daha etkilidir (Sedefoğlu, 2018).

Eğitim ve İletişim

Eğitim bireyin yaşamının her alanına yön verir. Gelecek yaşamında bireyin toplumdaki yerini bulmasını ve proaktif olmasını sağlayacak bilgi, deneyim, tutum ve becerileri kazanmasına yardımcı olur. İnsan sosyal bir hayvandır ve varlığını sürdürebilmek için bulunduğu her ortamda iletişim kurmak zorundadır (Senemoğlu, 1994). İletişim, bireyin

toplumdaki diğer bireylerle ilişkilerinde aracılık etmede, aile ve sosyal gruplarda, eğitim ve iş ortamlarında sorumluluk almada etkin rol oynar. Kişi sosyal çevresinde olup bitenleri algılar ve mesaj gönderip alarak kendini ifade eder. Hareketleriyle, jestleriyle, yüz ifadeleriyle, sözleriyle, bazen de sessizliğiyle kendini ifade eder (Kesici ve Aykaç, 2014).

Eğitim iletişimin önemli ve gerekli olduğu alanlardan biridir. Günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarısı öğretmenlerin iletişim becerilerinin başarısına bağlıdır. Öğretmenlik mesleği gereği iletişim becerisinin iyi olması ve bu konuda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Toplum sağlığı ve insanların kendilerini eğitmesi açısından çok önemli olan eğitimin daha etkili hale getirilmesi için öğretmenlerin yapması gereken ilk şey öğrencilerle iyi iletişim kurmaktır. İyi iletişim, öğrencilerin bilgi alışverişinde bulunmalarına, fikir paylaşımlarına, sosyalleşmelerine ve olumlu karakterler geliştirmelerine yardımcı olur (Engin ve Aydın, 2007).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile araştırmaya katılanların araştırma konusu ile ilgili verdikleri cevapların sayısal ifadeleri elde edilebilmekte ve bu ifadelere göre yorum yapılabilmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya’da bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örnekleme evreni içerisinde rasgele örnekleme yöntemi ile tespit edilmiş 300 öğretmendir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	Ort.
Cinsiyet	Kadın	140	46,67
	Erkek	160	53,33
Eğitim Durumu	Lisans	162	54,00
	Yüksek Lisans	104	34,67
	Doktora	34	11,33
Kıdem	10 yıl ve daha az	131	43,67
	11-20 yıl	98	32,67
	20 yıldan fazla	71	23,67
Toplam		300	100

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %53,33’ü erkek, %46,67’si kadındır. Öğretmenlerden %54’ü lisans mezunuyken, %34,67’si yüksek lisans, %11,33’ü doktora mezunudur. Öğretmenlerden %43,67’sinin kıdemi 10 yıl ve daha az, %32,67’sinin 11-20 yıl, %23,67’si ise 20 yıldan fazladır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Korkut ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 25 maddeden oluşan ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır ve 5 likert tipindedir. Korkut ve Bugay'ın (2014) çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; iletişim ilkeleri ve temel becerileri .88, kendini ifade etme .72, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim .64 ve iletişim kurmaya isteklilik .71, ölçek toplamında ise .88 olarak belirlenmiştir. Bizim çalışmamızda ise sırasıyla 0,79; 0,70; 0,63; 0,70; 0,84 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri yüzdelik dilimler halinde belirlenmiştir. Araştırma verilerinin normallik durumu için çarpıklık ve basıklık analizi yapılmıştır.

Tablo 2. Normallik Analizi

	Çarpıklık	Basıklık
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	0,625	0,897
Kendini İfade Etme	1,301	0,963
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	0,942	0,469
İletişim Kurmaya İsteklilik	0,499	1,282

Yapılan normallik analizinde çarpıklık katsayılarının 0,499 ile 1,301, basıklık katsayıları 0,469 ile 1,282 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'in (2013) belirttiğine göre çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1,500 ile 1,500 arasında bir rakam olması ölçek verilerinin normal dağılımda olmaktadır. Bu veriler ışığında araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek anlamlılık analizlerinde t Testi ve Anova testi yapılmıştır. Anlamlılık analizlerinde $p=0,05$ anlamlılık düzeyi olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin iletişim beceri düzeyleri ve iletişim beceri düzeylerini etkileyen kişisel faktörler incelenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Betimsel Analizi

	N	$\bar{x}$	Ss.
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	300	3,693	0,589
Kendini İfade Etme	300	3,914	0,771
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	300	3,762	0,431
İletişim Kurmaya İsteklilik	300	3,884	0,794
İletişim Becerisi Genel	300	3,829	0,684

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin iletişim becerisi alt boyutları ve genel iletişim beceri puanlarının 3,693 ile 3,914 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin iletişim beceri düzeyinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre İletişim Beceri Düzeyleri

		N	Ort.	ss.	t	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	Kadın	140	3,660	0,874	2,140	0,005
	Erkek	160	3,681	0,673		
Kendini İfade Etme	Kadın	140	3,483	0,944	1,962	0,051
	Erkek	160	3,342	0,499		
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Kadın	140	3,531	0,788	1,867	0,049
	Erkek	160	3,643	0,873		
İletişim Kurmaya İsteklilik	Kadın	140	3,496	0,942	2,225	0,063
	Erkek	160	3,527	0,698		
İletişim Becerisi Genel	Kadın	140	3,675	0,725	2,162	0,070
	Erkek	160	3,669	,0691		

Tabloya göre $p>0,05$ anlamlılık düzeyinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti ile iletişim ilkeleri ve temel beceriler, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre İletişim Beceri Düzeyleri

		N	Ort.	ss.	F	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	Lisans	162	3,487	0,684	2,643	0,054
	Yüksek Lisans	104	3,511	0,597		
	Doktora	34	3,524	0,458		
Kendini İfade Etme	Lisans	162	3,336	0,798	2,521	0,006
	Yüksek Lisans	104	3,349	0,429		
	Doktora	34	3,351	0,812		
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	Lisans	162	3,429	0,742	2,115	0,004
	Yüksek Lisans	104	3,495	0,986		
	Doktora	34	3,503	0,784		
İletişim Kurmaya İsteklilik	Lisans	162	3,625	0,763	2,398	0,064
	Yüksek Lisans	104	3,642	0,741		
	Doktora	34	3,654	0,689		
İletişim Becerisi Genel	Lisans	162	3,498	0,916	2,176	0,000
	Yüksek Lisans	104	3,524	0,973		
	Doktora	34	3,539	0,846		

Tabloya göre $p>0,05$ anlamlılık düzeyinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu ile kendini ifade etme, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutları ile ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo . Öğretmenlerin Kıdemine Göre İletişim Beceri Düzeyleri

		N	Ort.	ss.	F	p
İletişim İlkeleri ve Temel Beceriler	10 yıldan az	131	3,250	0,695	1,695	0,057
	11-20 yıl	98	3,269	0,679		
	20 yıldan fazla	71	3,335	0,754		
Kendini İfade Etme	10 yıldan az	131	3,421	0,763	1,773	0,079
	11-20 yıl	98	3,465	0,741		
	20 yıldan fazla	71	3,498	0,954		
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim	10 yıldan az	131	3,371	0,843	2,168	0,064
	11-20 yıl	98	3,396	0,857		
	20 yıldan fazla	71	3,412	0,924		
İletişim Kurmaya İsteklilik	10 yıldan az	131	3,596	0,691	2,026	0,051
	11-20 yıl	98	3,652	0,735		
	20 yıldan fazla	71	3,655	0,748		
İletişim Becerisi Genel	10 yıldan az	131	3,478	0,646	2,194	0,048
	11-20 yıl	98	3,495	0,777		
	20 yıldan fazla	71	3,514	0,764		

Tabloya göre $p>0,05$ anlamlılık düzeyinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemi ile iletişim becerisi genel puanı arasında anlamlı farklılık bulunurken, alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin iletişim beceri düzeyini ve iletişim becerisini etkileyen faktörlerin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin iletişim düzeyinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile iletişim ilkeleri ve temel beceriler, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yıldız vd. (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır. Milli ve Yağcı (2016) ise cinsiyet ile iletişim becerisi arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Çelebi (2023) araştırmasında cinsiyet ile iletişim ilkeleri ve temel beceriler, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Araştırmada kadın öğretmenlerin iletişim beceri düzeyi erkek öğretmenlere göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Kadın öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerinin de etkisi ile öğrenciler ile daha yakın bir iletişim kurabilmektedirler.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile kendini ifade etme, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim alt boyutları ile ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yıldız vd. (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu ile iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesi ile iletişim beceri

düzeyinin de yükseldiği belirlenmiştir. Alınan eğitim ile öğretmenler eğitimde iletişimin bilincine daha çok varmakta ve yine alınan eğitimle iletişim yolları hakkında daha yoğun bilgi edinerek iletişim beceri düzeyleri yükselebilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemi ile iletişim becerisi genel puanı arasında anlamlı farklılık bulurken, alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yıldız vd. (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kıdemi ile iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmuşlardır. Çelebi (2023) araştırmasında öğretmenlerin kıdemi ile İlişki Kurmaya İsteklilik ve Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin kıdem sürelerinin yükselmesi ile iletişim beceri düzeyinin de yükseldiği görülmüştür. Öğretmenler kıdem süresinin artması dolayısıyla edindikleri mesleki tecrübe ile daha etkin iletişim kurma becerisi elde edebilmektedirler.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim beceri düzeyinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin iletişim beceri düzeyi erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca eğitim düzeyinin yükselmesi ve kıdem süresinin artması da öğretmenlerin iletişim beceri düzeyinin yükselmesine sebep olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yapılacak hizmet içi eğitimler ile öğretmenlere eğitimde iletişimin yeri ve önemi hakkında bilgi verilmesi, öğretmenlerin okul içerisinde iletişime daha çok önem vermelerini sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Bağcı-Ayrancı, B. (2019). Yazılı anlatım becerisi ile dört kare yazma metoduyla yazma becerisinin ilişkisel değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 881-891.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Can, M. (2021). Etkili iletişimde ana dilinin önemi üzerine felsefi bir çözümleme. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (74), 315-323.
- Çiftçioğlu-Aydemir, B. A. (2010). İşletmelerde hedef belirleme ve etkili iletişimde NLP. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-116.
- Elkatmış, M. (2015). The effect of effective communication courses with written and spoken expression on communication skills of pre-service teachers. *Elementary Education Online*, 14(4), 1341-1351.
- Engin, A. O. ve Aydın, S. (2010). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-14.
- Erigüç, G., Şener, T. ve Eriş, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: Bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 135-149.

- Geçimli, A. (2007). Örgütsel davranış biçimi olarak iletişim. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karcı, Y. (2010). *İletişim meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin empatik iletişim beceri düzeylerine ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayret, G. ve U. Denizli (2023). Sağlık hizmetleri çalışanlarının iletişim becerileri ve işe bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries, Özel Sayı 2*, 22-35.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine hazırlanan tezlere yönelik bir inceleme: Yarı deneysel çalışmalar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3172-3203.
- Keski, Y. ve Aykaç, M. (2014). İletişim engellerinin aile içi iletişime etkisini incelemede yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin katılımcı görüşleri. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3).
- Kırık, A. M. (2017). Yeni medya aracılığıyla değişen iletişim süreci: Sosyal paylaşım ağlarında gençlerin konumu. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(1), 230-261.
- Korkut-Owen, F. Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-65.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.
- Liman-Kaban, A. (2019). Kişilerarası iletişimde duygusal bulaşmanın rolü: Öğretmen öğrenci iletişimi üzerine bir araştırma. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 87-108.
- Milli, M. S. ve Yağcı, U. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 286-298.
- Özdemir, İ. (2011). Kültürlerarası İletişimin Önemi. *folklor/edebiyat*, 17(66), 29-38.
- Özer, M. (2015). Siyasal iletişimin etkinliğinde algılama yönetiminin rolü. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(7), 166-197.
- Sedefoğlu, S. (2018). *Teknolojinin etkisinde dilin dönüşümü: havacılık İngilizcesinin kullanımı üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Sü-Eröz, S. (2011). *Duygusal zeka ve iletişim arasındaki ilişki: bir uygulama*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Tekşan, K. ve Karaca, A. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılan boğumlama ve söyleyiş yanlışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (84), 377-390.
- Ünlüer, G. (2022). Sosyal Bilgiler dersinde empati becerisinin kazandırılmasına ilişkin aile görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 821-843.
- Yatkın, A. (2009). Örgütsel yöni(ileti)şim. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 47-55.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yıldız, D., Karaca, Ş. ve Bakırcı, Ş. (2022). Öğretmenlerin iletişim becerileri üzerine bir inceleme. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-17.
- Yılmaz, V. E. (2019). “Dinleme” becerisinin geliştirilmesi çerçevesinde yeni arayışlar ve teknikler. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2019(48), 278-290.
- Yiğiter, K., Engin, A. O. ve Yağız, O. (2010). Öğrenme sürecinde bireyler arası iletişim ve etkileşim. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 123-157.

Okul Kültürünün Oluşmasında Okul Müdürünün Rolü

Kürşad SEYİDOĞLU ¹

Metin KONAK ²

Kemal ERDEM ³

Ramazan ALADAŞ ⁴

Öz

Okul kültürünün oluşmasında okul müdürünün rolünün öğretmenlerin görüşlerine göre tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Malatya’da bulunan MEB’e bağlı okullarda görev yapan 320 öğretmendir. Araştırmada Kolatan (2007) tarafından geliştirilen ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı ile $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürünün okul kültürünün oluşumuna ilişkin rolüne ilişkin algı düzeyinde cinsiyet, eğitim durumu, branş, görev yapılan eğitim kademesi ve kıdem değişkenlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin, branşı sayısal olan öğretmenlerin, ilkökul öğretmenlerinin okul müdürünün okul kültürünün oluşumundaki rolüne ilişkin aldığı düzeyinin diğer öğretmenlere göre yüksek olduğu, kıdemin yükselmesi bu algıyı yükseltirken, eğitim düzeyinin yükselmesi okul müdürünün okul kültürünün oluşmasındaki rolüne ilişkisine negatif yönde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü Öğretmen, Okul Kültürü

The Role of the School Principal in Creating School Culture

Abstract

In this study, which was conducted to determine the role of the school principal in the formation of school culture according to the opinions of the teachers, a survey model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the research is 320 teachers working in schools affiliated with the Ministry of Education in Malatya. The scale developed by Kolatan (2007) was used as a data collection tool in the study. Data analysis was done with the SPSS program at the $p=0.05$ significance level. As a result of the research, it was

¹ Osmaniye Özel Eğitim Meslek Okulu, Osmaniye, kursadseyidoglu@gmail.com.

² Elif Nur Şeyma Dalhançer Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, mekonak44@hotmail.com.

³ Elif Nur Şeyma Dalhançer İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, kerdem449@gmail.com.

⁴ Şehit Şükrü Ulutaş İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, ramazanyahya4456@gmail.com.

determined that gender, educational background, branch, educational level and seniority variables were effective on the teachers' perception level regarding the role of the school principal in the formation of school culture. It has been observed that the level of perception of female teachers, teachers with a numerical branch, and primary school teachers regarding the role of the school principal in the formation of school culture is higher than other teachers.

Keywords: School Principal Teacher, School Culture

Giriş

Kültür, tarihsel ve toplumsal gelişim süreci içerisinde üretilen ve nesilden nesile aktarılan maddi ve manevi özelliklerin toplamıdır. Kültür, bir toplumun paylaşılan içeriğini, öğrenilen içeriğini, değerlerini, geleneklerini ve tutumlarını içerir. Kültür, bir toplumun alışkanlıklarını içerir ve onun en üst düzeyde gelişmesini sağlayacak örgütsel yapıları oluşturur (Altun ve Kıvrak, 2023). Okul kültürünü etkileyen birçok faktör vardır. Bunlardan biri öğretmenin algılanan uyarlanabilir performansıdır. Okul kültürüne uyum sağlayamayan öğretmenler toplumsal kültüre de uyum sağlayamazlar. Okul örgütünü oluşturan değer ve normlara uyum sağlayamayan öğretmen sosyalleşmemektedir (Çevik ve Köse, 2017). Sonuç olarak beklenen uyarlanabilir performansı elde edilememektedir. Bir okul kültürü etkili ve güçlü olduğunda öğretmenler de o kültürden etkilenirler. Dolayısıyla okul kültüründe çalışanların birbirine değer verdiği, birbirine saygı duyduğu, birlikte paylaştığı bir ortam varsa öğretmenler bu kültürde zorlukların üstesinden gelecek ve ideal uyum performansı sergileyecektir. Bu nedenle eğitim örgütünün performansının okul kültürüyle uyumlu olmasını sağlamak önemlidir (Okçu vd., 2018).

Okul kültürü, okul yöneticileri ve öğretmenler de dahil olmak üzere tüm okul personelinin duygu, düşünce, iletişim, değer ve etkileşimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul kültürünün oluşmasında okul çalışanlarının etkisi olsa da zamanla ortaya çıkan kültür okuldaki herkesi etkilemektedir (Karadağ ve Özdemir, 2015). Okulun amaç ve hedeflerine ulaşmasında yadsınamaz bir faktör olan okul kültürünün oluşumuna müdürün önemli bir katkısı vardır. Müdürler okul kültürünü oluştururken, öğretmenlerin müdürün yaptıklarına ilişkin algıları da okul kültürünün güçlendirilmesinde önemlidir. Bu çalışma, öğretmenlerin okul kültürünü şekillendirmede müdürün rolüne ilişkin algılarını araştırmayı amaçlamıştır.

Kültür Kavramı ve Eğitimle İlişkisi

Kültür kavramı tarihsel süreç içerisinde farklı disiplinlerin farklı açılardan oluşturduğu ve farklı alanlarda önerdiği bir tanımdır. Kültürün en eski tanımı Taylor tarafından yapılmıştır. Tylor (1971) kültürü Kültür veya medeniyet, insanın toplum üyesi olması dolayısıyla öğrenmiş olduğu (kazandığı) bilgi, sanat, geleneksel gelenekler ve benzeri yeteneklerin, becerin ve alışkanlıkların karmaşık bir bütünü olarak tanımlamaktadır (Güvenç, 2019). Bir toplumda zamanla değişen ve o toplumun önemli bir üyesi olan ancak belirli alanlarda kendine özgü özellikler taşıyan yaşam tarzına alt kültür denir. Örneğin kentsel yerleşimlerin farklı alanlarında ve mahallelerinde farklı alt kültürler görülebilmektedir (Türkkahraman ve Tutar, 2009).

Eğitim, kültürün gelecek nesillere aktarılması ve sürdürülebilirliğinin oluşturulmasında önemli bir araç olmaktadır. Dolayısıyla kültür ve eğitim birbiri ile alakalı iki

önemli kavramdır. Kültürün bulaşması esas olarak okullarda eğitim yoluyla gerçekleşse de, okulların dışındaki günlük yaşamda öğrenilenler de kalıcı ve anlamlıdır (Ültanır, 2003). Kültürün değerlerden ilham alan ve beslenmekte olan bir yönü bulunur. Toplumsal değerlerin toplum tarafından anlamlandırılabilmesi için gelenek ve görenekler etrafında devamlılığının sağlanması gerekmektedir. Gelenek ve görenekler aynı zamanda öğretme ve öğrenme aşamalarını da ihtiva etmektedir. Bu açıdan eğitim, sürecin resmi ve tatmin edici bir duruma gelmesinde önemli bir unsur olmaktadır (Avcı ve Topçu, 2021).

Eğitim sadece kültürü yaşatmak değildir; toplumun çağın yeniliklerine ayak uydurabilmesi de önemlidir. Her ülkede farklı kültürel kimliklere sahip birden fazla topluluk vardır. Aynı ülkede yaşayan ancak farklı değer, norm ve dil özelliklerine sahip topluluklar, ülkenin üst düzeyde bir kültür düzeyinin mevcut olduğuna işaret etmektedir. Dil çeşitliliği açısından ülkemizde 36 farklı kültürden söz etmek mümkündür (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014).

Örgüt Kültürü

Küreselleşmenin ve değişen çalışma koşullarının etkisiyle örgüt kültürü dikkat çeker duruma gelmiştir. Her bireyin kendisini yansıtan bir karakteri ve kişiliği olacağı gibi, her kurumda da kendisine has bir kişiliği vardır. Bir örgütte örgüt kültürü, rekabet avantajı elde etmede, sürekliliği sağlamada, verimlilik ve performans gibi olgulara ulaşmada etkilidir. Bir kurumda örgüt kültürü oluşturma temel kriteri, farklı kültür ve özelliklere sahip çoğu bireyin ortak bir gaye uğruna çabalamasıdır. Bir örgütün farklı özelliklere sahip yapısı da kültürün ortaya çıkmasında etkilidir. Bu karakteristik yapıların direkt ve endirekt olarak kültürün etkili bir bölümü olduğu düşünülmektedir (Köse vd., 2001).

Başarılı örgüt yapılarına bakıldığında; örgütün hedefleri ve paralel değerleri arasında örgüt kültürü unsurdur. Buna karşılık çalışanların örgüte entegre olabilmeleri, fedakârlıklar yapabilmeleri ve iş tatmini sağlayabilmeleri örgüt kültürünün oluşmasıyla doğru orantılıdır (Yücel ve Çelik, 2014). Örgüt kültürü kavramı; kurum kültürü, iş kültürü ve kurum kültürüyle benzer olduğu düşünülebilir. Örgüt kültürüyle ilgili literatür çalışmalarına baktığımızda farklı tanımların olduğunu gördük. Örgüt kültürü; kurum içinde bir grupça dış uyum ve iç entegrasyon durumunu çözümlmek amacıyla geliştirilen ve oluşturulan temel varsayımlar şeklinde tarif edilmektedir (Örücü ve Ayhan, 2001).

Bir kurum içindeki çalışanları birbirine bağlayan ortak değerler olan örgüt kültürü, örgütsel hafızada toplanan bilgi, tutum, davranış, değer ve normlardan oluşur. Bir örgüt kültürü içerisinde değişimin sağlanması kültürel yenilenme olarak tanımlanmaktadır (Genç ve Mert, 2022). Eryılmaz ve Altın-Gülova'nın (2019) belirttiği gibi günümüzde örgüt kültürünün oluşması örgütün performansına, motivasyonuna ve rekabet avantajına olumlu etki etmektedir. Aynı zamanda örgüt kültürü, kurumların gayelerinin, politika ve stratejilerin oluşturulmasında katalizör bir rol oynar.

Örgüt Kültürünün Önemi

Örgüt kültürü tarihsel birikimin, iç ve dış çevre şartlarıyla çalışan etkileşimlerinin sonucudur. Bir gruba ait olan ve ona atfedilen varlıklar kültürel öğeler olarak tanımlanabilir. Bu kültürel unsurlar tarihsel süreç içerisinde oluşmakta, gelişmekte ve dönüşmektedir. Bazıları zamanla kaybolurken, bazıları zamanla güçlenmeye devam edecek. Grubun etkisine bağlı olarak küçülür, gölgede kalır, büyür veya yaygınlaşır (Şahin, 2019).

Bir örgütün amaçlarına etkili bir biçimde erişebilmesi için, örgütü oluşturan değerlerin, normların, varsayımların, sembollerin ve hikayelerin üyeler tarafından bilinmesi ve içselleştirilmesi için gerekli çabaların gösterilmesi gerekmektedir. Zamanla içselleştirilen bu kavramlar, bireyin örgüte uyumuna aracılık ederek örgütte daha sağlıklı, daha benimsenebilir bir iş alanı oluşturmaktır. Bu sebeple organizasyonel süreklilik, başarı ve verimlilik zamanla ortaya çıkmakta ve organizasyonel devamlılık kritik hale gelmektedir (Köse vd., 2001).

Sağlıklı bir örgüt kültüründe örgütte teknik görevleri yerine getirenlere değer verilir. Okullar bağlamında bu şekilde ele alınan örgüt kültürüne bakıldığında, okulların teknik doğası olan öğrenme ve öğretme sürecinden çalışanlar olarak öğretmenler ve okul yöneticileri sorumludur. Bu vesileyle öğrencilerin öğrenme ve eğitimlerine katkı sağlamak, üretkenlik ve başarı oranlarını artırmak için okul personeline sağlanabilecek iş birliği doğrultusunda etkin işbirliği yapılması gerekmektedir (Şimşek ve Babaoğlu, 2015). Organizasyon kültürünü tam olarak anlamak, analiz etmek ve organizasyonel hedeflerle uyumlu olunmalıdır. Bu düzlemde şekillenen örgüt kültürünün örgütün verimliliği ve başarısı üstünde büyük etkisi bulunur. Örgüt kültürü, örgütsel verimliliği, başarıyı ve sürdürülebilirliği belirleyen en büyük faktördür (Koşar, 2014: 43).

Okul Kültürü

Eğitim kurumundaki tüm bireylerin geçmiş deneyimlerini içeren ve herhangi bir dayatılmış kurala dayanmayan değerler bütünü olarak kabul edilen okul kültürü, okul yöneticilerinin okul kültürünü oluştururken objektif bir bakışının olması gerekirken, okuldaki tüm paydaşlarda birlik ve beraberlikle iletişimin olması gerekmektedir. Ayrıca okul yöneticileri, okulun oluşturduğu okul kültürünün okuldaki herkes üzerinde iz bırakmasını sağlamakla yükümlüdür (Erdoğan, 2017). Karadağ ve Özdemir'e (2015) göre okul müdürleri, okul kültürünün etkililiğini sağlamak amacıyla okula sonradan katılanları da barındırmaya çalışmalıdır. Aynı zamanda bu insanların kültüründen de faydalanılmalıdır. Ancak her bireyin farklı kültürlere göre koçluk yapması gerekir.

Okul kültürü sadece okul bilgilerine erişimi kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda okul içindeki bireyler arasında sağlıklı iletişim kurulmasına da yardımcı olur. Araştırmalar, okullarında iyi performans gösteren ve devamlı bir şekilde olumlu davranışlar sergileyen öğretmenlerin okul kültürüne ayak uydurabildiklerini göstermektedir (Ayık ve Ada, 2009). Ancak okulda olumlu bir kültür oluşturularak öğretmen başarısının istenilen seviyeye yükseltilebilecektir (Şahin ve Atbaşı, 2020).

Okul kültürü, okulda görülen olumsuz koşullar karşısında ne şekilde davranılacağı konusunda rehberlik sağlar. Bunun yanında güçlü bir okul kültürüne sahip olmak için okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitimle ilgili tüm konularda aynı fikirde olmaları gerekir (Eryılmaz ve Gülova, 2019). Böyle bir iletişimin olması durumunda okuldaki tüm bireylerin, boşlukta kalmadan, daha özgüvenli bir şekilde sorunları çözebilmeleri beklenmektedir (Argon ve Zafer, 2009).

Okul kültürü bu süreçte anlam kazanır ve bireyin okulda yaşam biçimi haline gelir. Ayrıca okulda ortaya çıkan ve ihmal edilen herhangi bir sorunun, okuldaki tüm bireylerin ortak görüşle çözülebileceği görülmüştür (Özdemir, 2006). Bunun yanı sıra okul kültürünün öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğu düşüncesine de dikkat çekilmiştir.

Zamanla okul kültürünün, öğrencilerin istenilen başarıyı elde etmelerini sağlayacak öğretim değişikliklerini beraberinde getirebileceği öngörülmektedir. Ancak öğrencilerin zaman içinde farklı düşünce yapısına sahip olabileceği göz önüne alındığında, eğitim sürecindeki değişikliklerin öğrencilerdeki değişiklikleri gözlemlemeye ve bu farklılıklara göre harekette bulunmaya dayalı olması gerektiği savunulmaktadır (Erdoğan, 2017).

Okul kültürünün okuldaki tüm bireylerin davranışlarına rehberlik ettiği düşünülürken aynı zamanda okulda meydana gelen tüm olayları da kapsadığına dikkat çekilmiştir. Bunun yanında okul kültürünün okul içerisinde uyulmasını gerektiren kuralları vurguladığını da belirtmekte fayda vardır. Okul kültürünün anlamlandırılmasında en önemli etken okulun amaçları doğrultusunda davranmasına yardımcı olmasıdır (Karadağ ve Özdemir, 2005). Çevreyle ilgili yeterli bilgi ve bağa sahip olduğu takdirde okullarda ortaya çıkan sorunların çözümünde herhangi bir zorluk yaşanmayacağı iddia edilmektedir. Ayrıca okul başarısı için temel faktörlerin okulda başarının elde edilmesi için gereken çabaların gösterilmesi ve okuldaki tüm bireylerin beklenen performansının karşılanarak akademik başarıya daha duyarlı olma ihtiyacı olduğu ifade edilmiştir (Gelibolu ve Sarıkaya, 2021).

Okul Kültürünün Oluşturulması

Okul kültürü müdürün liderliğinde şekillenir. Müdürler okul kültürünü birçok yönden etkiler. Müdür, konumu gereği okulun oluşturduğu kültürü yönlendirmek, şekillendirmek, yönetmek ve desteklemekten de sorumludur. Müdürün ilk işi güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Bunun için öncelikle okulun mevcut kültürünün anlaşılması gerekir (Önsal, 2012). Mevcut kültürü anlamalı, eksikliklerini ve olumlu yönlerini anlamalı, olumlu yönlerini değerlendirmeli ve eksikliklerini gidermeye yönelik bir adım olarak kullanmalıyız. Günümüzde geleneksel yöntemler öğrencilere sıkıcı gelmektedir. Okul yöneticileri okul kültürünü çekici hale getirmelidir (Arslanboğa, 2009). Okul yöneticilerinin öğrencinin akademik başarısını artırmak için gerçekleştireceği eylemler, öğretmen motivasyonunu koruyan ve artıran detayları içermelidir. Yöneticilerin bu konuda yaptıkları eylemler okul kültürünün oluşmasında aracılık etkisi göstermektedir (Gencer, 2022).

Müdür, okul kültürünün yöneticisi ve kurucusudur ve olaylara bir bütün olarak bakmalıdır. Bir sorun ortaya çıktığında bunun meslektaşlarıyla birlikte demokratik bir şekilde çözülmesi gerektiğinin farkına varmalı, ekip oluşturmalı ve ona göre hareket etmelidir. Okul yöneticileri öğrenciler için neyin iyi olduğunu bilmeli ve buna göre değişmesi gereken kültürel değerleri değiştirmeli ve daha işlevsel değer sağlamalıdır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012).

Okul kültürü ve onun kapsadığı normlar, değerler, semboller, hikâyeler ve kutlamalar hep birlikte okulun kişiliğini oluşturur. Bunlar zamanla öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin sorunları çözerek, engelleri aşarak, başarısızlıkları başarıya dönüştürerek geliştirilir (Özdemir, 2006). Olumlu bir okul kültürü öğrenmeyi, okula bağlılığı ve motivasyonu artırır. Okul kültürü üzerine derlenen araştırmalara göre güçlü okul kültürü, yüksek öğretmen performansı ve memnuniyeti ile ilişkilidir (Çevik ve Köse, 2017).

Okul kültürünün hem personel hem de hizmet verdiği paydaşlar üstünde güçlü bir etkisi vardır. Bu nedenle okul kültürünün tüm paydaşlara aktarılması ve benimsenmesi oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin (müdürler, öğretmenler ve çoğu zaman ebeveynler) güçlü, olumlu, öğrenci merkezli bir kültürün belirlenmesine, şekillendirilmesine ve

sürdürülmesine yardımcı olma sorumluluğu vardır (Karadağ ve Özdemir, 2015). Bu destekleyici kültürler olmadan, reformlar ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenimi zamanla etkisini kaybedecektir. Okul yöneticilerinin, okul çalışanları arasında güven ve saygıya dayalı olumlu, demokratik bir örgüt iklimi yaratma yükümlülüğü vardır. Okul yönetimi okulun hedeflerine önem vermeli, değer sistemini benimseyen bir ortam yaratmalı ve rol model olmalıdır. Okul kültürü öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal kazanımlar elde etmesini sağlar (Uysal, 2015).

Okul Kültürünün Oluşturulmasında Okul Müdürünün Rolü

Bir müdürün okul kültürünü değiştirmesi mümkün olduğu gibi, okul kültürünün de müdürü değiştirip mevcut kültüre uyarlaması mümkündür. Yöneticilerin kültürü değiştirme çabaları her zaman başarılı olmayabilir ve hayal kırıklığıyla sonuçlanabilir. Okul müdürleri kültürü şekillendirebildiği gibi, kültür de benzer şekilde okul yöneticilerini şekillendirebilir (Terzi, 2019). Her okulun kendi kimliğini yansıtan kendi kültürüne ve özüne sahip olması gerekir. Okul kültürü bir dereceye kadar müdürün tarzını ve kişiliğini yansıtır (Şahin-Fırat, 2010).

Okul müdürünün kültürü şekillendirmede yaptıkları önemli çalışmaların ana hatlarını çiziyorlar. İlk olarak, okul müdürünün, onu yeniden keşfetmeye başlamadan önce mevcut kültürü derinlemesine anlamaları gerekir. Bu şekilde nasıl ilerleyeceklerini biliyorlar. İkincisi, liderler temel değerleri keşfedip ifade ederler, öğrencileri merkeze koyarlar ve onlar için en iyi olanı bulurlar. Okul yöneticileri kültürün hangi yönlerinin yıkıcı, hangilerinin yapıcı olduğunu belirlemelidir. Son olarak olumlu unsurları güçlendirerek, olumsuz ve işe yaramaz olanları değiştirerek olumlu bir ortam yaratırlar (Balkar, 2015).

Tüm organizasyonlarda var olan liderlik rolleri, öğretimsel liderler olarak okullarda da varlığını sürdürmektedir. Okul yöneticileri, okul kültürünü şekillendiren ve sürdüren kişilerdir ve liderlik rollerine uygun davranış kalıplarına sahip olmalıdırlar. Okul müdürleri, eğitimde yenilik yoluyla güçlü ve profesyonel bir okul kültürü yaratmada öncü rol oynamalıdır. Bu liderler, okul kültürünü yenilik ve değişime uyum sağlayacak şekilde etkili bir şekilde uyarlayabiliyor, dönüştürebiliyor ve geliştirebiliyor ve mevcut hikayeleri, sembolleri, mitleri ve ritüelleri uygun şekilde kullanıyor ve gerektiğinde inanç ve değerleri yeniden inşa edebilir. Bu noktada lider sürücü koltuğundadır; çalışanların güvenini kazanmak, kurum içindeki diğer çalışanlar tarafından rol model olarak görülmesi açısından önemlidir (Taşçı, 2022).

İletişim aynı zamanda okul kültüründe de önemli bir rol oynar. Okul iklimindeki iletişim, geçmişle gelecek arasında bağ kurulmasına yardımcı olur, öğretmen ve öğrencilerin tutumlarını geliştirir. Okulda olumlu etki yaratmak okul iklimindeki sağlıklı iletişime bağlıdır. Bu nedenle paydaşlar arasındaki ilişkiler geliştirilmelidir. Okullardaki istenmeyen davranışların düzeltilmesi, okul ikliminin yeniden inşası açısından da önemlidir (Gök ve İdem, 2022).

Okul yöneticilerinin, tamamı okul kültürünü destekleyecek şekilde gelişmesi gereken kültürel unsurları denetleme sorumluluğu vardır. Bu süreçlerin liderliği okul yöneticilerinin elindedir. Denetimin temel işlevi, okul yöneticilerinin okullarına olan bağlılıklarını artırmak ve kültürel değerleri eğitim liderliğine içselleştirmektir. Güçlü bir okul kültüründe okul yöneticilerinin denetleyici rolü zayıflar ve okul kültürü içselleştikçe denetleyici rolü de zayıflar (Halıcıoğlu, 2023).

Sosyal bir sistem olarak okul kültürel liderliği yöneticilerin temel sorumluluklarından biridir. Kültürel liderlik, okulun misyon ve vizyonuna ulaşmada tüm paydaşları etkiler ve paydaşların tutum ve davranışlarına rehberlik eder (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Kültürel liderlik öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve diğer paydaşların çalışanları inanç, değer ve normlarla etkileme sürecidir. Okul yöneticilerinin kültürel liderliği, idari sorumluluklarının ötesinde, okul kültürünü oluşturan tüm unsurlara ilişkin bilgi ve farkındalıklarına bağlıdır. Okul yöneticileri okul kültürünü yeterince anlamadan kültürel unsurları analiz edemezler. Bu becerilere sahip olmayan okul yöneticilerinin, okul hedeflerine ulaşmaya yardımcı olacak bir okul kültürü geliştirmeleri pek olası değildir (Tosun, 2022).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul kültürünün oluşmasında okul müdürünün rolünün öğretmenlerin görüşlerine göre tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Evrensel tarama modelinde, çok sayıda ögeden oluşan bir evrende, evrenin tamamı veya ondan alınan bir takım örnekler veya örnekler taranarak evrene ilişkin genel bir yargıya varılmaktadır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya’da bulunan MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemi ise araştırmaya katılmaya gönüllü olan 320 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	148	46,25
	Erkek	172	53,75
Eğitim Durumu	Lisans	177	55,31
	Yüksek Lisans	107	33,44
	Doktora	36	11,25
Branş	Sayısal	151	47,19
	Sözel	169	52,81
Görev yapılan eğitim kademesi	İlkokul	97	30,31
	Ortaokul	121	37,81
	Lise	102	31,88
Kıdem	10 yıldan az	144	45,00
	11-19 yıl	100	31,25
	20 yıl ve daha fazla	76	23,75
Toplam		320	100

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %53,75’i erkek, %46,25’i kadındır. Öğretmenlerden %55,31’i lisans, %33,44’ü yüksek lisans, %11,25’i doktora mezunudur. Öğretmenlerden %52,81’inin branş gurubu sözel, %47,19’unun sayısaldır. Öğretmenlerden %37,81’i ortaokulda, %31,88’i lisede, %30,31’i ilkokulda görev

yapmaktadır. Öğretmenlerden %45'inin kıdemi 10 yıldan az, %31,25'inin 11-19 yıl, %23,75'inin ise 20 yıl ve daha fazladır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Kolatan (2007) tarafından geliştirilen ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Okul müdürlerinin okul kültürünü oluşturma ve sürdürmedeki rolünün değerlendirilebilmesi amacı ile hazırlanmış 30 sorudan oluşan ölçek, tek boyutlu ve 5'li likert tipindedir. Araştırma verilerimizin Crombach Alpha katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin dağılımı için frekans analizi yapılmıştır. $p=0,05$ düzeyinde anlamlılık analizlerinde hangi testlerin kullanılacağına belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve t testi ile Anova testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada okul kültürünün oluşumunda okul müdürlerinin rolüne ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Aşağıda araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Kültürünün Oluşmasında Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Algı Düzeyi

	N	$\bar{x}$	ss.	t	p
Kadın	148	3,761	0,772	1,623	0,063
Erkek	172	3,513	0,843		

Tablodaki verilerde öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşlerinin farklılaşmamakta olduğu görülmektedir ($t=1,623$; $p=0,063$).

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Okul Kültürünün Oluşmasında Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Algı Düzeyi

	N	$\bar{x}$	ss.	F	p
Lisans	177	3,692	0,642	2,941	0,000
Yüksek Lisans	107	3,574	0,589		
Doktora	36	3,583	0,954		

Tablodaki verilerde öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşlerinin farklılaşmakta olduğu görülmektedir ($t=1,623$; $p=0,063$).

Tablo 4. Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Kültürünün Oluşmasında Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Algı Düzeyi

	N	$\bar{x}$	ss.	t	p
Sayısal	151	4,213	0,997	1,086	0,003
Sözel	169	3,945	0,840		

Tablodaki verilerde öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşlerinin farklılaşmamakta olduğu görülmektedir ($t=1,086$; $p=0,003$).

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Kademeye Göre Okul Kültürünün Oluşmasında Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Algı Düzeyi

	N	$\bar{x}$	ss.	F	p
İlkokul	97	4,129	0,639	2,641	0,049
Ortaokul	121	3,987	0,791		
Lise	102	3,869	0,774		

Tablodaki verilerde öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesine göre okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşlerinin farklılaşmakta olduğu görülmektedir ($t=2,641$; $p=0,049$).

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Okul Kültürünün Oluşmasında Okul Müdürünün Rolüne İlişkin Algı Düzeyi

	N	$\bar{x}$	ss.	F	p
10 yıldan az	144	3,940	0,893	2,493	0,004
11-19 yıl	100	3,996	0,798		
20 yıl ve daha fazla	76	4,008	0,991		

Tablodaki verilerde öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşlerinin farklılaşmakta olduğu görülmektedir ($t=2,493$; $p=0,004$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okul müdürünün okulda oluşan kültüre olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşlerinin farklılaşmamakta olduğu görülmektedir. Tokoğlu (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile okul müdürünün okul kültürünün oluşmasındaki rolüne yönelik algısı arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin okul kültürünün oluşmasında okul müdürünün rolüne ilişkin algı düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler okul yönetimi ile olan uyumlu çalışmaları sonucunda okul kültürünün oluşumunda okul müdürünün rolüne yönelik algı düzeyleri daha yüksek olabilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşlerinin farklılaşmakta olduğu görülmektedir. Tokoğlu (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları okul ile okul müdürünün okul kültürünün oluşmasındaki rolüne yönelik algısı arasında anlamlı ilişki olmadığını tespit etmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesi ile okul müdürünün okul kültürünün oluşumundaki rolüne yönelik algı düzeyinin düştüğü tespit edilmiştir. Öğretmenler almış oldukları eğitimle okul kültürünün oluşumunda farklı faktörlerin de etkili olabileceğini düşünerek okul müdürünün okul kültürünün oluşumundaki rolünde eksiklikler bulabilmektedirler.

Öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşlerinin farklılaşmamakta olduğu görülmektedir. Yaşar (2023) yaptığı araştırmada öğretmenlerin branşı ile okul müdürünün kolaylaştırıcı liderlik yapısının okul kültürünün

oluşumuna olan etkisine yönelik algısı arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Tokoğlu (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin branşı ile okul müdürünün okul kültürünün oluşmasındaki rolüne yönelik algısı arasında anlamlı ilişki olmadığını tespit etmiştir. Araştırmada branşı sayısal gurupta olan öğretmenlerin okul kültürünün oluşmasında okul müdürünün rolüne ilişkin algı düzeyinin sözel öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler branşlarına göre okul müdürü ile daha çok zaman geçirmeleri ile birlikte okul müdürünün okul kültürünün oluşumundaki rolüne ilişkin algı düzeyleri yükselebilmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesine göre okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşlerinin farklılaşmakta olduğu görülmektedir. Yaşar (2023) yaptığı araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi ile okul kültürü algısı arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin okul müdürünün okul kültürünün oluşmasındaki rolüne ilişkin algısının diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşının büyümesi ile birlikte okul kültürünün oluşması zorlaşabilmektedir. Öğretmenlerin okul müdürünün okul kültürünün oluşumundaki rolüne ilişkin algı düzeyi de bu faktörden etkilenebilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemine göre okul müdürlerinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşlerinin farklılaşmakta olduğu görülmektedir. Tokoğlu (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi ile okul müdürünün okul kültürünün oluşmasındaki rolüne yönelik algısı arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada kıdem süresi yüksek olan öğretmenlerin okul müdürünün okul kültürünün oluşumundaki rolüne ilişkin algı düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Kıdemi yükselen öğretmenler edindikleri mesleki tecrübe ile okul müdürünün okul kültürünün oluşumundaki rolüne ilişkin algı düzeyi yükselebilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürünün okul kültürünün oluşumuna ilişkin rolüne ilişkin algı düzeyinde cinsiyet, eğitim durumu, branş, görev yapılan eğitim kademesi ve kıdem değişkenlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin, branşı sayısal olan öğretmenlerin, ilkokul öğretmenlerinin okul müdürünün okul kültürünün oluşumundaki rolüne ilişkin aldıkları düzeyinin diğer öğretmenlere göre yüksek olduğu, kıdemin yükselmesi bu algıyı yükseltirken, eğitim düzeyinin yükselmesi okul müdürünün okul kültürünün oluşmasındaki rolüne ilişkisine negatif yönde etkili olduğu görülmüştür.

Okul kültürü okulun amaç ve hedeflerine ulaşma adına önemli bir unsurdur. Bu sebeple sadece okul yönetiminin kontrolünde değil öğretmenlerin de katılımı ile okul kültürünün oluşturulması, okul içerisindeki kültürel öğelerin benimsenmesi açısından yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Altun, Ö. ve Kıvrak, R. (2023). Türk kültürünün bazı unsurları üzerine değerlendirmeler. *SDE Akademi Dergisi*, 3(1), 131-150.
- Argon, T. ve Zafer, D. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 99-123.
- Arslanboğa, T. A. (2009). *Türkiye eğitim sisteminde okul disiplininin Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırmalı analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Avcı, N. Topçu, D. (2021). Toplumsal değerlerden uzaklaşma. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 3(6), 139-151.
- Balkar, B. (2015). Okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının simetrik ve asimetrik okul kültürü bağlamında incelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(4), 274-287.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Erdoğan, H. (2017). Okul kültürünün etkilendiği ve etkilediği faktörler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 51-68.
- Eryılmaz, İ. ve Gülova, A. A. (2019). Örgüt kültürü ve bağlamsal performans arasındaki ilişkide temel motivasyon kaynaklarının biçimleyici rolü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 26(2), 495-514.
- Gelibolu, B. ve Sarıkaya, D. (2021). Okul yöneticilerine göre başarılı okul standartları. *Okul Yönetimi*, 1(1), 35-55.
- Gencer, M. (2022). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden davranışları: bir meta-sentez çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1) 27-43
- Genç, K. Y. Mert, F. (2022). Çalışanların algılarına göre örgüt kültürü ve kurumsallaşma ilişkisi üzerine bir araştırma. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1), 181-198.
- Gök, R. ve İdem, B. C. (2022). Okul ikliminin ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Asya Studies*, 6(22), 1-12.
- Güvenç, B. (2019). *Kültürün Abc'si*. 9. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Halıcıoğlu, M. A. (2023). Okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin rollerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 440-457.

- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2015). Okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin okul müdürü görüşleri. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(4), 259-273.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kolatan, R. (2008). *Eğitim yöneticilerinin okul kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesindeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*, 7(1), 119-242.
- Okçu, V., Doğan, E. ve Dayanan, İ. (2018). Öğretmenlerin okul kültürü algılarının okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri üzerindeki etkisi (Şırnak ili örneği). *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 41-62.
- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Örücü, E. Ayhan, N. (2001). Örgüt kültürü (Manisa Üniversitesi örneği). *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 87-105.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Şimşek, A. ve Babaoğlu, E. (2015). Okul yöneticilerinin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 14(4), 1222-1240.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Taşçı, B. (2022). Okul yönetiminde liderlik ve liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkisi. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Tokoğlu, F. G. (2016). *Okul kültürünün oluşturulmasında okul müdürünün rolünün öğretmenlerin iş doyumuyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Tosun, E. (2022). *Okul kültürü ile liderlik arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmaların farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Türkkahraman, M. ve Tutar, H. (2009). Sosyal değışme, bütünleşme ve çözölme bağlamında toplumda farklı kùltür ve anlayışların yeri ve önemi. *Uluslararası Alanya İşletme Faköltesi Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Uysal, Ş. (2015). Okullardaki örgüt kùltürü ve örgüt iklimi ilişkisine dair ilişkisel araştırmaların değeriendirilmesi: bir meta analiz çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 70-88.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kùltür ilişkisi eğitimde kùltürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 23(3), 291-309.
- Yaşar, T. (2023). *Okul müdürlerinin kolaylaştırıcı liderlik yapısının okul kùltürüne etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yücel, İ. ve Koçak, D. (2014). Örgüt kùltürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)* 7(2), 45-64.

Elektronik Kitapların Eğitimde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ahmet YILDIZHAN ¹

Hülya GÜNDÜZ ²

Mustafa AKKAYA ³

Kasım AYHAN ⁴

Öz

Elektronik kitapların eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma Malatya’da yapılmıştır. Araştırmaya katılan 30 öğretmen raslantısal örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada Öztürk (2014) tarafından geliştirilen Elektronik Kitaplara İlişkin İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Algıları Ölçeği (EKİİSÖA) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın, kıdemi 5 yıldan az, öğrencilerinin teknolojik imkanı elektronik kitap kullanımı açısından yeterli ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin elektronik kitapların eğitimde kullanımına yönelik algı düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmada göre cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve öğrencilerin teknoloji kullanma imkanlarının bulunmasının elektronik kitapların eğitimde kullanımına yönelik algı düzeyini etkilemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Elektronik Kitap

Teachers' Views on the Use of E-Books in Education

Abstract

Quantitative method was used in this study, which was conducted to examine the factors affecting teachers' opinions on the use of electronic books in education. The research was conducted in Malatya. The 30 teachers who participated in the research were determined by random sampling method and participation in the research was voluntary. The Primary School Classroom Teachers' Perceptions Scale on Electronic Books (EKİİÖA) developed by Öztürk (2014) was used in the research. SPSS data analysis program was used to analyze the

¹ Kazım Karabekir İlkokulu, Battalgazi/Malatya, ahmetphem@hotmail.com.

² Dilek Başpınar İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, hulyagunduz44@hotmail.com.

³ Kazım Karabekir İlkokulu, Battalgazi/Malatya, mustafaakkaya4434@hotmail.com.

⁴ Kırıkcak Yavuz İlkokulu, Kale/Malatya, kasimayhan@gmail.com.

research data. As a result of the research, it was determined that the perception level of teachers who are female, have less than 5 years of experience, whose students' technological facilities are sufficient for the use of electronic books, and have postgraduate education, regarding the use of electronic books in education is higher than other teachers. Accordingly, it was concluded in the study that gender, seniority, educational status and students' availability of technology use affect the perception level of the use of electronic books in education.

Keywords: Education, Teacher, Electronic Book

Giriş

Teknolojik olanakların artması ve e-kitapların popüler hale gelmesiyle birlikte iletişim yöntemlerinin ve bilgi kaynaklarının elektronik ortama aktarılması eğitim-öğretim sürecine de yansiyarak elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramını gündeme getirmiştir. Eğitim faaliyetlerinin elektronik ortamda yürütülmesi veya bilgilerin elektronik teknoloji aracılığıyla iletilmesi olarak tanımlanan "e-öğrenme", geleneksel (örgün) eğitim ve uzaktan öğrenmede tercih edilen destekleyici öğrenme materyalidir (Kaya ve Keş, 2016).

Bilgi teknolojilerine yönelik talep artmaktadır. Bu talep büyümesi bilişim teknolojisini kullanabilen ve geliştirebilen bireylerin yetiştirilmesiyle sağlanabilecektir (Şeker ve Kartal, 2017). Bilgi teknolojisinin gelişmesiyle birlikte dünyanın herhangi bir yerinde bulunan herhangi bir bilgi merkezinden ihtiyaç duyulan bilgiye kolay ve hızlı bir biçimde ulaşılması ve iletilmesi mümkün hale gelebilmektedir (Şeker, 2005). Son yıllarda sıklıkla dile getirilen teknoloji okuryazarlığı kavramı da bireylerin teknoloji konusundaki farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar arasındadır.

Bireylerin teknolojik yenilikleri günlük yaşamlarında uygulayabilmeleri için örgün veya yaygın eğitim yoluyla teknolojiye aşina olmaları gerekmektedir. Teknoloji okuryazarı insan; teknolojinin ne anlama geldiğini, bu güne gelirken nasıl aşamalardan geçtiğini, toplumun şekillenmesindeki etkisini ve tersi olarak toplumun teknolojiyi nasıl etkilediğini ve kullandığını anlayabilir; teknolojinin ve teknolojik gelişmelerin kendisi için önemini bilerek, teknolojiyi rahat ve tarafsız bir şekilde kullanabilmelidir (Bacanak vd., 2003). Teknoloji bilgisinin arması ile birey, içerisinde bulunduğu toplumu anlarken aynı zamanda kendisine çok uzak olan toplumlar hakkında da bilgi edinebilmektedir. Bu kolaylık dijital dönüşümün hızlanmasını sağlamaktadır

Dijital dönüşümün tam ortasında olduğumuz günümüzde bilgi, akıllı cihazlardan sadece bir tık uzakta. Ancak gerekli, kaliteli ve doğru içeriğe erişim karmaşık bir süreci içermektedir. Bu nedenle eğitim sisteminde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu araştırma raporlarının ne ölçüde doğru kaynaklardan elde edildiği öğretmenler arasında tartışma konularından biridir. Bilgi kaynaklarının doğruluğunun teyit edilmesinin yanı sıra, öğretmenlerin öğrencilerine doğru kaynaklara erişim sağlama olanakları da neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda e-kitapların önemli bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir (Cibaroğlu, 2020).

Eğitim sisteminde elektronik ders kitapları, bilgisayar, tablet, televizyon gibi araçlar ile kullanılabilir. Eğitim ortamında bu araçların kullanılması ile öğrenciler dinleyerek, görerek ve okuyarak bilgi kazanırlar. Bunlardan en etkili okuyarak bilgi edinmektir. Okuyarak bilgi edinmenin ana yolu ders kitaplarıdır. Ders kitabının kullanımı oldukça kolaydır. Bu nedenle oldukça geniş bir kullanma alanına sahip durumdadır. Uzun yıllardır öğretim materyalleri, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin önemli yardımcı araçlarından biri olmuştur. Öğretmenlere derslerinde yol göstermek amacıyla ilgili konularda bilgi ve sorular verilmektedir. Eğitim anlayışındaki değişiklikler öğretmenlerin tek kitaba bağlı kalma, öğrencilere hazır bilgiler sunma gibi davranışlarında da değişikliklere sebep olmuştur. Öğretmenler, etkinliklerden faydalanarak öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlamaktadırlar. Bu şekilde öğrenci bilgiyi kendisi keşfetmekte, edindiği bilgiler arasında sentezleme yaparak doğru bilgiye kendisi ulaşabilmektedir. Süreç içerisinde bilgiyi iletmek yerine, öğrencilerin bilgiyi edinmeleri ya da bilgiyi kendilerinin oluşturmaları konusunda destek olmaya başladılar (Işık, 2013). Bu sayede eğitim materyalleri daha zenginleşecek ve öğretim kolaylaşacaktır. Bu hedefe ulaşabilmek için öğretmenlerin e-kitap algısının olumlu olması ve e-kitapları eğitime dahil etme isteğinin olması önemlidir. Bu çalışma, öğretmenlerin e-kitapların eğitimde kullanımına ilişkin bakış açılarını anlamayı amaçlamıştır.

Elektronik Kitap

İlk e-kitaplar 1960'ların ilk yarısında kullanıma sunulmuştur. Her bilgisayar üreticisi sayıları ve karakterleri eşleştirmek için çeşitli tablolar kullanır. Yeni yöntemlerin ve teknolojik gelişmelerin giderek hızlanan değişimi, her iş sektöründe büyük yeniliklere ve değişimlere yol açmasına benzer şekilde, kitap basımında da farklı trendlere yol açmıştır. Dijital yayıncılık ve elektronik kütüphaneler gibi formatlar, bilgi kaynaklarının basılı ortamdan elektronik ortamlara aktarılması konusunda tartışmaları alevlendirmiştir. Özellikle son yıllarda kütüphane bilimi ve bilgi bilimi alanında bazıları tarafından önemli bir yenilik olarak görülmekte olan elektronik kitaplar yayıncılıkta yaşanan değişimde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu değişiklik, bir kitabın yazım aşamasından okuyucuya ulaşma yolculuğunda yer alan tüm taraflara (yazarlar, yayıncılar, kitapçılar ve okuyucular) yeni ufuklar açmaktadır (Anameriç ve Rukancı, 2003).

Elektronik kitap, dijital bir ortama aktarılıp o ortamda kullanılabilen veya çeşitli yazılımlar kullanılarak elektronik ortamda yayınlanabilen metin, film, resim ve seslerin yer aldığı ortamdır (Kara, 2021). E-kitaplara ek olarak; ses, animasyon, video, simülasyon, oyun, değerlendirme ve ölçme araçları gibi multimedya nesnelerinin yanı sıra kitaplar da etkileşimli e-kitap biçimini almaktadır (Işık, 2013).

Eğitimde Elektronik Kitap Kullanımı

Günümüzün öğrencileri önceki öğrencilere veya genel nüfusa göre daha yoğun bir şekilde dijital araçları kullanır hale gelmişlerdir. Öğrenciler internet üzerinde bulunan web uygulamalarını, sosyal medyayı, bilgisayar oyunlarını, bilgisayarları ve öğrenme yazılımlarını benimserler ve bu da onları elektronik cihazların yetkin kullanıcıları yapar (Taylan vd., 2017). Öğrenciler teknolojiyi kullandıkları ölçüde elektronik kitaplara da yaklaşmakta, teknoloji bilgilerinden dolayı elektronik kitapları daha sık kullanabilmektedirler.

Taşınabilir elektronik cihazların icadıyla birlikte kitap basım endüstrisi ve bu endüstri büyük teknolojik değişimlere uğramış; içerik oluşturma, basım ve dağıtım alanlarında teknolojinin gelişmesiyle birlikte zorlu bir süreç girmiştir. Son yirmi senede öğrencilerin dijital ortamda edindikleri bilgilerle basılı medyadan farklı şekilde etkileşime girdikleri, teknoloji geliştikçe öğrencilerin dijital medyadan farklı beklentilerinin olduğu gözlemlenmiştir (Yıldız-Tonga ve Tonga, 2022).

Teknolojinin gelişmesi ve elektronik kitapların ortaya çıkmasıyla birlikte öğrencilerin, velilerin ve eğitimcilerin, zorunlu eğitim için geleneksel kağıt ders kitaplarının yüksek fiyatından ve ağırlığından giderek daha fazla şikayetçi olabilmektedirler. Bu durum aynı zamanda gelişen teknolojilerin bireysel ihtiyaçları ve eğitimde kullanılan unsurlara ilişkin algıları nasıl değiştirebileceğini de göstermektedir (Çaydere, 2023). E-kitap, bir veya daha fazla basılı kitabın dijital ortama aktarılmasıyla elde edilen veya tamamen elektronik ortamda üretilen, masaüstü bilgisayarda, ekranı olan herhangi bir el cihazında veya özel olarak tasarımı yapılmış bir e-kitap okuyucuda görüntülenebilen ve erişilebilen içeriktir. Kullanılan yazılım tarafından sağlanan zengin metin özellikleri aracılığıyla geleneksel okuma sırasında (örneğin yer imleri, metin işaretleme, not alma) gerçekleştirilen işlevleri gerçekleştirebilen elektronik bir formattır. Elektronik ders kitapları bilgisayar, okuyucu, cep telefonu veya başka bir dijital araç aracılığı ile okunabilen öğretim veya eğitim amaçlı kullanılan ders kitapları olarak tanımlanır (Anameriç ve Rukancı, 2003).

Zor ve Yüksel-Kirişcan'ın (2016) da belirttiği gibi son on yıldır e-kitaplara internet tarayıcıları aracılığıyla ulaşılmasına rağmen, son zamanlarda e-ders kitaplarına çevrimdışı erişime izin veren özel yazılımlar ya da kitap okuyabilen programları içeren elektronik cihazlarda da mevcuttur. E-okuyucu programları ve e-kitaplar öğrenciler ve diğer kullanıcılarca kabul edilerek kullanıldıkça, fiziki olarak basılmış ders kitaplarından elektronik ders kitaplarının kullanımına doğru bir yönelim yaşanmaktadır. Üniversite kütüphaneleri e-kitapların yalnızca akademik hayatta değil, sınıf ortamlarında da kullanıldığı tek yerlerdir

Eğitim materyali olarak elektronik kitaplarının kullanılması, geleneksel basılı ders kitaplarından dijital ortamlarda okunabilen elektronik ders kitaplarının kullanımına geçişe öncü bir hali bulunmaktadır. Öğrenciler kendilerine zor gelen konuları öğrenmek, problem çözmek ve müfredattaki önemli konuları anlamak için teknolojinin kullanılabileceği farklı öğrenme materyalleri arıyorlar (Yavuz vd., 2020). Elektronik ders kitapları, öğrencilerin öğrenimini etkileme potansiyelleri nedeniyle eğitimde giderek daha çok önemli görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrenciler için rahat bir öğrenme alanı yaratacak tablet, akıllı telefon ve iPod gibi elektronik cihazların piyasaya sunulmasını etkilemiştir. Ayrıca e-kitap kullanılmasının en önde gelen sebeplerinden ikisi, kitap içerisinde arama yapma ve bilgiye her an ulaşılma olanağıdır (Yıldırım vd., 2016).

Basılı ders kitaplarının kullanımı tüm kültürlerde kabul edilebilir bir durumdur. Elektronik ders kitaplarına geçişin, uzun yıllardır piyasada olan basılı ders kitaplarına geçiş kadar kolay kabul edilmediği görülür. Ancak öğrencilerin e-ders kitaplarını kullanırken karşılaştıkları sorunların ele alınması ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı arayüzler tasarlanmasının, e-kitapların sınıfta kullanımına olumlu etki yapacağı düşünülmektedir (Erkılıç ve Can, 2018). Öğrencilerin öğrenme süreçleri birbirinden büyük ölçüde farklılık gösterir. Metin, grafiksel anlatım, kişisel değerlendirme ve tasarımın öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiği

durumlarda öğrencilerin e-ders kitaplarından daha fazla faydalanacağı düşünülmektedir. Bu nedenle e-ders kitapları geliştirilirken kişisel öğrenme gereksinimlerindeki farklılıklara uygun özelliklerin tasarlanması önemlidir (İlhan ve Yazar, 2021).

Elektronik Ders Kitabı

Fiziki olarak basılmış ders kitaplarının aksine, e-ders kitaplarının öğrencilerin içeriği anlamalarına yardımcı olan ek özellikleri vardır. Dijital ders kitaplarının ilk örnekleri, geliştirilme şekli, arayüz yapısı, dağılım şekli, etkileşim düzeyi ve kullanım amacı bakımından günümüz örneklerinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar donanım ve yazılım alanındaki gelişmelerle yakından ilgilidir. Basılı metinlerin dijital ortama aktarılması dönemi artık bitti. Günümüzün dijital ders kitaplarında sanal dünyalar, artırılmış gerçeklik, simülasyonlar, eğitsel oyunlar gibi birçok uygulama kullanılmaktadır. Bu durum dijital ders kitaplarının kapsamı konusunda herhangi bir sınırlama olamayacağını göstermektedir. Literatür incelendiğinde son yıllardaki tanımların oldukça “açık” olduğu görülmektedir. Ancak dijital ders kitabının ihtiva etmesi gerekli olan temel özelliklerin ve ilişkilendirilebileceği yapıların anlaşılması, geliştirme sürecine önemli katkı sağlayacaktır. Dijital ders kitapları, geleneksel sınıf ortamlarında basılı ders kitaplarının yerine, uzaktan eğitim derslerinde temel materyal olarak veya karma öğrenme ortamının parçası olarak kullanılabilir. Sizi bireysel veya işbirlikçi öğrenmeye hazırlar. Süreçlerini değerlendirmek isteyen öğretmenlerin elinde dijital portfolyo gibi kullanılabilir (Öngöz, 2016).

Elektronik öğrenme ortamları, başta web sayfaları, anlık mesajlaşma olanakları, cep telefonları, bilgisayar oyunları, forumlar, sosyal ağlar vb. çeşitli güncel yazılım ve donanım teknolojilerini entegre edebilmektedir ve geleneksel öğrenmeye alternatif veya tamamlayıcı bir ortam halini almıştır. Eğitim ortamında kullanılan öğretim materyalleri de bu büyük değişimden etkilenmektedir. Ders içi ve sınıf dışında kullanılan temel kaynaklardan biri olan ders kitapları elektronik ortama taşınmış, elektronik ders kitabı (e-ders kitapları) kavramının doğuşu da bu etkinin sonucudur (Öngöz ve Mollaahmetoğlu, 2013).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Elektronik kitapların eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel yöntem tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışma Malatya’da yapılmıştır. Araştırmaya katılan 30 öğretmen raslantısal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		Sıklık (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	157	43,61
	Erkek	203	56,39
Kıdem	5 yıldan az	149	41,39
	5-15 yıl	120	33,33

	16 yıl ve üzeri	91	25,28
Öğrencilerin Teknolojik İmkan Yeterliliği	Yeterli	132	36,67
	Kesmen Yeterli	146	40,56
	Yeterli Değil	82	22,78
Eğitim Düzeyi	Lisans	211	58,61
	Lisans Üstü	149	41,39
Toplam		360	100,00

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,39'u erkek, %43,61'i kadındır. Öğretmenlerden %41,39'unun kıdemi 5 yıldan az, %33,33'ünün 5-15 yıl arası, %25,28'inin de 16 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilerden %40,56'sının teknolojik imkanları kısmen yeterli iken, %36,67'sinin yeterli, %22,78'inin ise yeterli değildir. Öğretmenlerden %58,61'i lisans mezunuyken, %41,39'u lisansüstü eğitim almıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Öztürk (2014) tarafından geliştirilmiş olan Elektronik Kitaplara İlişkin İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Algıları Ölçeği (EKİİSÖA) kullanılmıştır. 5'li likert tipinde olan ölçek, 23 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Öztürk (2014) çalışmasında Cronbach Alfa katsayıları 'Elektronik kitabın işlevselliği' alt boyutunda 0,77; 'Elektronik kitabın sunduğu imkanlar' alt boyutunda 0,71; 'Elektronik kitabın okumaya olan yararı' alt boyutunda 0,77; 'Elektronik kitabın sınırlılığı' alt boyutunda 0,70 ve ölçek toplamında ise 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bizim çalışmamızda ise sırasıyla 0,73; 0,69; 0,76; 0,71 ve 0,77 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımını tespit etmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerin göre elektronik kitapların eğitimde kullanılmasına ilişkin düşünceleri arasındaki anlamlılık analizlerine karar vermek amacıyla normallik analizi yapılmış, analiz sonucunda araştırma verilerinin normal dağılımda olduğu belirlenerek $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde t Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin elektronik kitapların eğitimde kullanılması ile ilgili görüşleri alınmış ve bu görüşlerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Göre Elektronik Kitapların Eğitimde Kullanılmasına Yönelik Düşünceler

		f	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Elektronik kitabın işlevselliği	Kadın	157	3,692	0,875	-2,645	0,000
	Erkek	203	3,515	0,943		
Elektronik kitabın sunduğu imkanlar	Kadın	157	3,498	0,469	-2,421	0,001
	Erkek	203	3,467	0,528		
Elektronik kitabın	Kadın	157	3,564	0,471	-1,935	0,051

okumaya olan yararı	Erkek	203	3,542	0,463		
Elektronik kitabın sınırlılığı	Kadın	157	3,483	0,794	-1,462	0,060
	Erkek	203	3,476	0,688		
Ölçek Toplamı	Kadın	157	3,529	0,754	-2,118	0,052
	Erkek	203	3,510	0,769		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti ile elektronik kitabın işlevselliği, elektronik kitabın sunduğu imkanlar alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 3. Kıdeme Göre Elektronik Kitapların Eğitimde Kullanılmasına Yönelik Düşünceler

		f	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Elektronik kitabın işlevselliği	5 yıldan az	149	3,624	0,943	1,641	0,056
	5-15 yıl	120	3,598	0,769		
	16 ve üzeri	91	3,510	0,485		
Elektronik kitabın sunduğu imkanlar	5 yıldan az	149	3,573	0,628	1,269	0,040
	5-15 yıl	120	3,549	0,768		
	16 ve üzeri	91	3,536	0,492		
Elektronik kitabın okumaya olan yararı	5 yıldan az	149	3,698	0,597	1,652	0,000
	5-15 yıl	120	3,611	0,536		
	16 ve üzeri	91	3,549	0,499		
Elektronik kitabın sınırlılığı	5 yıldan az	149	3,625	0,666	2,001	0,004
	5-15 yıl	120	3,610	0,488		
	16 ve üzeri	91	3,588	0,761		
Ölçek Toplamı	5 yıldan az	149	3,473	0,735	2,975	0,069
	5-15 yıl	120	3,451	0,639		
	16 ve üzeri	91	3,426	0,465		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemi ile elektronik kitabın sunduğu imkanlar, elektronik kitabın okumaya olan yararı ve elektronik kitabın sınırlılığı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyut ve ölçek toplamında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4. Sınıfında Bulunan Öğrencilerin Teknolojik İmkanlarının Yeterlilik Durumuna Göre Elektronik Kitapların Eğitimde Kullanılmasına Yönelik Düşünceler

		f	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Elektronik kitabın işlevselliği	Yeterli	132	3,684	0,669	2,462	0,040
	Kesmen Yeterli	146	3,542	0,458		
	Yeterli Değil	82	3,411	0,873		
Elektronik kitabın sunduğu imkanlar	Yeterli	132	3,593	0,429	1,698	0,061
	Kesmen Yeterli	146	3,542	0,642		
	Yeterli Değil	82	3,483	0,489		
Elektronik kitabın okumaya olan yararı	Yeterli	132	3,511	0,652	2,112	0,089
	Kesmen Yeterli	146	3,469	0,573		

yararı	Yeterli Değil	82	3,385	0,648		
Elektronik kitabın sınırlılığı	Yeterli	132	3,429	0,749	2,236	0,150
	Kesmen Yeterli	146	3,417	0,824		
	Yeterli Değil	82	3,370	0,645		
Ölçek Toplamı	Yeterli	132	3,497	0,578	2,100	0,070
	Kesmen Yeterli	146	3,466	0,681		
	Yeterli Değil	82	3,410	0,746		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilerinin teknolojik imkanlarının yeterliliği ile elektronik kitabın işlevselliği alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5. Eğitim Durumuna Göre Elektronik Kitapların Eğitimde Kullanılmasına Yönelik Düşünceler

		f	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Elektronik kitabın işlevselliği	Lisans	211	3,621	0,877	1,425	0,060
	Lisans Üstü	149	3,644	0,863		
Elektronik kitabın sunduğu imkanlar	Lisans	211	3,498	0,597	1,943	0,058
	Lisans Üstü	149	3,541	0,498		
Elektronik kitabın okumaya olan yararı	Lisans	211	3,640	0,691	2,226	0,076
	Lisans Üstü	149	3,652	0,754		
Elektronik kitabın sınırlılığı	Lisans	211	3,511	0,826	1,788	0,049
	Lisans Üstü	149	3,539	0,675		
Ölçek Toplamı	Lisans	211	3,547	0,492	2,001	0,057
	Lisans Üstü	149	3,561	0,844		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu ile elektronik kitabın sınırlılığı alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık yoktur.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin elektronik kitapları eğitimde kullanımına yönelik görüşleri sorulmuş ve alınan cevaplar öğretmenlerin demografik özelliklerine göre analiz edilmiştir. Literatür incelendiğinde elektronik kitapların eğitimde kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmaların az miktarda olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile elektronik kitabın işlevselliği, elektronik kitabın sunduğu imkanlar alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öztürk (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile elektronik kitapları eğitimde kullanmaya yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre kadın öğretmenlerin elektronik kitapların eğitimde kullanımına ilişkin algı ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler eğitim

materyallerini hazırlarken ve kullanırken daha itinalı davranabilmektedirler. Bu sebeple elektronik kitapları eğitimde kullanmaya daha yatkın olabilirler

Öğretmenlerin kıdemi ile elektronik kitabın sunduğu imkanlar, elektronik kitabın okumaya olan yararı ve elektronik kitabın sınırlılığı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyut ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öztürk (2014) çalışmasında öğretmenlerin kıdemi ile elektronik kitapları eğitimde kullanmaya yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada mesleki kıdem sürekli kısa olan öğretmenlerin elektronik kitapların eğitimde kullanımına yönelik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdeminin artması onların mesleki tecrübeleri artırmakla birlikte aynı zamanda mesleki olarak yorgunlukları da söz konusu olabilmektedir. Bu sebeple yeni eğitim materyallerini eğitimde kullanma konusunda çekinceli davranabilmektedirler.

Öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilerinin teknolojik imkanlarının yeterliliği ile elektronik kitabın işlevselliği alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin ders verdiği sınıftaki öğrencilerinin teknolojik imkanları yeterli olanların elektronik kitapları eğitimde kullanımına yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler elektronik kitapların öğrenciye olacak katkısının farkında olmakla birlikte öğrencinin mevcut imkanlarının da bu konuda önemli olacağını bilmelerinden dolayı elektronik kitapların eğitimde kullanılmasına yönelik algı düzeyleri bu şekilde biçimlenebilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile elektronik kitabın sınırlılığı alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öztürk (2014) çalışmasında öğretmenlerin mezun olduğu fakülte ile elektronik kitapları eğitimde kullanmaya yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin elektronik kitapların eğitimde kullanımına yönelik algı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyinin yükselmesi ile öğretmenlerin eğitim materyallerinin çeşitlenmesi ve bunun eğitime olan yararları konusunda algı düzeyleri de yükselmektedir.

Araştırma sonucunda kadın, kıdemi 5 yıldan az, öğrencilerinin teknolojik imkanı elektronik kitap kullanımı açısından yeterli ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin elektronik kitapların eğitimde kullanımına yönelik algı düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmada göre cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve öğrencilerin teknoloji kullanma imkanlarının bulunmasının elektronik kitapların eğitimde kullanımına yönelik algı düzeyini etkilemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elektronik kitapların eğitimde kullanılması ile ilgili çalışmalar yetersiz durumdadır. Teknolojinin hızla geliştiği göz önünde bulundurulduğunda önümüzdeki dönemlerde elektronik kitapların daha da yaygınlaşması kaçınılmaz durumdadır. Yapılacak araştırmalarda bu kaçınılmaz durumu etkileyen faktörlerin incelenmesi eğitimde elektronik kitapların daha etkin bir şekilde kullanılabilmesi adına yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Anameri., H. Rukancı, F. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 147-166.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 14(14), 191-196.
- Cıbaroğlu, M. O. (2020). Bilgi Teknolojilerinin Bilgi Erişime Etkileri: Literatüre Dayalı Nitel Bir Çalışma. *Bilgi Yönetimi*, 3(1), 11-24.
- Çaydere, O. ve Akgün, N. (2023). Eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı ve çağdaş içerik tasarlama. *Stratejik Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 439-451.
- Erkılıç, T. A. ve Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 2(4), 295-307.
- Işık, A. (2013). Elektronik kitapların eğitimde kullanılabilirliği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 395-411.
- İlhan, E. ve Yazar, İ. (2021). Temel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisinin görsel tasarım unsurları bağlamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 744-763.
- Kara, T. (2021). E-kitap endüstrisinin ekonomi politikası. *İletişim Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 69-80.
- Kaya, M. ve Keş, Y. (2016). Bir öğrenme aracı olarak etkileşimli E-Kitap. *Art-e Sanat Dergisi*, 9(17), 189-209.
- Öngöz, S. (2016). *Dijital ders kitabı: yapısı ve unsurları*. *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016*, İşman, A., Odabaşı H. F. ve Akkoyunlu B., Ed., (ss. 155-171), Ankara: Sakarya Üniversitesi-TOJET.
- Öngöz, S. ve Mollamehmetoğlu, M. Z. (2013). 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap algısı. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(3), 33-43.
- Öztürk, I. (2014). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik kitap algıları ve ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap ile ilgili görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şeker, R. ve Kartal, T. (2017). Fen eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 17-29.
- Şeker, T.B. (2005). Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler çerçevesinde bilgiye erişimin yeni boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 377-391.
- Taylan, H. H., Kara, H. Z. ve Durğun, A. (2017). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 78-87.

- Uzun, A. (2022). *Ortaokul fen bilimleri dersinde etkileşimli elektronik kitap kullanımının öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, M., Hasançebi, M. ve Kurşun, E. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ders kitaplarında bulunması gereken özellikler: sistematik literatür taraması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 533-560.
- Yıldırım, K., Yaşar, Ö. ve Duru, M. (2016). Öğretmen ve öğrenci görüşleri temelinde akıllı telefonların eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının ve etkilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 72-84.
- Yıldız Tonga, M. ve Tonga, M. (2022). Endüstri 4.0'a genel bir bakış: sanayinin geleceği. *GÜ İslahiye İİBF Uluslararası E-Dergi*, 6(6), 40-60.
- Zor, A. ve Kirişcan, B. Y. (2016). Elektronik kitaplar ve sanat eğitimi derslerinde e-kitap kullanımına yönelik bir öneri. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 9(19), 1-14.

YAYIN ETİĞİ

Toplumsal Eğitim Dergisi, etik yayıncılık hususunda en yüksek standartlara bağlı kalmayı ilke edinmiştir. Bu kapsamda; Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkeleri benimsenmiştir. Dergiye gönderilen makaleler daha önce yayımlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecine tabi tutulmamış olmalıdır. Toplumsal Eğitim Dergisi'ne gönderilen her bir makale en az bir editör ve iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilecektir. Değerlendirme sırasında rastlanılan intihal, duplikasyon, sahte yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, eser dilimleme, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi etik dışı durumlar olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda, kabul edilen etik standartlarına uygun olmayan makalelerin değerlendirme süreci sona erdirilir. Yayından sonra tespit edilen olası etik ihlallerine sahip makaleler yayından kaldırılır. Makalelerin etik kurallara uygun yazılması yazarların sorumluluğundadır. Toplumsal Eğitim Dergisi'nin benimsediği uluslararası araştırma etiği ilkeleri şunlardır;

- Araştırmanın tasarlanması, tasarımın gözden geçirilmesi ve araştırmanın yürütülmesinde, bütünlük, kalite ve şeffaflık ilkeleri sağlanmalıdır.
- Araştırma ekibi ve katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemleri ve öngörülen olası kullanımları; araştırmaya katılımın gerektirdikleri ve varsa riskleri hakkında tam olarak bilgilendirilmelidir.
- Araştırma katılımcılarının sağladığı bilgilerin gizliliği ve yanıt verenlerin gizliliği sağlanmalıdır. Araştırma katılımcıların özerkliğini ve saygınlığını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Araştırma katılımcıları gönüllü olarak araştırmada yer almalı, herhangi bir zorlama altında olmamalıdır.
- Katılımcıların zarar görmesinden kaçınılmalıdır. Araştırma, katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır.
- Araştırma bağımsızlığıyla ilgili açık ve net olunmalı; çıkar çatışması varsa belirtilmelidir.
- Deneysel çalışmalarda, araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Çocukların ve vesayet altındakilerin veya tasdiklenmiş akıl hastalığı bulunanların yasal vasisinin onayı alınmalıdır.
- Çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluştan gerçekleştirilecekse bu kurum ya da kuruluştan çalışma yapılacağına dair onay alınmalıdır.
- İnsan ögesi bulunan çalışmalarda, "yöntem" bölümünde katılımcılardan "bilgilendirilmiş onam" alındığının ve çalışmanın yapıldığı kurumdan etik kurul onayı alındığı belirtilmesi gerekir.

PUBLICATION ETHICS

The Journal of Social Education is committed to adhering to the highest standards in ethical publishing. In this context; Ethical publishing principles published by the Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) and World Association of Medical Editors (WAME) have been adopted. Articles submitted to the journal should not have been published before and have not been evaluated in another journal. Each article sent to Journal of Social Education will be double-blinded by at least one editor and two referees. Plagiarism, duplication, fraudulent authorship, research / data fabrication, work slicing, copyright infringement and concealment of conflict of interest encountered during evaluation are considered unethical situations. In this context, the evaluation process of articles that do not

comply with the accepted ethical standards is terminated. Articles with possible ethical violations detected after publication are removed from the publication. It is the authors' responsibility to write the articles in accordance with ethical rules. The international research ethics principles adopted by Journal of Social Education are as follows;

- The principles of integrity, quality and transparency should be ensured in the design of the research, the review of the design and the conduct of the research.
- Research team and participants, purpose of the research, methods and possible uses envisaged; They should be fully informed about the requirements and, if any, risks of participation in the research.
- Confidentiality of information provided by research participants and confidentiality of respondents should be ensured. Research should be designed to preserve the autonomy and dignity of the participants.
- Research participants should participate in the research voluntarily and should not be under any coercion.
- Participants should be avoided from harm. The research should be planned in a way that does not put the participants at risk.
- Be clear about research independence; If there is a conflict of interest, it should be indicated.
- In experimental studies, written informed consent of the participants who decide to participate in the research should be obtained. The legal guardian's approval must be obtained for children and those under guardianship or those with confirmed mental illness.
- If the study will be carried out in any institution or organization, approval must be obtained from this institution or organization that the study will be carried out.
- In studies with a human element, it should be stated in the "method" section that "informed consent" was obtained from the participants and the ethics committee approval was obtained from the institution where the study was conducted.

YAZIM KURALLARI

- 1- Yazarların, Dergi Yönetim Kurulu'nun belirlediği yazım kurallarına uyması zorunludur. Eserlerin imla ve noktalama yönünden kontrolü yazarın sorumluluğundadır.
- 2- Makaleler yayınlanmadan önce ön değerlendirmeye tabi tutulur. Ön değerlendirmeyi geçen makalelerin intihal kontrolü yapılır. Editör Kurulu, İntihal raporu doğrultusunda makaleyi hakemlere gönderir.
- 3- Hakemlerden gelen rapor doğrultusunda Editör Kurulu tarafından makalenin yayınlanıp yayınlanmayacağına karar verilir. Editör Kurulu Hakem raporlarından bağımsız olarak makaleyi yayınlamama hakkını saklı tutar.
- 4-Hakemlerin düzeltme isterlerse makale yazara geri gönderilir. Vaktinde geri dönmeyen makalelerin süreci sonlandırılır.
- 5- Editör Kurulunda kabul edilen çerçeve dâhilinde düzeltmesi yapılmış olan makaleler Yönetim Kurulu'na sevk edilir.
- 6- Yönetim Kurulu tarafından onaylanan makaleler yayınlanmak üzere sıraya alınır.
- 7- Yazar, Dergi Editör Kurulunun tebliğ ettiği hususları zamanında yerine getirmelidir. Aksi takdirde makalenin işlem süreci durdurulur ve makale için tahakkuk eden harcamalar (dizgi, mizanpaj vb.) yazardan tahsil edilir.
- 8- Yayın Dili: Derginin yazım dili Türkçedir. Ayrıca İngilizce, Almanca, Arapça ve Farsça yazılar da kabul edilebilir. Dergimize gönderilecek çalışmalar için şu kurallar esastır;

Ana Başlık Boyutu 14 pt, ortalı, kalın
Kağıt Boyutu A4

Ana Metin Üst Kenar Boşluk 2,5 cm
Alt Kenar Boşluk 2,5 cm
Sol Kenar Boşluk 2,5 cm
Sağ Kenar Boşluk 2,5 cm
İlk satır girinti 0 cm
Yazı Tipi Times New Roman Yazı
Tipi Stili Normal Normal
Metin Boyutu 12 pt
Aralıklar
Sol: 0 cm
Sağ: 0 cm
Önce: 0 nk
Sonra: 10 nk
Satır Aralığı 1,15
Alıntı Metni Boyutu 10 pt
Özet Yazı Tipi Times New Roman
Öz Başlığı 12 pt, İki Yana Yaslı, Kalın

