

K U R A M V E U Y G U L A M A D A

eğitim YÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION : THEORY AND PRACTICE

- Eğitim Konulu Türk Filmlerinde Öğretmen İmajı: Öğretmen İmajına Tarihi Bakış
The Image of Teacher in Turkish Movies with the Theme of Education: A Historical Look to Teacher Image
- Öğretmenlerde Açığa Çıkarma Davranışı: Mevcut Durum ve Öneriler
Teachers' Whistleblowing Behaviors: Present Situation and Suggestions
- Okul Yöneticilerinin Seçimle Belirlenmesine İlişkin Yönetici Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çözümleme
The Administrators' Opinion Related to the School Administrators' Determination Based on Election Model: A Phenomenological Analysis
- Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, Güvenirlilik ve Norm Çalışması
Şişman® Instructional Leadership Behaviors Scale: Validity, Reliability and Norm Study
- Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Research of Teachers' Views on Effective School and School Leadership
- Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması
Validity and Reliability of Percieved School Principal Management Styles Scale

CİLT/VOLUME: 22 SAYI/ISSUE: 3 YIL/YEAR: 2016 ISSN 1300-4832 E-ISSN 2148-2403

K U R A M V E U Y G U L A M A D A

eğitim YÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION: THEORY AND PRACTICE

- Eğitim Konulu Türk Filmlerinde Öğretmen İmajı: Öğretmen İmajına Tarihi Bakış
The Image of Teacher in Turkish Movies with the Theme of Education: A Historical Look to Teacher Image
- Öğretmenlerde Açığa Çıkarma Davranışı: Mevcut Durum ve Öneriler
Teachers' Whistleblowing Behaviors: Present Situation and Suggestions
- Okul Yöneticilerinin Seçimle Belirlenmesine İlişkin Yönetici Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çözümleme
The Administrators' Opinion Related to the School Administrators' Determination Based on Election Model: A Phenomenological Analysis
- Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması
Şişman® Instructional Leadership Behaviors Scale: Validity, Reliability and Norm Study
- Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Research of Teachers' Views on Effective School and School Leadership
- Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Validity and Reliability of Percieved School Principal Management Styles Scale

 PEGEM AKADEMİ

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN
KURAM VE UYGULAMADA

eğitimYÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION: THEORY AND PRACTICE

HAKEMLİ DERGİDİR.

[Educational Administration: Theory and Practice (ISSN 1300-4832)
is published four times annually-in
Winter, Spring, Summer, and Fall]

Cilt (Volume): 22, Sayı (Issue): 3, Yıl (Year): 2016

Derginin Akçalı Sponsoru
[Sponsor]

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık
Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sahibi [Owner]

Servet Sarıkaya

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
[Publication Editor]

Servet Sarıkaya

Editör [Editor]

Doç. Dr. Ferudun Sezgin, *Gazi Ü.*

Editör Yardımcısı [Assistant Editor]

Dr. Serkan Koşar, *Gazi Ü.*

Kitap Eleştirisi Editörü

[Book Review Editor]

Prof. Dr. Selahattin Turan,

Eskişehir Osmangazi Ü.

Bilim Kurulu [Editorial Board]

Prof. Dr. Ali Balcı, *Ankara Ü.*

Prof. Dr. Ayhan Aydın, *Eskişehir Osmangazi Ü.*

Prof. Dr. Aytaç Açıkalın, *Hacettepe Ü. (E)*

Prof. Dr. Mehmet Şişman, *Eskişehir Osmangazi Ü. (E)*

Prof. Dr. Servet Özdemir, *Başkent Ü.*

Prof. Dr. Yüksel Kavak, *Hacettepe Ü.*

Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu, *Ankara Ü. (E)*

Yönetim Yeri (Address)

Karanfil 2 Sokak No: 45 - Ankara

Tel (Phone): +90 0312 430 6750

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): <http://www.kuey.net>

e-ileti (E-mail): egitimyonetimi@pegem.net

© HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE
YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM
SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

Yayın Türü: Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart, Haziran,
Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır. Dergi dili Türkçe
ve İngilizcedir.

Publication type: Serial, quarterly; published on
March, June, September, & December. The
journal language is Turkish and English.

İngilizce Düzeltme [English Redaction]

Doç. Dr. Paşa Tevfik Cephe

Türkçe Düzeltme [Turkish Redaction]

Doç. Dr. Yusuf Doğan

Kapak Düzenleme [Cover Art]

Gürsel Avcı

Dizgi [Designer]

Gürsel Avcı

Baskı [Publication]

Tarcan Matbaası

Kazım Karabekir Cad. Ali Kabakçı İşhanı 85/2
İskitler-ANKARA

ISSN/1300-4832

E-ISSN/2148-2403

İndekslenme [Indexing]

Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index)

EBSCO Information Services

PEGEM Eğitim Bilimleri İndeksi

SOBİAD (Sosyal Bilimler Atf Dizini)

Türk Eğitim İndeksi

TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri
Tabanı

Ulusal Yayın Kurulu [National Advisory Board]

Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıoğen, <i>Pamukkale Ü.</i>	Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, <i>Akdeniz Ü.</i>
Prof. Dr. Ahmet Aypay, <i>Eskişehir Osmangazi Ü.</i>	Doç. Dr. Engin Arslanargun, <i>Düzce Ü.</i>
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli, <i>Okan Ü.</i>	Doç. Dr. Ergün Recepoğlu, <i>Kastamonu Ü.</i>
Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, <i>Marmara Ü.</i>	Doç. Dr. Feyyat Gökçe, <i>Uludağ Ü.</i>
Prof. Dr. Burhaneddin Dönmez, <i>İnönü Ü.</i>	Doç. Dr. İ. Bakır Arabacı, <i>Fırat Ü.</i>
Prof. Dr. Cemil Yücel, <i>Eskişehir Osmangazi Ü.</i>	Doç. Dr. Kadir Beycioğlu, <i>Dokuz Eylül Ü.</i>
Prof. Dr. Cengiz Akçay, <i>Hasan Kalyoncu Ü.</i>	Doç. Dr. Kürşad Yılmaz, <i>Dumlupınar Ü.</i>
Prof. Dr. Engin Karadağ, <i>Eskişehir Osmangazi Ü.</i>	Doç. Dr. Mesut Sağnak, <i>Niğe Ü.</i>
Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu, <i>Anadolu Ü.</i>	Doç. Dr. Murat Taşdan, <i>Kafkas Ü.</i>
Prof. Dr. Feyzi Uluğ, <i>TODAİE</i>	Doç. Dr. Niyazi Özer, <i>İnönü Ü.</i>
Prof. Dr. Hasan Şimşek, <i>İstanbul Kültür Ü.</i>	Doç. Dr. Nurdan Kalaycı, <i>Gazi Ü.</i>
Prof. Dr. İlhan Günbayı, <i>Akdeniz Ü.</i>	Doç. Dr. Nurhayat Çelebi, <i>Karabük Ü.</i>
Prof. Dr. İnyet Aydın, <i>Ankara Ü.</i>	Doç. Dr. Osman Tıtrek, <i>Sakarya Ü.</i>
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, <i>Erciyes Ü.</i>	Doç. Dr. Semiha Şahin, <i>Dokuz Eylül Ü.</i>
Prof. Dr. Münevver Çetin, <i>Marmara Ü.</i>	Doç. Dr. Soner Polat, <i>Kocaeli Ü.</i>
Prof. Dr. Münevver Yalçinkaya, <i>Uluslararası Kıbrıs Ü.</i>	Doç. Dr. Türkay N. Tok, <i>Pamukkale Ü.</i>
Prof. Dr. Naciye Aksoy, <i>Gazi Ü.</i>	Doç. Dr. Yahya Altunkurt, <i>Muğla Sıtkı Koçman Ü.</i>
Prof. Dr. Necati Cemaloğlu, <i>Gazi Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Didem Koşar, <i>Hacettepe Ü.</i>
Prof. Dr. Niyazi Can, <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Erkan Tabançalı, <i>Yıldız Teknik Ü.</i>
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, <i>Adnan Menderes Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Fatih Bektaş, <i>Eskişehir Osmangazi Ü.</i>
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, <i>Başkent Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Hasan Kavgacı, <i>Kastamonu Ü.</i>
Prof. Dr. Songül Altınışik, <i>TODAİE</i>	Yrd. Doç. Dr. Kemal Köksal, <i>Gazi Ü.</i>
Prof. Dr. Temel Çalık, <i>Gazi Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Muammer Ergün, <i>Kastamonu Ü.</i>
Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınç, <i>Karabük Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Sevim Öztürk, <i>İnönü Ü.</i>
Doç. Dr. Ali Rıza Terzi, <i>Balıkesir Ü.</i>	Dr. Ayfer Sayın, <i>Gazi Ü.</i>
Doç. Dr. Bekir Buluç, <i>Gazi Ü.</i>	Dr. Serkan Koşar, <i>Gazi Ü.</i>
Doç. Dr. Cemalettin İpek, <i>Ahi Evran Ü.</i>	

Uluslararası Yayın Kurulu [International Advisory Board]

Prof. Dr. Aimee Howley, <i>Ohio U.</i>	Prof. Dr. İbrahim Duyar, <i>University of Arkansas</i>
Prof. Dr. A. Ross Thomas, <i>University of Wollongong</i>	Prof. Dr. Joseph Murphy, <i>Vanderbilt U.</i>
Prof. Dr. Charles L. Slater, <i>California State U.</i>	Prof. Dr. Justina Erçulj, <i>University of Primorska</i>
Prof. Dr. Craig Howley, <i>Ohio U.</i>	Prof. Dr. Lejf Moos, <i>University of Aarhus</i>
Prof. Dr. Daniel Muijs, <i>University of Southampton</i>	Prof. Dr. Mustafa Özcan, <i>MEF Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Dean Fink, <i>Dean Fink Consulting Associates</i>	Prof. Dr. Richard Bates, <i>Deakin U.</i>
Prof. Dr. Donna Breault, <i>West Virginia U.</i>	Prof. Dr. Suzanne Grant Lewis, <i>Harvard U.</i>
Prof. Dr. Duncan Waite, <i>Texas State U.</i>	Assoc. Prof. Dr. Khalid Arar, <i>Tel Aviv U.</i>
Prof. Dr. Izhar Oplatka, <i>Tel Aviv U.</i>	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Eğitim Konulu Türk Filmlerinde Öğretmen İmajı: Öğretmen İmajına Tarihi Bakış.....293-320**
The Image of Teacher in Turkish Movies with the Theme of Education: A Historical Look to Teacher Image
Emrullah Akcan, Soner Polat
- Öğretmenlerde Açığa Çıkarma Davranışı: Mevcut Durum ve Öneriler ..321-350**
Teachers' Whistleblowing Behaviors: Present Situation and Suggestions
Gökhan Özaslan, Ali Ünal
- Okul Yöneticilerinin Seçimle Belirlenmesine İlişkin Yönetici Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çözümleme351-373**
The Administrators' Opinion Related to the School Administrators' Determination Based on Election Model: A Phenomenological Analysis
Şenol Sezer
- Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması375-400**
Şişman® Instructional Leadership Behaviors Scale: Validity, Reliability and Norm Study
Mehmet Şişman
- Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....401-428**
Research of Teachers' Views on Effective School and School Leadership
Celal Teyyar Uğurlu, Seyfettin Abdurrezzak
- Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....429-457**
Validity and Reliability of Percieved School Principal Management Styles Scale
Mehmet Üstüner

Eğitim Konulu Türk Filmlerinde Öğretmen İmajı: Öğretmen İmajına Tarihi Bakış

The Image of Teacher in Turkish Movies with the Theme of Education: A Historical Look to Teacher Image

Emrullah Akcan¹, Soner Polat²

Öz

Bu araştırmanın amacı, Osmanlı Devletinin son zamanlarından günümüze öğretmen konulu Türk filmlerindeki öğretmen imajını belirlemektir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak yapılmıştır. Çalışma grubunu, 1910 yılından 2010 yılına kadar her 20 yıla bir film gelecek şekilde beş (5) film oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Analiz sürecinde öncelikle, gözlem formları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Filmlerdeki öğretmenlerin imajını yansıtacak temel noktalar belirlenmiş ve olumlu-olumsuz imaj öğeleri, film kareleri ile filmde geçen konuşmalardan doğrudan alıntılar verilerek desteklenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin görsel açıdan oldukça iyi bir imaja sahip oldukları saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenler, belirli hedefler doğrultusunda ilerleyen ve kendilerini bu hedeflere adanmış idealist karakterler olarak algılanmıştır. Diğer taraftan, öğretmenlerin sigara içerken görüntülenmeleri, ceza vermeleri, olaylar karşısında çaresiz kalmaları ve zamanla bozulan konuşma biçimleri olumsuz imaj örnekleri olarak değerlendirilebilir.

Anahtar sözcükler: İmaj, öğretmen imajı, filmlerdeki öğretmen imajı

Abstract

This study aims to determine the image of teacher in Turkish films that have been shot between since the last years of Ottoman Empire till today. The study's design is document analysis which is one of the qualitative research methods. The study group consists of a total of 5 films, one film for every 20 years, between the years 1910 and 2010. The documentary method was used to gather the data and the research data were collected through observation form developed by the researchers. Firstly, observation forms were decoded and analyses were carried out in the analysis process. Basic points that reflected the image of teachers were determined and supported using direct quotes from positive - negative image elements, film frames and dialogues spoken in films. According to results obtained from the study, teachers can be said to have a visually appealing image. At the same time teachers are idealist people advancing towards specific goals and devoting themselves to these goals. On the other hand, that teachers are spotted smoking a cigarette, give punishments, remain desperate to events and their way of speaking has been spoiled over time can be regarded as examples of negative image.

Keywords: Image, the image of teacher, image of teacher in films

Received: 06.01.2016 / Revision received: 22.06.2016 / Second revision received: 25.08.2016 / Approved: 29.08.2016

¹Doktora Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, emrullahakcan@gmail.com, ²Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, spolat@kocaeli.edu.tr

Atf için/Please cite as:

Akcan, E. ve Polat, S. (2016). Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: Öğretmen imajına tarihi bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 293-320. doi: 10.14527/kuey.2016.012

Giriş

Öğretmenler, bir toplumun geleceğine yön veren en önemli kişilerin başında gelmektedir. Can, Can ve Durukan'a (1999) göre öğretmenler, geleceğin toplumuna yön veren toplum mühendisleridir. Çünkü öğretmenler, toplumdaki tüm meslek grupları için gereken insan kaynağının yetiştirilmesini sağlayarak toplumu inşa ederler. Bandura'ya (1986) göre insanlar bilgilerinin, tutumlarının, değerlerinin, duygusal eğilimlerinin ve yeteneklerinin çoğunu diğer insanların davranışlarını gözleme ve onları modelleme yoluyla kazanırlar. Bu nedenle öğretmenlik toplumsal sorumluluk gerektiren mesleklerden biridir. Öğretmenler, giydiği kıyafetleriyle, kullandığı kelimeleriyle, tarzıyla bir bütün olarak önce öğrencilerine, sonra da yaşadığı çevreye örnek olmalıdırlar. Çünkü çevresindekiler öğretmenleri gözlemlemekte ve model almaktadırlar. Öğretmenlerden kendi alanlarında uzman ve akademik olarak başarılı olmaları beklenmektedir. Aynı zamanda öğrencilerine sosyal davranışlar edinmeleri açısından da yardımcı olmaları diğer bir beklentidir. Aileler ve kültürel öğeler, toplumun ahlaki değerlerini besleyen sosyal ilişkilerin kazanılmasında rol oynamaktadır. Öğretmenler de, aileler ve diğer kültürel öğeler gibi, bu olumlu sosyal ilişkilerin kazanılması ve yerleşmesi açısından çok önemli bir unsurdur (Bakioğlu, 1998). Öğretmenler, toplumdaki sosyal rollerini, diğer insanlarla doğrudan ilişki kurarak yerine getirebilecekleri gibi dolaylı bir şekilde de sergileyebilirler. Bu dolaylı yollardan biri de sinema filmleridir. Bu bağlamda öğretmen rolünün canlandırıldığı filmler, öğretmenlerin mesleki ve sosyal rollerini topluma göstermesi açısından araç rolü oynamaktadır.

Hem içinde doğduğu toplumu yansıtan hem de toplumdaki izleyicisine yön veren sinema filmleri, gerek bir sanat dalı olarak, gerekse bir kitle iletişim aracı olarak geniş kitlelere ulaşmaktadır (Akıncı-Yüksel, 2015). Özellikle teknolojinin gelişimi ile birlikte sinema filmleri, sadece bir eğlence aracı olmaktan çıkmış, anlatım biçimi ile insanların duygularını çeşitli yönlerden uyararak izleyiciyi etkileyen ve yöneten bir işleve sahip olmuştur (Özön, 1984). Örneğin; bir sinema filmi ile öğrenciler daha fazla okuma ve araştırma yapmaları için teşvik edilebilir, bireysel deneyimleri için tartışma ortamlarına daha aktif katılımları sağlanabilir ve özellikle soyut fikirler daha çekici hale getirilebilir (Nugent ve Shaunessy, 2010).

Bir sinema filmi, yalın olarak bakıldığında bir senaryonun görsel, işitsel malzemeye dönüşmüş olarak izleyici ile buluşması gibi görünebilir ancak derinlemesine incelendiğinde sinema filmleri daha karmaşık bir malzemedir (Akıncı-Yüksel, 2015). Her sinema filmi doğrudan görünen kısmın dışında içerisinde birçok kültürel kodu barındırır. Örneğin; film karakterlerinin yemek içme alışkanlıkları, giyim biçimleri gibi özellikleri kültürel olarak filme yerleştirilmiş kodlardır (Monaco, 2001). Dolayısıyla bir sinema filminde yer alan kodlar bir araya gelerek bir olgunun, bir kavramın temsiline dönüşmektedir (Akıncı-Yüksel, 2015). Sinema filmlerindeki karakterlerin

temsilleri izleyicilere olduğu kadar, araştırmacılara da çok önemli veriler sunmaktadır (Akıncı-Yüksel, 2015). Eğitim ve öğretmen konulu sinema filmleri, öğretmenlerin içinde buldukları toplumla nasıl iletişime geçtikleri, dönemin toplumsal sorunları konusunda ya da içinde buldukları toplumun eğitim ve öğretmenlerden ne tür beklentileri olduğuna dair ipuçları verebilir (Scull ve Peltier, 2007). Çünkü sinema filmlerinin senaristleri ve yapımcıları yaşadıkları toplumun birer temsilcisi olarak gözlemlediklerini filmlere yansıtmaktadırlar (Akıncı-Yüksel, 2015). Sinema filmleri, potansiyel olarak fikirleri ve bilgileri yazılı metinlere göre daha güçlü bir şekilde yansıtır. Böylece okul ve öğretmen temalı sinema filmleri, bazı durumlarda yazılı kaynakların yapamadığını, günlük (o zamanın koşullarında) yaşamdan, kişisel ilişkilerden, mesleki bilgilerden, sınıfın yaşanmış zorluklarından kesitler sunarak yansıtmaktadırlar.

Türkiye’de sinema filmlerinin tarihsel gelişim süreci, toplumla olan ilişkileri açısından incelendiğinde, toplumsal, siyasal ve ekonomik alandaki değişimlerden etkilendiği görülmektedir. Sinema filmleri, içinde bulunduğu toplumun ve kültürün bir yansıması olup, bu yapı içindeki diğer öğelerle etkileşerek topluma iletilmektedir. Toplumsal hayattaki değişimler, bazen doğrudan, bazen de dolaylı yollardan sinema filmlerine temsiller şeklinde yansımaktadır (Duyan, 2013). Bu temsiller, bazen içinde yaşanan kültürlerden beslenir, bazen de yeni kültür oluşturmak için yaratılır. Böylece filmler, sosyal gerçekliğin inşa edilmesine zemin hazırlarlar (Ryan ve Kellner, 2010; Diken ve Laustsen, 2011). Filmler, kültürlerin yansıtılmasında önemli bir ifade aracıdır. Filmler sadece sözlü ve yazılı ifadeleri değil, gelenekler, danslar, işlemler, giysiler, yemekler, resimler, coğrafyalar ile oluşturulan ortak simgesel öğeleri de barındırır (Diken ve Laustsen, 2011). Örneğin filmlerde yer alan giysilerle karakterlerin cinsel kimliği, psikolojik durumu, yaşam biçimi, politik eğilimi, toplumsal değerleri, gelir düzeyi, sosyal statüsü gibi konularda da izleyenlerine üstü örtük mesaj verilir (Tezcan, 1983). Bunun için sinema filmleri çoğu zaman günlük hayatta göremeyeceğimiz ya da görüp de fark edemediğimiz şeyleri açığa çıkarırlar. Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinde, öğretmen-öğrenci, öğretmen-toplum hatta öğretmen-öğretmen ilişkileri için iyi örnekler bulunabilir. Aynı zamanda bu filmler, öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde de etkili olabilmektedir (Kaşkaya, Ünlü, Akar ve Özturan-Sağırılı, 2011). Sinema filmleri aynı zamanda, insanların algılarını oluşturmalarına yardımcı olurlar. Bazı durumlarda toplumun büyük bir kısmını etkilerler. Bundan dolayı sinema filmlerindeki öğretmen imajı, toplumdaki öğretmen algısının şekillenmesine de yön verir. Busby ve Klug’a (2001) göre kitle iletişim araçları olarak sinema filmleri kişiler, mekânlar vs. ilişkin olarak kişilerin dünyasına hızla etki edebilen, insanların algılamalarını oluşturup değiştirebilen, insanların düşüncelerini etkileyebilen ve belirli konularda tavır almalarını sağlayabilen imaj oluşturma gücüne sahip kitle iletişim araçlarından biridir.

İmaj alanyazını incelendiğinde imaj kavramıyla ilgili her biri, imaj kavramının belirli yönüne vurgu yapan birçok tanımlama olduğu görülmektedir. Bektaş'a (2010) göre, duyu organları tarafından dış uyarıcılar aracılığıyla oluşan imaj; herhangi bir birey, kurum ya da durumun bireyde ve toplumda uyandırdığı etkidir. Keklik'e (2012) göre ise imaj, bir kişi veya kurumun, diğer kişi ve kurumların zihinlerinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak bırakmış olduğu anlayış ve değerlerdir. Okay (2000) imajı, kişilerin bir obje, kurum veya başka bir kişi hakkındaki düşünceleri şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir tanımda ise imaj; kişilerin bir obje, kişi ya da örgüt ile ilişki ve etkileşim sürecinde zamana bağlı olarak kişilerin zihinlerinde gelişen düşünceleri olarak ifade edilmiştir (Polat, 2011).

Polat ve Arslan (2015) tarafından yapılan daha kapsamlı tanımda ise imaj; bireyin imaj kaynağına ilişkin dolaylı ya da dolaysız etkileşimi sonucunda bilinçli veya bilinçsiz oluşabilen, zaman içinde değişebilen, kişiye özgü olumlu veya olumsuz algılar toplamı şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımlardan yola çıkarak imajın; zaman içinde değişebildiği, kişiye özgü olduğu, olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabileceği, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde oluştuğu, etkileşim sonucunda meydana geldiği söylenebilir.

İmajın bireyler üzerinde güçlü etkileri bulunmaktadır. Örneğin imaj fikirleri iletebilir, idealleri temsil edebilir hatta düşünce ve duyguları şekillendirebilir (Day, 1986). Bir kimsenin zihninde oluşturduğu imaj, bir zincirin halkaları gibidir. İmaj, bir algılar toplamı olduğundan, imajın oluşturduğu inançlar düşünceleri, düşüncelerde duyguları oluşturur. Bu duygular da toplumun o kişiye karşı tavır ve davranışlarını etkiler. Eğer kişilerde yanlış imaj uyandırırız, onların bizim hakkımızdaki düşünceleri olumsuz olur, olumsuz düşünceler de olumsuz davranışları oluşturur (Harmancı, 2008). Kişinin görünümünün, yani görsel imajının şekillendirdiği ilk izlenim (Bulduklu, 2015), kişinin tercih ettiği kılık-kıyafeti, o kişi hakkındaki ilk algıyı ifade eder (Kestere, Wolhuter ve Lozano, 2013). İlk izlenimin önemi, kendisinden sonra gelecek olan diğer izlenimlere etki etmesinden kaynaklanır (Çakır, 2002). Yapılan araştırmalar kılık kıyafetin, bireye yönelik algıları etkilediğini, bireyin taşıdığı rolün bir göstergesi olduğunu, sembolik bir imaj yarattığını, ayrıca bireyin kendini kabulüne ve benlik saygısına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir (Ericksen ve Sirgy, 1992). Bu anlamda düşünüldüğünde, olumlu bir öğretmen imajı oluşturabilmek için görsel imaj temelinde toplum üzerinde iyi bir ilk izlenim bırakılması gerektiği söylenebilir.

Görsel imaj, öğretmen imajını oluşturan tek faktör değildir. Walker (1965), öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolünün, öğretmen imajının oluşmasında etkili olan bir başka faktör olduğunu belirtir. Öğretmenin bu süreçteki rolü; alan bilgisi, öğretim isteği, öğretim yöntemlerindeki çeşitlilik, geri bildirim vermesi, öğrenci katılımını desteklemesi ve dersin planlanması gibi değişkenleri içerir (Coats, Swierenga ve Wickert, 1972; Akt. den Brok,

Brekelmans ve Wubbels, 2004). Buradan hareketle mesleki yeterliklerin, meslek imajına, dolayısıyla öğretmenin imajına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Kişisel imajın oluşmasında görüntü (görsel imaj) ve yeterlikler dışında başka birçok öge de etkilidir. Çakır'a (2002) göre bunlar sırasıyla; görüntü, sözlü-sözsüz iletişim, diğer iletişim özellikleri (yazma, sunum, dinleme vb.), karakter, yeterlik, davranış ve tavırlardır. Aslında öğretmen her davranışı ile öğrenciye model olmalıdır. Başar'a (2006) göre, ilköğrenim yıllarından başlayarak çocuklar, giyiminden yürüyüşüne, konuşmasına kadar her davranışında öğretmeni örnek almaya yatkındırlar.

Okul, öğretmen, öğrenci temalı olan sinema filmleri incelendiğinde, mizah yönü ağır basan, bol eğlenceli, kahkahalı yapımların yanında, tam bir trajedi örneği olan filmler de izleyicinin beğenisine sunulmaktadır. Ancak okul hayatı, çoğunlukla sinema filmlerinde verilmeye çalışıldan biraz farklı olsa da, her sanat dalında olduğu gibi sinema da gerçek hayattan beslenmektedir. Sinemanın bu özelliğinden dolayı, sosyal gerçekleri dönemin koşullarının etkisi altında yansıttığını söylemek yanlış olmaz.

Öğretmen imajı çok yönlü ve karmaşıktır ancak geniş sosyal durumlar ile anlaşılabilir (Walhout, 1961). Geçen yıllar toplumda çoğu şeyi değiştirdiği gibi, bu değişim toplumun, dolayısıyla eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan öğretmeni de etkilemiştir. Örneğin; Cumhuriyetin ilk yıllarındaki bir öğretmen ile son dönemdeki bir öğretmenin giyiminin birbirinden farklı olması beklenir. Bundan dolayı sinema filmleri, bu tür değişiklikler ile dönemin özelliklerini ortaya koyma açısından çok faydalı olabilirler. Türk sinemasında öğretmeni yansıtan, öğretmen imajını değerlendiren araştırmalar incelendiğinde Efendioğlu'nun (2013) yüksek lisans tez çalışmasından başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Sinema filmlerindeki oyuncuların davranışları, canlandırdıkları karakterlerin özellikleri ve filmlerin konuları seyredenlerin beğenisini kazandığında, seyredenler kendilerini film kahramanlarının yerine koymakta ve onlarla kendilerini özdeşleştirmektedirler (Kim, Agrusa, Lee ve Chon, 2007). Walhout'a (1961) göre, çoğu insanın davranışı, onların imaja karşı verdikleri tepkilerin bir sonucudur. Bu bağlamda Türk sinemasında öğretmen olgusu, araştırılmaya değer bir konudur. Çünkü öğretmenlik mesleği, toplum için bir rol model olarak algılanmaktadır. Örneğin, toplum zihninde olumlu bir imaj ve olumlu bir tepki oluşturulursa, bu imaj yanlış karakterden ziyade doğru karaktere yönlendirir (Walhout, 1961). Bu anlamda öğretmen ile sanatçı kavramlarının tarihsel, kültürel ve coğrafi olarak birbirleriyle ilişkilendirilmesinin yaygın olduğu belirtilmektedir (Day, 1986). Öğretmenin yalnızca meslekî değil aynı zamanda ekonomik, sosyokültürel, politik, dinî-felsefî, varoluşsal kısaca insanî yönü de daima gündem konusu olmuştur (Efendioğlu, 2013). Araştırmanın odaklandığı sinema filmlerindeki öğretmen karakterlerinin incelenmesi, o dönemin öğretmenlere yüklediği misyonu ve bu

misyonun zaman içinde değişimini görme açısından önemli görülmektedir. Aynı zamanda toplumun öğretmenden beklentilerinin veya öğretmenin toplumdan beklentilerinin dönemsel olarak sinemaya nasıl yansıtıldığı bu tür incelemeler sayesinde ortaya konabilir. Sinema filmleri üzerinde araştırma yapmak isteyen eğitimcileri ve eğitim tarihçilerini zengin bir arşiv beklemektedir (Kaşkaya, Ünlü, Akar ve Özturan-Sağırlı, 2011). Bu arşivden yararlanarak Türk sinemasında öğretmen imajının yıllar içinde nasıl değiştığı, bu araştırma ile incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı Osmanlı Devletinin son zamanlarından günümüze öğretmen konulu çekilen sinema filmlerindeki öğretmen imajını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Türk sinemasında;

- a) olumlu öğretmen imajı özellikleri nelerdir?
- b) olumsuz öğretmen imajı özellikleri nelerdir?
- c) olumlu/olumsuz öğretmen imajı, yıllara göre nasıl bir değişim göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Madge'ye (1965) göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Akt: Karasar, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma verileri değişik zamanlarda üretilen sinema filmlerinden toplanacağından doküman incelemesi uygun bir nitel araştırma yöntemidir. Dokümanlar kamu kayıtları, şahsi dokümanlar, kültür evrakları, fiziki materyaller, araştırmacının ürettiği dokümanlar ve görsel dokümanlar olabilir (Merriam, 2013).

Çalışma Materyali

Araştırmanın evrenini cumhuriyetin kuruluşundan bu yana sahnelenen öğretmen temalı sinema filmleri oluşturmaktadır. Söz konusu filmlerin sayısı, büyük çoğunluğu 1965 ve sonrasında (Efendioğlu, 2013) olmak üzere, yaklaşık olarak yirmi beş olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada özellikle öğretmen imajına dair analizlerin yapılabilmesi için amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemenin, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derin çalışılmasına olanak sağladığı gibi, pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesi ile açıklanmasına da yardımcı olacağı belirtilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Örnekleme oluşturabilmek için; öncelikle, öğretmen imajının tarih içinde nasıl bir değişim geçirdiğini görebilmek amacıyla (cumhuriyetin

kuruluş yıllarını içine alacak şekilde) bir yüzyıl (1910-2010) 20'şer yıllık dönemlere ayrılarak ele alınmıştır. Sonrasında her bir döneme bir sinema filmi gelecek şekilde beş sinema filmi seçilmiştir. Bu seçim, seçimi yapılacak olan döneme ait sinema filmleri arasından rastgele yapılmıştır. Bununla birlikte örnekleme dâhil edilen sinema filmlerinden Çalikuşu, iki ayrı film olmasına rağmen birbirinin devamı niteliğinde olduğundan tek film olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan sinema filmler,, filmlerin yönetmen ve senarist bilgisi, öğretmen karakterleri ile analiz edildikleri dönemler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Materyallerini Oluşturan Sinema Filmleri

Film Adı	Yönetmen	Senarist	Öğretmen Karakteri	Karakter Canlandırıcı	Dönem
Çalikuşu (1. ve 2. Film)	Osman F. Seden	Osman F. Seden	Feride	Türkan Şoray	1910-1930
Bir Dağ Masalı	Turgut Demirağ	Turgut Demirağ	Ahmet	Kadri Eroğan	1930-1950
Sevgili Öğretmenim	Ülkü Erakalın	Bülent Oran	Hülya	Hülya Koçyiğit	1950-1970
Öğretmen	Kartal Tibet	İhsan Yüce	Hüsnü	Kemal Sunal	1970-1990
İki Dil Bir Bavul	Orhan Eskiköy ve Özgür Doğan	Orhan Eskiköy ve Thomas Balkenhol	Emre	Emre Aydın	1990-2010

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, film gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan film gözlem formu oluşturulmadan önce filmler bir kez izlenmiş ve filmdeki öğretmenlerin imajının a)görsel, b) davranışsal, c) mesleki ve d) baskın özellikler açısından dört boyutta incelenebileceği kanaatine varılmıştır. Daha sonra her bir imaj boyutuna bağlı olarak daha ayrıntılı bilgiler verecek alt başlıklar eklenmiştir. Örneğin; görsel imaj boyutuna bağlı “Öğretmenin giyimi mesleğe uygun mu? Saçları toplu, taranmış mı?” gibi alt başlık ile öğretmenin görsel imajına dair veriler ayrıntılandırılmıştır. Gözlem formunun geçerliliğini artırmak için film analizi çalışan bir uzmanın görüşü alınmış önerileri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılarak film gözlem formuna son şekli verilmiştir. Film gözlem formu örneklemede olmayan bir filmde denenerek veri toplama için uygun olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra filmler tekrar kare kare izlenerek her bir imaj boyutuna bağlı alt başlıklarda aranan betimsel verinin öğretilerde bulunup bulunmadığı yoklanmıştır. Sonraki aşamada ilgili imaj boyutunun olumlu ve olumsuz yönleri tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin toplanmasında belgesel tarama ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel

tarama denir ve tarananlar geçmişteki olguların anında iz bıraktığı resim, film, plak, ses ve resim kayıtlı bantlar, araç gereç, bina heykel, vb. kalıntılardır (Karasar, 2011). Doküman incelemesi; (1) dokümanları bulma, (2) dokümanların orijinallliğini kontrol etme, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması olmak üzere beş aşamada yapılmaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Toplanan verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. a) Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur. b) İkinci aşamada, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. c) Üçüncü aşamada araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. d) Dördüncü aşamada ise araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Analiz sürecinde öncelikle, gözlem formları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. İlk aşamada her bir filme ait oluşturulmuş olan temalar ile öğretmen imajı genel hatlarıyla ortaya konulmuştur. İkinci aşamada oluşturulan bu kod ve temalar düzenlenmiş ve filmlerin ayrıntılı izlenmesiyle elde edilen betimsel veriler ile anlamlı hale getirilmiştir. Daha sonra temalara ait betimsel verilerin öğretmenin olumlu veya olumsuz imajına kaynaklık ettiği tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra öğretmenlerin imajını yansıtacak olumlu-olumsuz imaj öğeleri, film kareleri ile filmde geçen konuşmalardan doğrudan alıntılar verilerek desteklenmiştir. Olumlu-olumsuz imaj öğeleri, ideal bir öğretmen ölçüt alınarak değerlendirilmiştir. Örneğin, filmdeki bir öğretmenin öğrencilere ceza vermesi olumsuz imaj; kendisini öğrencilerine adanması olumlu imaj olarak ele alınmıştır. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacılar tarafından sürekli test edilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini artırmak için; a) Örneklem grubunun seçiminden, veri toplama aracının hazırlanmasına, verilerin elde edilmesinden analiz sürecine kadar tüm aşamalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. b) Bulgular, alan yazındaki diğer çalışma bulgularıyla karşılaştırılarak gerekçelendirilmiş, desteklenmiş, benzerlikler ve farklılıklar açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için, iki araştırmacı farklı yerlerde filmleri izleyerek gözlem formlarını doldurarak veri toplamışlardır. Sonra iki araştırmacı ilgili filmleri birlikte izleyerek gözlem sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Bu şekilde, gözlem sonuçlarının önyargı ve yanlış anlamalardan uzak, ortak bir bakış açısı ile ele alınması sağlanmıştır. Uyuşum yüzdesi, öğretmen imajı konusunda gözlemlenen ve görüş birliğine varılan gözlem sonuçlarının oranlanması ile hesaplanmıştır. Bu bağlamda uyuşum katsayısının güvenilir bir oranda olduğu ifade edilebilir (>%70) . Yaşanan uyumsuzlukların çözümü için de ayrı bir alan uzmanına başvurulmuş, üzerinde görüş birliğine gözlem sonuçları doğru olarak kabul edilmiştir. Böylece araştırmanın güvenilirliğini arttırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm önceden belirlenen temalara dayalı olarak üç başlık halinde sunulmuştur. İlk tema olarak, Türk sinemasında olumlu öğretmen imajı özelliklerinin neler olduğu; ikinci tema olarak, Türk sinemasında olumsuz öğretmen imajı özelliklerinin neler olduğu; son tema olarak ise, Türk sinemasında olumlu/olumsuz öğretmen imajının, yıllara göre nasıl bir değişim gösterdiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Türk Sinemasında Olumlu Öğretmen İmajı

Araştırma kapsamında yer alan filmlerdeki olumlu öğretmen imajı incelendiğinde, görsel açıdan, öğretmenlerin diğer bireylerden hemen ayrıldığı göze çarpmaktadır. Kadın olsun erkek olsun, filmin her karesinde öğretmen saça şekil vermiş, saç her zaman düzgün taranmış durmaktadır. Özellikle cumhuriyetin ilk yıllarının kaynaklık ettiği filmlerde, öğretmen adeta modernleşme için topluma önderlik etmektedir. Toplumdaki bireyler filmlerde, şalvar, yelek, kara çarşaf, uzun sakal dağınık saç gibi görsel unsurlar ile yer alırken; öğretmen figürü, sakal tıraşlı, saç oldukça düzgün, ceket-gömlek-pantolon, fötr şapka, makyajlı, dönemine göre daha modern giyimli bireyler olarak görülmektedir. Bu durum cumhuriyetin ilk yıllarının yansıtıldığı “Çalığışu” adlı filmde de yer almaktadır. Feride öğretmen, cumhuriyetten önceki kadın imajının olumsuz yanlarını kendi imajıyla adeta düzeltmeye ve yön vermeye çalışmaktadır. Buradan hareketle, Acun’un (2007) da değindiği gibi, Cumhuriyetin çizdiği kadın imajının, toplumun çoğunluğunu yansıtmasından ziyade, topluma rol model olduğu söylenebilir. Yani öğretmen sadece öğrencilerine değil, çevresindeki herkese model olmaktadır.



Fotoğraf 1. Öğretmen Feride (Türkan Şoray) ile ona haber vermeye gelen kişi (Çalıküşu, 1966)

Öğretmenin görsel açıdan topluma rol model olmasını sadece Cumhuriyetin ilk yıllarıyla sınırlamak doğru olmayacaktır. Örneğin son yıllarda (2008) çekilmiş olan “İki dil bir bavul” isimli filmde de öğretmen, görsel imajıyla topluma örnek birey olarak ön plana çıkmaktadır.



Fotoğraf 2. Öğretmen Emre (Emre Aydın) ile çalıştığı köyden bir köylü (iki Dil Bir Bavul, 2008)

Fotoğraf 2’de de görüldüğü üzere, Emre Öğretmen, özenli saç, traşlı yüz ve gömlek-kumaş pantolon-kravat (bölgenin sıcak iklim özelliğinden dolayı ceket giymediği varsayılmıştır) ile izleyici karşısına çıkarken, aynı karedeki köylü şalvar, kirli sakal, özensiz ve dağınık bir saç stili ile göze çarpmaktadır. Bu tür film karelerine diğer filmlerde de rastlanmaktadır. Fotoğraf 3, “Bir dağ masalı” adlı filmde alınmıştır.



Fotoğraf 3. Ahmet Öğretmen (Kadri Eroğan) ile çalıştığı köyden bir köylü (Bir Dağ Masalı, 1947)

Olumlu öğretmen imajına ait araştırma bulgularından biri de öğretmenlerin idealist oluşudur. Araştırma kapsamındaki tüm filmlerde, öğretmenler belirli bir amaca kendilerini adanmış, pek çok şeyden feragat edip hedeflerine yürümüşlerdir. Çalığışu'nda Feride'nin "*ilk memuriyetimi geçireceğim bu mektebe, sevmek, faydalı olmak, çalışma azmiyle gelmişim.*" ile doktorun burada ne işin var sorusuna cevaben "*ben sadece hizmet etmek istiyorum*" demesi örnek gösterilebilir. Yine aynı filmde bir başka sahnede Feride'nin dadısına "*...düşün bak, ufacık bir mektebim olacak, çiçeklerle donatacağım sınıfı, sonra bir sürü talebem...yoksullara kendi ellerimle önlük dikeceğim.*" gibi cümleler kurması idealist öğretmen olduğuna işaret etmektedir. Bir Dağ Masalı'nda Ahmet Öğretmen, İstanbul'daki lüks hayatını bırakıp köyde öğretmenlik yapmaya başlamıştır. Ahmet öğretmenin İstanbul'da harcadığı servetinden geriye kalanlarla ilgili şu ifadeleri ilgi çekicidir: "*...bundan sonrasını çocukların eğitimine adamayı düşünüyorum*". Yine aynı şekilde İki Dil Bir Bavul adlı filmde Emre Öğretmen, Türkçenin yeterince bilinmediği bir bölgeye öğretmen olarak atanmış ve karşılaştığı tüm zorluklara rağmen başarmak için hedefler belirlemiştir. Bu hedeflerinden birinin çocuklara Türkçe öğretmek olduğu şu cümlelerden anlaşılmaktadır:

"...yani, durum ortada yani. Benim amacım da zaten, bu sene, ben onlara diyorum, sadece okuma yazmayı öğreteyim, hani bırak şeyi, neymiş, matematikmiş, hayat bilgisi falan filanmış. Bunları diyorum bırakıyorum ben, ben bunlara bu sene en azından Türkçeyi güzelce öğretiyim, okuyup yazsınlar, seneye diyorum, nasıl olsa bu alt yapıyla ben onlara, hee bu sene kaybettiklerini önümüzdeki sene verebilirim."

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan biri de filmlerdeki tüm öğretmenlerin bir mücadele içinde yer almaları, Hüsnü Öğretmen dışındaki öğretmenlerin bu mücadelelerden başarıyla çıkmalarıdır. Feride, öğretmen olmaya karar verdikten sonra, bir kadının erkekler dünyasında nasıl bir yer edineceğiyle ilgili sorunlarla karşılaşır. İlk olarak dadısının "*...sonra sen nasıl gidersin bi başına o dediğin yerlere?*" sözleri, yine aynı şekilde Hatice Hanımın "*...ne işin var buralarda hoca hanım? Kadın evinde gerek...*" sözleri nasıl bir mücadeleyle baş başa olduğunu ortaya koymaktadır. Feride'nin köylülerin dini yanlış yaşamasıyla ilgili sorunlarının yanında, iftiraya uğraması ve ekonomik sorunları diğer mücadele örnekleridir. Bir Dağ Masalı'ndaki Ahmet Öğretmen'in, köye öğretmen olarak geldiğinde köylünün çeşitli iftiralarla şikâyetinde bulunması ve Şükrü Efendinin şu sözleri ile nasıl bir mücadele içinde olduğu gözler önüne serilmektedir.

"Aman Allah'im! Rüya değil, yılanların başlarının ezilmesinden korktum da... Bana ne olur mu? Ben de varım onların içlerinde. Valla öyle. Ben anlamadığım şeyin evvela aleyhinde bulunurum. Açık konuşmayı tehlikeli görürsem, gizli gizli fiskos eder, dedikoduyla el altından kaynatırım. Meşrutiyette de böyle yaptım, Cumhuriyette de böyle yaptım, şapkada da böyle yaptım, yazıda da böyle yaptım. Ben bu köyün çocuklarını okutuyorum, kut kanaat geçiniyordum, lâkin günün birinde yerime gençlerden bir muallim

geldi. Yirmi yıl medreselerde dirsek çürütmüş Şükrü Efendi, bu köyde en az on tane hafız yetiştirmiş Şükrü Efendi okutamazmış da çocukları, aha bu okuturmuş! Yani hem ekmeğini elimden alacak, hem benim bilmediğim şeyleri öğretecek, hem de onun babasına rahmet okuyacağım. Böyle yağma var mı? Başladım alttan alta kuyusunu kazmaya...”

Sevgili Öğretmenim filminin öğretmen karakteri Hülya, önce içinde bulunduğu ekonomik dar boğaz ile daha sonrasında okulda öğrencileriyle yaşadığı sorunlarla karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan, İki Dil Bir Bavul filminin adından da anlaşılacağı üzere öğretmen ve öğrencilerin farklı ana dillerinden kaynaklanan iletişim sorunları öğretmenin (dolaylı olarak öğrencilerin de) çok büyük bir sorunla karşı karşıya olduğunu gösterir. Bu sorunu Emre Öğretmen ile öğrencileri arasında geçme(meye)n diyalogda çok iyi bir şekilde anlamaktayız:

“...niye anlamıyorsunuz siz? Ha? Dediğimden hiçbir şey anlamıyorsunuz demi? Ha? Anlamıyorsunuz mu hiçbir şey? Anlamıyorsunuz demi? Anlamıyorsunuz demi? Yoğ... anlamıyon. Türkçeden anlamıyorsunuz demi diyorum. Anlamıyorsunuz demi? Öyle güliyorsunuz zaten. İyi ben de sizi anlamıyom zaten. Napacaz?”

Öğretmenler bahsedilen bütün bu mücadele örneklerinin bir şekilde üstesinden gelmektedirler. Ancak “Öğretmen” adlı filmde Hüsnü Öğretmen, İstanbul’a atandıktan sonra, bir çıkış yolu bulabilmek için bin bir türlü yola başvurmasına rağmen, içine girdiği ekonomik mücadeleye yenik düşer ve akıl sağlığını yitirir.



Fotoğraf 4. Hüsnü Öğretmenin (Kemal Sunal) akıl sağlığını yitirdiği sahne (Öğretmen, 1988)

Sevgili Öğretmenim’de mahalle esnafının Hülya öğretmene duyduğu güven ve saygının altındaki nedenin olumlu imaj algısından kaynaklandığı söylenebilir. Kasabın, “*Sen emret yeter. İstersen dükkânı al, götür.*”; manavın, “*O nasıl söz Hülya Hanım. Başımızın üstünde yeriniz var. On misli, yüz misli birikse ne çıkar? Sizin gibi müşteriye canımız kurban.*”, eczacının ise “*Aceleyle ne lüzum vardı kızım?*” sözleri, Hülya öğretmenin olumlu bir imaja sahip olduğunu göstermektedir. Kültürel olarak öğretmenlik mesleğine duyulan saygının

temelinde, eğitime verilen önem vardır. Ancak öğretmenlik mesleğine duyulan bu geleneksel saygının, ekonomik gerekçelerle ilginç bir çelişki oluşturduğu görülmektedir (Aydın, 2009).

Genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, öğretmenlerin güven veren, idealist, türlü türlü sıkıntılara rağmen yılmadan savaştan, kendisinden çok başkalarını düşünen bir imaja sahip olduğu söylenebilir. Özellikle, görsel imaj açısından, tüm filmlerde ön planda yer aldıkları görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin görüntü olarak iyi birer rol model oldukları sonucu çıkarılabilir.

Türk Sinemasında Olumsuz Öğretmen İmajı Özellikleri

İmaj, kişinin yararına katkı sağlayabilecek çok güçlü bir kavram olmasının yanında, o kişiye ait olumsuz algı oluşmasına da sebep olabilir. Bir din-modernite çatışmasının yaşandığı Çalığışu'nda öğretmene yönelik olumsuz imajın en belirgin olduğu sahnelerden biri, Feride Öğretmenin Zeyniler Köyüne ilk gidişinde bir köylünün Hatice Hanımı tanıtan sözlerinin sarf edildiği bölümdür: *“Bizim Hatice Hanım pek Müslüman’dır. Ehl-i Tarikatten. Mevlütleri o okur, hastalara nefes eder, ölülerimizi o yıkar... Din derslerini ona bırakırsan iyi edersin hoca hanım. Köylü de memnun olur. Ona göre ha!”*. Bu satırlar, öğretmenin din dersini Hatice Hanım kadar iyi veremeyeceği algısını veya sanki öğretmenin dinle alakası olmayan biriymiş gibi göstermesi açısından önemlidir. Din-modernite çatışmasının yaşandığı diğer bir sahnede öğretmene yönelik olumsuz bir algının daha olduğu görülmektedir. Bu sahnede, Hatice Hanım, ilk kez gördüğü eğitim araç-gereçlerinden “Dünya modeli”ni kısa bir incelemeden sonra Feride’ye yönelik, *“Çocukların körpe kafalarına bu gâvur icatlarını sokmaya mı geldin buraya? Ne işin var buralarda hoca hanım? Kadın evinde gerek, yok mu senin evin?”* sözleri, öncelikle, öğretmenin çocukları aydınlatan bir kişi olmaktan ziyade, onların akıllarını karıştıracak kişi algısına neden olmaktadır. İkinci olarak, kadının evinde oturması gerektiğine yönelik sözleridir. Hatice hanıma göre kadın çalışmaz, kadın erkek işine karışmaz, evde oturur, çocuk bakar. Buna karşın Feride’nin cevabı olumsuz öğretmen imajına yönelik bir iyileştirme çabası sayılabilir: *“Var, hoca hanım. Ama kadının evinde oturmasına gelince... O düşünce ki seni hâlâ Dünya’nın öküzün boynuzunda durduğuna inandırıyor. Kadın da bu cemiyette vazifesini yapsa, erkeğe yardımcı olsa, kendi kuvveti yettiği sahalarda çalışsa herhâlde çok daha başka olurdu halimiz! Kadınsın diye türbedarlığı elinden alsalar, seni Zeyni Baba’dan ayırsalar, ister miydin Hatice Hanım?...”*. Çalığışu’nda öğretmene yönelik bir diğer olumsuz imaj algısı ise, Fotoğraf 4’te de görüldüğü gibi, Feride Öğretmenin yurtdışından gelen arkadaşının görsel açıdan modern bir tarza sahip olması, ancak Feride Öğretmenin halen kara çarşafı görünmesidir.



Fotoğraf 5. Feride Öğretmen (Türkan Şoray) ile bir arkadaşı (Çalıküşu, 1966)

Bir Dağ Masalı ve Öğretmen adlı filmlerde Ahmet, Hüsnü ve Emre Öğretmenler filmin çeşitli bölümlerinde ellerinde sigara ile izleyici karşısına çıkmaktadırlar. Öğretmenlerin önce öğrencilere sonra da topluma rol model olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, böyle bir görüntü öğretmenlere yönelik olumsuz bir imaj yaratacaktır.

Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında çekilmiş olan filmler incelendiğinde, öğretmenliğin herkes tarafından yapılabileceği, “herkes öğretebilir” algısını oluşturduğu düşünülmektedir. Çalıküşu’nda Feride, lise eğitimi almış genç bir kızdır. Bir Dağ Masalı’nda Ahmet öğretmen, tıbbiyeyi 4.sınıfa kadar okuyup bırakmış, sonrasında köye öğretmenlik yapmaya gitmiştir. Yine aynı şekilde, Sevgili Öğretmenim’de Hülya Öğretmen kendisinden büyük öğrencilerinin olduğu bir kolej sınıfında öğretmenliğe adım atmıştır. Hülya öğretmenin, yaşadığı ekonomik sıkıntılardan kurtulmak için kendisine iş aradığı anlaşılmaktadır ve gazetede ki öğretmen ilanını gördükten sonra “*anneciğim, nihayet istediğim gibi bir iş buldum galiba... İstanbul’un özel kolejlerinden biri için öğretmen aranyormuş. Parasına şartlarına bakmadan kabul edeceğim*” sözleri, Hülya’nın tesadüf eseri öğretmen olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Çünkü Hülya Öğretmen, o gün gazetede ki ilanı görmemiş olsaydı belki de öğretmenlik dışında başka bir iş bulacaktı. Buradan hareketle, toplumumuzdaki, *hiçbir şey olamazsan öğretmen olursun*, anlayışının yansıtıldığı söylenebilir.

Filmlerde göze çarpan bir başka olumsuz imaj ise öğretmenin çaresiz kaldığı durumlarıdır. Örneğin Emre Öğretmenin öğrencileriyle iletişim kuramadığı için yaşadığı çaresizliği “*...bugün birinci sınıflar geldi, Türkçe bilmiyorlar mesela. E konuşuyon boşa konuşuyomuş gibi oluyor. Hiç bişe anlamıyorlar, e iyi ben nasıl ders anlatacam o zaman ya? Böyle bakıyorlar. Hem bakıyorlar öyle, hiçbir bişe anlamıyorlar yaa...*” sözleri ile görmekteyiz. Aynı şekilde İstanbul’a tayininden sonra yaşadığı ekonomik çaresizlik, Hüsnü Öğretmenin hazin sonunu hazırlamıştır.

Örneklemedeki ilk dört film incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin Türkçeyi düzgün ve akıcı olarak kullandığı söylenebilir. Ancak 2009 yılında çekilen İki Dil Bir Bavul filminde yer alan Emre Öğretmenin, içinde büyüdüğü

bölgenin ağız özellikleriyle konuşmakta olduğu görülmektedir. Öğretmenin, bir yandan öğrencilerinin Türkçe konuşabilmeleri için büyük bir mücadeleye girmesi, diğer yandan kendisinin Türkçeyi düzgün konuşmaması bir çelişki olarak göze çarpmaktadır. Öğretmen görsel ve davranışsal olduğu kadar hitabet açısından da model olmalıdır. Emre öğretmenin öğrencilerine “nane” ve “aile” kelimelerini öğretirken aralarında geçen diyalogda “lan” argo sözcüğünü kullanması, olumsuz öğretmen imajına iyi bir örnektir:

- *Na..ne...*

- *Lane*

- *Nane !*

- *Lale.*

- *Lale değil lan, nane!*

- *Nane.*

- *Hıhh, nane. Sen biliyon mu naneyi? ha? Naneyi biliyon mu?*

- *Evet.*

- *Evet. Nasıl bişe nane? Gördün mü hiç nane? Böle yeşil olur, yeşil. Kokar güzel güzel...*

Bir diğer öğrenci ile olan diyalog:

- *Aa...il..e. ilee.. anne ile.*

- *Aile !*

- *Aile.*

- *Senin ailen var mı?*

- *Hayır.*

- *Nasıl hayır lan, yok mu senin, annen baban yok mu?*

Filmlerde dikkat çeken bir diğer bulguda ise, öğrencilerine ceza veren tek öğretmen Emre öğretmendir. Diğer filmlerde ceza anlamında bir imaja rastlanmamış, aksine Çalığısu’nda Feride öğretmen, Hatice Hanımın ceza verdiği öğrencinin cezasını dikkate almamaktadır. Filmde, Emre öğretmen Türkçe kitabına başka bir dilde kelimeler yazdığı gerekçesiyle öğrencisine tahta önünde tek ayaküstünde durma cezası vermektedir. Öğretmenlerin kullandığı ceza yöntemlerinden tek ayaküstünde tutma, fiziksel ceza türlerindedir (Saban, 2002) ve eğitimde kullanılmaması gereken ceza türlerinden biridir. Öğrencilerin süreklilik göstermeyen, küçük hataları sınıf yönetiminde görmezlikten gelinebilir (Baloğlu, 2001; Başar, 2006). Filmdeki istenmeyen davranışa bakılacak olursa, öğrencilerin gösterdiği istenmeyen davranış tekrarlanma olasılığı düşük olan bir davranıştır. Emre öğretmenin bu durumda yapması gereken, öğrenciye ceza vermek yerine, o istenmeyen davranış görmezden gelmek olmalıdır. Bu gibi istenmeyen davranışlar zamanla kendiliğinden ortadan kalkmaktadır. Bu durumda öğretmenin, öğrencilerin dersten kopmasını engellemek ve derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerini önlemek için bu tür davranışları görmezden gelmesi iyi bir yöntem olabilir (Durukan ve Öztürk, 2005).



Fotoğraf 6. Ceza alan öğrenciler (İki Dil Bir Bavul, 2008)

Türk Sinemasında Olumlu/Olumsuz Öğretmen İmajı, Yıllara Göre Nasıl Bir Değişim Göstermektedir?

Bu çalışmada daha önce yapılan imaj tanımlarından hareketle imajın; diğer birçok niteliğinin yanında zaman içinde değişebildiği, olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabileceği niteliklerinden bahsedilebilir. Araştırma kapsamında ele alınan filmler irdelendiğinde, zaman içerisinde öğretmen imajına dair değişim gösteren birden fazla bulguya rastlanmıştır. Bu değişimler bazen olumlu yönde bazen de olumsuz yönde olmuştur. Görsel imaj açısından değerlendirildiğinde, özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında Osmanlı etkisinin devam ettiği görülmektedir. Nitekim öğretmenler, çarşafli veya nispeten kapalı, erkek öğretmenler de fes ile ona uygun kıyafetlerle sahnelenmektedir. Bu rağmen ilerleyen yıllarda öğretmenler bugünkü görünümüne daha yaklaşmışlardır. Günümüzde ise özellikle kadın öğretmenler kıyafet seçiminde oldukça serbest davranmaktadır. İş ve günlük kıyafetleri hemen hemen aynıdır. Aşağıda Çalığışu ve Öğretmen adlı filmlerden alınan öğretmenler odası görüntüleri bulunmaktadır.



Fotoğraf 7. Çalığışu (1966) ve Öğretmen (1988) adlı filmlerde yer alan öğretmenler odası sahnesi

Yine aynı filmlerde öğretmen ile birlikte okuldaki müdür, müdür yardımcısı gibi diğer personelin de görsel açıdan nasıl bir değişim geçirdiği görülmektedir.



Fotoğraf 7. “Çalığışu (1966)” (Soldan sağa: Muavine Hanım, Feride Öğretmen ve Müdür) ve “Öğretmen (1988)” (Soldan sağa: Müdür, Hüsnü Öğretmen, Kaymakam ve Milli Eğitim Müdürü) filmlerinden bir kare

Öğretmenin görsel imajının geçirdiği bu büyük değişimin yanında kültürel anlamda da değişimler meydana gelmiştir. Öğretmenlerin günlük konuşmalarındaki bozulma buna örnek gösterilebilir. İncelenen filmlerden ilk üçü olan, *Çalığışu*, *Bir Dağ Masalı* ve *Sevgili Öğretmenim* adlı filmlerde öğretmenlerin, gerek günlük yaşamda gerekse de iş hayatında kullandıkları üsluba oldukça özen gösterdikleri, harfleri yutmadan veya yuvarlamadan çok net bir kesinlikle konuştukları hemen göze çarpmaktadır. Sonraki iki film olan *Öğretmen* ve *İki Dil Bir Bavul* adlı filmlerde ise öğretmenlerin bu anlayıştan uzaklaştıkları, özellikle *İki Dil Bir Bavul* adlı filmde öğretmenin konuşmasının çok fazla bozulduğu görülmektedir. Öğretmenin olumsuz yönde değişen bu imajına her filmde birer örnekle değinebiliriz. *Çalığışu*: “Müdürümüz ciddi, hanım hanımıcık bir kadın, beni gayet iyi karşıladı. Talebelerime gelince, onlarla da bir günde kaynaştık. Aralarında bir paşanın kızı var ki, büyümüş de küçülmüş gibi kavruk azametli bir kız. Nadide hanımefendi, bir şey öğrenmekten ziyade arkadaşlarına gösteriş yapmak için geliyor mektebe.” *Bir Dağ Masalı*: “okulu kapatıp kırlarda ders yapmaya gelince, sonbaharın ve ilkbaharın güzel günlerinde sınıflar büsbütün boşalıyor.” *Sevgili Öğretmenim*: “sizlere öğretmen olduğum için kendimi mutlu hissediyor, iyi anlaşacağımızı umuyorum.” *Öğretmen*: “...hepinizin ellerini havada görmek isterdim, zor birşey sormicaktım ki. Bana bakın bakıyorum...” *İki Dil Bir Bavul*: “...çikolata ney biliyon mu? Nasıl oluyo? Ha? Nerde satılıyor çikolata? Bilmiyon de mi?”. Filmlerden alınan bu doğrudan alıntılarla, Türkçeyi güzel kullanma bağlamında, öğretmen imajının olumsuz yönde bir seyir izlediği açıkça görülmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan diğer bir bulgu ise, ilk yıllarda kendisini tamamen adamış öğretmen imajıdır. Buna göre öğretmen, kişisel sorunlarından çok toplumun sorunlarıyla ilgilenmiş ve kendisini ikinci plana atmıştır. Özellikle *Çalığışu* ve *Bir Dağ Masalı* adlı filmlerde Hatice Hanım-Feride Öğretmen,

Şükrü Efendi-Ahmet Öğretmen boyutuyla, din-modernite çatışmasında öğretmenlerin önemli birer nefer rol üstlendikleri görülmektedir. Yani öğretmen, toplumu yanlış din algısından ve tutucu zihniyetten kurtaran bir aydın imajına sahiptir.

Diğer yandan sonraki yıllarda ekonomik anlamda sıkıntı çeken öğretmen imajına rastlanmaktadır. Hülya Öğretmenin sözleri öğretmenin idealist ve adanmış imajından çaresizliğe doğru gidişini göstermektedir:

“...ne olursa olsun çalışmak zorundayım efendim, şımarık öğrenciler ne kadar huysuz ne kadar kötü olurlarsa olsunlar, açlıktan beter değillerdir herhalde. Hasta annem ilaç ve doktor beklerken işin kolayını zorunu düşünemem Müdür Bey. Her ne pahasına olursa olsun bu mücadeleye girmek zorundayım, yalvarırım bir fırsat verin bana.”

Yine aynı şekilde Hüsnü Öğretmen İstanbul’a tayininden sonra eve alacağı sebze meyveden, okula gideceği otobüs biletine kadar her türlü ekonomik kısıntıya rağmen mücadeleden yenik çıkarak akıl sağlığını yitirmektedir.

Son dönemlerde çekilmiş olan İki Dil Bir Bavul adlı filmde ise, ilk yıllardaki idealist ve adanmış öğretmen imajı ile ardı sıra gelen dönemde ekonomik mücadele içindeki öğretmen imajından ayrı olarak kültürel farklılıklar ön plandadır. Emre Öğretmen, kendisine tamamen yabancı olan bir kültürde görevini icra etmeye çalışmaktadır. Ülkenin farklı bölgelerinde kullanılan farklı anadillerinden kaynaklanan sosyokültürel soruna çözüm bulmaya çalışmaktadır. Kendisi sınıf öğretmeni olmasına rağmen, karşı karşıya kaldığı sorunu ortadan kaldırmak için matematik, hayat bilgisi gibi dersleri bir kenara bırakarak öğrencilerine Türkçe öğretmeyi temel hedef belirlemiştir. Bu anlamda öğretmenin bir kurtarıcı imajına sahip olduğu söylenebilir. Bu öğretmen imajının, Burbach ve Figgins’in (1993) çalışmalarında elde ettikleri olumlu öğretmen imaj boyutlarından ‘istisnai durumlar için istisnai öğretmen’ imajına paralel olduğu düşünülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlik, insan ilişkileri bakımından, geniş bir kitleyle etkileşim içinde olan bir meslektir. Diğer bir deyişle öğretmenlik, okulda öğrencilerle iç içe olmasının yanında, okul dışında toplumla sıkı bağları olan bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bir mesleğin saygınlığını belirleyen ekonomik, kültürel, siyasal, sosyal gibi birçok faktör olduğu şüphesiz bir gerçektir. Bir bakıma, bütün bu faktörlerin, o mesleği yürütenlerin tutum ve davranışlarıyla ilişkili olduğu düşünülür. Bu nedenle bir model olarak algılanan öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği niteliklere uygun tutum ve davranışlar göstermesi beklenmektedir. Öğretmen, mesleki saygınlığın yükselmesine yardımcı olabilecek bir kişilik örüntüsüne ve uygar bir yaşam anlayışına sahip olmalıdır (Aydın, 2009). Olumlu imajın

oluşturulmasında sinema filmlerinin önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (O'Connor, Flanagan ve Gilbert, 2008).

Bu çalışmada öğretmenlerin sinema filmlerindeki olumlu ve olumsuz imajları ile bu imajın yıllar içinde nasıl değiştiği irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde farklı öğretmen imaj örüntülerine rastlanmıştır. Epstein, Rosenberg ve Smith (1991), 50 yıllık bir dönemi kapsayan zaman diliminde, sinema filmlerindeki öğretmen imajına dair yaptıkları çalışmalarında, birbirinden tamamen farklı ciddi, adanmış, kötü eğitilmiş, beceriksiz, asi vb. gibi imaj örüntülerin elde edildiğini belirtmişlerdir. Birbirinden farklı imaj örüntüleri bağlamında, Epstein, Rosenberg ve Smith'in yaptıkları çalışma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Çelikten, Şanal ve Yeni'ye (2005) göre toplumun büyük bir kesimine hizmet sunan öğretmenler, toplumun gözünde olumlu bir imaja sahip olmak zorundadırlar. Nitekim sinema filmlerinde bu olumlu imajın oluşmasına yardım ederler. Dolayısıyla sinema, bireylerin kişilerle ilgili fikirlerini oluşturmaları için oldukça önemli bir kaynak olarak ortaya çıkmaktadır (Artan, 2012).

Araştırma kapsamındaki incelenen tüm sinema filmlerinde göze çarpan en önemli olumlu imaj, öğretmenlerin görsel açıdan oldukça iyi bir imaja sahip olduklarıdır. Öğretmenler hemen hemen tüm sahnelerde, iyi giyimli, çağın ilerisinde, traşlı, saçları düzgün taranmış görülmektedirler. Kestere ve Kalke'nin (2014) öğretmenin görsel imajına yönelik yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin saç stiline kısadan uzuna, kıvırcıktan düz saça kadar farklı yollarla betimlenmesine rağmen, öğretmenlerin saçının düzenli, temiz ve bakımlı olarak algılandığı bulgusuna ulaşmışlardır. Harmancı (2008), profesyonelliğin mutlaka bakım gerektirdiğini, temizlik ve bakımın, kendimize ne derece değer verdiğimizizi gösterdiğini belirtir. Sampson'a (1995) göre, temiz traşlı bir görünüm, bir profesyonel için en kabul edilebilir nitelikte olmalıdır.

Öğretmenler, belirli hedefler doğrultusunda ilerleyen ve kendilerini bu hedeflere adayan idealist kişilerdir. Burbach ve Figgins (1993), öğrencilerinin başarılı olması için ellerinden gelen her türlü yardımı yapan adanmış öğretmen imajının, filmlerde baskın imaj olarak ön plana çıktığını söylemektedir. Buna paralel olarak Harris (2009) de öğretmenlerin, geleneksel olarak adanmışlık ve uygun davranışlarla ilişkilendirilmiş olduklarını belirtir. Benzer şekilde Joseph'in (2001: 136) aktardığına göre Avent (1931) yirminci yüzyılın öğretmen imajını tanımlarken "mükemmel öğretmen, kendine karşı ihmalkâr, kendi rahatından çok diğerlerini düşünen" ifadelerini kullanmaktadır. Bu ifadeler, Feride ve Ahmet öğretmenler başta olmak üzere, filmlerdeki adanmış öğretmen imajıyla örtüşmektedir. Diğer yandan öğretmenler türlü türlü sıkıntılara rağmen yılmadan mücadeleye devam etmekte, çoğu zaman da tüm sıkıntıların üstesinden gelmektedirler. Ancak bu durum bazen istendiği gibi sonuç vermeyebilir. Daha açık bir ifadeyle, olumlu imajın olumsuz sonuçları da

olmaktadır. Örneğin, filmlerdeki mükemmel öğretmeni gören bir öğretmen, kendisi hakkında olumsuz düşüncelere kapılabilir. Swetnam (1992), filmlerde bir çeşit süper insan olan öğretmenin, bütün öğrencilerin tüm sorunlarını kolaylıkla çözebildiğini, zahmetsizce bütün sınıfın ihtiyaçlarına yetişebildiğini, ancak bu gerçeğe dışı durumun şu an görevde olan bazı öğretmenler üzerinde olumsuz etki bıraktığını belirtir.

Bir mesleğin imajının oluşmasında birçok unsur vardır. Ancak bu imaj olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Polat ve Arslan'a (2015) göre olumsuz imaj; davranışlara bağlı olarak kişilerin zihninde oluşan olumsuz izlenimlerdir. Bu bağlamda, filmlerde öğretmenlerin olumsuz izlenim yaratacak davranış örüntülerine rastlanmıştır. Örnekleme yer alan erkek öğretmenlerin tamamı bazı sahnelerde ellerinde sigara ile görülmektedir. En başta öğrencilere örnek olması gereken öğretmenler, sigara ile rol model olmamalıdır. Dolloff'a (1999) göre, her düzeydeki öğretmen imajı, onaylanmak ve yeniden düzenlenmek için rol model alınabilir. Yani öğrenci, olumsuz olsa bile öğretmen davranışını örnek alabilir. Aynı şekilde Başar (2006), öğretmen davranışlarının öğrenci için pekiştirici olduğunu ve öğrencilerin öğretmeni örnek almaya yatkın olduğundan dolayı dikkatli olmaları gerektiğini belirtir. James (2004), olumsuz bir imajın, ortadan kaldırılması uzun zaman alan olumsuz önyargılar oluşturduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle öğretmenin olumsuz davranışını model alan öğrencinin bu durumu düzeltebilmesinin uzun zaman alabileceği söylenebilir. Diğer bir olumsuz imaj ise, öğretmenlerin çaresizlik içinde kalmalarıdır. Burbach ve Figgins (1993), sinema filmlerindeki öğretmen imajına yönelik en rahatsız edici durumun çaresizlik olduğu belirtmektedirler. Yine aynı çalışmada yazarlar, filmlerdeki öğretmen karakterlerinin göze çarpan en önemli unsuru olarak, öğretmenliğe başlarken karşılaştıkları sorunlarla hep bir mücadele içinde olduklarını belirtmektedirler. Feride, Ahmet, Hülya ve Emre öğretmenlerin öğretmenliğe başladıkları ilk yıllarda verdikleri mücadeleler bu imaja örnek gösterilebilir. Ancak bu çalışmada olumsuz imaj adına en dikkat çekici bulgu, yıllar geçtikçe öğretmenlerin kurdukları akıcı ve süslü cümlelerinin yerini bozuk, anlamsız konuşmaların almış olmasıdır.

Öğretmenlik özel bir ihtisas alanı olmasına rağmen, filmlerde herkes öğretmen olabileceği gibi bir izlenim oluşmaktadır. İlk dönem filmlerinde yer alan öğretmen karakterleri, hiçbir şekilde öğretmenlik eğitimi almamış kişiler olarak sunulmuştur. Aslında bu durum, o dönemin koşullarını ortaya koymaktadır. Nitekim 1970-1971 yılına kadar öğretmen yetiştiren ciddi bir kurumun olmayışı, nihayet bu tarihlerden sonra iki yıllık eğitim enstitülerinin ve eğitim yüksekokullarının açılması (Ada ve Baysal, 2013) böyle bir durumun ortaya çıkmasına sebep gösterilebilir. Yani 1970-1971 yıllarına kadar, eğitimi lise düzeyinde olanlar öğretmen olabiliyordu. Buradan hareketle, öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir alan olarak görülmediği çıkarımı yapılabilir. Oysaki

1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43.maddesine göre; öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Ada ve Baysal'a (2013) göre, öğretmenlik mesleğine hazırlık; 1) genel kültür, 2) özel alan eğitimi ve 3) pedagojik formasyon kategorilerinden alınan derslerle sağlanır. Feride ve Hülya öğretmenler liseden mezun olarak; Ahmet öğretmen ise tıp eğitimini yarıda bırakıp köye öğretmen olmuştur. Dolayısıyla adı geçen bu karakterlerin, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri almadan öğretmenlik yapmaları, herkesin öğretmen olabileceği algısını oluşturmaktadır.

İmaj, zamanla değişebilir bir nitelik taşır. Öğretmen imajı da zamana bağlı olarak bir değişim geçirmiştir. Filmlerde bu değişimi açık şekilde, görsel olarak ve konuşma üslubunda görmekteyiz. Öğretmenler Cumhuriyetin ilk yıllarında Osmanlı kültürünün etkisinde olan kılık kıyafet içinde görülürken, konuşma olarak şairane, oldukça süslü cümleler, ağızdan net çıkan kelimeler ile karşımıza çıkmaktadır. Ancak yıllar geçtikçe kılık kıyafet, yerini daha modern giyime bırakmıştır. Fakat ne yazık ki, kılık kıyafetteki ilerleme kadar konuşmada gerileme meydana gelmiştir. İncelenen ilk filmde öğretmenlerin kullandığı Türkçe oldukça akıcı ve süslü iken son filmde öğretmen, büyüdüğü yörenin özelliklerin taşıyan bir Türkçe ile izleyici karşısına çıkmaktadır. 1950 ile 1970 yılları arasına denk gelen dönemde, filmlerde baskın olan konu ekonomik sıkıntılar olarak göze çarpmaktadır. Filmlerde işlenen bu ekonomik sıkıntılar, bize tüm dünyayı etkilediği gibi Türkiye'de de etkili olan ekonomik krizleri hatırlatmaktadır. Öztürk'e (2013) göre, Türkiye 1929 yılındaki 'büyük buhran' ile karşı karşıya kaldığı ekonomik krizde, izlediği akılcı programlarla küçümsenmeyecek bir başarı elde etmiştir. Ancak buna rağmen ikinci dünya savaşının ufukta görüldüğü yıllarda Türkiye, hem siyasi hem de ekonomik sıkıntılarla dolu bir döneme girmiştir. Yani İkinci dünya savaşından sonra yaşanan ekonomik krizlerin, öğretmeni de kötü bir şekilde etkilediği ve öğretmenin filme yansıyan imajını değiştirdiği düşünülmektedir. Örneğin, ilk filmlerdeki Feride ve Ahmet öğretmenlerin ekonomik kaygıları bulunmamasına rağmen, sonraki iki filmde yer alan Hülya ve Hüsnü öğretmenler tamamen ekonomik sıkıntılar ile boğuşmaktadırlar. "İki Dil Bir Bavul" adlı filmde Emre Öğretmen, ülkenin doğusu ile batısı arasındaki gerek yaygın kullanılan dil gerekse yaşam tarzları farkı açısından çeşitli sıkıntılar ile karşı karşıya kalmıştır. Dönemsel olarak bakıldığında, öğretmenler ilk dönemlerde din-modernite mücadelesi içinde, sonraki dönemde ekonomik mücadele içinde, en sonda ise kültürel farklılıklarla mücadele içinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, sinema filmlerindeki öğretmen imajına daha geniş örneklem ile farklı açılardan yaklaşılabilmesi önerilebilir. Yine aynı şekilde çekildikleri dönem şartlarına bağlı olarak sinema filmlerinde yer alan öğretmen karakterlerine yüklenen misyonlar irdelenebilir. Eğitim fakültelerinin son sınıf öğrencilerine yönelik son izledikleri öğretmen temalı

Emrullah Akcan ve Soner Polat

sinema filmlerinin kendilerinde oluşturduğu öğretmen algısı araştırılabilir. Bu araştırma 1910-2010 yıllarının 20'şer yıllık döneme ayrılarak her bir döneme bir sinema filmi gelecek şekilde tasarlandığından daha kısa yıl aralığı ile kısa dönemsel periyotlarla ilgili bir çalışmanın yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması, araştırma konusunun bulguları ve sonuçları açısından genellenebilir olmasına katkı sağlayacaktır.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

The Image of Teacher in Turkish Movies with the Theme of Education: A Historical Look to Teacher Image

Emrullah Akcan¹, Soner Polat²

Introduction. Teachers are the most important leading group shaping the way of a community as much as they provide the basis for upbringing of human resources required by all occupational groups.

According to Can, Can and Durukan (1999), teachers are the community engineers shaping future communities. Teaching is one of the occupations requiring social responsibility. Teachers are role models primarily for their students, then secondly to those around them through their clothing, the words they use, and their manner as a whole.

Movies potentially reflect ideas and information more strongly than written texts. According to Kaşkaya, Ünlü, Akar and Özturan Sağrılı (2011), school and teacher themed movies can be an example for teacher-student, teacher-community relationships, furthermore, effective in developing positive attitudes towards teaching profession. Moreover, movies help people build perception. In some cases, they affect a large part of community. Therefore, the image of teacher in movies leads to shaping perception of community towards teachers.

When analyzing general literature and making comprehensive definition of image, based on image descriptions made before, it can be described in such a way that "image is a total of negative and positive perceptions special to individual which occurs consciously or unconsciously and may change over time as a result of direct or indirect engagement with the individual concerning image source of the individual". Based on these descriptions, it can be said that image may change over time, be special to person, be positive or negative, and occur consciously or unconsciously and as a result of interaction.

As there have been many changes in community with every passing year, teacher as an important part of community; thus of school system has also been affected by this change. Therefore, movies can be very useful in terms of revealing these kinds of changes. When analyzing the research results reflecting teacher and evaluating point of view toward teacher in Turkish Cinema, the researchers came up with only one study on this subject (Efendioğlu, 2013). In

¹PhD. Student, Kocaeli University, Kocaeli-Turkey, emrullahakcan@gmail.com, ²Assoc. Prof. Dr., Kocaeli University, Kocaeli-Turkey, spolat@kocaeli.edu.tr

this regard the study has tried to analyze how the image of teacher in Turkish Cinema has changed over time.

Purpose. This study aims to determine the image of teacher in the films that have been shot between since the last years of Ottoman Empire till today. In the light of this aim, answers to the following questions were sought.

- What are the characteristics of positive image of teacher in Turkish Cinema?

- What are the characteristics of negative image of teacher in Turkish Cinema?

- How has positive/negative image of teacher in Turkish Cinema changed over the years?

Method. The study's design is document analysis, one of the qualitative research techniques. The data were analyzed using content analysis technique. The purpose of content analysis is to reach the concepts and relationships that will describe the collected data. The target population of the study is composed of teacher themed movies that have been presented since the founding of the Turkish Republic. A century (1910-2010) was divided into periods of 20 years each for sampling. Following that, a total of 5 films were selected in such a way that one film is for each period. Observation form developed by researchers, as data collection tool, was used to generate code and theme. The films as a basis for research were reached through DVDs (Digital Versatile Discs) and researchers personal archive. In the phase of the data analysis, movies were watched beforehand to generate theme and categories and basic elements were noted down. Then, the movies were watched a second time within the frame of these basic elements. The data analysis was carried out in four phases: 1. Coding the data, 2. Identifying the themes of coded data, 3. Arranging the codes and themes and 4. Identifying and interpreting the findings. Basic points to reflect the image of teachers were determined and these points were supported using direct quotes from positive - negative image elements, the film frames and the dialogues spoken in the film.

Findings. Findings obtained in the study were given in 3 titles. While teachers have roughly positive image in terms of visual image, idealism, devotion, fighting spirit, they have negative image in terms of desperation, punishing, challenges of being a female teacher, the perception "everyone can teach". Moreover, they have a changing image about their clothes and the way they speak in time. In addition to this, while teachers are interested in social issues in the first years of teaching, they turn out to be interested in their personal problems in the following years.

Discussion, Conclusion and Recommendations. The most outstanding positive image in all the movies within the scope of the study is that teachers have quite a positive visual image. Teachers look well-dressed, ahead of their time, shaved, and with well-combed hair in all the scenes. Besides, teachers are idealist people advancing towards specific goals and devoting themselves to these goals. All the male teachers in the sample are spotted with a cigarette in their hand in some scenes. The other negative image is also that teachers remain in despair. Although teaching is a special professional field, in the films an impression is created that everybody can be a teacher. The image of teacher has also changed over time. This is most clearly seen as visual change and in way of speaking. On the other hand, when periodically reviewed, teachers appear in conflict between religion and modernity in the first periods, in economic struggle in the next period, and in cultural struggle in the last period.

Based on the research results, it could be suggested that the image of teacher in films can be approached differently through a larger sample. Similarly, bounded by the period the films were shot, missions burdened upon teacher characters that have taken place in films can be scrutinized. Teacher perception of the students generated by teacher themed movies the fourth class students at the Faculty of Education last watched can be researched. This study was designed in such a way that the years between 1910 and 2010 were divided into periods of 20 years each and one film is for each period. Therefore, a potential study with a range of years less and in a short period of time and comparison of results will contribute to generalizable knowledge in terms of research findings and research results.

Kaynaklar/References

- Acun, F. (2007). Görsel verilerde kadın imajı (1923-1960). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 91-112.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-Androjik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem A.
- Akıncı-Yüksel, N. A. (2015). Kültürel bir ürün olarak Türkiye’de sinema filmlerinde okul, öğretmen ve öğrenci temsilleri. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 6(11), 1-17.
- Artan, B. (2012). *Sinema ve imaj üretimi: Amerikan ordusu ve Türk ordusunun 2000 sonrası filmlerdeki imajları üzerine bir karşılaştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 11-19.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Bektaş, F. (2010). Örgütsel imaj ve örgüt kültürü: Öğretmen adayı örneğinde nedensel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, (1), 5-18.
- Burbach, H. J., & Figgins, M. A. (1993). A thematic profile of the image of teachers in film. *Teacher Education Quarterly*, (Spring), 64-75.
- Busby, G., & Klug, J. (2001). Movie-induced tourism: the challenge of measurement and other issues. *Journal of Vacation Marketing*, 7(4), 316-332.
- Can, S., Can, Ş. ve Durukan, E. (1999). Cumhuriyetten günümüze öğretmen ve öğretmen yetiştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(1), 61-70.
- Çakır, Ö. (2002). *Profesyonel yaşamda kişisel imaj ve sosyal yaşam etiketi*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Çakırer, M. A. (2009). *Lider öğretmen*. İstanbul: Crea.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Yeni öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.
- Day, D. M. (1986). Artist-teacher: A problematic model for art education. *The Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 38-42.
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 407-422.

- Diken, B. ve Laustsen. C. B. (2011). *Filmlerle sosyoloji* (Çev. S. Ertekin). İstanbul: Metis.
- Dolloff, L. A. (1999). Imaging ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1 (2), 191-207.
- Durukan, H. ve Öztürk, H. İ. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans.
- Duyan, Y. (2013). 1980 öncesi Türkiye sinemasında kadın temsilleri: Adı Vasfiye filmi üzerine bir inceleme. *II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design. 02-04 May 2013 Famagusta – North Cyprus*.
- Efendioğlu, E. (2013). *Türk sinemasında öğretmen imajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Epstein, Y. M., Rosenberg, S. H., & Smith K. J. (1991). The image of the teacher in film. *American Psychological Association (APA)*, (August 91), 16-20.
- Erickson, M. K., & Sirgy, M. J. (1992). Employed females' clothing preference, self-image congruence, and career anchorage. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(5), 408-422.
- Harmancı, M. (2008). *İş'te imaj faktörü*. İstanbul: Nesil.
- Harris, A. (2009). The good teacher: Images of teachers in popular culture. *English Drama Media*, (June).
- James, J. (2004). *Beden dili: Olumlu imaj oluşturma*. İstanbul: Alfa.
- Joseph, P. B. (2001). Images of Schoolteachers in America, içinde, *The ideal teacher: Images in early 20th-century teacher education textbook*. London: Lawrence Erlbaum.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Basım). Ankara: Nobel.
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar, M. S. ve Özturan-Sağırılı, M. (2011). Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ve öz yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1765-1783
- Keklik, B. (2012). Öğretim üyelerinin dış görünüşlerinin öğrenciler tarafından algılanma biçiminin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(3), 129-141.
- Kestere, I. ve Kalke, B. (2014). The Visual image of teachers: A ten-country perspective. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 19-40.
- Kim, S.S., Agrusa, J., Lee, H. ve Chon, K. (2007). Effects of Korean television dramas on the flow of Japanese tourists. *Tourism Management*, 28, 1340-1353.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 sayılı kanun), Kabul Tarihi: 14/6/1973, Yayınlandığı Resmi Gazete, Sayı 14574, Yayınlandığı Tarih 24/06/1973. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html Erişim: 03/01/2016.
- Monaco, J. (2001). *Bir film nasıl okunur?* (Çev. E. Yılmaz). İstanbul: Oğlak.
- Nugent, S. A., & Shaunessy, E. (2010). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roeper Review*, 25(3), 128-134,
- O'Connor, N., Flanagan, S., & Gilbert, D. (2008), The Integration of Film-induced tourism and destination branding in Yorkshire, UK. *International Journal of Tourism Research*, 10, 423-437.
- Okay, A. (2000). *Kurum kimliği*. Ankara: Media Cat.
- Özön, N. (1984). *100 soruda sinema sanatı*. İstanbul: Gerçek.
- Öztürk, İ. M. (2013). İkinci dünya savaşı Türkiye'sinde olağanüstü ekonomik kararlar: Milli korunma kanunu ve varlık vergisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(54), 135-166.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 249-262.
- Polat, S. ve Arslan, Y. (2015). *Örgütsel yaşamda imaj: İmaj geliştirme ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Ryan, M. ve Kellner, D. (2010). *Politik kamera: Çağdaş Hollywood sinemasının ideolojisi ve politikası*. İstanbul: Ayrıntı.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel.
- Sampson, E. (1995). *İmaj faktörü*. İstanbul: Rota.
- Scull, R., & Peltier, G.L. (2007). Star power and the schools: studying popular films' portrayal of educators. *The Clearing House*, 81(1), 13-18.
- Swetnam, L. A. (1992). Media distortion of the teacher image. *The Clearing House*, 66(1), 30-32.
- Tezcan, M. (1983).Giyim olgusuna sosyo-kültürel bakış ve Türklerde giyim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 255-276.
- Walhout, D. (1961). The teacher image in America: The reasons for its current low status. *The Journal of Higher Education*, 32(1), 31-35.
- Walker, T. T. (1965). Teacher image. *Peabody Journal of Education*, 43(1), 40-41.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerde Açığa Çıkarma Davranışı: Mevcut Durum ve Öneriler

Teachers' Whistleblowing Behaviors: Present Situation and Suggestions

Gökhan Özaslan¹, Ali Ünal²

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim denetçilerinin görüşlerinden yararlanarak, öğretmenlerin açığa çıkarma davranışı gösterebilme olanaklarını anlamak ve öğretmenleri açığa çıkarma davranışına teşvik edebilmek için alınabilecek önlemlere ilişkin öneriler geliştirmektir. Araştırmanın verileri, nitel araştırma metodolojisi kapsamında her biri 6 öğretmen, 6 okul yöneticisi ve 6 eğitim denetçisinden oluşan üç odak görüşme grubuna ayrılmış halde toplam 18 katılımcının ifadelerinden elde edilmiştir. Katılımcıların öğretmenlerin açığa çıkarma davranışına teşvik edilmeleri için dile getirdikleri bazı uygulama önerileri şunlardır: (a) Türk hukuk sisteminde açığa çıkarma davranışını kolaylaştıran ve bu davranışı gösteren çalışanları koruyan düzenlemeler yapılması, (b) bakanlık mevzuatında basına yetkilendirilmeden demeç verme yasağının kaldırılması, (c) Türk eğitim sisteminin siyasi açıdan heterojen ve demokratik bir yapıya kavuşturulması, (d) öğretmen adaylarının eğitiminde açığa çıkarmaya ilişkin yeterli bilgiler verilmesi ve bu konuda özgüvenlerinin artırılması ve (e) ayıpları kapatmak yerine cesaretle üzerine gitmenin önemi vurgulanarak toplumun bu konuda bilinçlenmesinin sağlanması.

Anahtar sözcükler: Açığa çıkarma, öğretmenler, müdürler, denetçiler, nitel araştırma, odak grup görüşmesi

Abstract

The aim of this study is to understand teachers' possibilities for whistleblowing and to develop suggestions about making provisions for encouraging them to whistleblowing drawing on the views of teachers, school administrators and educational supervisors. Data of the study were gathered through 3 focus group interviews consisting of 6 teachers, 6 school administrators and 6 educational supervisors each. Some of the suggestions mentioned by participants for encouraging teachers to blow the whistle include: (a) revising Turkish legal system so as to provide teachers with legal security and to make it easy for teachers to blow the whistle, (b) lifting the ban on making unauthorized press statements in the regulations of the Ministry of National Education, (c) giving politically heterogeneous and democratic shape to Turkish education system, (d) addressing whistleblowing in the curricula of teachers' pre-service training and improving teachers self-confidence in this regard, and (e) raising society's awareness about whistleblowing by emphasizing the importance of courageously handling wrongdoings instead of covering them up.

Keywords: Whistleblowing, teachers, school administrators, educational supervisors, focus group interview

Received: 07.01.2016 / Revision received: 13.07.2016 / Second revision received: 29.07.2016 / Approved: 01.08.2016

¹Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, ozaslangokhan@gmail.com, ²Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, aliunal37@hotmail.com

Atıf için/Please cite as:

Özaslan, G. ve Ünal, A. (2016). Öğretmenlerde açığa çıkarma davranışı: Mevcut durum ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 321-350. doi: [10.14527/kuey.2016.013](https://doi.org/10.14527/kuey.2016.013)

Giriş

Radikal Gazetesi'nin 10/03/2015 tarihli, "Antalya'da Cadı Avı" başlıklı haberi şöyle başlamaktadır:

Eğitim Sen Antalya Şube Başkanı Kadir Öztürk, bir okulda kısa etek giyen öğrencileri takip için 'Erkek timi' oluşturulmak istenmesi, Korkuteli'de bir öğretmenin de öğrencileri pergelle dövüp üzerinde 'Eğitime destek çubuğu' yazılı sopa bulundurmasıyla ilgili basına bilgi veren öğretmenlerin kim olduğuna ilişkin 'cadı avı' başlatıldığını iddia etti.

The New York Times Gazetesi'nin 26/01/2015 tarihli, "CIA Görevlisi, Times Muhabirine Bilgi Sızdırılmaktan Suçlu Bulundu" başlıklı haberi ise şöyle demektedir:

Eski bir Merkezi Haberalma Teşkilatı görevlisi olan Jeffrey A. Sterling, Pazartesi günü yapılan duruşmada The New York Times muhabirine İran'ın nükleer programını sekteye uğratmaya yönelik gizli bir operasyona ilişkin bilgi vererek casusluk suçu işlemekten suçlu bulundu.

Aralarında yaklaşık 10 bin kilometre mesafe olan iki farklı ülke ve iki farklı meslek alanına ilişkin bu iki haberin ortak noktası ne olabilir? Bu sorunun cevabı, her iki haberin de bir örgütün çalışanlarının, örgütün kamunun bilmesi gerektiğine inandıkları bir hatasından kamuyu haberdar etmesi ve bunun sonucunda -en azından, gazetelerin ortaya koyduğu kadarıyla- şimşekleri üzerlerine çekmesi şeklinde karşımıza çıkan bir davranışa ilişkin olmalarıdır. Böylesi davranışlar yönetim alanyazınında "Açığa çıkarma" (whistle blowing) olarak anılmaktadır.

İngilizceden Türkçeye tam olarak "düdük çalma" olarak çevrilebilecek olan bu kavramın etimolojik kökenleri pek de net değildir. Jubb (1999) kavramın okul bahçesi ya da oyun sahası gibi bir ortamda otorite figürü olarak görülebilecek nezaretçi ya da hakem benzeri bir karakterin düzeni sağlamak için; Dasgupta ve Kesharwani (2010) ise, İngiliz polis memurlarının bir suçla karşılaştıklarında diğer memurlara haber vermek için düdük kullanmalarından geldiğini iddia etmektedirler. Türkçe alanyazınında da araştırmalara konu olan kavramın daha çok "bilgi uçurma" (Aydın, 2003; Celep ve Konaklı, 2012; Toker-Gökçe, 2014a, 2014b; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015); bazen de "bilgi ifşası" (Uyar ve Yelgen, 2015) ve "olumsuz durumları ifşa etme" (Demirtaş, 2014) olarak dilimize çevrildiği ya da doğrudan kavramın İngilizce orijinalinin (Çiğdem, 2013) kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise, ispiyonculuk gibi olumsuz çağrışımlara karşı bir önlem olarak ve kavramın kamu yararı için cesaret göstermeyi gerektiren karakterini daha doğru yansıtabilmek amacıyla, "açığa çıkarma" şeklinde bir Türkçe karşılık kullanılmıştır.

Alanyazınında açığa çıkarmanın ilk kapsamlı tanımını Near ve Miceli'ye (1985) aittir ve "örgütte hâlihazırda çalışmakta olan ya da daha önce çalışmış olan üyelerin, işverenlerinin kontrolü altında gerçekleşen yasadışı, ahlak dışı ya da

gayrı meşru uygulamalarını harekete geçebilecek kişi ya da kurumlara bildirmesi” (s.4) şeklindedir. Jubb’ın (1999, s.78) detaylı bir okumadan yola çıkılarak oluşturduğu daha yakın tarihli tanımı ise şu şekildedir:

“Açığa çıkarma davranışı, zorunlu olmayan, kasıtlı bir davranıştır. Bu davranışı sergileyen kişi, örgütün önemsiz sayılmayacak düzeyde yasadışı bir uygulaması ya da kabahatine ilişkin bilgilere ulaşma olanağına sahiptir ve bu olanağı sayesinde, gerçekleştiğini bildiği, şüphelendiği ya da örgütten sergilemesini beklediği böylesi bir yanlış kamunun da duymasını sağlayacak şekilde, söz konusu sorunları ortadan kaldırma olanağı olan örgüt dışı bir merci bildirmektedir.”

Açığa çıkarma davranışının bu araştırmada esas alınan operasyonel tanımı da bu tanımdır. Araştırmanın teorik çerçevesini daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için Jubb’ın (1999) tanımının bazı temel bileşenlerini açıklamak yerinde olacaktır: Öncelikle açığa çıkarma davranışı gösteren kişi, örgütüne ya da örgüt içerisindeki arkadaşlarına bağlılık göstermek ile yanlış ifşa etmek arasında etik bir ikilem yaşamalıdır. Bu ikilemle ilişkili olarak, söz konusu tanımdaki “örgüt dışı merci” ifadesi önem taşımaktadır; çünkü Near ve Miceli’den (1985) başlayarak, resmi iletişim yollarının kullanılmasıyla gerçekleştirilen örgüt içi raporlama/bilgilendirmeler de kimi araştırmalarda açığa çıkarma davranışı olarak kabul edilmiştir (Chiasson, Johnson ve Byington, 1995; Park, Blekinsopp, Ökten ve Ömürgülsen, 2008). Oysaki Jubb’a (1999) göre böylesi bilgilendirmeler örgüt dışına yansımayaacağı için örgüte bağlılık konulu etik ikilemlere de neden olmayacaktır. Bu çalışmada da Jubb’ın (1999) bakış açısı esas alınarak, örgüt içi bilgilendirmeler, açığa çıkarma davranışı olarak değerlendirilmemiştir. Ayrıca, yine bu tanıma göre kişinin kendi özgür iradesi ile açığa çıkarma davranışı sergilemesi önemlidir. Bu iradi davranışın hedefi kamu yararı olabileceği gibi başka bir beklenti de olabilir.

İlgili alanyazında durumsal, toplumsal, örgütsel ve kişisel özelliklerin açığa çıkarma davranışı üzerindeki etkileri üzerine çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Durumsal özelliklerin etkisine ilişkin yapılan çalışmalar, açığa çıkarılması gereken yanlışın ciddiyet derecesinin (Miceli ve Near, 1985; Miceli, Roach ve Near, 1988) ve yanlışla ilişkin güçlü kanıtların varlığının (Brink, Lowe ve Victorovich, 2013) açığa çıkarma davranışını kolaylaştırdığını ortaya çıkarmıştır.

Toplumsal özelliklerin etkisine karşılaştırmalı olarak yaklaşan en erken tarihli araştırmalardan biri, Brody, Coulter ve Mihalek (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir ve ABD halkı gibi bireycilik boyutu baskın bir toplumla karşılaştırıldığında Japon toplumunun açığa çıkarma davranışı konusunda daha az istek gösterdiğini ortaya koymuştur. Park ve diğerleri (2008) ise, Güney Kore toplumunda Türkiye ve Birleşik Krallık toplumlarına göre açığa çıkarma davranışı için kimliğin gizlenmesine daha fazla gereksinim duyulacağını göstermişlerdir. Miceli ve Near (2013) de karşılaştırmalı araştırmalarında,

Avustralya ve ABD'ye oranla Norveç'te açığa çıkarma davranışı gösterme oranının daha yüksek, buna karşın yine diğer iki ülkeye oranla davranışın sonucunda misillemeye maruz kalma oranının ise daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır.

Açığa çıkarma davranışı üzerinde etkili olan örgütsel özelliklere odaklanan araştırmalara, Barnett (1992) tarafından gerçekleştirilen ve sayıca kalabalık ve çalışanların sendikalı olduğu örgütlerdeki yöneticilerin, çalışanlarının örgüt dışı ortamlarda açığa çıkarma davranışı sergilediklerine ilişkin algılarının olduğunu gösteren araştırmayla başlanabilir. Magnus ve Viwesvaran (2005) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir meta-analiz ise, yönetimin çalışanlara yönelik desteği, örgüt iklimi, örgütten gelebilecek misilleme tehdidi gibi örgütsel özelliklerin açığa çıkarma davranışı ya da bu davranışa niyetlenme üzerinde farklı düzeylerde etkilerinin olduğuna işaret etmektedir. Barnett, Cochran ve Taylor'ın (1993) araştırması da örgüt içerisinde çalışanların etik sorunları bildirebilecekleri örgüt içi politika ve izleklerin bulunmasının önemine dikkat çekmektedir. Nitekim açığa çıkarma davranışı için ödül sunulmasının bu davranışın gösterilme olasılığını artırdığı da görülmüştür (Stikeleather, 2013; Brink vd., 2013). Örgütün bu bağlamda çalışan davranışları üzerinde öyle etkisi vardır ki, söz gelimi örgütün güçlü bir etik kültürünün olması ve bunun sonucunda açığa çıkarma davranışını ödüllendirici bir yaklaşım sergilemesi, Makyavelist özellikler gösteren çalışanların da açığa çıkarma davranışı gösterme olasılıklarını artıracaktır (Dalton ve Radtke, 2013).

Açığa çıkarma davranışı üzerinde etkili olan etmenlerden sonuncusu kişisel özelliklerdir. Özellikle Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmaların ağırlıklı olarak kişisel özelliklere odaklandığı görülmektedir. Söz konusu kişisel özellikler şöyle sıralanabilir: (a) Ahlaki yargılar (Magnus ve Viwesvaran, 2005), (b) Bağımsız çalışma ya da mesleki kuruluş üyesi olma (Erkmen vd., 2014), (c) Cinsiyet (Erkmen vd., 2014; Magnus ve Viwesvaran, 2005; Sims ve Keenan, 1998; Toker-Gökçe, 2013b, 2014b; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015), (d) Dışa dönüklük ve dominantlık (Bjørkelo, Einarsen ve Matthiesen, 2010), (e) Eğitim düzeyi (Magnus ve Viwesvaran, 2005; Sims ve Keenan, 1998; Toker-Gökçe, 2013b, 2014b; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015), (f) Etik değerler (Toker-Gökçe, 2013a, 2014a), (g) Hiyerarşik pozisyon (Magnus ve Viwesvaran; 2005), (h) Görevin getirdiği sorumluluk (Magnus ve Viwesvaran, 2005), (ı) İş doyumu (Magnus ve Viwesvaran, 2005; Sims ve Keenan 1998; Toker-Gökçe, 2013b, 2014b), (i) İş performansı (Magnus ve Viwesvaran, 2005), (j) Kadro durumu (Toker-Gökçe, 2013b; Toker-Gökçe, 2014b), (k) Kıdem (Erkmen vd., 2014; Magnus ve Viwesvaran, 2005; Sims ve Keenan, 1998; Toker-Gökçe, 2013b; Toker-Gökçe, 2014b; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015), (l) Kültürel değerler (Nayir ve Herzig, 2012; Toker-Gökçe, 2013a; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015), (m) Makyavelizm düzeyi (Dalton ve Radtke, 2013), (n) Örgütsel bağlılık (Magnus ve Viwesvaran, 2005; Sims ve Keenan, 1998; Toker-Gökçe, 2013b, 2014b), (o) Sahip olunan

müşteri sayısı (Erkmen vd., 2014), (ö) Yaş (Erkmen, Özsözgün Çalışkan ve Esen, 2014; Magnus ve Viwesvaran, 2005; Sims ve Keenan, 1998; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015).

Açığa çıkarma davranışı hem kişisel hem de örgütsel düzeyde olumlu sonuçları beraberinde getirebilir. Şöyle ki söz konusu davranış kişinin doğrularını dile getirerek dürüstlüğünü devam ettirebilmesine olanak sağlarken (Berry, 2004), bu davranışı sergileyenler örgütlerini de çalışanların ve müşterilerin mağdur edilmesi sonucunda karşılaşacağı itibar kaybı ve yüklü tazminatlar ödeme tehlikesinden korumuş olurlar (Bjorkelo vd., 2010; Miceli ve Near, 1985). Özellikle örgüte yönelik böylesi faydaları nedeniyle başka yazarların da çalışanların açığa çıkarma davranışının teşvik edilmesi gerektiğini vurguladıkları ve buna yönelik yöntem ve modeller önerdikleri görülmektedir (Callahan, Dworking, Fort ve Schipani, 2002; Magnus ve Viwesvaran, 2005; Near ve Miceli, 1995).

Ne var ki çalışanların örgütlerinin yanlışlarını açığa çıkarması yine de cesaret gerektirmektedir. Dasgupta ve Kesharwani (2010) gerçekleştirdikleri kapsamlı alanyazın taraması sonucunda açığa çıkarma davranışı sergileyenlere örgütlerinden gelebilecek yedi farklı misilleme türünü şöyle sıralamışlardır:

- (1) Asıl sorunun açığa çıkaran kişinin kendisi olduğu algısının yaratılması,
- (2) Açığa çıkaran kişinin performansının düşük değerlendirilmesi,
- (3) Tehdit yoluyla sesinin kesilmesi,
- (4) İzole edilmesi ve aşağılanması,
- (5) Hata yapması için tuzaklar kurulması,
- (6) Mahkemeye verilmesi,
- (7) İşten çıkarılması ya da kariyerinde ilerlemesinin engellenmesi.

Böylesi sonuçlarla karşılaşma olasılığının çalışanlar üzerindeki etkileri araştırma sonuçlarına da yansımıştır. ABD’de yürütülen bir çalışmada, çalışanların %44’ünün karşılaştıkları yanlışları açığa çıkarmaya çalışmadıkları, bunun başlıca iki sebebinin de iyileştirici önlemler alınacağına inanmamaları ve yazacakları raporun gizli tutulmayacağına yönelik korkuları olduğu görülmüştür (Ethics Resource Center Research Department, 2003). Toker-Gökçe (2013b) araştırmasında yanlışla karşılaşan öğretmen katılımcılarının %54’ünün; 2014b tarihli araştırmasında ise yine öğretmen olan katılımcılarının %61’inin açığa çıkarma davranışına yönelmediklerini ortaya koymuştur. Diğer taraftan Miceli ve Near (2013) araştırmalarında buldukları açığa çıkarma davranışına yönelme oranını yüksek olarak yorumlamaktadırlar. Oysaki söz konusu araştırmanın verilerine bakıldığında bu oran sadece %76 ile Norveç’te yüksek görünmekte, buna karşılık Avustralya’da %39, ABD’de ise en çok %48 oranında kalmaktadır.

Açığa çıkarmanın kamu yararı açısından taşıdığı önem nedeniyle, ABD’de 1989 ve 2002 yıllarında (Dasgupta ve Kesharwani, 2010), Birleşik Krallık’ta ise 1998 yılında (Yeoh, 2014) bu davranışı gösterecek olanların korunmasına yönelik iki ayrı yasa çıkarılmıştır. Yine Birleşik Krallık’ta, yurttaşların devlet tarafından verilen hizmetleri öğrenebilmeleri için hizmet veren devletin resmi web sitesinde (www.gov.uk), açığa çıkarma davranışının tanımı ve bunun için başvurulabilecek kişi ve kurumları tanıtan bir kitapçık yer almaktadır.

Kamuya sağlayacağı fayda nedeniyle pek çok araştırmaya konu olan ve yasalarla kolaylaştırılmaya çalışılan açığa çıkarma davranışının Türk eğitim sistemindeki mevcut durumu nedir? Okullarda bu davranışı teşvik edebilmek için ne gibi önlemler alınabilir? Türkiye’de açığa çıkarma davranışı üzerine araştırmalar yapılmış olmasına karşın bu soruya farklı görev unvanlarına sahip eğitimcilerin perspektifleriyle ışık tutan bir araştırma bulunmamaktadır. Oysaki çok büyük bir sistemin en önemli yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin korkusuzca açığa çıkarma davranışı gösterebilmeleri, eğitim sisteminin yozlaşmadan korunup geliştirilebilmesi için önemli bir emniyet mekanizması olabilir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın amacı, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim denetçilerinin görüşlerinden yararlanarak, öğretmenlerin açığa çıkarma davranışı gösterebilme olanaklarını anlamak ve öğretmenleri açığa çıkarma davranışına teşvik edebilmek için alınabilecek önlemlere ilişkin öneriler geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmacılar, araştırma konusuna keşif odaklı yönelimleri nedeniyle desenleme aşamasında araştırmaları için nitel araştırma metodolojisinin uygun olacağına karar vermişlerdir. Açığa çıkarma davranışına sadece öğretmenlerin perspektifinden bakan başka araştırmalar vardır. Ne var ki konuya sadece öğretmen bakış açısından yaklaşmak sınırlı ve yanlı bir bakış oluşturmak olasılığını da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle araştırmacılar araştırma imkânları dâhilinde öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticileri ve eğitim denetçilerinin de perspektiflerine ulaşmanın daha zengin bir bakış yakalamalarını sağlayacağına karar vermişlerdir. Araştırmacıların zengin verilere dayalı bakış oluşturmak için başvurdukları diğer bir yöntem ise, görüşmeleri teke tek yapmak yerine odak grup görüşmeleri yoluyla toplamaktır. Patton (2002) odak grup görüşmelerinde amacın katılımcıların kendi görüşlerini diğer katılımcıların görüşleri bağlamında gözden geçirebilmeleri sayesinde yüksek nitelikli veriye ulaşabilmek olduğunu belirtir.

Çalışma Grupları

Bu araştırma her biri 6 öğretmen, 6 okul yöneticisi ve 6 eğitim denetçisinden oluşan üç odak görüşme grubuna ayrılmış halde toplam 18 katılımcı ile

gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin toplandığı dönemde katılımcıların tamamı İç Anadolu Bölgesinde bir ilin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak görev yapmaktadırlar. Daha önce de belirtildiği üzere odak grup görüşmelerinde katılımcıların benzer geçmişe sahip olmaları önerilmektedir. Diğer taraftan katılımcıların araştırma konusunda farklı perspektifler sunabilmeleri için her bir görüşme grubunda katılımcıların ortak noktası görev unvanı ile sınırlı tutularak grupların kendi içerisinde çeşitlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Grupların çeşitlendirilmesi kapsamında araştırmacıların olanakları dahilinde gerçekleştirebildikleri fark alanları, öğretmen grubunda cinsiyet, branş, okul türü ve sendika; yönetici grubunda cinsiyet, okul türü, ve sendika; denetçi grubunda ise eğitim durumu ve sendikadır.

Araştırmada katılımcılara saygı göstermek ve kimliklerini gizli tutarak onları korumak yaygın etik prensiplerden biridir ve çoğunlukla da rumuzlar kullanılmasıyla gerçekleştirilir (Halai, 2006). Bu araştırmada araştırmacılar katılımcıların herhangi bir zararla karşılaşma olasılığına karşı, katılımcıların kimliklerine ilişkin detayları gizli tutabilmek amacıyla onlara ilişkin tanıtıcı bilgileri tablo şeklinde değil, genel bir betimleme şeklinde sunmayı uygun bulmuş, alıntılarını hangi gruplardan geldiğini gösterebilmek için rumuz yerine görev unvanını içeren kodlar kullanmış fakat bu kodlarda da görev unvanı dışında diğer bilgileri (sendika, okul türü vb.) vermemeyi tercih etmişlerdir.

Öğretmen grubundaki altı katılımcıdan ikisi kadın dördü erkektir. Söz konusu öğretmenlerden üçü sınıf öğretmeni, ikisi İngilizce öğretmeni ve biri sosyal bilgiler öğretmeni. Bu gruptaki katılımcılardan biri Eğitim-Sen, ikisi Türk Eğitim-Sen, ikisi Eğitim-Bir-Sen üyesi iken birinin sendika üyeliği bulunmamaktadır. Katılımcılardan üçü ilkokulda, ikisi lisede ve biri ortaokulda görev yapmaktadır.

Yönetici grubundaki altı katılımcıdan beşi erkek biri kadındır. Katılımcılardan üçü ilkokul, biri ortaokul, biri lise ve bir tanesi de anaokulunda yöneticilik yapmaktadır. Söz konusu katılımcılardan üçü Eğitim-Bir-Sen, ikisi Türk Eğitim-Sen ve biri de Eğitim-İş üyesidir.

Kadın denetçi sayısının oldukça az olması ve bu nedenle de araştırmaya katılabilmek için koşulları uygun olan kadın denetçi bulmak çok zor olduğundan, denetçi grubundaki katılımcıların tamamı erkektir. Katılımcıların beşi EYTPE lisans eğitimi almıştır ve bunlar arasından üçünün aynı alanda yüksek lisans derecesi de vardır. Bir katılımcı ise Milli Eğitim Bakanlığının kurslarına katılarak göreve başlamıştır. Katılımcıların üçü Tem-Sen, biri Türk Eğitim-Sen, biri Eğitim-Bir-Sen üyesi iken bir katılımcının sendika üyeliği bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Aday katılımcılarla katılımcıların bağlı oldukları İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alındıktan sonra iletişime geçilmiş ve gruplar

içerisinde oluşturulmaya çalışılan fark alanlarını yansıtan on sekiz katılımcıdan oluşturulan gruplarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara Creswell (2007, s.124) tarafından bir örneği verilen ve araştırmanın içeriği ile katılımcının çekilme/gizlilik haklarını ve karşılaşılabilecekleri risk ve rahatsızlıkları açıklayan imzalı taahhüt formu verilmiştir. Krueger (2002) odak grup görüşmelerinin çember şeklinde oturmuş tercihen 6-8 kişilik gruplarla gerçekleştirilmesini ve ses kaydı alınmasını önermektedir. Araştırmacıların her ikisi de bir diğ erinin gözünden kaçan noktaları fark edebilmek için görüşmelere moderatör olarak katılmışlardır. Görüşme toplantıları 2015 yılı Haziran ayı içerisinde, araştırmacılarından birinin fakülte binasındaki ofisinde gerçekleştirilmiş ve dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Üç toplantı arasında en uzun olanı eğitim denetçileri ile gerçekleştirilmiş ve 2 saat 19 dakika (15.122 kelime) kadar sürmüştür, buna karşılık en kısa toplantı öğretmenlerle gerçekleştirilmiş ve 1 saat 44 dakika (11.239 kelime) sürmüştür.

Araştırmacıların daha önceki nitel araştırma deneyimleri, katılımcıların daha önce hiç hazırlanmadıkları konularda konuşmakta zorlanabildiklerine işaret etmektedir. Bu nedenle araştırmacılar bu araştırmada odak grup görüşmelerine katılmayı kabul eden katılımcılara bir gün önceden görüşme sorularını göndermiş ve böylelikle katılımcıların araştırma konusuna ilişkin olarak düşüncelerini toparlayarak gelmelerini sağlamaya çalışmışlardır. Odak grup görüşmelerinde katılımcılara yöneltilen sorular şöyledir:

1. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışmakta olan öğretmenlerin açığa çıkarma davranışı gösterme olanaklarının olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışmakta olan öğretmenlerin açığa çıkarma davranışı göstermelerini kolaylaştırmak ve cesaretlendirmek için önlemler alınmalı mıdır?
3. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışmakta olan öğretmenlerin açığa çıkarma davranışı göstermelerini kolaylaştırmak ve cesaretlendirmek için alınabilecek önlemler nelerdir?

Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasının ardından transkripsiyon sürecine geçilmiş, görüşme verileri araştırmacılarından biri tarafından sesi yazıya dönüştüren bir yazılım (Dikte 2.70) kullanılarak kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Bu işlemin ardından diğ er araştırmacı ses dosyalarını dinleyerek transkripsiyon metinlerini okumuş, böylelikle hem görüşmeleri hatırlamış hem de transkripsiyondaki kimi hataları bularak düzeltmiştir. Verilerin bu şekilde analize uygun hale getirilmesinden sonra her iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak ve NVivo8 yazılımı kullanarak içerik analizini gerçekleştirmişler ve ulaştıkları analiz sonuçlarını karşılaştırarak analizlerini tamamlamışlardır. Analiz

sonucunda ortaya çıkan -ve alıntıları da içeren- taslak metin “Bu metinde doğru bulmadığınız bir ifade var mıdır?” sorusu ile katılımcıların elektronik posta adresine gönderilmiş ve böylelikle katılımcılara düzeltme talep etme olanağı sunulmuştur. Bu iletiye sadece bir öğretmen katılımcı yanıt vermiş ve bir öneride bulunmuştur.

Patton (2002) üçgenlemeyi metod, kaynak, analizci ve teori üçgenlemesi olmak üzere dört başlıkta sıralamaktadır. Bu araştırmada iç geçerliği artırmak için alınan önlemleri kısaca özetlemek gerekirse, öğretmenlerin açığa çıkarma olanaklarını öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticisi ve eğitim denetçilerinin görüşleriyle anlamaya çalışılması bu araştırmanın kaynak üçgenlemesi, araştırmacıların her ikisinin de görüşme toplantılarına katılması ve birbirlerinden bağımsız bir şekilde analizlerini yaparak sonuçlarını karşılaştırmaları ise araştırmanın analizci üçgenlemesidir. Bunlara ek olarak, yine bu araştırmada görülebilen, katılımcılara bulguların gönderilerek kontrol etmelerinin sağlanması da alanyazında geçerliği artırmaya yönelik bir önlem olarak anılmaktadır (Patton, 2002; Sandelowski, 2008).

Bulgular

Okuyucuların bu bölümün akışını daha rahat takip edebilmeleri için içerik analizi sonucunda ortaya çıkarılan kategorileri yansıtan alt başlıklar da Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Bulguların Başlıkları

Öğretmenlerin açığa çıkarma davranışı gösterebilmeleri için mevcut olanakları

- Öğretmenlerin cesaret göstermesinde belirleyici olan etmenler:
 - (a) Kusurun niteliği ve öğretmen tarafından algılanış biçimi
 - (b) Öğretmenin kişisel özellikleri
 - (c) Öğretmenin içinde bulunduğu koşullar
- Öğretmenlerin kullanabilecekleri açığa çıkarma yolları
- Açığa çıkarma davranışı gösteren öğretmenlerin karşılaşılabileceği misillemeler:
 - (a) Maddi açıdan zarara uğratmak
 - (b) Psikolojik baskı kurmak
 - (c) Çalışma koşullarını zorlaştırmak

Öğretmenlerin açığa çıkarma davranışı göstermelerini kolaylaştırmak ve cesaretlendirmek için alınabilecek önlemler:

- (1) Kurumsal düzeyde uygulamalara yönelik öneriler:
 - (a) Hukuk sisteminde yeni düzenlemelere yönelik öneriler
 - (b) Bakanlık düzeyinde uygulamalara yönelik öneriler
 - (c) Öğretmen eğitiminde yeni uygulamalara yönelik öneriler
- (2) Toplumsal düzeyde uygulamalara yönelik öneriler

Tablo 1’de görülen başlıkların doğrudan alıntılarla görselleştirilmiş detayları şöyledir:

Öğretmenlerin Açığa Çıkarma Davranışı Gösterebilmeleri İçin Mevcut Olanakları

Tartışma gruplarının üçünde de öğretmenlerin açığa çıkarma olanağının hiç olmadığını söyleyen katılımcı çıkmamış, hatta okul müdürleri arasından öğretmenlerin mevcut olanaklarının yeterli olduğunu belirten katılımcılar olmuştur. Yine de tartışma gruplarına göre mevcut koşullarda açığa çıkarma davranışı gösteren öğretmenlerin misillemeyle karşılaşması da olasıdır. Bu nedenle açığa çıkarma davranışı cesaret ve motivasyon gerektirir. Bu genel kabulden hareketle, katılımcılar öğretmenlerin açığa çıkarma olanaklarını, açığa çıkarmak için harekete geçme cesareti göstermesinde belirleyici olan etmenler, tercih edebilecekleri açığa çıkarma yolları ve karşılaşılabilecekleri misillemeler çerçevesinde değerlendirme eğilimi göstermişlerdir. Söz konusu değerlendirmeler, öğretmenlerin açığa çıkarma olanaklarının bir dizi etmene göre farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Katılımcıların değerlendirmelerine konu olan etmenler aşağıda ele alınmaktadır.

Öğretmenlerin Cesaret Göstermesinde Belirleyici Olan Etmenler

Öğretmenin cesaret göstermesinde belirleyici olan etmenler kategorisi kendi içerisinde üç alt kategoriye ayrılabilir:

(a) *Kusurun niteliği ve öğretmen tarafından algılanış biçimi.* Katılımcılara göre kimi durumlar öğretmenlerce görmezden gelinirken, kimi durumlar ise öğretmenin karşılaşılabileceği her türlü misillemeyi göze alarak harekete geçmesini gerektirir. Örneğin, öğrenci dövmek gibi bir hata, katılımcılar üzerinde fikir birliği sağlayamadığı için, ancak bazı öğretmenleri harekete geçirebilir görünmektedir; buna karşılık aşağıdaki alıntıda da görülebileceği gibi, cinsel istismar, hem öğretmenler hem de yöneticilere göre öğretmeni harekete geçirecek bir durumdur:

Öğretmen-5: Bir ilçemizde çalışırken, bir öğretmen arkadaş sekizinci sınıf öğrencisi ile yakın ilişkiye giriyor, böyle bir davranış var. Okulun bitmesinde yakın günlerde ortaya çıktı davranış. Ortaya çıkaranın kim olduğunu bilmiyorum; okuldan biri mi çıkardı, başka biri mi çıkardı. Sonuçta ortaya çıktıktan sonra bu davranışı, öğretmenimiz -biraz önce söylediğimiz- toplumumuzun kültürel yapısından dolayı dışlandı.

2. *Araştırmacı: Dışlanan şey mi, açığa çıkaran öğretmen mi?*

Öğretmen-5: Hayır çıkarılan. Biraz önce söyledik ya önemli olan nedir bu gibi olaylarda? Bence önem derecesi.

Okul yöneticilerine göre, öğretmenin kişisel çıkarlarına zarar veren durumlar da harekete geçme cesaretini artırmaktadır. Aşağıdaki alıntıda da görülebileceği üzere, tartışma grubundaki bazı yöneticiler, öğretmenleri harekete geçiren motivasyonun sadece kendi çıkarları olduğunu düşünmektedir:

2. Araştırmacı: Burada yine kendisini ilgilendirmeyen, kamuyu ilgilendiren bir durumda eşini, tanıdıklarını, sosyal çevresini kullanma durumu var mı?

Yönetici-1: Hayır olmaz, kamuyu bir tarafa atın hocam, kamuyu düşünmeyin.

(b) Öğretmenin kişisel özellikleri. Katılımcılara göre, öğretmenin karşılaştığı durumun olumsuz etkileri kadar, kendi kişisel özellikleri de harekete geçmesi üzerinde belirleyici olmaktadır. Öğretmeni harekete geçirecek kişisel özellikler arasında her üç grubun da öğretmenin cesaretine değindiği görülmektedir. Katılımcılar bu konuda tartışırken sadece üstlerden gelebilecek yaptırımlardan değil, sosyal çevre tarafından ispiyoncu olarak kategorize edilme ve dışlanma korkusuna da sıkça değinmişlerdir. Cesaret etmenine ilişkin bir öğretmenin düşünceleri şöyledir:

Öğretmen-1: ... gençken delikanlı olduğun dönemlerde bunlara daha çok cesaretin var, daha cesaretlisin. Kendi adıma söylüyorum, sonra, otuzundan sonra çoluğa çocuğa karışyorsun, bu işten kopuyorsun ve bana neci olmaya başlıyorsun. Sonra yaş tekrar kırk ve üzerine çıkmaya başladığı zaman, çocukların büyümeye başladığı zaman tekrar bunun ne kadar önemli olduğunu düşünmeye başlıyorsun. Artık kendi çocukların var ya bu tür şeyler onların da başına gelebilir diye, bu tür konuların arkasını bırakmama gibi, tekrar delikanlılık dönemimdeki fikirlere geri dönüyorsun. Orada bir uyuma dönemimiz oluyor ki benim oldu.

Diğer taraftan yaşın cesaret düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin farklı algılar da vardır. Yönetici grubundan bir katılımcının aşağıdaki ifadesi, genç öğretmenlerde de cesaret eksikliği olabileceğine işaret etmektedir:

Yönetici-1: Burada şunu da söyleyeyim ben: Bu, kenardaki köşedeki genç öğretmenlerin yaptığı bir şey değil. Mesleğinde 20 yıldan fazla tecrübesi olan öğretmenler yapıyor bunu [Katılımcı açığa çıkarmayı kastediyor].

Yaşın yanı sıra, öğretmenin içinde yetiştiği kültürün kusurları kapatmayı vurgulaması yine tartışma gruplarının üçünde de değinilen bir etmen olarak kendini göstermektedir. Ayıpları kapatıcı kültür, bir öğretmen tarafından şöyle betimlenmektedir:

Öğretmen-3: ... kültürel olarak bakmak lazım. Bizim kültürümüzde böyle bir şey yoktur, bizde bir yanlış varsa, ayıp varsa, ayıbın üstü örtülür, bir yanlış varsa bu örtülür. Ha fakat bu farklı şeylerden olabilir, cemaat kültüründen olabilir, farklı kültürlerden, fakat Avrupa daha bireyselci bir kültüre sahip olduğu için Avrupa ülkelerinde bir yanlış varsa, bu yanlışın sizi de etkileyebileceği düşüncesiyle insanlar bu yanlışta tepki gösterirler ve küçüklükten itibaren buna alışkanlık kazanırlar. Küçük yaşta çocukların yanlış gördükleri bir şeyi düzeltmesi ya da yanlıştan şikâyet etmesi, düzeltmesi için çaba göstermesi desteklenirken bizim kültürümüzde "Oğlum sen karışma, sana ne, bırak kim ne yapıyorsa yapsun." gibi bir anlayış vardır. Bundan dolayı da bizlere şu an için çok uyan bir yaklaşım değildir. Hatta zaman zaman böyle bir şey oluyorsa da aslında karşılaştığımız tepkilerin

nedeni de bundandır. Çünkü kültür olarak bunu örtme bizde "in"ken, aynı şekilde böyle bir şeyi ortaya çıkarmak "out"tur.

Tek grupta dile getirilen etmenlere bakıldığında, okul yöneticileri grubunda, insanlar arası ilişkiler boyutunda problemlili veya katı bir siyasi görüşe sahip olmak; denetçi grubunda ise kişisel tatmin ihtiyacı ve öğretmenin yetiştiği yerleşim yerinin kültüründen kaynağını alan hak arama bilinci, öğretmenleri harekete geçirebilecek bireysel özellikler olarak sayılmıştır. Bir okul yöneticisinin açığa çıkarma davranışı gösterme olasılığı olan öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin algısı şöyledir:

Yönetici-2: Velileri kıskırtmak olur. Öyle şeyler oluyor ama kamu yararına değil bak. Bu çok önemli: Mesela zümre ise zümresini kışkırdığı için ve siyaseten önyargısı vardır veya başka bir şeyi hoşuna gitmiyordur veya amirinden canı yanmıştır. Yani gerçekten kamu yararı için mücadele eden birisini görmedim.

(c) Öğretmenin içinde bulunduğu koşullar. Katılımcılara göre öğretmenin açığa çıkarma davranışına cesaret göstermesi üzerinde belirleyici olan etmenler arasında, öğretmenin deneyimlediği dışsal koşullar da yer almaktadır. Bu boyut için her üç grupta da dile getirilen etmenlere bakıldığında, basına demeç vermenin suç teşkil etmesi, basının konuya sorumlu yaklaşmayacağı algısı, hukuk sisteminin güven vermemesi ve siyasi müdahaleler nedeniyle örgütün konuyu tarafsızca ele alacağına inanılmaması etmenleri göze çarpmaktadır. Basına demeç vermenin suç teşkil etmesine ilişkin iki denetçinin peş peşe gelen ifadeleri şöyledir:

Denetçi-5: Evet evet, etkili. Şöyle ki herkes ilerisini geleceğini düşünmek durumunda kariyer olarak. Şimdi çeşitli sınavlara giriyoruz, ... kınamayı çok büyük görmesek bile bu kadar hassas bir göreve talip oluyorsun, sicilinde kınama var. Bu kınamayı sizin aleyhinize kullanabilirler ve bu kınama sizin daha üst bir ceza almanızı da kolaylaştırabilir. Bu sebeple benim geleceğimi kariyerimi engeller diye biraz kendinizi stabil durumda tutuyorsunuz, çok fazla karışmıyorsunuz oraya buraya.

Denetçi-1: ve de engelliyor yani kınama cezası aldıysa güvenlik soruşturmasında bu tip bir ceza ortaya çıkarsa mesela yurtdışı görevlerinde tercih edilmiyor.

İki grup tarafından dile getirilen belirleyici etmenlere bakıldığında, öğretmen ve denetçi gruplarında, öğretmenler arasında dayanışmanın olmamasının ve açığa çıkarma davranışı göstermesi gereken öğretmenin kendisinin de hatalarının olmasının zorlaştırıcı birer etmen olarak dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenler arasında dayanışmanın olmaması, öğretmen katılımcılar arasında şöyle tartışılmaktadır:

Öğretmen-6: Mesela öğretmenler arasında bile belirli bir kültür şeyi yok. Yani nasıl yok: Bir olay oluyor herkes tepki vermiyor.

Öğretmen-2: Herkesin bakışı farklı.

Öğretmen-5: Tartışmayı bile beceremiyoruz. Karşılıklı konuşuyoruz en sonunda selam kesiliyor.

Öğretmen-6: Bunun da bence bir etkisi var. Mesela bir arkadaşımızın başına bir olay geldiği zaman diğerleri ona destek olmuyor. Diyor ki “Bana ne! Benle bir alakası yok.” Öbürü diyor ki: “Ben şimdi” diyor “gördüğümü söylesem kötü olacağım” diyor; [açığa çıkaran öğretmen] yalnız kalıyor. Yalnız kalacak olunca da hiç kimse gördüğü duyduğu bir şeyin arkasına ...

Yine iki grup tarafından dile getirilen belirleyici etmenlere bakıldığında, öğretmen ve yönetici gruplarında öğretmenin kendi memleketinde olmaması; yönetici ve denetçi gruplarında ise, öğretmenlerin mevzuat bilgilerinin yetersiz olması ve adaylığın kaldırılması sürecinin yeterince net olmaması durumlarının birer etmen teşkil ettiği düşüncesi dile getirilmiştir. Öğretmenlerin mevzuata ilişkin bilgilerinin yetersizliği bir denetçi tarafından şöyle dile getirilmektedir:

Denetçi-2: Bir şey daha var olumsuz etkileyen: Alan yetersizliği diyelim, mevzuat ya da yürürlüğü bilmeme, alana hâkim olamama, basit bir olayda bile hemen bizleri arayarak “Bu nasıl olacak?”. Oysaki çok basit bir şey. “Şu nasıl olur?” gibi şeyler alana hâkim olmamaktan dolayı, nereye varacağı, ne olacağı. Aslında itiraz ettiği şeyin doğrusunun ne olduğunu da bilmemek gibi etkenlerle de. Alana hâkim olmama, yani okumama.

Tek grup tarafından dile getirilen belirleyici etmenlere bakıldığında, öğretmen grubunda somut kanıtlara sahip olmak teması bir öğretmenin ifadeleriyle şöyle kendini göstermektedir:

Öğretmen-1: Kolay bir şey değil, karşı tarafı da düşünmek lazım. Mesela [katılımcıların görev yaptıkları ilin adı]’da bir olay yaşandı, arkadaşlar duymuştur belki, mahkeme sonucu ne oldu bilmiyorum ama elde bir şey yoksa çok kötü bir durum bu kişi açısından. Kanutların sağlam olması lazım, çok emin değilsen öyle bir şeye kalkışmayacaksınız.

Yine tek grup tarafından dile getiren belirleyici etmenler arasında, yönetici grubunda, maddi çıkar kaybına uğramak, ilişki gücüne sahip olmak ve öğretmenlikte kıdemli olmak; denetçi grubunda ise okuldan gitmeyi göze alabilecek olanaklara sahip olmak ve emekliliği yaklaşmış olmayı saymaktadırlar. Okuldan gitmeyi göze alan bir öğretmenin ruh halini bir denetçi şöyle betimlemektedir:

Denetçi-3: Böyle bir şeyi, şikâyet konusunu göze aldığı vakit şöyle diyor: “Ben bu okulda artık huzursuzluğu, buradan gitmeyi göze aldım.” Yani o en son nokta oluyor artık. “Tüm cebelleşmeyi, gerekirse artık bu ilden, okuldan sürülme pahasına bunu yapıyorum.” deme noktasına gelmesi lazım.

Sadece bir tartışma grubu tarafından dile getirilen belirleyici etmenler arasında da öğretmen grubunda can güvenliği endişesi (özellikle doğudaki illerde), öğrencilerden gelebilecek iftira şeklinde misilleme endişesi ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün açığa çıkarma davranışı gösteren öğretmenin kimliğini gizli tutmakta özen göstermeyeceği endişesi sayılabilir. Aşağıda iki öğretmenin

tümceleriyle örneklendirilen bu son etmen, özellikle dikkat çekici görünmektedir:

Öğretmen-2: Öğretmen dilekçeyle müracaat ettiği zaman ilçeye veya ile, yazdı isim belirtti, bir süre sonra öğretmenin ismi her yerde dolaşiyor. O ismin gizli kalması gerekiyor ama oradaki memurlarla farklı görüşüyorsanız, şube müdürleri, herkes. Ben daha önce çalıştığım kurumda yaşadım, hizmetli okula geliyor mesela bir olay olmuş, herkese bir fısıltı gazetesi gibi...

Öğretmen-4: Bunlar kurumların kara kutularındır işte.

Yine okul yöneticisi grubunda dile getirilen belirleyici etmenler arasında, öğretmenlerin adliyeye gitmekten çekinmesi, şahit bulmakta zorluk çekmeleri, kendi çıkarlarıyla çelişmeyen kabahatleri önemsememeleri, öğretmenlik mesleğinin itibar kaybetmesi sonucunda motivasyon eksikliği ve amirlerin etik anlayışlarının tutarlı olmaması gibi etmenler de görülebilmektedir. Aşağıdaki alıntı, mesleğin itibar kaybetmesinin açığa çıkarma davranışı üzerindeki etkisine işaret etmektedir:

Yönetici-2: ... bir kıymetinin olduğuna inanmıyor kendisi. Mesele biraz da orada; biraz da bu yüzden oluyor. Bugün bir öğretmene "Çok değerlisin, hakikaten toplumun mimarisin." dediğimizde gülüyor, yani biliyor öyle bir şey olmadığını. Ne kendisi buna inanıyor ne de dışarıda toplumun kendisine öyle baktığını düşünüyor.

Yönetici-5: Tabi öğretmen de itibarsızlaştırıldı.

Denetçi grubunda ise cemaatlerin bireysel düşünmeyi engellemesi, öğretmenlerin sosyal medya yoluyla deşarj olarak gerekli motivasyonu kaybetmeleri, öğretmenlerde görülen yaygın bir çaresizlik hissi, kabahatli kişiye de merhamet göstermeyi gerektiren kültür, son dönemde milli eğitim sisteminde yöneticilerin tamamının aynı görüşten olması ve son olarak da sendikaların üyelerini koruma çabaları birer etmen olarak dile getirilmiştir. Bu son etmen, denetçilerin karşılıklı konuşmalarına şöyle yansımaktadır:

Denetçi-4: Bir başka şey daha var: Ben bir okul müdürü hakkında soruşturma yaptım. Anladım yani ağır bir ceza gelecekti. Dedim "Bakalım ne alacak?" ... Daha sonra ceza uygulama aşamasına geldiği zaman da adam bu sendikadan diğer sendikaya [biraz önce adını andığı bir sendikayı kastediyor] geçti ve kurtardı. İdari teklif en azından geçersiz hale geldi.

Denetçi-3: ... sendikaların, dedim ya, bir ahlaksızlık söz konusu; sübuta eriyor, tüm bunlara rağmen sendika koruyor. Korumak için ...

Denetçi-4: Sendika ayrımı olmaksızın, bunu bütün sendikalar yapıyor, hepsi.

Öğretmenlerin Kullanabilecekleri Açığa Çıkarma Yolları

Üç katılımcı grubunun üçünde de öğretmenlerin açığa çıkarma çabalarında tercih edebilecekleri düşünülen yollar arasında, Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER), ulusal medya ve sendikalar sayılmıştır. Bu yollar arasından BİMER'e ilişkin olarak denetçi grubundan bir katılımcının değerlendirmesi ilgi çekicidir:

Denetçi-1: Hocam mesela bir insan, okulda çalışan personelimiz “Okullarda karşılaştığım olayları rahatlıkla okul müdürüne bildiriyorum, hiç sıkıntım olmuyor” diyor. “Nasıl?” diye sordum “BİMER’e herhangi bir isim adı altında.” diyor. “Diyelim ki öğretmenler kurulundaki, kendi aralarındaki ya da okulun işleyişiyle ilgili, her türlü, kendi aralarındaki konuşmaları bile direk şikâyet ediyorum.” diyor ve “Bu konuda artık müdürü bağladım” diyor, “Kesinlikle tahmin de edemiyor ne olursa okulda naklen yayınlıyorum BİMER’de.” diyor.

Araştırma verilerinden anlaşıldığı kadarıyla, katılımcı grupları tarafından sendikalar öğretmenlere sağladıkları güvence nedeniyle açığa çıkarma davranışı bakımından önemli bir işleve sahip kurumlar olarak algılanmaktadır. Yönetici grubundan bir katılımcının aşağıdaki ifadesi bu algıyı somutlaştırmaktadır:

Yönetici-4: Şimdi sendikalar da günümüzde güçlü. Hangi sendika olursa olsun, bu arkadaşımız köyde bile olsa, sendikalar hemen ona ulaşıyor. Avukatları var, ne gerekiyorsa yardımcı oluyorlar. O yönden öğretmenlerimiz çok rahat eskiye göre.

Yönetici ve denetçi gruplarında, Alo 147 olarak bilinen Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi; öğretmen ve yönetici gruplarında ise velilere anlatarak açığa çıkarmanın gerçekleştirilebileceği dile getirilmiştir. Sadece tek katılımcı grubunda dile getirilen açığa çıkarma yollarına baktığımızda ise, denetçi grubunun savcılığa müracaat etme, öğretmen grubunda ise, lise düzeyindeki okullarda öğrencilere, yerel medyaya, vali ve kaymakam gibi yöneticilere, derneklere ve bağlantıları olan güçlü tanıdıklara anlatmanın yanı sıra, internet ortamındaki forumlarda ve ilgili mercilere isimsiz mektup yazarak açığa çıkarma yollarının dile getirildiği görülmüştür. Öğretmen grubunda dile getirilen yerel medyanın, açığa çıkarma sürecinde bazı avantajları da olabilir:

Öğretmen-1: Yerel basın olabilir, kolay ulaşılabilir çünkü. Hepimizin bir tanıdığı vardır [yerel televizyon kanallarının isimleri]’de. Ben seyretmiyorum ama ... basınla çok kolay, bir telefon ettiğiniz zaman isim bile söylemenize gerek yok. Zaten [ilin adı] haber aradıkları için, İstanbul olmadığı için, çok kolay ulaşabilirsiniz.

Açığa Çıkarma Davranışı Gösteren Öğretmenlerin Karşılaşabileceği Misillemeler

Toplantılar sırasında öğretmenlerden oluşan tartışma grubu, açığa çıkarma girişimi sonucunda öğretmenin karşılaşılabileceği misilleme türlerine de değinme gereği duymuştur. Öğretmen katılımcılar tarafından dile getirilen olası misilleme türleri incelendiğinde bunların üç başlık altında kategorize edilebileceği görülmektedir:

(a) *Maddi açıdan zarara uğratmak:* Egzersiz vb. kazanç getirici haklardan yararlanmasını engellemek, ek dersi az vermek, ders ücretini kesmek amacıyla geç gelişleri yakından takip etmek.

(b) *Psikolojik baskı kurmak*: Okuldan gitmek zorunda bırakacak kadar dışlamak, diğer öğretmenleri açığa çıkaran öğretmene karşı kışkırtmak, açığa çıkaran öğretmenin öğrencilerine baskı yapmak, yakından kontrol yoluyla baskı kurmak, soruşturma açmak, öğretmenin başarılarını takdir etmemek ve başarı ödülü vermemek.

(c) *Çalışma koşullarını zorlaştırmak*: Öğretmene zorunlu görev yeri değişikliği uygulamak, uygun olmayan ders programları hazırlamak, düşük nitelikli öğrencilerin olduğu sınıfı vermek, izin konusunda zorluk çıkarmak.

Yukarıda sözü edilen misilleme türlerinin çoğu, öğretmenlerin bir açığa çıkarma davranışının karşılığı olarak gözlemledikleri uygulamalar olmaktan çok, olasılık olarak gördükleri uygulamalardır. “Çalışma koşullarını zorlaştırmak” kategorisinde toplanan ifadeler şöyle örneklendirilebilir:

Öğretmen-3: Belli bir yaş geçtikten sonra belirli bir düzenimizi oturtuyoruz. Belirli düzenden kastımız nedir? Hepimizin çoluğu çocuğu oluyor, okula gidiş saatleri vesaire kendi özel hayatımıza göre ufak tefek ayarlamalarla idare ediyoruz ki yani özellikle branşçılar için konuşuyorum, belki sınıf öğretmenlerinde bu söz konusu değil ama, branş öğretmenlerinde böyle ufak tefek ayarlamalara şayet idare ket vurursa, aradaki pencereler [Ders programındaki boş dersleri kastediyor.] çok fazla oluyor; bu da insanda bir bıkkınlık yulgnlık yaratabilir.

Öğretmenlerin Açığa Çıkarma Davranışı Göstermelerini Kolaylaştırmak ve Cesaretlendirmek İçin Alınabilecek Önlemler

Görüşme süreci boyunca öğretmenlerin açığa çıkarma davranışını kolaylaştırıcı önlemler alınmaması gerektiğini savunan katılımcı olmamıştır. Katılımcıların geliştirdikleri öneriler, kurumsal düzeyde öneriler ve toplumsal düzeyde öneriler olmak üzere iki kategori çerçevesinde ele alınabilir:

(1) Kurumsal Düzeyde Uygulamalara Yönelik Öneriler

Bu öneri kategorisi de kendi içerisinde üç alt kategoriye ayrılabilir:

(a) Hukuk sisteminde yeni düzenlemelere yönelik öneriler. Öğretmen ve yönetici gruplarının, bakanlık düzeyinde alınabilecek önlemlerden önce, genel hukuk sistemine ilişkin öneriler dile getirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen grubunda, adli ve idari uygulamalar arasında uyum sağlanması; yönetici grubunda ise açığa çıkarma girişiminde bulunan öğretmenleri adliyede uzun zaman geçirmek zorunda bırakmamak ve onlara bakanlık düzeyinin de ötesinde genel bir hukuk güvencesi sağlamak önerileri dile getirilmiştir. Hukuk güvencesine ilişkin olarak iki yöneticinin birbirini tamamlayan değerlendirmeleri şöyledir:

Yönetici-1: Yasal önlemler alınabilir, adamın makamına mevkiine, çoluğuna çocuğuna dokunmayacaksın. Mesela var mı bunun bir garantisi? Yok.

Yönetici-4: Soma’da çok sayıda madenci öldü, belki de biliyorlar sıkıntıları, gidip açıklamadılar. Türkiye’de zor.

(b) Bakanlık düzeyinde uygulamalara yönelik öneriler. Katılımcıların bakanlık düzeyinde alınabilecek önlemlere ilişkin önerileri, diğer öneri kategorilerine göre çok daha kapsamlıdır. Açığa çıkarma davranışı için mevzuatta maddi ve manevi ödüllere yer verilmesi önerisinin her üç grupta da dile getirildiği görülmektedir. Bu öneriyi bir okul yöneticisi şöyle açıklamaktadır:

Yönetici-2: ... tam tersi yönde algı oluşturulabilir, hakikaten devleti korumuş, bir takım şeyleri ortaya çıkarmış ise vatandaş, bu durum toplum önünde ödüllendirilebilir. Belki sözle veya başka bir şekilde ödüllendirilebilir insanlar bu şekilde. Ama tekrar söylüyoruz ki iftirayı karıştırmayacak şekilde, ona itibar kazandıracak şekilde ödüllendirilebilir.

İki grup tarafından dile getirilen, bakanlık düzeyinde uygulamalara yönelik önerilere bakıldığında, öğretmen ve denetçi grupları, basına yetkilendirilmeden demeç verme yasağının kaldırılması; yönetici ve denetçi grupları ise eğitim sisteminin siyasi açıdan heterojen ve demokratik bir yapıya kavuşturulmasının önerildiği görülmektedir. Yönetici ve denetçi grupları bu önerilerinin yanı sıra, açığa çıkaran öğretmen kadar, açığa çıkarma görünümü altında iftiraya maruz kalan kimseleri de korumaya yönelik mekanizmaların geliştirilmesi gereğine dikkat çekmişlerdir. Bu önerinin gereği bir okul yöneticisinin ifadesiyle şöyledir:

Yönetici-5: Asılsız bir isnatla suçlandığı zaman okul müdürü, ne kadar asılsız olsa da, okul müdürüne, duvara bir çamur atıyorsun, aşağı düşüyor, kuruyor ama oradaki iz kalıyor. Burada şunun yapılması lazım: Asılsız isnatta bulunan kişilerin cezalandırılması lazım. Bazen gerçekten çok büyük iddialar oluyor ama bu iddialar sübuta ermiyor. Sonuçta o kişinin de bir ailesi var, onuru var.

Sadece tek bir grupta dile getirilen öneriler ise şöyledir: Öğretmen grubunda, açığa çıkarma mesajının yöneticilerin eline geçmeden, doğrudan hedeflenen mercie ulaşabilmesi için yazışma kurallarında düzenlemeler yapılması, okulların özerklik düzeyinin artırılması, etik sözleşme içerisinde açığa çıkarma davranışına da yer verilmesi, soruşturmacıların aynı ilden olmaması ve soruşturma ve denetimin aynı denetçiler tarafından yapılmaması; yönetici grubunda, yönetici ve öğretmenlere rotasyon uygulanması ve okul müdürlerinin demokratik tutumlar sergilemesi; denetçi grubunda ise, yönetici atama sürecinin nesnelleştirilerek liyakati esas alması ve yönetim kademelerine ve komisyonlara farklı sendikalardan yöneticiler yerleştirilmesidir. Bir denetçinin tümceleriyile, sendikaların varlığından açığa çıkarma sürecinde şöyle faydalanılabilir:

Denetçi-5: Ben bir de şunu söyleyeyim: [başka bir katılımcının adı] beyin belirttiği gibi, bir defa üst yönetimin bu açığa çıkarma davranışı ile ilgili eğiliminin oluşması gerekiyor. Böyle bir eğilim olmazsa ne dersek diyelim, ne söylersek söyleyelim, bu gerçekleşmiyor. Okullarda çeşitli komisyonlar var, okul yöneticileri, müdür yardımcıları var; şu anda bunlar seçilirken, sizlerin

de söylediği gibi, sendika da olabilir, A sendikası, B sendikası, C sendikası, bunlardan elemanlar da yerleştirilebilir buralara, şayet biz bunu istiyorsak.

(c) Öğretmen eğitiminde yeni uygulamalara yönelik öneriler. Kurumsal düzeyde öneriler kapsamında yer alan son alt kategori ise öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminden sorumlu olan eğitim fakültelerinde yeni uygulamalara yönelik önerileri kapsamaktadır. Bu öneri kategorisi kapsamında yöneticiler tarafından dile getirilen, öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde açığa çıkarma kavramına yer verilmesi ve denetçiler tarafından dile getirilen, lisans eğitiminde öğretmenlerin özgüven ve bireysel düşünebilme becerilerini artıracak derslere yer verilmesi önerileri yer almaktadır. Okul yöneticileri grubundan bir katılımcının aşağıdaki ifadesi, eğitim fakültelerinin bu konudaki yetersizliğine işaret etmektedir:

Yönetici-1: Üniversite pek girmiyor bu işin içerisine.

1. Araştırmacı: Burada bir sorun mu görüyorsunuz?

Yönetici-1: Üniversite biraz aristokrat takılıyor gibi, yukarıda duruyor, girmiyor Milli Eğitim'in içine.

(2) Toplumsal Düzeyde Uygulamalara Yönelik Öneriler

Katılımcı grupları, kurumsal düzeyin ötesinde, toplumun açığa çıkarma kavramına bakışını şekillendirmeye yönelik öneriler de dile getirmişlerdir. Birden fazla grupta görülen önerilere bakıldığında, yönetici ve denetçi gruplarının açığa çıkarma kavramına toplum nezdinde değer kazandırılmasını önerdikleri görülmektedir. Yönetici grubundan bir katılımcının değerlendirmesi şöyledir:

Yönetici-2: ... ama bu şeye itibar kazandırmamız lazım, aksi halde geçerli olmaz. "Benim yaptığım iyi bir şey, toplum önünde iyi bir şey yaptım, devleti kurtardım." demesi lazım; yoksa aksi halde "Bu adam işpiyoncu, her gördüğünü işpiyonluyor." mantığı olursa kimse o davranışı ortaya çıkarmaz yani.

Daha önce bir engel olarak anılan, "ayıpları kapatıcı kültür" bireye öncelikle aile ortamında aşılandığı için, çocuk yetiştirme pratiklerinin bu boyutunda toplumun bilinçlendirilmesi gereği de öğretmen ve yönetici gruplarında dile getirilmiştir. Yine bu görüşe paralel olarak, denetçi grubunda, okullarda haksızlıklar karşısında susmamanın bir erdem olduğunun öğretilmesi gereğinden söz edilmiştir. Bu son önerinin mantığı, denetçi katılımcıların aşağıdaki konuşmalarında net bir biçimde görülebilmektedir:

Denetçi-5: Şimdi şu var, okulların bu vizyon-misyon-stratejik planlarına baktığımızda önceleri hep şey yazılırdı: Atatürk ilkelerine, çağdaş, laik, falan filan yazardı. Şimdi bakıyorsunuz, değerler eğitimi bilmem ne. Yani döneme göre şey değişiyor, vizyon ve misyon değişiyor. Bu şey de, açığa çıkarma, ... hocanın söylediği gibi, bir değer olarak ele alınabilir yani.

*Denetçi-3: [Katılımcı araya girerek misyon ifadesi örneği veriyor]
Haksızlıklara karşı susmaz, öğretmenlerimiz ya da öğrencilerimiz haksızlığa
karşı susmaz ...*

Tek bir grup tarafından dile getirilen önerilere bakıldığında, birbirine yakın iki öneri göze çarpmaktadır. Bunlar: yönetici grubunda dile getirilen toplumun demokratik değerlerin içselleştirilmesi için çaba sarf edilmesi ile öğretmen grubunda dile getirilen, toplumun eğitim düzeyinin artırılması önerileridir. Öğretmen grubundan bir katılımcının aşağıdaki ifadesi bu önerileri somutlaştırmaktadır:

Öğretmen-4: Bir de sivil toplum olarak her konuda sesiniz pek çıkmıyor, bazı konularda sesimiz çıkıyor, her konuda sesimiz çıkmıyor. Örneğin, kadına şiddetle ilgili bir topluluk, bununla ilgili bir örgütlenme doğuda pek aktif çalışmaz, anlatabiliyor muyum? Çalıştığımız yer, oradaki kültür, inanış, sosyal yapı, sosyoekonomik yapı, her şey için içine giriyor. Böyle bir şey yapmanın bir tek cevabı yok. Bir sürü etken için içine girdiği zaman, insanlar eğitildikçe, bilinç kazandıkça belki bunlar aşılabılır.

Katılımcıların açığa çıkarma davranışını kolaylaştırma ve cesaretlendirmeye yönelik önerilerde bulunurken hukuk sisteminde ve bakanlık düzeyinde alınabilecek önlemlere ilişkin daha uzun süre ve daha istekli bir şekilde konuştukları görülmüştür. Bu durum söz konusu boyutların farklı pozisyonlardaki eğitimcilerden oluşan katılımcılar için taşıdığı ortak öneme işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular bölümünde de görülebileceği gibi, katılımcılar öğretmenlerin açığa çıkarma davranışı gösterebilmeleri için mevcut olanaklarını bir dizi etmen bağlamında ele almışlardır. Bu etmenlerden ilki “Öğretmenlerin cesaret göstermesinde belirleyici olan etmenler” alt kategorisidir ve içerisindeki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, katılımcılar kusurun niteliğinin ve öğretmen tarafından algılanış biçiminin, öğretmenin açığa çıkarma davranışı için gerekli itici gücü oluşturabileceğini düşünmektedirler. İlgili alanyazına bakıldığında, çalışanların karşılaştıkları yanlışın ciddiyet derecesinin harekete geçmeleri üzerinde etkili olduğuna işaret eden araştırmalara rastlanmaktadır (Miceli ve Near, 1985; Miceli, Roach ve Near, 1988). Buna karşılık Magnus ve Viwesvaran'ın (2005) meta-analizleri ise yanlışın ciddiyet derecesi ile çalışanların açığa çıkarma davranışına niyetlenme ve davranışı gerçekleştirmeleri arasında (varyansın %3'ünden azını açıklayan) zayıf bir ilişki ortaya koymaktadır. İlgili alanyazında ne tür ve düzeyde yanlışların Türkiye'deki öğretmenleri harekete geçirebileceğini gösteren herhangi bir araştırma bulunmamaktadır.

Katılımcılar kusurun niteliği ve nasıl algılandığının yanı sıra, öğretmenin kişisel özelliklerini de açığa çıkarma cesareti göstermesinde belirleyici bir etmen olarak görmüşlerdir. Ne var ki kişisel özelliklere ilişkin bir boyut olan yaş

etmeninin katılımcılar arasında çelişkili algılara konu olduğu gözlenmiştir. Yaşın etkisine yönelik söz konusu çelişkili bulgular, ilgili alanyazında farklı araştırmalar arasında da görülebilmektedir. Magnus ve Viwesvaran (2005), yaşlı çalışanların gençlere oranla açığa çıkarma niyetlerinin daha fazla olduğunu, Erkmen ve diğerleri (2014) da benzer şekilde yaşlı çalışanların açığa çıkarma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Buna karşılık Sims ve Keenan (1998) yaş ile açığa çıkarma arasında bir ilişki bulamazken, Toker-Gökçe ve Oğuz (2015) ise 35 yaşının altındaki öğretmenlerin açığa çıkarma davranışını daha yüksek düzeyde tercih edecekleri sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları içerisinde yaş boyutunda görülen çelişkili sonuçların alanyazında da farklı araştırmalar arasında görüldüğü söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan öğretmende yaş ve kıdem doğru orantılı olduğu için, yaş değişkeninin hemen ardından kıdem değişkenini de ele almak yerinde olacaktır. İlgili alanyazında kıdem açığa çıkarma üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalara bakıldığında, tıpkı yaş değişkeninde olduğu gibi birbiriyle çelişen araştırma sonuçlarıyla karşılaşılmaktadır. Şöyle ki Erkmen ve diğerleri (2014) ile Sims ve Keenan (1998), kıdem ile açığa çıkarma davranışı arasında bir ilişki göremezken, Magnus ve Viwesvaran (2005) ile Toker-Gökçe (2013b, 2014b) ise kıdem ile açığa çıkarma davranışı arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuşlardır. Toker-Gökçe ve Oğuz (2015) da araştırmalarının örneklem grupları arasında örgüt dışı mercilere açığa çıkarma davranışını en yüksek düzeyde sergileyen grubun 21-25 yıl arası deneyimli öğretmenler olduğunu göstermişlerdir.

Öğretmenin kişisel özellikleri kapsamında üç grupta da değinilen, öğretmenin içinde yetiştiği kültürün kusurları kapatmayı vurgulayıcı özelliği, katılımcıların bakışıyla öğretmenin cesaret göstermesini olumsuz etkileyen diğer bir etken olarak göze çarpmaktadır. Gerçekten de Türk toplumu, bireyselciliğe oranla toplulukçu eğilimi daha ağır basan bir kültüre sahiptir (The Hofstede Center, t.y.) ve Brody, Coulter ve Mihalek (1998) de katılımcının ifadesine koşut bir şekilde, bireycilik özelliği ağır basan toplumların açığa çıkarma davranışına daha eğilimli olduklarını ortaya koymuşlardır. Buna karşılık toplulukçu kültüre sahip öğretmenlerin örgüt dışı mercilere ulaşarak - ve fakat bir yandan da anonim kalmaya dikkat ederek- açığa çıkarmaya çalışacaklarını gösteren araştırma sonuçları da vardır (Toker-Gökçe, 2013a; Toker-Gökçe ve Oğuz, 2015). Toplulukçu kültürlerde anonim kalabilme olanağının önemsendiği Park ve diğerlerinin (2008) araştırmasında da görülebilmektedir. Nayir ve Herzig (2012) ise, hem bireyci hem de toplulukçu kültürden olan bireylerin örgüt dışı mercilere ulaşarak açığa çıkarma yapacaklarını ve her iki grubun da isimlerinin gizli kalmasını tercih edeceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçlarına bakarak açığa çıkarma

davranışı üzerinde kültür kadar isimlerin gizli kalabilmesi olanağının da bir düzenleyici (moderatör) değişken olarak etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların algısıyla öğretmenin cesaret göstermesinde belirleyici olan son etmen ise, öğretmenin içinde bulunduğu koşullardır. Üç grupta da değinilen basına demeç vermenin suç teşkil etmesi sorunu, söz konusu koşullardan biridir. Katılımcıların değindikleri bu sorunun detayları şöyledir: 1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun memurun ödev ve sorumluluklarına açıklık getiren 2. bölümünün 15. maddesi, "Devlet Memurları, kamu görevleri hakkında basına, haber ajanslarına veya radyo ve televizyon kurumlarına bilgi veya demeç veremezler. Bu konuda gerekli bilgi ancak bakanın yetkili kılacağı görevli illerde valiler veya yetkili kılacağı görevli tarafından verilebilir." demekte ve disiplin hükümlerini içeren 7. bölümünün 125. maddesinde de bu suçu işleyenlerin kınama cezası alacaklarını belirtmektedir. Bu hükümler, denetçilerden yapılan alıntıda da net bir şekilde görülebileceği üzere, açığa çıkarma davranışının önünde önemli bir engel olarak algılanmaktadır. Diğer taraftan, Magnus ve Viwesvaran (2005) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir meta-analiz, açığa çıkarma karşısında misillemeye maruz kalma olasılığının açığa çıkarma niyetini büyük oranda azalttığı ama aynı davranışı gerçekleştirme olasılığını düşürmediğini, bir diğer deyişle, çalışanların bir noktadan sonra başlarına gelebilecekleri de göze alarak harekete geçebileceklerine işaret etmektedir. Öğretmenlerin basına yetkilendirilmeden bilgi veya demeç verebilmesi konusu da oldukça tartışmalı bir konudur. Şöyle ki bu araştırmanın yönetici grubunda öğretmenlere bu yönde özgürlük tanınmamasını savunan katılımcılar olduğu gibi, bu araştırmayı yürüten iki araştırmacı da yine bu konuda tamamen zıt görüşlere sahiptir. İkinci araştırmacı, yeterli bilgiye sahip olmadan gördüklerine yanlış anlamlar yükleyen bir öğretmenin, basına açıklama yapmasının kuruma ve kişilere büyük zararlar verebileceğini düşünürken, birinci araştırmacı ise böylesi çekincelerle girişilecek kısıtlamaların örtbas etmeyi kolaylaştıracağını ve kamunun menfaati için öğretmene güvenilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen katılımcılar tarafından dile getirilen somut kanıtlara sahip olma durumu ise ilgili alanyazında yeni bir tema değildir. Şöyle ki Brink, Lowe ve Victoravich'in (2013) bulguları da kabahate ilişkin güçlü kanıtların önemine işaret etmektedir.

Öğretmenin içinde bulunduğu koşullar kapsamında yönetici ve denetçi gruplarında değinilen bir diğer sorun, öğretmenlerin mevzuata ilişkin bilgilerinin yetersizliğidir. İlgili alanyazının çalışanların eğitim düzeyi ile açığa çıkarma davranışına yönelme olasılıkları arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalarında, eğitim düzeyi kavramını mezuniyet durumu anlamında ele alındığı görülmektedir. Bulgular bölümünde denetçilerden yapılan alıntı ise bir eğitimcinin mesleğine ilişkin mevzuat bilgilerinin yetersizliğine ışık tutmaktadır ve söz konusu bilgi eksikliği de mezuniyet durumu ile açıklanabilir görünmemektedir.

Öğretmenin içinde bulunduğu koşullar kapsamında son olarak, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün açığa çıkarma davranışına kalkışan öğretmenin kimliğini gizli tutmakta özen göstermeyeceği endişesi de bir etmen olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca, okul yöneticisi grubunda dile getirilen kolaylaştırıcı yasal düzenlemelerin olmaması etmeni de öğretmen grubunda dile getirilen öğretmenin kimliğini gizli tutmakta özen gösterilmeyeceği endişesi etmeniyle ilişkili görünmektedir. Barnett, Cochran ve Taylor (1993) da örgüt içerisinde çalışanların etik sorunları bildirebilecekleri örgüt içi politika ve izleklerin bulunması durumunda, çalışanlar örgüt dışına yönlendirilmiş açığa çıkarma davranışı göstermek yerine gördüklerini doğrudan örgüte bildirme eğilimi göstereceklerini ortaya koyarak kolaylaştırıcı yasal düzenlemelerin önemine dikkat çekmişlerdir.

Bu araştırma, BİMER, Alo 147, sendikalar, öğrenciler ve öğrenci velilerine duyurarak açığa çıkarma gibi yolları Türkiye koşullarında kamuya ait okullarda görev yapan öğretmenlere özgü olası yollar olarak ilgili alanyazına tanıtmıştır. Ne var ki dikkat edilecek olursa, bu yollar öğretmenin doğrudan, -yetkililer tarafından gizli tutulacağına güvendiği kendi kimliğiyle- harekete geçmek yerine, kimliğini açıkça ortaya koymamak için tercih edeceği yollardır. Bu araştırmanın ilgili alanyazına ilişkin bilgi veren bölümünde ABD ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde alınan yasal önlemlere değinilmiştir. Katılımcıların öğretmenlere bakanlık düzeyinin de ötesinde genel bir hukuk güvencesi sağlanmasına ilişkin önerilerinin kimi gelişmiş demokrasilerde yasal düzenlemelere konu olduğu görülmektedir. Türkiye koşullarına özgü olmayan bir yol ise sendikalar aracılığıyla açığa çıkarmadır. Barnett'in (1992) daha önce de değinilen ve sendikaların açığa çıkarma davranışı bakımından önemine işaret eden araştırması göz önüne alındığında, sendikaların bu işlevinin Türkiye'ye özel bir durum olmadığı sonucuna varılabilir.

Bulgular bölümünde görülebileceği gibi, öğretmen katılımcılar açığa çıkarma davranışı gösteren öğretmenlerin karşılaşabileceği olası misillemelere değinme gereksinimi duymuşlardır. Bu kapsamda dile getirilen olası misilleme türleri arasında yer alan “öğretmenin başarılarını takdir etmemek” ve “başarı ödülü vermemek” maddeleri, Dasgupta ve Kesharwani'nin (2010) daha önce de değinilen misilleme türlerine ilişkin listesindeki “performansının düşük değerlendirilmesi” maddesiyle; yine öğretmen katılımcılarca dile getirilen “okuldan gitmek zorunda bırakacak kadar dışlamak” ve “diğer öğretmenleri açığa çıkaran öğretmene karşı kıskırtmak” maddelerinin ise, misilleme türleri listesinin “çalışanın izole edilmesi ve aşağılanması” maddeleriyle koşutluk gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların misilleme olasılıklarına ilişkin böylesi algıları, daha önce de değinilen ve öğretmenlerin anonimite gereksinimine işaret eden araştırma sonuçlarını da anlamlı kılmaktadır.

Son olarak, katılımcıların öğretmenlerin açığa çıkarma davranışı göstermelerini kolaylaştırmak ve cesaretlendirmek için alınabilecek önlemler

arasında saydıkları ödüllendirmenin ilgili alanyazınla desteklenebileceği de söylenebilir. Açığa çıkarma davranışı için ödül sunulmasının bu davranışın gösterilme olasılığını artırdığına işaret eden araştırma sonuçları (Brink vd., 2013; Dalton ve Radtke, 2013; Stikeleather, 2013) katılımcıların maddi ve manevi ödüllere ilişkin önerilerinin uygulamaya döküldüğünde olumlu sonuçlar verebileceğini düşündürmektedir.

Kamunun yararı için öğretmenleri açığa çıkarma davranışına teşvik etmeye yönelik uygulama önerileri şunlardır:

(a) Milli eğitim mevzuatının da üzerinde, Türk hukuk sisteminde açığa çıkarma davranışını kolaylaştıran ve bu davranışı gösteren çalışanları koruyan düzenlemeler yapılabilir.

(b) Bakanlık mevzuatında ise açığa çıkarmayı teşvik edecek ödüllere yer verilebilir, basına yetkilendirilmeden demeç verme yasağı kaldırılabilir ve Türk eğitim sistemi siyasi açıdan heterojen ve demokratik bir yapıya kavuşturulabilir.

(c) Öğretmen adaylarına açığa çıkarma sürecinin mevzuat boyutuna ilişkin yeterli bilgiler verilebilir ve bu konuda özgüvenleri artırılabilir.

(d) Bunların da ötesinde toplumun eğitim düzeyi artırılabilir ve ayıpları kapatmak yerine cesaretle üzerine gitmenin önemi vurgulanarak toplumun bu konuda bilinçlenmesi sağlanabilir.

Gelecekte bu konuya odaklanacak araştırmalara yön göstermek için bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilen araştırma önerileri şunlardır:

(a) Yaş ve kıdem değişkenlerinin açığa çıkarma davranışı üzerindeki etki düzeyleri nicel, etki nedenleri ise nitel araştırmalara konu edilebilir.

(b) Açığa çıkarma davranışına odaklanan gelecek araştırmalarda isimlerin gizli kalabilmesi olanağı bir düzenleyici (moderatör) değişken olarak göz önüne alınabilir.

(c) İlgili alanyazında çalışanların bir noktadan sonra başlarına gelebilecekleri de göze alarak harekete geçebileceklerini göstermesi nedeniyle eğitim sistemimiz içerisinde görev yaparken açığa çıkarma davranışı gösterebilmiş eğitimcilere ulaşarak onların söz konusu davranışa karar verme süreçleri araştırılabilir.

(d) Gelecek araştırmalarda eğitim düzeyi değişkeninin mevzuata yönelik eğitimler bağlamında ele alınması, mevzuat bilgisi eksikliğinin açığa çıkarma önünde bir engel olup olmadığının anlaşılmasını sağlayabilir.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

Teachers' Whistleblowing Behaviors: Present Situation and Suggestions

Gökhan Özaslan¹, Ali Ünal²

Introduction. The etymological root of the term “whistleblowing” is not quite clear. Jubb (1999) says that it might have come from a monitor’s or a referee’s act to stop proceedings in a schoolyard or a playing field, while Dasgupta and Kesharwani (2010) claim that it was originated from “the practice of English policemen who blew their whistle when they observed the happening of some crime. The blowing of whistle alerted other law enforcement officers and the general public that a crime was being committed.” (p.57). The term was translated in Turkish and used in field researches in various forms. The first comprehensive definition of the term was Near and Miceli’s (1985) and it defines whistleblowing as “the disclosure by organization members (former or current) of illegal, immoral or illegitimate practices under the control of their employers, to persons or organizations that may be able to effect action.” (p.4). The present study adopts Jubb’s definition (1992) which is:

Whistleblowing is a deliberate non-obligatory act of disclosure, which gets onto public record and is made by a person who has or had privileged access to data or information of an organization, about non-trivial illegality or other wrongdoing whether actual, suspected or anticipated which implicates and is under the control of that organization, to an external entity having potential to rectify the wrongdoing (p.78).

The related literature is replete with benefits of whistleblowing for both employees and their organizations. For example, Berry (2004) depicts it as a way of maintaining one’s integrity by speaking truth. In some other studies, whistleblowing is presented as a mechanism which protects the organization from negative public standing and costly lawsuits (Bjorkelo, Einarsen & Matthiesen, 2010; Miceli & Near 1985). Particularly because of its benefits for organizations, a considerable number of authors emphasized the importance of whistleblowing and suggested ways and models in order to pave the way for it (Callahan, Dworking, Fort & Schipani, 2002; Magnus & Viwesvaran, 2005; Near & Miceli, 1995).

¹Assist. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Konya-Turkey, ozaolangokhan@gmail.com, ²Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Konya-Turkey, aliunal37@hotmail.com

However, whistleblowing still requires courage on the part of employees. Based on their exhaustive literature review, Dasgupta and Kesharwani (2010) listed up seven common forms of retaliation which organizations may use against whistleblowers as (a) Spot lighting the whistleblower, (b) Manufacturing a poor record, (c) Threatening them into silence, (d) Isolating or humiliating them (e) Setting them up for failure (f) Prosecuting them and finally, (g) Eliminating their jobs or paralyzing their careers.

What is the present situation of whistleblowing in Turkish educational system which is the subject of a great number of studies around the world and be protected by legislations because of its potential benefits for the general public? What kind of measures can be taken in order to promote it in schools? Although a number of researchers have dwelled on whistleblowing within the context of Turkish education system, there is an apparent lack of research which answers these questions and sheds light on that phenomenon from perspectives of educationalist holding various positions. Starting from this point of view, the aim of this study is to understand teachers' possibilities for whistleblowing and to develop suggestions about making provisions for encouraging them to whistleblowing drawing on the views of teachers, school administrators and educational supervisors.

Method. Because of its explorative nature, researchers decided on qualitative inquiry for the present study. There are a number of studies dwelling on whistleblowing behaviors of Turkish teachers; however, addressing this problem solely based on teachers' views may conduce to a limited and one-sided understanding of the phenomenon. In order to overcome this, researchers included not only teachers but also school administrators and educational supervisors in the present study. In this scope, three focus groups consisting of 6 teachers, 6 school administrators and 6 educational supervisors in each, were set up. In order to add richness to data, participants were diversified within their groups. Areas of diversity were gender, teaching field, school type and trade-union for the teachers' group; gender, school type and trade-union for the school administrators' group, and lastly, educational background and trade-union for the educational supervisors' group. At the time of data collection, all participants were working under the same Provincial Directorate of National Education in a Central-Anatolian city.

After receiving a written permission from the aforementioned Provincial Directorate, focus group interviews were conducted in June 2015 and recorded digitally. Information letters including interview questions and a brief summary of the concept of whistleblowing were sent to participants' email addresses a day in advance of focus group interviews. At the beginning of interviews, each participant was given a written consent form regarding ethical issues and their rights. Three open-ended questions were posed during interviews. The shortest interview was 104 minutes while the longest one was 139 minutes in duration.

Audio records were transcribed verbatim by one of the researchers and then transcripts were controlled by the other researcher in terms of consistency with audio records. After the completion of transcription phase, researchers conducted content analysis separately and compared their results between each other in order to improve the validity of the research. The draft of results was sent to participants' email addresses in order to give them an opportunity to control the study results.

Findings. The first group of findings related to teachers' present possibilities for whistleblowing was presented under three categories, namely (a) factors determinative in showing courage to blow the whistle, (b) teachers' means for blowing the whistle, and (c) possible retaliations which teachers may face with.

Teachers' present possibilities for whistleblowing. None of the participants said that teachers do not have any possibilities for whistleblowing at all. Moreover, in school administrators' group, some participants said that teachers had sufficient possibilities. On the other hand participants agreed that if a teacher blows the whistle, he or she may suffer retaliations as well. That is why whistleblowing requires courage and motivation. Consequently, participants tended to discuss the possibility of blowing the whistle in terms of the presence of (1) factors, and (2) means for whistleblowing and (3) possible retaliations, which are all determinative in taking the decision to blow the whistle. The factors were collected under the category of "factors determinative in showing courage to blow the whistle". This category has three sub-categories as follows:

(a) *Characteristics of the wrongdoing and its perception by the teacher.* According to participants, some wrongdoings such as sexual abuse can lead all teachers to blow the whistle at any cost, while some others such as beating a student may not be so infuriating for some teachers.

(b) *Personal characteristics of the teacher.* According to participants, the teacher's level of courage is largely determinative in taking the decision to blow the whistle.

(c) *Conditions that the teacher is in.* According to participants, the teacher may be unwilling to blow the whistle if he or she does not have the confidence in the effectiveness of judicial system or in the impartiality of his or her organization.

The presence of "The teacher's viable means for whistleblowing" was also deemed determinative in taking the decision to blow the whistle. All three groups mentioned Prime Ministry Communications Center, national media and trade-unions as appropriate means for the teacher.

The presence of "Retaliations which the whistleblower teacher may face with" was the last determinant in the eyes of teachers' group. Possible retaliation types were subdivided into three sub-categories as (a) Inflicting

monetary damage, (b) Applying psychological pressure, and (c) Worsening working conditions.

As noted previously, the second aim of the present study is to develop suggestions about making provisions for encouraging teachers to blow the whistle. Suggestions from three groups were presented under two main categories, namely (1) Organizational-level suggestions, and (2) Societal-level suggestions.

Organizational-level suggestions. This category was subdivided into three sub-categories:

(a) *Suggestions regarding new measures in judicial system:* The teachers' group suggested adjustment between judicial and administrative processes. School administrators' group suggested both providing teachers with legal security and finding solutions in order to prevent teachers from spending long time in courthouses.

(b) *Suggestions regarding ministry-level new measures:* This sub-category is more extensive compared to the others. Prominent suggestions included: (a) giving place to moral and material rewards for whistleblower teachers in the regulations of the Ministry of National Education, (b) lifting the ban on making unauthorized press statements in the regulations of the Ministry of National Education, and (c) giving politically heterogeneous and democratic shape to Turkish education system,

(c) *Suggestions regarding teacher training:* This sub-category includes new approaches for pre-service training programs in faculties of education. In this scope, school administrators' group suggested giving place to the concept of whistleblowing in the curricula of departments, and educational supervisors' group mentioned their idea of giving place to new subjects for improving pre-service teachers' self-confidence and competence of individual-level reasoning.

Societal-level suggestions. In addition to organizational-level suggestions, focus groups also developed suggestions in the matter of giving shape to society's understanding of whistleblowing. School administrators' and educational supervisors' groups mentioned the need for giving an honorable meaning to the concept of whistleblowing. Teachers' and school administrators' groups emphasized the importance of raising society's awareness about their culture of covering up other's wrongdoings which was deemed as the source of staying silent about wrongdoings. In parallel to this, educational supervisors' group dwelled on the importance of teaching students not to stay silent in the face of injustice.

Kaynaklar/References

- Aydın, U. (2003). İş hukuku açısından işçinin bilgi uçuşması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2),79-100.
- Barnett, T. (1992). A preliminary investigation of the relationship between selected organizational characteristics and external whistleblowing by employees. *Journal of Business Ethics*, 11(12), 949-959.
- Barnett, T., Cochran, D. S., & Taylor, G. S. (1993). The internal disclosure policies of private-sector employers: An initial look at their relationship to employee whistleblowing. *Journal of Business Ethics*, 12(2), 127-136.
- Berry, B. (2004). Organizational culture: A framework and strategies for facilitating employee whistleblowing. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 16(1), 1-11.
- Bjørkelo, B., Einarsen, S., & Matthiesen, S. B. (2010). Predicting proactive behaviour at work: Exploring the role of personality as an antecedent of whistleblowing behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2), 371-394.
- Brink, A. G., Lowe, D. J., & Victoravich, L. M. (2013). The effect of evidence strength and internal rewards on intentions to report fraud in the Dodd-Frank regulatory environment. *Auditing: A Journal of Practice & Theory*, 32(3), 87-104
- Brody, R. G., Coulter, J. M., & Mihalek, P. H. (1998). Whistle-blowing: A cross-cultural comparison of ethical perceptions of US and Japanese accounting students. *American Business Review*, 16(2), 14-21.
- Callahan, E. S., Dworkin, T. M., Fort, T. L., & Schipani, C. A. (2002). Integrating trends in whistle blowing and corporate governance: Promoting organizational effectiveness, societal responsibility, and employee empowerment. *American Business Law Journal*, 40(1), 177-215.
- Celep, C., ve Konaklı, T. (2012). Bilgi uçuşma: eğitim örgütlerinde etik ve kural dışı uygulamalara yönelik bir tepki. *e-International Journal of Educational Research*, 3(4),65-88.
- Chiasson, M., Johnson, G. H., & Byington, J. R. (1995). Blowing the whistle: Accountants in industry. *The CPA Journal*, 65(2), 24-27.
- Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çiğdem, S. (2013). Büro yönetiminde whistleblowing ve etik ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 93-109.
- Dalton, D., & Radtke, R. R. (2013). The joint effects of machiavellianism and ethical environment on whistle-blowing. *Journal of business ethics*, 117(1), 153-172.
- Dasgupta, S., & Kesharwani, A. (2010). Whistleblowing: A survey of literature. *The IUP Journal of Corporate Governance*, 9(4), 57-70.

- Demirtaş, Ö. (2014). İşyerlerinde olumsuz durumları ifşa etmenin etik iklim üzerindeki etkisi: Yıldırma algısının moderatör rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 43(1), 136-156.
- Devlet Memurları Kanunu (1965). T.C. Resmi Gazete.12056. 23 Temmuz 1965. Retrieved from <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>
- Erkmen, T., Özsözgün Çalışkan, A., & Esen, E. (2014). An empirical research about whistleblowing behavior in accounting context. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 10(2), 229-243.
- Ethics Resource Center Research Department (2003). National Business Ethics Survey. İndirme adresi, https://www1.toronto.ca/inquiry/inquiry_site/cd/gg/add_pdf/77/Conflict_of_Interest/Electronic_Documents/Research_orgs/NBE_Survey.PDF
- Halai, A. (2006). *Ethics in qualitative research: Issues and challenges (Working Paper No. 4)*. Retrieved from http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/ImpQuality_RPC/iccpaper1.pdf
- Jubb, P. B. (1999). Whistleblowing: A restrictive definition and interpretation. *Journal of Business Ethics*, 21(1), 77-94.
- Krueger, R. A., (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Retrieved from <http://www.eiu.edu/~ihcc/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Miceli, M. P., & Near, J. P. (1985). Characteristics of organizational climate and perceived wrongdoing associated with whistle-blowing decisions. *Personnel Psychology*, 38(3), 525-544.
- Miceli, M. P., & Near, J. P. (2013). An international comparison of the incidence of public sector whistle-blowing and the prediction of retaliation: Australia, Norway, and the US. *Australian Journal of Public Administration*, 72(4), 433-446.
- Miceli, M. P., Roach, B. L., & Near, J. P. (1988). The motivations of 'deep throat': The case of anonymous whistle-blowers'. *Public Personnel Management*, 17, 281-296.
- Nayir, D. Z., & Herzig, C. (2012). Value orientations as determinants of preference for external and anonymous whistleblowing. *Journal of business ethics*, 107(2), 197-213.
- Near, J. P., & Miceli, M. P. (1985). Organizational dissidence: The case of whistle-blowing. *Journal of Business Ethics*, 4(1), 1-16.
- Near, J. P., & Miceli, M. P. (1995). Effective-whistle blowing. *Academy of Management Review*, 20(3), 679-708.
- Park, H., Blenkinsopp, J., Oktem, M. K., & Omurgonulsen, U. (2008). Cultural orientation and attitudes toward different forms of whistleblowing: A comparison of South Korea, Turkey, and the UK. *Journal of Business Ethics*, 82(4), 929-939.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Radikal (10/03/2015). Antalya'da cadı avı. Retrieved from http://www.radikal.com.tr/turkiye/antalyada_cadi_avi-1310332
- Sandelowski, M. (2008). Member Check. In Lisa M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. (pp. 502-503). Thousand Oaks, CA: SAGE. Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963909.n257>
- Sims, R. L., & Keenan, J. P. (1998). Predictors of external whistleblowing: Organizational and intrapersonal variables. *Journal of Business Ethics*, 17(4), 411-421.
- Stikeleather, B. R. (2013). *Relying on goodwill alone versus financial self-interest to induce whistle-blowing on internal misconduct*. Joseph M. Katz Graduate School of Business University of Pittsburgh Working Paper.
- The Hofstede Center (t.y.). Turkey. Retrieved from <http://geert-hofstede.com/turkey.html>
- The New York Times (26/01/2015). *C.I.A. officer is found guilty in leak tied to times reporter*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2015/01/27/us/politics/cia-officer-in-leak-case-jeffrey-sterling-is-convicted-of-espionage.html?_r=0
- Toker-Gökçe, A. (2013a). Teachers' value orientations as determinants of preference for external and anonymous whistleblowing. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(4), 163-173.
- Toker-Gökçe, A. (2013b). Relationship between whistle-blowing and job satisfaction and organizational loyalty at schools in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8(14), 1186-1197.
- Toker-Gökçe, A. (2014a). Öğretmenlerin farklı bilgi uçurma tercihlerinde belirleyici olan değer yönelimleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-11.
- Toker-Gökçe, A. (2014b). Okullarda bilgi uçurma: İş doyumu ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 261-282.
- Toker-Gökçe, A. ve Oğuz, E. (2015). Öğretmenlerin bilgi uçurma tercihleri ile kültürel değerleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-64.
- Uyar, S. ve Yelgen, E. (2015). Bilgi ifşası (whistleblowing) ve denetim. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 85-106.
- Yeoh, P. (2014). Whistleblowing: motivations, corporate self-regulation, and the law. *International Journal of Law and Management*, 56(6), 459-474.
- www.gov.uk (2015). Blowing the whistle: List of prescribed people and bodies. İndirme adresi, <https://www.gov.uk/government/publications/blowing-the-whistle-list-of-prescribed-people-and-bodies--2>

Okul Yöneticilerinin Seçimle Belirlenmesine İlişkin Yönetici Görüşleri: Fenomenolojik Bir Çözümleme*

The Administrators' Opinion Related to the School Administrators' Determination Based on Election Model: A Phenomenological Analysis

Şenol Sezer¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, olgubilim deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ordu, Giresun ve Trabzon il merkezlerindeki okullarda görevli 40 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimumu çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu, araştırmacı tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin olumlu görüşlerin yanı sıra farklı kaygılar nedeniyle karşı görüşlerin olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, okul yöneticisi seçilmek için gerekli olan yeterlikleri, liderlik özellikleri, iletişim becerileri, liyakat, meslek kıdemi, eğitim yönetimi alanında akademik kariyer şeklinde ifade etmektedir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesinde öğretmenler, öğrenciler, okulun destek personeli, öğrenci velileri, ilçe milli eğitim müdürü, okul aile birliği yönetim kurulu üyelerinin oy kullanması gerektiğini dile getirmektedir.

Anahtar sözcükler: Okul yönetimi, yönetici seçimi, seçilme kriteri

Abstract

The purpose of this study is to reveal the administrators' opinion related to determination of the school administrators based on election model. This study was conducted in phenomenological design. The study group consists of 40 school administrators working in the Ordu, Giresun and Trabzon city centres during 2014-2015 academic year. The study group was determined based on maximum variation sampling method. Questionnaire form was used as the data collection tool. The questionnaire form was prepared by researcher based on literature. The findings show that the participants have opposite views on determination of school administrators based on election model because of different concerns as well as positive views. The participants express the required qualifications as leadership qualities, communication skills, professional seniority, and an academic career in education administration to be elected as a school administrator. Participants also express that the teachers, students, school support staff, parents, district national education director, PTA board members should vote for election of school administrators.

Keywords: School administration, administrator election, candidacy criterion

Received: 04.01.2016 / Revision received: 13.07.2016 / Second revision received: 22.08.2016 / Approved: 26.08.2016

¹Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Ordu, senolsezer.28@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 351-373. doi: 10.14527/kuey.2016.014

Giriş

Nitelikli eğitim için nitelikli okul yöneticilerine gereksinim duyulmaktadır. Bu yüzden okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve istihdamı, eğitim yönetimi açısından öncelikli konular arasındadır. Okul yöneticilerinin istihdamında uygulanan yöntemler ülkelere göre farklılaşmakla birlikte demokratik ve katılımcı yönetim anlayışını benimseyen ülkelerde, okul yöneticilerinin okul toplumunun katılımı ve onayıyla belirlenmesine öncelik verilmektedir. Okul yöneticilerinin demokratik yöntemlerle belirlenmesinin, okul yönetiminin demokratikleşmesine önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan ‘demokrasi ilkesi’, güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesini içermektedir (Resmi Gazete, 1973). Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak öğrenilmesi ve içselleştirilmesinde, okulun demokratik esaslara dayalı olarak yönetilmesi önemli rol oynamaktadır (Monyatsi, 2005; Okutan, 2010). Demokratik bir şekilde yapılandırılan ve demokratik esaslara göre işleyen bir okul, öğrencilerin toplumda demokratik yurttaşlar olarak yer almasına katkı sağlamanın yanı sıra daha mutlu, daha yaratıcı ve daha etkin bir kuruma dönüşür (Bäckman ve Trafford, 2007, s.6).

Her okulda hizmet verdiği çevrenin genişliği, öğrenci sayısı, sürdürülen eğitim programı ve eğitim hizmetinin niteliği gibi faktörlere bağlı olarak, genel işleyiş ve nitelikli eğitim-öğretim hizmeti sunulmasından sorumlu, belirli sayıda yönetici istihdam edilmektedir (Degenhardt, 2006; Lashway, 2003; Portin, Alejano, Knapp ve Marzolf, 2006; Salazar, 2007). Okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevde tutulmasına ilişkin sürdürülebilir modeller geliştirmeden, nitelikli okul yöneticileri istihdam edebilmek olası değildir (Chapman, 2005). Okul yöneticilerinin bütün eğitim camiası tarafından doğrudan seçilmesi, okul yönetiminin demokratikleşmesi üzerinde önemli katkı sağlar (Apple, 2004, s.227). Kanada, ABD, Avustralya, Hollanda, İspanya, İsveç, Norveç, Danimarka ve Finlandiya gibi ülkelerde okul yöneticileri, belli kriterlere göre seçilmiş yöneticiler olarak görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin seçim sürecinde karar alma organı olarak resmi bir temsilci, çok üyeli kurul veya okul kurulu görev yapmaktadır (Bolivar ve Moreno, 2006; Lunenburg, 2010; Şimşek, 2014; Taipale, 2012).

Türkiye’de okul yöneticilerinin demokratik esaslara dayalı olarak seçimi, yetiştirilmesi ve istihdamına ilişkin henüz sürdürülebilir bir politika üretilmemiştir (Adem, 1995; Işık, 2003). 1998 yılına kadar okullara yönetici görevlendirmede liyakat esas alınmıştır. Aynı yıl yayınlanan yönetmelik, okul yöneticilerini görevlendirmede 120 saatlik hazırlayıcı kurs sonunda yapılan

sınavdan en az 70 puan alma şartını getirmiştir (Resmi Gazete, 1998). Okullara yönetici görevlendirmeye ilişkin yönetmelikler, 2003 yılından itibaren sıklıkla değiştirilmiş, bazı yıllarda üç-dört kez değişikliğe gidilmiştir. Haziran 2014 tarihli yönetmelik, önceki yönetmeliklerde yer alan genel şartları içermekle birlikte okul yöneticilerinin bir kurumda dört yıl çalıştıktan sonra aynı kurumda yöneticilik görevini sürdürmede, okulun iç ve dış paydaş temsilcilerinin verdiği puanları esas almıştır (Resmi Gazete, 2014). Çıkarılan en son yönetmeliğe göre, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığına görevlendirmede yazılı sınav, müdürlüğe görevlendirme ise yönetici değerlendirme ve sözlü sınav (mülakat) puanları esas alınmaktadır (Resmi Gazete, 2015). Türkiye’de en son yasal düzenleme, yönetici seçme sınavından yeterli puan alan adayların, il komisyonları tarafından yapılan değerlendirme sonucunda, okul yöneticisi olarak görevlendirilmesini öngörmektedir (Resmi Gazete, 2015). Öte yandan sıklıkla değişen yönetmelikler, eğitim sendikaları tarafından farklı gerekçelerle eleştirilmektedir (Sezer, 2016). Yöneticiler, sözlü sınavların objektif olmadığı ve sözlü sınavlarla yönetici seçmenin isabetli olmadığı görüşündedir (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015).

Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer destek personeli, okulun yönetiminde rol oynayan iç paydaşlardır. Dış paydaşlar ise veliler, üst yöneticiler, yerel yöneticiler, sendikalar, iş örgütleridir (Bursalıoğlu, 2002, s.39). Okul yöneticilerinin görev süresi, okul toplumunun iç ve dış paydaşlarının temsilcilerinden oluşacak ‘okul kurulu’ tarafından belirlenebilir. Okul yöneticisi, okulun iç ve dış paydaşlarının oyları ile seçildiğinde, okul yönetiminde hesap verebilirlik daha işlevsel bir yapı kazanır (Öztekin, 2000, s.64). Oysa okul yöneticilerinin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenecek kriterleri taşımak koşuluyla, okulun paydaşlarının doğrudan katılımıyla ve seçimle belirlenmesi, demokrasi kültürünün yerleşmesi açısından oldukça önemlidir (Bilge, 2011).

Yönetici olarak atanmada sıklıkla kullanılan ölçütler yöneticilik deneyimi, akademik yeterlik, sosyal ve kişisel beceriler, vizyon/okul liderliği ve okul yönetimine ilişkin projelerdir (Pont, Nusche ve Moorman, 2008, s.163). Eğitim yöneticisi yetiştirmede zengin bilgi birikimine ve deneyime sahip olan ABD’de okul yöneticilerinin ekip çalışmasına yatkın, duyarlı, yönetsel anlamda yetenekli, güçlü ve zayıf yönleri konusunda farkındalık düzeyi yüksek, etkili iletişim becerilerine sahip, personel geliştirme konusunda yetenekli olması gerekmektedir (Browne-Ferrigno ve Muth, 2008). ABD’de yönetici adaylarının, gerekli nitelik ve yeterliklere sahip olup olmadıklarına okul yönetim kurulu karar vermektedir (Aksoy, 2003; Pehlivan-Aydın, 2003; Shelton, 2012). İngiltere, okul müdürlüğü için ulusal mesleki nitelikleri belirlemiştir. Bu nitelikler yönetsel bilgi ve beceri, yönetsel anlayış, okul amaçlarının farkında olma, okul liderliği ve meslek bilgisidir (Çınkır, 2003). Yeni Zelanda, Danimarka, Fransa ve Almanya’da okul yöneticiliği için lisans diploması ve

mesleki deneyim gerekmektedir. Finlandiya’da ise yüksek lisans derecesi, eğitim yönetimi sertifikası ve yöneticilik deneyimi aranmaktadır (Taipale, 2012).

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanma süreçlerine ilişkin pek çok araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmaların bir kısmında okullara yönetici atamada yaşanan sorunlar (Aktepe, 2014; Demirtaş ve Özer, 2014; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Karip ve Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Okçu, 2011; Özmen ve Kömürlü, 2010; Recepoğlu ve Kılınc, 2014; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012), bazılarında ise yeni bir model önerisi (Akçadağ, 2014; Altın ve Vatanartıran, 2014; Balyer ve Gündüz, 2011; Cemaloğlu, 2005; Çelenk, 2003; Ereş, 2009; Işık, 2003) yer almaktadır.

Sıklıkla değişen yönetici atama yönetmelikleri göz önünde bulundurulduğunda, Türk Milli Eğitim Sisteminde sürdürülebilir bir yönetici atama yöntemi arayışı olduğu söylenebilir. Öte yandan yapılan araştırma bulgularından, demokratik ve sürdürülebilir bir yönetici atama yönetmeliğine gereksinim olduğunu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

1. Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi durumunda yönetici adaylarının sahip olması gereken niteliklere ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerini seçmede oy kullanacaklara ilişkin yönetici görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ‘gömülü kuram’ ve nitel araştırma modellerinden “yorumlayıcı olgubilim deseni” kullanılmıştır. Gömülü kuram, bireylerin araştırılan olguya ilişkin davranışlarını ve inançlarını anlamaya odaklanmakta ve kavramlar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını sağlamaktadır (Annells, 2006). Yorumlayıcı olgubilim, olgunun ya da davranışın anlamına odaklanmakta, araştırılan konuyla ilgili katılımcıların deneyimlerinin olası anlamını tam olarak tanımlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır (Creswell, 2015; Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006). Yorumlayıcı olgubilim yaklaşımına göre, olgu ile birey arasında yaşamın kendi dinamiği içinde belli deneyimler oluşmaktadır. Bu nedenle, olguyu tanımlamak ve yorumlamak için bireylerin deneyimlerinden yararlanılmaktadır (Miller, 2003). Olgubilim, olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için katılımcılar tarafından tecrübe edilmiş dünyayı tanımlamayı içermektedir (Baker, Wuest ve Stern, 1992).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Ordu, Giresun ve Trabzon il merkezlerindeki okullarda görevli 20'si okul müdürü, 20'si müdür yardımcısı olmak üzere toplam 40 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimumu çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, farklılıklarda birleşen önemli ortak örüntüleri belirlemeye olanak sağlamaktadır (Patton, 2014, s.243). Katılımcılardan 16'sı Ordu, 13'ü Giresun ve 11'i Trabzon'da görevlidir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 4'ü 7-12 yıl, 11'i 13-18 yıl, 10'u 19-24 yıl, 15'i 25 yıl ve üzeri meslek kıdemindedir. 8'i 1-6 yıl, 14'ü 7-12 yıl, 6'sı 13-18 yıl 5'i 19-24 yıl, 7'si 25 yıl ve üzeri yöneticilik kademine sahiptir. Katılımcıların 17'si Eğitim Bir-Sen, 9'u Türk Eğitim-Sen, 5'i Eğitim Sen 2'si Eğitim İş, 2'si Aktif Eğitim-Sen üyesi ve 5'i herhangi bir sendikaya üye değildir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Sekiz adet soru bulunan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirleyen 5 soru yer almaktadır. Bu sorular çalışma grubunun, görev yeri, görevi, meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi ve üye oldukları sendikayı belirlemeyi amaçlamaktadır. İkinci bölümde ise 'Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?', 'Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi durumunda yönetici adayları hangi niteliklere sahip olmalıdır?' ve 'Okul yöneticilerini seçmede kimler oy kullanmalıdır?' şeklinde açık uçlu üç soru yer almaktadır.

İşlem

Bu araştırma, dört aşamada yürütülmüştür. Bu aşamalar, (a) olgunun tanımlanması (b) veri toplama aracının hazırlanması (c) verilerin toplanması (d) veri analizi ve bulguların yorumlanması (Mayring, 2011, s.112; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.93-97) şeklindedir. Bu aşamalara ilişkin ayrıntılar aşağıda sunulmuştur.

Olgunun Tanımlanması: İlk aşamada olgular tanımlanmıştır. Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi, adayların nitelikleri ve oy kullanma yeterliklerini tanımlamak ve sınıflandırabilmek için kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması: Bu aşama, veri toplama aracı hazırlanması ile ilgilidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yararlanılan anket formu, araştırmacı tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanmıştır. İki eğitim yönetimi uzmanı ve biri ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam üç öğretim üyesinden kapsam geçerliliği ile ilgili görüş ve onay alınmıştır. Veri toplama aracı, sekiz sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması: İlk aşamada, araştırmacı tarafından her bir okul yöneticisinden görüşme öncesi randevu alınmıştır. İkinci aşamada, okul yöneticileri ile yüz yüz görüşme sırasında hangi konularda görüş istendiği ifade edilmiştir. Görüş belirtme konusunda gönüllü olmayan okul yöneticilerine herhangi bir ısrarda bulunulmamıştır. Üçüncü aşamada katılımcılar, ankette yer alan her bir soruda yer alan olguya ilişkin görüşlerini, anket formuna kendi el yazıları ile ifade etmiştir. Verilerin toplanması, Nisan 2014 ve Haziran 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması: Microsoft Excel programı yardımıyla bilgisayar ortamına aktarılan verilerin analizi, betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yöntemi; analiz için tematik bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların analizi ve yorumlanması şeklinde sıralanan dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Yazılı kayıtların analizi sürecinde aynı soruya benzer yanıtlar veren yöneticilerin görüşleri aynı kategoride değerlendirilmiştir. Elde edilen yazılı veriler kodlanmış, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine yönelik 24 görüş elde edilmiş ve bu görüşlere ilişkin iki ana tema belirlenmiştir. Bu temalar (a) olumlu görüşler (b) karşıt görüşler şeklindedir. Okul yöneticiliğine aday olacakların sahip olması gereken 32 nitelik ve bu nitelikler göz önünde bulundurularak iki ana tema belirlenmiştir. Bu temalar (a) yönetsel yeterlikler (b) kişisel özellikler şeklindedir. Okul yöneticilerini seçimle belirlemede oy kullanması beklenen 17 grup ve bu gruplara ilişkin iki ana tema belirlenmiştir. Bu temalar (a) iç paydaşlar (b) dış paydaşlar şeklindedir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın tutarlılığını artırmak için alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından yazılı olarak ifade edilen görüşler, katılımcılara okunarak eklemek istedikleri görüşler olup olmadığı sorularak katılımcı teyidi alınmıştır. İlk aşamada temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamlı tutulmuştur. Veriler, araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli iki akademisyen tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar tarafından yapılan kodlamalar üzerinde güvenirlilik için Güvenirlilik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64). Bu durumda güvenirlilik =67/(67+7)x100= .90 olarak hesaplanmıştır. İkinci aşamada temalar ve alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ve her bir alt temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek yapısal bütünlük sağlanmıştır.

Bulgular

Okul Yöneticilerin Seçimle Belirlenmesine İlişkin Görüşler

Bu bölümde, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşlerine yer verilmektedir. Ordu [O], Giresun [G], Trabzon [T], Eğitim Bir-Sen [EB], Türk Eğitim Sen [TE], Eğitim Sen [ES], Eğitim İş [Eİ], Aktif Eğitim Sen [AE] üye olmayan [ÜD] şeklinde kodlanmıştır. Tüm katılımcıların görüşleri, bu araştırmanın yazım boyutları ile ilgili sınırları aştığı için özellikle konunun iyi anlaşılmasına olanak veren görüşlere yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşleri, 'olumlu görüşler' ve 'karşıt görüşler' şeklinde iki ana tema altında sunulmaktadır. Aşağıda, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin olumlu görüşler yer almaktadır;

[O-EB] “Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi, okulun yönetimini demokratikleştirir...” [G-ES] “Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi, daha nitelikli yöneticilerin görev almasını sağlar... Oy verenlerin süreç içinde okul yöneticilerini denetlemelerine zemin hazırlar...” [T-ÜD] “...Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi, kadın yönetici sayısını artırır...” [T-TE] “Yöneticiliğin sınavı olmaz... Okulda liderliği ve kişilik özelliği ile öne çıkan adaylar seçimle yönetici olabilir. Seçimler okulu toplumla bütünleştirir. Demokratik rekabeti geliştirir. [O-Eİ] “Eğitim yönetimi alanında akademik kariyeri olan yöneticilerin seçimle okul yöneticisi olması, okulun yönetsel ve akademik başarısını artırır...” [O-ÜD] “Yönetici adayları okul yönetimine ilişkin uygulanabilir projeler geliştirmenin arayışı içinde olurlar. Okulun yönetimine ilişkin yeni anlayışlar ortaya çıkar...” [G-EB] “Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi okulu demokratikleştirir. Okul paydaşları oy vererek okul yöneticilerini belirler. Ekip ruhunu geliştirir...” Tablo 1’de, olumlu görüşler ana teması kapsamındaki alt temalar yer almaktadır.

Tablo 1
Olumlu Görüşler (n = 40)

<i>Alt temalar</i>	<i>f</i>
Okul yönetimini demokratikleştirir	11
Okul toplumu okulun yönetimine katılır	8
Nitelikli yöneticilerin görev almasını sağlar	5
Yeni projeler üretilmesine katkı sağlar	4
Okulun gelişimini sağlar	3
Okul yönetiminde yeni anlayışlar ortaya çıkar	3
Demokratik rekabeti geliştirir	2
Okulu toplumla bütünleştirir	1
Oy kullananlar seçilen yöneticileri denetler	1
Kadın yönetici sayısı artar	1
Toplam	39

Tablo 1’e göre, olumlu görüşler ana teması kapsamında yer alan başlıca alt temalar, okul yönetimini demokratikleştirir ($f = 11$), okul toplumunun okul yönetimine katılımını sağlar ($f = 8$), nitelikli yöneticilerin görev almasını sağlar

($f = 5$), yeni projeler üretilmesini sağlar ($f = 4$), okulun gelişimini sağlar ($f = 3$), okul yönetiminde yeni anlayışlar ortaya çıkar ($f = 3$) şeklindedir. Aşağıda, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin karşıt görüşlere yer verilmektedir.

[G-ÜD] “Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine sıcak bakmıyorum. Çünkü adayları değerlendirmede seçmenlerin objektif kriterler gözeteyeceğine inanmıyorum. Öğrencilerin ve okul aile birliği üyelerinin oy kullanması sürece zarar verebilir...” [O-EB] “Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesini olumlu görmüyorum. Seçilen yöneticilerin ideolojik tutum sergileyeceğine ve bu durumun çalışma barışını bozacağına inanıyorum...” [T-ES] “Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi uygun değildir. Seçimlerin demokratik esaslara göre yapılacağından kuşkuluyum. Yerel siyasetçilerin seçim sürecine müdahale edeceğini düşünüyorum...” [G-EB] “Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesini onaylamıyorum. Okul yöneticilerinin seçiminde yönetici nitelik ve yeterliklerinin göz önünde bulundurulacağına inanmıyorum...” [O-Eİ] “Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi doğru olmaz. Çünkü yöneticiliği hak edenler değil, seçmenlerin siyaseten kendilerine yakın hissettikleri ve oy karşılığında bazı taleplerde bulunabilecekleri adaya oy verirler...” [T-EB] “Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi iş barışını bozar. Gruplaşmaları beraberinde getirir ve çatışmalara neden olur...” [O-ÜD] “Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine olumlu bakmıyorum. Seçilme kriterlerinin objektif belirleneceğine inanmıyorum. Okul yöneticilerinin eğitim akademisinde yetiştirilmesini uygun buluyorum...” Tablo 2’de, karşıt görüşler ana teması kapsamındaki alt temalar yer almaktadır.

Tablo 2
Karşıt Görüşler ($n = 40$)

Alt temalar	f
Adaylar objektif olarak değerlendirilmez	19
Tarafsızlık ilkesi göz önünde bulundurulmaz	17
Yerel siyasetçiler sürece müdahale eder	16
Seçimler demokratik ilkelere göre yapılamaz	14
Seçilme kriterler net olarak belirlenemez	13
Seçilen yöneticiler ideolojik tutum sergiler	11
Seçim sürecinde çalışma barışı bozulur	10
Oy vermede önyargılar ön planda tutulur	9
Liderlik özellikleri göz önünde bulundurulmaz	8
Seçimler şeffaf bir şekilde yapılmaz	6
Yönetici yeterliği dikkate alınmaz	4
Seçim süreci çatışmalara yol açar	4
Öğrencilerin oy kullanması uygun değildir	2
Velilerin oy kullanması uygun değildir	2
Yöneticiler eğitim akademisinde yetiştirilmelidir	1
Toplam	136

Tablo 2'ye göre, karşıt görüşler ana teması kapsamında yer alan başlıca alt temalar, adaylar objektif değerlendirilmez ($f = 19$), tarafsızlık ilkesi göz önünde bulundurulmaz ($f = 17$), yerel siyasetçiler sürece müdahale eder ($f = 16$), seçimler demokratik ilkelere göre yapılamaz ($f = 14$), seçilen yöneticiler ideolojik tutum sergiler ($f = 11$), seçim sürecinde çalışma barışı bozulur ($f = 10$), oy vermede önyargılar ön planda tutulur ($f = 9$) şeklindedir.

Okul Yöneticilerinin Seçimle Belirlenmesi Durumunda Yönetici Adaylarının Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Görüşler

Bu bölümde, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi durumunda adayların sahip olması gereken niteliklere ilişkin görüşler, 'yönetimsel yeterlikler' ve 'kişisel özellikler' şeklindeki iki ana tema altında verilmektedir. Aşağıda, yönetimsel yeterliklere ilişkin görüşler yer almaktadır.

[O-EB] "Liderlik vasfı, insan ilişkileri, problem çözme becerisi, yöneticilik deneyimi gibi niteliklere sahip olmalıdır..." [T-ÜD] "Liderlik özellikleri, iletişim becerileri, eğitim yönetimi alanında akademik kariyer ve yöneticilik deneyimine sahip olmalıdır..." [G-EB] "Eğitim yönetimi alanında akademik kariyer, 5-10 yıl meslek kıdemi, 3-5 yıl yöneticilik kıdemi kriterlerini taşımaktadır..." [T-EB] "Mevzuat bilgisi, liyakat, temsil yeteneği niteliklerine sahip olmalıdır..." [G-ES] "En az 10 yıl meslek kıdemi, 2 yıl yöneticilik kıdemi, liyakat, yöneticilik becerilerine sahip olmalıdır..." [O-ÜD] "İletişim becerileri, liderlik özellikleri, mevzuat bilgisi, problem çözme becerisi..." [O-EB] "Yöneticiliğe aday olanlarda liderlik özellikleri, iletişim becerileri, genel kültür, şeffaf yönetim, yöneticilik performansı, okul yönetimine ilişkin kısa, orta ve uzun vadeli projeler aranmalıdır..." Tablo 3'te, yönetimsel yeterlikler ana teması kapsamındaki alt temalar yer almaktadır.

Tablo 3

Yönetimsel Yeterlikler (n = 40)

<i>Alt temalar</i>	<i>f</i>
Liderlik özellikleri	21
İletişim becerileri	20
Liyakat	12
Meslek kıdemi	10
Eğitim yönetimi alanında akademik kariyer	8
Mevzuat bilgisi	8
Problem çözme becerisi	4
İnsan ilişkileri	3
Yöneticilik deneyimi	3
Temsil yeteneği	3
Yöneticilik kıdemi	2
Genel kültür	2
Sosyal etkinlikler	2
Okul yönetimine ilişkin projeler	1
Yönetimsel şeffaflık	1
Yöneticilik performansı	1
Toplam	101

Tablo 3'e göre, yönetsel yeterlikler ana teması kapsamında yer alan başlıca alt temalar, liderlik özellikleri ($f = 18$), iletişim becerileri ($f = 18$), liyakat ($f = 12$), meslek kıdemi ($f = 10$), eğitim yönetimi alanında akademik kariyer ($f = 8$), mevzuat bilgisi ($f = 8$), problem çözme becerisi ($f = 4$), insan ilişkileri ($f = 3$), yöneticilik deneyimi ($f = 3$), temsil yeteneği ($f = 3$) şeklindedir. Aşağıda, kişisel özelliklere ilişkin yönetici görüşleri yer almaktadır.

[O-Eİ] “Yönetici adaylarının tarafsız, adaletli, tutarlı, ilkeli, samimi, özgüvenli... dürüst olması gerekir...” [T-ÜD] “Yöneticiliğe aday olanlar yeniliklere ve eleştiriye açık, sosyal ve idealist olmalıdır...” [O-EB] “Yönetici adayları, tarafsız, dürüst, güvenilir, sorumluluk sahibi ve ahlaklı olmalıdır...” [G-ES] “Okul yöneticiliğine aday olanlar bilimsel düşünen, yeniliklere açık, güvenilir, kararlı... ilkeli ve mesleğine kendini adanmış olmalıdır...” [T-EB] “Yönetici adaylarının analitik düşünebilen, zeki, çok yönlü, adaletli iş yapan, objektif davranabilen, kararlı ve çok yönlü kişiler olması gerekir...” [G-ÜD] “Yöneticiliğe aday olanlar tarafsız, yeniliklere açık, adaletli, insan ilişkilerinde tutarlı olmalıdır...” Tablo 4'te, kişisel özellikler ana teması kapsamındaki alt temalar yer almaktadır.

Tablo 4
Kişisel Özellikler (n = 40)

<i>Alt temalar</i>	<i>f</i>
Yeniliğe açıklık	10
Tarafsızlık	9
Çok yönlülük	8
Adalet	6
Tutarlılık	5
İlkeli olma	5
Güvenilirlik	4
Özgüvenli olma	4
Ahlaklı olma	3
Adanmışlık	3
Analitik düşünme becerisi	2
Dürüstlük	2
Zekâ	2
Bilimsellik	1
İdealizm	1
Sorumluluk	1
Toplam	66

Tablo 4'e göre, kişisel özellikler ana teması kapsamındaki başlıca alt temalar, yeniliğe açıklık ($f = 10$), tarafsızlık ($f = 9$), çok yönlülük ($f = 8$), adalet ($f = 6$), tutarlılık ($f = 5$), ilkeli olma ($f = 5$), güvenilirlik ($f = 4$), özgüvenli olma ($f = 4$), ahlaklı olma ($f = 3$), adanmışlık ($f = 3$) şeklindedir.

Okul Yöneticilerini Seçmede Oy Kullanabileceklere İlişkin Görüşler

Bu bölümde, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi durumunda oy kullanabilecek olanlara ilişkin görüşler yer almaktadır. Yönetici görüşleri, 'iç paydaşlar' ve 'dış paydaşlar' olmak üzere iki ana tema altında sunulmaktadır. Aşağıda, iç paydaşlar ana temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir.

[O-TE] “Öğretmenler, destek personeli (hizmetli, memur) okul yöneticileri olmak üzere okulda çalışan tüm paydaşlar oy kullanmalıdır...” [T-TE] “Okulun öğrencileri, öğretmenleri, okul çalışanları (destek personeli) okul yöneticisi seçiminde oy kullanmalıdır...” [O-ÜD] “Oy kullananlar neden ve hangi kriterlere göre oy kullandıklarını bilmelidir. Okulun rehber öğretmeni, okulun tüm öğretmenleri ve sınıf temsilcisi öğrenciler oy kullanmalıdır...” [G-EB] “Okul yöneticilerinin seçiminde okulun öğretmenleri ve öğrenci meclis başkanı oy kullanmalıdır...” [G-ES] “Okul yöneticilerinin seçiminde oy kullananlar yönetici adaylarının yetenek ve yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Okulun öğretmenleri, öğrencileri, yardımcı personel oy kullanmalıdır...” [T-ÜD] “Seçimler, okul çalışanlarının katılımıyla gerçekleşmelidir. Eğitim öğretim ekip işi ise ekiptekiler okul yöneticilerini belirlemede söz sahibi olmalıdır. Sınıf temsilcileri, okulun öğretmenleri, müdür yardımcıları oy kullanmalıdır...” [O-EB] “Öğretmenler kurulunca seçilen iki öğretmen, okulun en yaşlı ve en genç öğretmeni oy kullanmalıdır. Öğrenciler ve okul aile birliği seçim sürecine katılmamalıdır...” Tablo 5'te, iç paydaşlar ana teması kapsamındaki alt temalar yer almaktadır.

Tablo 5

İç Paydaşları (n = 40)

<i>Alt temalar</i>	<i>f</i>
Okulun öğretmenleri	19
Okulun öğrencileri	11
Okulun destek personeli	7
Okulun yöneticileri	3
Sınıf temsilcileri	1
Öğretmenler kurulunca seçilen iki öğretmen	1
Okul meclis başkanı	1
Okul rehber öğretmeni	1
Okulun en genç öğretmeni	1
Okulun en yaşlı öğretmeni	1
Toplam	46

Tablo 5'e göre, iç paydaşlar ana teması kapsamındaki başlıca alt temalar, okulun öğretmenleri ($f = 19$), okulun öğrencileri ($f = 11$), okulun destek personeli ($f = 7$), okulun yöneticileri ($f = 3$) şeklindedir. Aşağıda, dış paydaşlara ilişkin görüşler yer almaktadır.

[O-ÜD] “okul yöneticilerini belirlemede mahalle muhtarı, ilçe milli eğitim müdürü, öğrenci velileri ve müfettişler oy kullanmalıdır...” [T-TE] “Okul yöneticilerinin seçiminde okul aile birliği üyeleri, sendika temsilcileri, ilçe milli

eğitim müdürü ve şube müdürleri oy kullanmalıdır...” [T-ÜD] “Okul müdürlerinin seçimle belirlenmesi durumunda ilçe milli eğitim müdürü, yerel yöneticiler, öğrenci velileri oy kullanabilir...” [G-EB] “Okul yönetici adayları ile en az bir yıl çalışmış olan ilçe milli eğitim müdürü ve şube müdürleri oy kullanmalıdır...” [T-EB] “Okul yöneticilerinin seçiminde öğrenci velileri, ilçe milli eğitim ve şube müdürleri, okulun bulunduğu mahallenin muhtarı, okulun hizmet verdiği bölgenin esnaf temsilcileri oy kullanabilir...” [O-EB] “Okul yöneticilerinin seçiminde okul aile birliği üyeleri, yerel yöneticiler, sivil toplum örgütlerinin temsilcileri, ilçe milli eğitim ve şube müdürleri oy kullanmalıdır...”

Tablo 6’da, dış paydaşlar ana teması kapsamındaki alt temalar yer almaktadır.

Tablo 6

Dış Paydaşlar (n = 40)

<i>Alt temalar</i>	<i>f</i>
Öğrenci velileri	10
İlçe milli eğitim müdürü	5
Okul aile birliği yönetim kurulu	5
İlçe milli eğitim şube müdürleri	3
Yerel yöneticiler	1
Sendika temsilcileri	1
Müfettişler	1
Toplam	26

Tablo 6’ya göre, dış paydaşlar ana teması kapsamındaki başlıca alt temalar, öğrenci velileri ($f = 10$), ilçe milli eğitim müdürü ($f = 5$), okul aile birliği yönetim kurulu ($f = 5$), ilçe milli eğitim şube müdürleri ($f = 3$) şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin olumlu görüşlerin yanı sıra farklı kaygılar nedeniyle karşı görüşlerin olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine olumlu bakan katılımcılar, ‘seçim yönteminin okul yönetimini demokratikleştireceğini’, ‘okul toplumunun okulun yönetimine katılımını sağlayacağını’, ‘nitelikli yöneticilerin görev almasına zemin hazırlayacağını’, ‘okul yönetimine ilişkin yeni proje ve anlayışları ortaya çıkaracağını’ ve ‘okulun gelişimine katkı sağlayacağını’ belirtmektedir. Daha önce yapılan araştırmaların bulguları, okul yöneticilerini seçimle belirlemenin okul yönetimini demokratikleştirdiğini (Huber ve Imants, 2004; Saydam, 1994; Şimşek, 2004), okul toplumunun okul yönetimine katılımını sağladığını (Saydam, 1994; Taipale, 2012), seçilen okul müdürlerinin eğitim çıktıları üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını (Baker ve Cooper, 2005; Bush, 2007; Cemaloğlu, 2005) göstermektedir. Ayrıca, 18. Milli Eğitim Şurasında alınan ‘okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışının geliştirilmesi, okul yönetiminde kurulların daha etkin hâle gelmesinin sağlanması’ şeklindeki kararlar, (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010) araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Aktepe (2014), tarafından yapılan

araştırmada ise ‘okul yöneticileri, okul yönetimine ilişkin proje ve çalışmalarını göz önünde bulundurularak seçilmeli’ şeklindeki görüşlere yer verilmektedir.

Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesini olumlu bulmayan katılımcılar, ‘adaylar objektif değerlendirilmez’, ‘tarafsızlık ilkesi göz önünde bulundurulmaz’, ‘yerel yöneticiler seçim sürecine müdahale eder’, ‘seçimler demokratik ilkelere göre yapılamaz’, ‘seçilen yöneticiler ideolojik tutum sergiler’, ‘seçim sürecinde çalışma barışı bozulur’ şeklinde görüşleri dile getirmektedir. Daha önce yapılan araştırmaların bulguları, bu görüşleri doğrular niteliktedir. Nitekim Aslanargun (2011), Okçu (2011), Receptoğlu ve Kılınc (2014) tarafından yapılan araştırmalarda ‘okul yönetici adaylarının objektif değerlendirilmediği’, yine Aslanargun (2012), Özmen ve Kömürlü (2010) tarafından araştırmalarda ise ‘yönetici seçme, yetiştirme ve atama sürecinin siyasetten bağımsız olamadığı’ şeklindeki bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın bulguları, yönetici seçilmek için gerekli olan yeterliklerin liderlik özellikleri, iletişim becerileri, liyakat, meslek kıdemi, eğitim yönetimi alanında akademik kariyer, mevzuat bilgisi, problem çözme becerisi, temsil yeteneği ve yöneticilik deneyimi şeklinde ifade edildiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, okul yöneticiliği için yönetsel bilgi, beceri ve deneyime gereksinim duyulduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuçlar yöneticilik kriterlerine ilişkin yapılan araştırmaların bulguları ile desteklenmektedir. Söz konusu araştırmalarda, okul yöneticiliği için öngörülen yeterlikler ‘liderlik özellikleri ve yöneticilik becerisi’ (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Aktepe, 2014; Davies, Ellison ve Bowring-Carr, 2005; Portin, Alejano, Knapp ve Marzolf, 2006; Turnbull, Riley ve MacFarlane, 2015), ‘yöneticilik deneyimi, iletişim becerileri ve akademik kariyer’ (Altın ve Vatanartıran, 2014; Korkmaz, 2005; Taipale, 2012), ‘problem çözme ve iletişim becerileri’ (Clark, Martorell ve Rockoff, 2009; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr ve Cohen, 2007), ‘eğitim, mevzuat bilgisi, liyakat, meslek kıdemi’ (Altın ve Vatanartıran, 2014; Ereş, 2009; Turan ve Şişman, 2000; Uslu, 2013) şeklindedir.

Yöneticilik için aday olanların sahip olması gereken kişisel özellikler yeniliğe açıklık, tarafsızlık, çok yönlülük, adalet, tutarlılık, ilkeli olma, güvenilirlik, özgüvenli olma, ahlaklı olma, adanmışlık, analitik düşünme becerisi, dürüstlük ve zekâdır. Bu sonuçlara göre, yönetici adaylarının okul toplumunun onaylayacağı kişilik özelliklerine sahip olmanın yanı sıra değişime ve yeniliğe açık olmaları gerekmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda, benzer kişisel özellikleri içeren bulgulara rastlanmaktadır. Söz konusu araştırmalarda yönetici adaylarının sahip olması gereken kişisel özellikler ‘insancıl yeterlikler’ (Uslu, 2013), ‘yeniliğe açıklık, adanmışlık ve çok yönlülük’ (Demirtaş ve Özer, 2014), ‘tutarlılık, ilkeli olma ve güvenilirlik’ (Şahin, 2000) şeklinde ifade edilmektedir.

Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi sürecinde öğretmenler, öğrenciler, okulun destek personeli, okulun yöneticileri, sınıf temsilcileri, öğretmenler

kurulunca seçilen iki öğretmen, okul meclis başkanının oy kullanması yönünde görüş belirtilmektedir. Elde edilen bulgular, demokratik bir okul yönetimi ve bu konuda farkındalık oluşturma açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar, daha önce yapılan araştırmaların bulguları ile desteklemektedir. Nitekim Dünder (2013), Özden (1996), Saydam (1994), Şişman, Güleş ve Dönmez (2010) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen ve öğrencilerin okul yönetimine katılımının okulda demokratik bir yönetim anlayışının yerleşmesine katkı sağladığı, Yılmaz ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenci meclisi uygulamalarının okulda demokrasinin yaşam biçimi haline gelmesine olumlu katkı sağladığı şeklindeki bulgular yer almaktadır.

Katılımcılar ayrıca okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesinde öğrenci velileri, ilçe milli eğitim müdürü, okul aile birliği yönetim kurulu, ilçe milli eğitim şube müdürleri, yerel yöneticiler, sendika temsilcileri ve müfettişlerin oy kullanması şeklinde görüş belirtmektedir. Elde edilen bulgular, katılımcıların okul yöneticilerinin okul toplumu tarafından demokratik yöntemlerle belirlenmesine sıcak baktığını göstermektedir. Nitekim Apple ve Beane (1995), Dworkin, Lawrence ve Antwanette (2003), Monyatsi (2005), Schutz (2001), okul yöneticilerinin katılımcı bir anlayışla belirlenmesini ve okul yönetiminde demokratik bir anlayışın egemen olması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmanın bulguları, okul yönetiminin demokratik-katılımcı bir anlayışla ve seçimle belirlenmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Türkiye’de okul yönetiminin demokratikleşmesi ve katılımcı bir yönetim anlayışının yerleşmesi açısından anlamlı bulgular olarak değerlendirilmelidir. Öte yandan okul yöneticileri, farklı kaygılar nedeniyle okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesini uygun bulmadıklarına ilişkin görüşler ifade etmektedir. Bu kaygılar arasında adil, dürüst ve hakkaniyetli bir seçimin yapılamayacağına ilişkin kaygılar ilk sırada yer almaktadır. Okul yöneticileri ayrıca adayların taraflı ve politik tutumlar sergileyeceğine, okullara yönetici seçme süreçlerinde yaşanan rekabetin iş barışını bozacağına ilişkin kaygılar taşımaktadır. Adil, dürüst ve hakkaniyetli bir seçim sürecinin yürütülmesi durumunda okul yöneticilerinin, okul toplumu tarafından demokratik yöntemlerle seçilebileceği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesi durumunda adaylarda bulunması gereken yönetsel yeterlikler arasında liderlik özellikleri, iletişim becerileri ve liyakat yer almaktadır. Bu yeterlikler, Milli Eğitim Bakanlığının ‘Okullara Yönetici Olarak Atanacaklarda Aranacak Yönetsel Yeterlikler’ şeklinde yayımladığı esaslardan çok farklı değildir. Elde edilen bulgular, ister atamayla ister seçimle belirlensin, yönetici adaylarında bulunması gereken yeterlikler konusunda genel bir uzlaşma olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yöneticilerin seçimle belirlenmesi durumunda, okul paydaşlarının kısmen ya da tamamen seçime katılmasına ilişkin görüşler, katılımcı bir okul yönetimi anlayışının

kısmen de olsa yerleştiğini göstermesi nedeniyle anlamlı bulgular olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, demokratik bir okul ortamını oluşturmak için katılımcı, adaletli, sürdürülebilir bir yönetici yetiştirme, seçme ve görevlendirme yönetmeliğinin hazırlanabileceği konusunda okul yöneticileri iyimser görünmektedir. Bu sonuçlar, eğitim sistemi açısından oldukça önemli görülmelidir. Çünkü okuldaki eğitim öğretim ortamını demokratikleşmeden toplumun demokratikleşemeyeceği gerçeğini gözden ırak tutmamak gerekmektedir. Demokratik okul yönetiminin geniş bir uzlaşma kültürü ve katılımcı yönetim anlayışının yerleşmesine bağlı olarak gerçekleşeceği unutulmamalıdır. Bu araştırma, okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Farklı çalışma grupları ile demokratik okul yönetimine ilişkin araştırmalar yürütülebilir. Okul yöneticilerinin atanması ve yer değiştirmesi uygulamalarında yaşanan olumsuzlukların, okul yöneticilerinin performansı üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

The Administrators' Opinion related to the School Administrators' Determination based on Election Model: A Phenomenological Analysis

Şenol Sezer¹

Introduction. It cannot be said that an effective and sustainable project related to school principals' training and appointment is produced in Turkey, yet. Additionally, many studies were conducted related to in-service training and appointment processes of school administrators. While some of these studies suggesting a new model, such as (Altın and Vatanartıran, 2014; Balyer and Gündüz, 2011; Cemaloğlu, 2005; Çelenk, 2003; Ereş, 2009; Işık, 2003), some of them analyses the current situation and offer solutions to problems, such as (Akçadağ, 2014; Demirtaş and Özer, 2014; Helvacı and Aydoğan, 2011; Karip and Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Okçu, 2011; Özmen and Kömürlü, 2010; Receptoğlu and Kılınç, 2014; Turan, Yıldırım and Aydoğdu, 2012).

In Turkey, the master-apprentice tradition was continued until 1998, and the school administrators were appointed based on 'to be a teacher' and 'individuals' merit'. The regulations related to school administrators' training and appointment were often changed since 2003, in some years it was changed three or four times. However include general requirements contained in previous regulations, the regulations dated June 2014 has brought certain conditions to appoint again in administrative position at the same school after working for four years (Resmi Gazete, 2014). According to the last regulations dated October 2015, the necessary appointment criteria as a school administrator are 'to graduate from a university', and 'to be a teacher'. To be appointed as a school principal the necessary criteria are to serve as a school principal or to serve as a vice-principal for two years. In case of to appoint as a vice-principal or head assistant the appointment is done according to written exam and when it comes to appoint as a school principal the appointment is done according to the evaluation and oral examination results. The MA and PhD degree in educational management field, rewards, and administrative experience are considered in the assessment process (Resmi Gazete, 2015). In Turkish Education System, it observed a consistent, applicable and sustainable method seeking related to the appointment of school administrators. One of

¹Assist. Prof. Dr., Ordu University, Ordu-Turkey, senolsezer.28@gmail.com

the main indicators of this situation is frequently changing appointment regulations. The purpose of this research is to reveal the school administrators' views related to the determination of school administrators based on election model. For this purpose the answers were sought following questions;

1. What are the school administrators' views on determination of the school administrators based on election model?
2. In case of election model what are the school administrators' views on the qualifications the candidates should have?
3. What are the school administrators' views on who must vote to choose the school administrators?

Purpose. The purpose of this study is to reveal school administrators' opinion related to determination of the school administrators based on election model.

Method. This research was conducted based on 'grounded theory' and the 'interpreter phenomenological pattern' which is one of the qualitative research patterns. Grounded theory focuses on understanding the individuals' behaviours and beliefs related to the topic investigated, and it provides an understanding of the relationships between concepts (Annells, 2006). Interpreter phenomenology focuses on the meaning of the phenomenon or behaviour, and tries to identify completely and explain meaning potential of the participants' experience on the investigated topic (Creswell, 2015; Denzin and Lincoln, 2005; Marshall and Rossman, 2006). The study group consists of 40 school administrators working in the Ordu, Giresun and Trabzon city centres during 2014-2015 academic year. The study group was determined based on maximum variation sampling method. The maximum variation sampling method allows identifying the important common patterns united in diversity (Patton, 2014, p. 243). A questionnaire form was used as the data collection tool. The questionnaire form was prepared by researcher based on literature.

Findings and Conclusions. The findings show that a part of administrators while having the opinion in favour of determination of school administrators based on election model, and an important part of them having also view in opposite direction due to different apprehensions. The participants who find positive the school administrators' determination based on election model state that the election model ensures the school management's democratisation, ensures the school community participation to the school management, provides the qualified administrators' appointment, reveals new approach and projects concerning to the school administration and also contributes to the school's development. The opposing views include the views such as, candidates don't be evaluated objectively, the impartiality principle doesn't be taken into consideration, local politicians intervene in the electoral process, the selections cannot be made according to democratic principles, the selected administrator exhibits ideological attitude, and labour peace is disrupted in selection process.

According to the findings, the administrators should have leadership qualities, communication skills, individuals' merits, professional seniority, and academic career in educational administration field, regulations knowledge, and competence, problem solving skills, representation skills, and administrative experience to be a candidate in election process. The necessary personal characteristics the candidate administrators should have are openness to innovation, impartiality, versatility, fairness, consistency, principled, reliability, self-confident, ethical attitude, self-sacrificing, analytical thinking skills, honesty and intelligence. It is understood from these results that the candidate administrators should have the personal characteristics which the school community will approve as well as they should be open to improvement and innovation.

The participants have the views that the teachers, students, school support staff, school administrators, student representatives, two teachers selected by teachers board, school council president should vote for candidate administrators in election process. According to participants' views the parents, district directors of education, school parents' association board, district national education branch managers, local administrators, union representatives, and inspectors should also vote in election process. School administrators have positive approach to determination of school management in a democratic and participatory approach and selection model. However, a significant portion of participants find appropriate to determine the school administrators with election model because of the different concerns. Among these concerns the lack of trust ranks first to do an election in a fair, honest and equitable manner.

As a result, the participants seem to be optimistic about the preparation of participatory, equitable and sustainable regulations on selection, training and assignment of school administrators to create a democratic school environment. These results should be considered very important in the education system. Because it is necessary take account of the fact that a society is inability to democratize without the democratization of the educational environment in school. It should be noted that democratic school management culture occurs due to a broad consensus and the establishment of participatory management approach. In this study it is aimed to reveal the school administrators views on determination the school administrators based on election model. Further researches can be conducted on the democratic school management by different study groups. The negative effects of relocation and assignment applications on the performance of school administrators can be researched.

Kaynaklar/References

- Adem, M. (1995). *Demokratik, laik, çağdaş eğitim politikası*. Ankara: Şafak.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y. Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri; sorunlar ve çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 135-150.
- Aksoy, H. H. (2003). ABD’de okul yöneticilerinin istihdamında aranan nitelikler, koşullar ve ücretleri. İçinde C. Elma ve Ş. Çinkır (Eds.), *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Sempozyumu* (ss. 255-273). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 89-105.
- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*. Ankara: Eğitim Sen.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2646-2659.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 347-376.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg: Avrupa Konseyi.
- Baker, B. D., & Cooper, B. S. (2005). Do principals with stronger academic backgrounds hire better teachers? Policy implications for improving high-poverty schools. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 449-479.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Bilge, M. (2011). Türkiye’de demokrasi kültürü: Siyaset ve toplum. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 49-60.

- Bolivar, A., & Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 19-31.
- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2008). Recruitment and retention of quality principals: Essential for successful schools. *CAPEA Education Leadership and Administration*, 20, 19-45.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. Brussels: The International Academy of Education.
- Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. (2009). *School principals and school performance*. Washington D.C: CALDER, The Urban Institute.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: SAGE.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Çelenk, S. (2003). Geleceğin eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde bir model önerisi. İçinde C. Elma ve Ş. Çınkır (Eds.), 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Sempozyumu* (ss. 65-81). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çelik, V. (2003). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler. İçinde C. Elma ve Ş. Çınkır (Eds.), 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Sempozyumu* (ss. 3-12). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çınkır, Ş. (2003). İngiltere’de okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Okul müdürleri için ulusal mesleki standartlar programı. İçinde C. Elma ve Ş. Çınkır (Eds.), 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Sempozyumu* (ss. 293-304). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Davies, B., Ellison, L., & Bowring-Carr, C. (2005). *School leadership in the 21st century*. NY: RoutledgeFalmer.
- Degenhardt, L. M. (2006). *Reinventing a school for the 21st century: A case study of change in a Mary Ward school* (Unpublished doctoral dissertation). Australian Catholic University, Sydney. Retrieved from <http://www-library.acu.edu.au/.../adt-acuvp99.29082006/>

- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. California: SAGE.
- Dündar, S. (2013). Okulun bir unsuru olarak öğrencilerin karar süreçlerine katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 853-875.
- Dworkin, A. G., Lawrence, J. S., & Antwanette, N. H. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-120.
- Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentörlük. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 157-165.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Huber, S. G., & Imants, J. (2004). The Netherlands: Diversity and choice. In, S. G. Huber, (Ed), *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries* (pp. 143-158). London: Taylor & Francis.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul müdürlerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(18), 193-204.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirilmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 471-498.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar- çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Lashway, L. (2003). Role of the school leader: Trends and issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), 240-58.
- Lunenburg, F. C. (2010) The principal and the school: What do principals do? *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-13.
- Marshall, C., & Rosman, B. G. (2006). *Designing qualitative research*. California: SAGE.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: Bilgesu.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). On sekizinci Milli Eğitim Şurası kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf 26.12.2015 tarihinde erişildi.
- Monyatsi, P. P. (2005). Transforming schools into democratic organisations: The case of the secondary schools management development project in Botswana. *International Education Journal*, 6(3), 354-366.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi’nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1), 938-946.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katımlı yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(3), 427-438.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Öztekin, A. (2000). *Siyaset bilimine giriş*. Ankara: Siyasal.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan-Aydın, İ. (2003). Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği. İçinde C. Elma ve Ş. Çınkır (Eds.), *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Sempozyumu* (ss. 275-292). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD.
- Portin, B. S., Alejano, C. R., Knapp, M. S., & Marzolf, E. (2006). *Redefining roles, responsibilities, and authority of school leaders*. Washington: The Wallace Foundation.
- Recepoglu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014) Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Resmi Gazete (1973). Yayımlı Tarihi: Haziran 1973. Sayısı: 14574.
- Resmi Gazete (1998). Yayımlı Tarihi: Eylül 1998. Sayısı: 23472.
- Resmi Gazete (2014). Yayımlı Tarihi: Haziran 2014. Sayısı: 29026.
- Resmi Gazete (2015). Yayımlı Tarihi: Ekim, 2015. Sayısı: 29494.
- Salazar, P. (2007). Changing expectations of the position. In J. Phillip (Ed), *Changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past-preparing for the future*. (pp. 5-17). Virginia: National Association of Secondary School Principals.

- Saydam, R. (1994). Öğretmenler okullara sandık istiyor. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 15(170), 7-12.
- Schutz, A. (2001). John Dewey's conundrum: Can democratic schools empower? *Teachers College Record*, 103(2), 267-302.
- Sezer, Ş. (2016). School administrators' opinions on frequently changing regulations related to appointments and relocation: A new model proposal. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(2), 335-356. doi: 10.12738/estp.2016.2.0197
- Shelton, S. (2012). *Preparing a pipeline of effective principals: A legislative approach*. Washington: The National Conference of State Legislatures.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(22), 243-260.
- Şimşek, H. (2014). Mehter yürüyüşü: Okul müdürlerinin atanması. www.turkiyekamu.com/.../ sitesinden 26.12.2015 tarihinde erişildi.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- TODAİE (1966). *Merkezi hükümet teşkilatı araştırma projesi yönetim kurulu raporu*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Turnbull, B. J., Riley, D. L., & MacFarlane, J. R. (2015). *Districts taking charge of the principal pipeline*. NY: The Wallace Foundation.
- Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 172-188.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Yıldırım, G. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 187-207.

* Bu araştırma, 7-9 Kasım 2015 tarihlerinde KKTTC'de düzenlenen VI. Uluslararası Eğitim Forumunda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

Şişman[®] Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması

Şişman[®] Instructional Leadership Behaviors Scale: Validity, Reliability and Norm Study

Mehmet Şişman¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarını ölçen Şişman[®] Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini test ederek norm değerlerini belirlemektir. 4.574 okul öncesi, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve lise öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin madde ayırt ediciliği, yapı geçerliği (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi), iç tutarlıkları ve norm değerleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin, (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, (v) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş faktörden oluştuğunu; yüksek ölçüm geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, Şişman[®] Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği'nin, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının ölçülmesine yönelik olarak kullanılması için güçlü bir kanıt niteliğinde olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Öğretim liderliği, liderlik, geçerlik, güvenilirlik

Abstract

The purpose of this study is to determine norm values of Şişman[®] Instructional Leadership Behaviors Scale which measure teachers' perception of school principals' instructional leadership behaviors by testing validity and reliability of the scale. In the study which was conducted with 4.574 pre-schools, primary school and high school teachers, item discrimination, construct validity (explorative and confirmative factor analyses), internal consistency and norm values were investigated. The results showed that the scale consisted of five factors (i) defining and sharing school aims, (ii) managing educational program and instructional process, (iii) evaluation of instructional process and students, (iv) teacher support and development, (v) creating proper teaching-learning environment and climate, and high measurement validity and reliability values. The results also showed strong evidence to use Şişman[®] Instructional Leadership Behaviors Scale to measure teachers' perception of school principals' instructional leadership.

Keywords: Instructional leadership, leadership, validity, reliability

Received: 11.03.2016 / Revision received: 05.06.2016 / Second revision received: 06.08.2016 / Approved: 08.08.2016

¹Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, ogretimliderligi@gmail.com

Atıf için/Please cite as:

Şişman, M. (2016). Şişman[®] Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400. doi: 10.14527/kuey.2016.015

Giriş

Etkili okul konusunda 1970'li yılların sonundan itibaren yapılan araştırmalarla birlikte okul yöneticilerinin liderlik davranışları, üzerinde çok durulan konulardan biri durumuna gelmiştir. Söz konusu araştırmalarda yöneticinin liderlik davranışları, okulun etkililiğinde temel faktörlerden biri olarak görülmüş; sonuçta okul yöneticiliğinden okul liderliğine doğru bir dönüşüm gündeme gelmiştir. Bu bağlamda öğretim liderliği, okul yöneticileriyle ilgili yeni bir liderlik kavramlaştırması olarak ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri yönünden öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını artırmak için yöneticilerin kendilerinin doğrudan gösterdikleri ya da başkalarınca gösterilmesini sağladıkları davranışlar olarak tanımlanmıştır (De Bevoise, 1984, s. 15). Okul müdürlerinin öğretim liderliğiyle ilgili davranışları, literatürde bazı başlıklar ve boyutlar içinde açıklanmaya çalışılmıştır (Daresh ve Ching-Jen, 1985; Hallinger ve Murphy, 1985; Wildly ve Dimmock, 1993). Araştırmalar, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla okulun çıktıları, öğrenci başarısı, okulun yeniden yapılandırılması gibi konular arasında yakın ilişkiler olduğunu göstermiştir (Chance,1991; Duke, 1987; Hallinger ve Murphy, 1996). Diğer taraftan söz konusu davranışlarla bireysel ve bağlamsal değişkenler arasında da bazı ilişkiler bulunmuştur (Cooke, 1995; Gullledge, 1995; Wildly ve Dimmock, 1993).

Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren başlangıçta Batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelen bir konudur. Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğu görülmüş; söz konusu okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Eğitim yönetimiyle ilgili literatür incelendiğinde, *öğretim liderliği* ifadesiyle birlikte zaman zaman da *okul programının yönetimi* ve *öğretimin yönetimi* gibi ifadeler de kullanılmakla birlikte daha çok da *öğretim liderliği* ifadesinin tercih edildiği görülmektedir.

Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve eğitim denetçilerinin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliğini diğer liderlik kavramlaştırmalarından ayıran en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüseli, 2001). Okulun temel işlevlerinden biri de okulda etkili öğrenmeleri sağlamaktır.

Öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalar, (i) öğretim liderlerinin özellikleri, (ii) öğretim liderlerinin görevleri, (iii) öğretim liderliğine ilişkin

modeller olmak üzere esas itibarıyla üç başlıkta toplanmaktadır (Harchar ve Hyle, 1996). Etkili öğretim liderliği konusunda, üzerinde durulan önemli bir konu da söz konusu liderleri, başkalarından ayırt edebilecek belli başlı davranışsal özelliklerin olup olmadığıdır. Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalara paralel olarak başlangıcından günümüze kadar etkili okulların müdürlerinin davranış ve uygulamalarını tanımlamak için pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak bu konuda karşılaşılan güçlüklerden biri, okuldaki hangi etkinliklerin liderlikle ilgili olduğunun belirlenmesidir. Diğer taraftan üzerinde tartışılan bir konu da farklı okul kademelerinde söz konusu olan liderlik davranışlarının ve uygulamalarının, ortak bir öğretim liderliği modeli içinde bütünleştirilip bütünleştirilmeyeceğidir (Krug, 1992).

Öğretim liderliğini kavramlaştırmada en çok kullanılan yaklaşımlardan biri, etkili okul konusuyla ilgili araştırmaların gözden geçirilerek etkili okul müdürlerinin sıklıkla gözlenen özelliklerinin belirlenmesidir. Bu çalışmalardan yola çıkarak öğretim liderliğiyle ilgili araştırmalarda kullanılmak üzere bazı ölçekler geliştirilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan bu ölçekler, müdür, öğretmen ve denetçi gibi okulla ilgili farklı gruplara uygulanarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçülmeye çalışılmıştır. Bazen de bu ölçek ve anketlerle birlikte, örgüt iklimi ve örgüt kültürü konularını kapsayan ölçek ve anketler de birlikte kullanılmıştır (Krug, 1992; Hallinger ve Murphy, 1985). Böylece, öğretim liderliği davranışlarıyla okulla ilgili bazı özellikler arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Öğretim Liderliği Ölçekleri

Öğretim liderliği konusundaki çalışmalar incelendiğinde, veri toplama aracı olarak kullanılan sınırlı sayıda ölçek/anket göze çarpmaktadır. Bu ölçeklerden ilki, *Öğretim Liderliği Davranışları Anketi* [Instructional Leadership Behavior Questionnaire - ILBQ] olup Daresh ve Ching Jen (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öz-değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ölçek 30 madde ve (i) okul öğretim kadrosunun geliştirilmesi, (ii) öğretmenlerin denetimi ve değerlendirilmesi, (iii) öğretimin kolaylaştırılması, (iv) kaynak sağlama ve (v) öğrenci sorunlarının çözümü olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır.

Alanda en çok kullanılan ölçeklerden biri ise Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen *Okul Müdürü Öğretimsel Liderlik Ölçeği* [Principal Instructional Management Rating Scale PIMRS]. Ölçek, etkili okulların sosyal çevresine ilişkin olarak yapılan bir araştırmanın sonucunda geliştirilmiş olup okul müdürlerinin öğretim liderliği özellikleri üç boyutta ve on farklı yapı olarak düzenlenmiştir. İlk boyut (i) okul misyonunu tanımlamadır. Bu boyut içerisinde iki farklı yapı bulunmakta olup bunlar; *okul amaçlarını belirleme* ve *iletmedir*. İkinci boyut (ii) eğitim programını ve öğretimi yönetmedir. Bu boyut da dört yapıdan oluşmakta olup bunlar; *eğitim ve öğretim programını bilme*, *programı koordine etme*, *denetleme* ve *değerlendirme*, *yapısal süreci izleme*dir. Son

boyut ise (iii) olumlu öğrenme iklimi oluşturmazdır. Bu boyut, dört yapıyı içermekte olup bunlar; *öğretmenler için standartlar oluşturma, beklentileri belirleme, zamanı iyi kullanma ve öğretmenlerin ilerlemelerini izleme*dir. Ayrıca bu ölçek, Gümüşeli (1996) tarafından Türkçeye uyarlanarak başka bazı Türkçe çalışmalarda da kullanılmıştır.

Şişman (1997) tarafından geliştirilen *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi*¹, öğretim liderliği konusunda Türkiye’de geliştirilmiş ilk veri toplama aracıdır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ne derece sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen anket, 5’li Likert tipinde olup beş faktör ve her bir boyutta 10 madde olmak üzere toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler; (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile (v) düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmazdır. Öğretim liderliği ile ilgili literatür incelendiğinde yukarıda söz edilen üç veri toplama aracı dışında da bazı anket ve ölçekler bulunmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Şişman (1997) tarafından geliştirilen ve sadece güvenilirlik analizi yapılan *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi*, Türkiye’de öğretim liderliği çalışmalarında kullanılan en güvenilir araç konumuna gelmiş ve yüzün üzerinde araştırmada kullanılmıştır. Araştırmalarda ölçeğin bu kadar yaygın olarak kullanılmasında, değişen dünyada okul müdürlerinden beklenen davranışların da değişmesinin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Şişman (1997) tarafından geliştirilen anketin, kullanıldığı çalışmalarda güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak geçerlik ve güvenilir çalışmalarının sınırlı ve kısmen yetersiz olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada ikincil veriler kullanılarak okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarını ölçen *Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği*nin geçerlik ve güvenilirliğini test ederek norm değerlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Ölçek Taslağının Oluşturulması

Teorik Yapı

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili literatürde bazı teorik sınıflamalar yapılmıştır. Bu sınıflamalarda, okulun vizyon, misyon ve amaçlarının belirlenip açıklanması; amaçlarda uzlaşma oluşturulması; öğretim için gerekli kaynakların sağlanması; programın ve öğretimin eşgüdümü, yönetimi, denetimi, değerlendirilmesi; okul kadrosunun denetlenmesi,

¹Veri toplama aracı ilk olarak 1997 yılında geliştirilmiş olup geçerlik çalışması yapılmadığı için “*Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi*” olarak isimlendirilmiştir. Bu çalışmada ise söz konusu anketin geçerlik, güvenilir ve norm çalışması yapılarak veri toplama aracı *ölçek* olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle çalışmada ilk çalışmaya (Şişman, 1997) atıf yapılırken anket, bu çalışmadaki güncellenmiş haline ise ölçek ifadesi kullanılmıştır.

değerlendirilmesi ve geliştirilmesi; okul kadrosu arasında yakın ilişki ve işbirliğinin oluşturulması; düzenli öğretim ve öğrenme iklimi oluşturma, toplum ve çevre desteğinin sağlanması; okul yöneticisinin bizzat bir öğretim-öğrenme kaynağı ve bir model olması, üzerinde durulan başlıca boyutlar içinde yer almaktadır (Andrews ve Soder 1987; Blank, 1987; Daresh ve Ching-Jen, 1985; DeBevoise, 1984; Hallinger ve Murphy, 1985, 1996; Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990; Krug, 1992; Reed ve Others, 1988; Wildly ve Dimmock, 1993). Ancak her okulun bulunduğu ortam, çevre, toplum, öğrenci ve öğretmen profilinin özelliklerine bağlı olarak okul müdürlerinin göstermeleri beklenen liderlik davranışları da farklılaşabilir. Buna karşılık değişmeyen bir durum ise her okulda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamanın, esas itibarıyla öğretmenlerin öğretmeni ve başöğretmen olarak nitelendirilebilecek okul müdürlerinin temel görevi ve sorumluluğu olduğudur. Ancak bu sınıflandırmaların bazı boyutlarının Türk eğitim sisteminde gözlenmesi mümkün olmadığından ölçeğin teorik yapısı bu sınıflandırmaların bir birleşimi niteliğinde oluşturulmuş olup ayrıntıları aşağıda açıklanmıştır.

Faktör ve Maddeleri Oluşturmada Strateji ve Kapsam

Ölçeğin tasarlanmasında söz konusu teorik yapılar temel alınarak (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, (v) düzenli öğretim-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması olmak üzere ölçek, toplam 50 madde ve beş faktör bağlamında geliştirilmiştir.

▪ Ölçeğin ilk faktörü, “Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” olarak belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, okulun vizyon ve misyonunu belirleyerek okulun amaçlarını tanımlayabilme ve okulun önemli amaçlarını öğrenci, öğretmen ve ailelerle görüşmelerde sürekli vurgulanmasına, açıklanmasına ve paylaşılmasına öncülük edebilme davranışlarını içermektedir.

▪ Ölçekte “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” ikinci faktör olarak oluşturulmuştur. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, okulun temel girdilerinden biri olan programın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşulları ve azami öğrenme fırsatlarını hazırlayabilme, programı planlayabilme ve uygulayabilme davranışlarını içermektedir.

▪ Üçüncü faktör, “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” olarak oluşturulmuştur. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, öğretimi denetleyebilme, programları değerlendirebilme, öğrenci gelişimini izleyebilme ve değerlendirebilme gibi davranışları ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları, okul kadrosuyla tartışabilme, gerekli dönütleri sağlayabilme, okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptayabilme ve yeni amaçlar belirleyebilme davranışlarını içermektedir.

▪ Ölçekte “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi”, dördüncü faktörü

oluşturmaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, temel sorumluluklarından biri olan okuldaki bütün bireylerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunabilme, öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerileri, okuldaki uygulamaya yansıtabilmesine fırsat sağlayabilme ve çeşitli başarılarından dolayı öğretmenlerin ödüllendirilmesini ve başarının tanınmasını sağlayabilme davranışlarını içermektedir.

▪ Son faktör “*Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması*” faktörüdür. Bu faktörde yer alan maddeler; okul müdürünün, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturabilme ve bunu sürdürebilme, dolayısıyla okul içindeki çeşitli alt kültür ve eğilimleri tanıyarak aynı yönde örgütleyip hareket geçirebilme ve eğitim-öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük edebilme davranışlarını içermektedir.

Kapsam (İçerik) Geçerliği

Ölçülmesi amaçlanan davranış alanının temsil edici bir örneklemesinin, ölçeğin maddelerince sağlanıp sağlanmadığının bir göstergesi şeklinde tanımlanır (Dağ, 2005). Kapsam geçerliğinde ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca hizmet edip etmediği, ölçeği geliştiren kişilerin kendilerine değil, uzman kararlarına bırakılmıştır (Şencan, 2005). Ölçeğin kapsam geçerliği çalışması; öğretim liderliği alanında çalışan 9 uzmandan alınan görüşlerle tamamlanmıştır. Kapsam geçerliğiyle ilgili olarak uzmanlardan; taslak ölçekteki her bir maddeyi, okumaları ve her bir maddenin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ölçebilme derecesini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar, maddelerin kapsam geçerliğinin kavramsal çerçeve ile uygunluğunu 1-5 aralığında (hiç uygun değil - tamamiyle uygun) değerlendirmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin saptanması için Lawshe Kapsam Geçerliği Oranları (KGO) hesaplanmış ve Tablo 1’de gösterilmiştir.

Lawshe KGO sonucu elde edilen katsayılar, -1 ile +1 arasında değişmektedir. Elde edilen oranlar, farklı uzman sayıları için $p= 0.05$ güven aralığında verilen Lawshe minimum kapsam geçerliği oranları ile karşılaştırılmıştır. Buna göre 9 uzman için minimum Lawshe KGO 0.75’tir (Lawshe, 1975). Ölçek taslağındaki bütün maddelerin İGO 0.75’in üzerinde çıkmış olup bütün maddelerin KGO katsayıları yüksek hesaplandığından taslak ölçekteki bütün maddelerin yer almasına karar verilmiştir.

Cevaplama Seçenekleri

Çalışmada kapsam geçerliği sonrasında taslak ölçek 50 madde olarak düzenlenerek maddeler 1’den (Hiçbir Zaman) 5’e (Her Zaman) kadar 5’li Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Likert türü ölçekleme tekniğinin puanlamasında (tepki türleri) bilinen ve sık kullanılan dört farklı dereceleme yönteminden bahsedilebilir: Üç dereceli ölçek puanlaması, dört dereceli ölçek puanlaması, beş dereceli ölçek puanlaması ve yedi dereceli ölçek puanlaması

(Vagias, 2006). Likert tipi ölçek maddeleri genellikle ortak seçenekli madde tipindedir. Genellikle 3, 5 veya 7 seçenekli düzenlemeler yapılmaktadır. Optimum olan seçenek sayısı özgün biçiminde 5'dir (Vogt, 2005). Bu nedenle ölçekte 5'li cevaplama seçeneğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 1

Lawshe Kapsam Geçerliği Oranları

Madde	İGO	Madde	İGO	Madde	İGO	Madde	İGO	Madde	İGO
Madde 1	1	Madde 11	.77	Madde 21	1	Madde 31	1	Madde 41	1
Madde 2	.77	Madde 12	.77	Madde 22	1	Madde 32	.77	Madde 42	1
Madde 3	.77	Madde 13	1	Madde 23	1	Madde 33	.77	Madde 43	1
Madde 4	1	Madde 14	1	Madde 24	1	Madde 34	1	Madde 44	.77
Madde 5	1	Madde 15	1	Madde 25	.77	Madde 35	1	Madde 45	1
Madde 6	1	Madde 16	1	Madde 26	1	Madde 36	1	Madde 46	1
Madde 7	1	Madde 17	1	Madde 27	1	Madde 37	1	Madde 47	1
Madde 8	1	Madde 18	1	Madde 28	1	Madde 38	.77	Madde 48	1
Madde 9	.77	Madde 19	1	Madde 29	1	Madde 39	1	Madde 49	.77
Madde 10	1	Madde 20	.77	Madde 30	1	Madde 40	1	Madde 50	1

Not: KGO = Kapsam Geçerlik Oranı.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışma ikincil veriler kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, bu kapsamda ölçeğin taslağının Nisan 2016 tarihine kadar kullanıldığı 153 çalışmadan ulaşılabilen 11 çalışmanın verileri kullanılmıştır. Söz konusu çalışmaların ayrıntıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2¹

Verileri Kullanılan Çalışmalar

Çalışma	İl	Okul Türü	Veri Sayısı
Arın (2006)	Eskişehir	Lise	448
Ayık ve Şayir (2014)	Erzurum	İlköğretim	249
Sönmez (2010)	İstanbul	Lise	283
Büyükdogan (2003)	Konya	Lise	263
Recepoğlu (2011)	Ankara	İlköğretim	1046
Sayın (2010)	Çanakkale	İlköğretim	293
Kaya (2008)	İstanbul	Lise	132
Küp (2011)	Kayseri	İlköğretim	298
Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012)	Ankara	İlköğretim	328
Serin (2011)	Konya	İlköğretim	419
Kale ve Güneş (2015)	Ankara	İlköğretim	375
Coşar (2010)	Bolu	İlköğretim	278
Güroçak ve Hacifazhoğlu (2012)	Karma	Okul öncesi	162

Bu çalışma, Tablo 2'de belirtilen çalışmaların verilerinin birleştirilmesiyle oluşan okul öncesi, ilköğretim ve lisede görev yapan toplam 4,574 öğretmene ait veri seti üzerinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin rassal olarak belirlenen

¹Araştırmalarındaki verileri paylaşarak bu çalışmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan meslektaşlarıma teşekkür ederim.

2287'sinden (%50) elde edilen veriler Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde, yine 2287'si (%50) ise ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 3
Öğretmenlerin Demografik Verileri

Seçenekler		Toplam					
Cinsiyet		Kadın	Erkek				-
	<i>n</i>	1,839	1,921				3,760
	<i>%</i>	48.9	51.1				100
Branş		Sınıf	Branş	Okul Öncesi			-
	<i>n</i>	1,475	2441	283			4,199
	<i>%</i>	35.1	58.1	6.7			100
Okul Türü		Okul Öncesi	İlköğretim	Lise			-
	<i>n</i>	162	3,286	1,126			4,574
	<i>%</i>	3.5	71.8	24.6			100
Yaş		...-29	30-39	40-49	50+		-
	<i>n</i>	741	1,043	754	273		2,811
	<i>%</i>	26.4	37.1	26.8	9.7		100
Kıdem		1-5	6-10	11-15	16-20	21+	-
	<i>n</i>	794	872	688	387	437	3,178
	<i>%</i>	25.0	27.4	21.6	12.2	13.8	100

Not: Tablo 3'te bazı değişkenlerdeki veri eksikliğinin nedeni, çalışmaya dâhil edilen veri dosyalarında ilgili verilerin bulunmamasıdır.

İşlemler

Çalışma verileri, ikincil veriler kullanılarak oluşturulmuştur. Bunun için taslak anketin (Şişman, 1997) kullanıldığı tez ve makalelerin yazarlarından gerekli izinler alınarak orijinal veri dosyaları edinilmiştir. On bir farklı çalışmaya ilişkin veri seti birleştirilerek tek bir veri seti haline getirilmiştir. Daha sonra çalışmada ölçek maddelerinin; (i) madde ayırt ediciliği, (ii) yapı geçerliği, (iii) güvenilirlik ve (iv) norm analizleri 4.574 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda ölçeğin madde-toplam değerlerini belirlemek amacıyla Pearson çarpım momentler korelasyon analizi, taslak ölçeğin yapısı hakkında fikir edinmek amacıyla da açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin iç güvenilirlik düzeyi ve maddelerin ayrışıklığını belirlemek için ölçek maddelerine verilen cevapların Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin norm puanları, sten'ler (10 standart puan) dikkate alınarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin faktörlerinin ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek faktörleri arasındaki korelasyonların tespitinde Pearson çarpım momentler korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Madde Ayırt Ediciliği, Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği'nin taslak formunda bulunan 50 maddenin madde ayırt ediciliği için 4.574 katılımcı grubu kullanılmıştır.

Buna karşın ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere öncelikle, veri seti açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması için rassal olarak iki farklı gruba bölünerek; açılımlayıcı faktör analizi için birinci veri seti ($n = 2.287$), doğrulayıcı faktör analizi ($n = 2.287$) içinse ikinci veri seti kullanılmıştır.

Madde Ayırt Ediciliği

Elde edilen veriler kullanılarak öncelikle bütün maddelere aynı puan verilen ve içtenlikle doldurulmadığı düşünülen ölçekler araştırma kapsamından çıkarılmış; frekans analizi sonucu yanlış girildiği belirlenen veriler kayıp veri olarak belirlenmiş ve kayıp verilere *seri ortalamaları* atanarak eksiksiz bir veri seti oluşturulmuştur. İkinci olarak, verilerin normal olup olmadığı kontrol edilmiş ve uç değerler z-puanları hesaplanmıştır. Her madde için z-puanı incelenerek, z-puanı $|3.29|$ 'dan büyük olan veriler analiz kapsamına alınmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Üçüncü aşamada taslak ölçekte yer alan madde ölçütlerinin özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır (Tablo 4). Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .63 ile .86 arasında değişmekle olup bütün maddeler istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumda bütün madde-toplam korelasyonunun yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4

Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	r	Madde	r	Madde	r	Madde	r	Madde	r
Madde 1	.71*	Madde 11	.71*	Madde 21	.72*	Madde 31	.84*	Madde 41	.85*
Madde 2	.77*	Madde 12	.80*	Madde 22	.80*	Madde 32	.80*	Madde 42	.86*
Madde 3	.78*	Madde 13	.78*	Madde 23	.77*	Madde 33	.68*	Madde 43	.82*
Madde 4	.75*	Madde 14	.73*	Madde 24	.77*	Madde 34	.69*	Madde 44	.84*
Madde 5	.77*	Madde 15	.69*	Madde 25	.79*	Madde 35	.78*	Madde 45	.81*
Madde 6	.68*	Madde 16	.78*	Madde 26	.74*	Madde 36	.78*	Madde 46	.73*
Madde 7	.79*	Madde 17	.71*	Madde 27	.73*	Madde 37	.70*	Madde 47	.82*
Madde 8	.81*	Madde 18	.68*	Madde 28	.80*	Madde 38	.63*	Madde 48	.80*
Madde 9	.82*	Madde 19	.78*	Madde 29	.80*	Madde 39	.75*	Madde 49	.82*
Madde 10	.75*	Madde 20	.66*	Madde 30	.77*	Madde 40	.81*	Madde 50	.80*

* $p < .01$

Açılımlayıcı Faktör Analizi

Madde ayırt edicilik analizi sonrasında ölçeğin faktör sayısını belirlemek için öncelikle temel bileşenler analizi ve Horn'un paralel analizi birlikte kullanılmıştır (Horn, 1965). İkinci aşamada, Oblimin döndürme ile temel eksen faktör analizi kullanılarak açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oblimin döndürme kullanılmasının gerekçesi ise ölçek faktörlerinin ilişkili olabileceği varsayımdır. Üçüncü aşamada maddeleri faktörlere atamak için faktör yükleri incelenmiş ve teorik olarak uygunluk göz önünde bulundurulmuştur. Buna paralel olarak, faktör yükleri $|.40|$ 'ın üstünde olan ve faktör yükü sadece bir faktörde yüksek olan maddeler faktörlere atanmıştır (Field, 2009).

Birinci veri setindeki öğretmenlerden ($n = 2.287$) elde edilen verilerin normal olmadığı görülerek (Kolmogorov-Smirnov $z = 2.31-6.56$, $p < .01$), z-puanı kullanılması sonucu uç değer olduğu belirlenen 98 veri, analizlerden çıkarılmış ve veri analizi 2.189 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak toplanan verilerin $KMO = .99$ ve *Bartlett* ($p < .01$) test analizleri sonuçlarıyla açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır. Daha sonra, çalışmanın faktör analizinde temel bileşenler analizi ve Horn paralel analizi sonucunda ölçek için varyansın %70.37'sini açıklayan öz değeri 1'den büyük beş (5) faktörlü bir yapı önerildiği görülmüştür. Ölçeğin faktör sayısına karar verilirken; (i) çalışmanın teorik yapısı, (ii) Horn's paralel analizi, (iii) scree plot, (iv) öz değer ve (v) açıklanan varyans olmak üzere beş farklı yapı dikkate alınmıştır. Bu kapsamda hem Horn's paralel analizi hem de AFA'da elde edilen beş faktörlü yapısı, çalışmanın teorik beş faktörlü yapısını karşıladığı için analize beş faktörlü yapı üzerinden devam edilmiştir.

Oblimin temel eksen döndürmeyle açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ise, 50 maddenin tamamının $|.40|$ 'in üzerinde sadece bir faktörde yüklendiği belirlenmiştir. Tablo 5'te sunulduğu üzere ölçek faktörlerindeki öz değer toplamı 19.58; açıklanan varyans yüzdesi toplamı 70.37 ve maddelerinin faktör yükleri ise 0.46 ile 0.79 arasında değişmektedir. Ayrıca elli maddeye faktör analizi tekrar edildiğinde de maddelere ait faktör yüklerinin sadece bir faktörde yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür. Elli maddelik taslak ölçek, AFA sonrasında 50 madde ve beş faktör olarak düzenlenmiştir. Her bir faktör 10 maddeden oluşmuştur. Yapılan AFA sonucunda ölçek, toplam elli madde ve (i) okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, (ii) eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, (iii) öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, (iv) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, (v) düzenli öğretim-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması olmak üzere beş faktör olarak düzenlenmiştir.

(i) *Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması*: Bu faktörden alınan yüksek puan, okul müdürünün okulun amaçlarını belirlediğinin ve bu amaçları paylaştığının göstergesidir.

Madde örnekleri:

- (1) Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama
- (2) Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme

(ii) *Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi*: Bu faktörden alınan yüksek puan, okul müdürünün eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimini gerçekleştirdiğinin göstergesidir.

Madde örnekleri:

- (1) Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama
- (2) Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme

Tablo 5
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması
Madde No	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü	Faktör Yüğü
Madde 2	.72	-	-	-	-
Madde 3	.71	-	-	-	-
Madde 1	.71	-	-	-	-
Madde 6	.69	-	-	-	-
Madde 4	.68	-	-	-	-
Madde 7	.68	-	-	-	-
Madde 9	.67	-	-	-	-
Madde 8	.67	-	-	-	-
Madde 5	.67	-	-	-	-
Madde 10	.61	-	-	-	-
Madde 12	-	.60	-	-	-
Madde 19	-	.58	-	-	-
Madde 15	-	.56	-	-	-
Madde 17	-	.55	-	-	-
Madde 11	-	.54	-	-	-
Madde 20	-	.54	-	-	-
Madde 18	-	.52	-	-	-
Madde 14	-	.49	-	-	-
Madde 13	-	.46	-	-	-
Madde 16	-	.46	-	-	-
Madde 24	-	-	.63	-	-
Madde 25	-	-	.63	-	-
Madde 22	-	-	.62	-	-
Madde 21	-	-	.61	-	-
Madde 29	-	-	.60	-	-
Madde 23	-	-	.60	-	-
Madde 28	-	-	.59	-	-
Madde 26	-	-	.56	-	-
Madde 27	-	-	.56	-	-
Madde 30	-	-	.52	-	-
Madde 38	-	-	-	.79	-
Madde 37	-	-	-	.72	-
Madde 34	-	-	-	.71	-
Madde 39	-	-	-	.71	-
Madde 33	-	-	-	.64	-
Madde 40	-	-	-	.60	-
Madde 32	-	-	-	.56	-
Madde 35	-	-	-	.55	-
Madde 31	-	-	-	.55	-
Madde 36	-	-	-	.53	-
Madde 42	-	-	-	-	.70
Madde 47	-	-	-	-	.68
Madde 43	-	-	-	-	.67
Madde 48	-	-	-	-	.67
Madde 45	-	-	-	-	.65
Madde 41	-	-	-	-	.64
Madde 44	-	-	-	-	.63
Madde 49	-	-	-	-	.63
Madde 50	-	-	-	-	.62
Madde 46	-	-	-	-	.54
Özdeğer	4.21	4.07	3.91	3.71	3.68
Açıklanan Varyans	19.00	17.03	13.53	13.32	7.46

(iii) *Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi*: Bu faktörden alınan yüksek puan, okul müdürünün öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirdiğinin göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma

(2) Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme

(iv) *Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi*: Bu faktörden alınan yüksek puan, okul müdürünün öğretmenleri desteklediğinin ve geliştirdiğinin göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme

(2) Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma

(v) *Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması*: Bu faktörden alınan yüksek puan, okul müdürünün düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturduğunun göstergesidir.

Madde örnekleri:

(1) Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme

(2) Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme

Doğrulatory Faktör Analizi

AFA sonucunda elde edilen faktörlere dayalı olarak ikinci veri setine ($n = 2.287$) ve toplam veri setine ($n = 4.574$) doğrulatory faktör analizi yapmak için LISREL 8.51 programı kullanılmıştır. Doğrulatory faktör analizi yapılmadan önce AFA'daki analize benzer işlemler yürütülmüştür. İkinci veri setindeki öğretmenlerden ($n = 2.287$) elde edilen verilerin normal olmadığı görülerek (Kolmogorov-Smirnov $z = 2.54-6.30$, $p < .01$), z-puanı kullanılması sonucu uç değer olduğu belirlenen 57 veri analizlerden çıkarılarak veri analizi 2.230 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin saptanması için yürütülen DFA çalışması, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçeğe ilişkin olarak AFA sonucunda elde edilen faktörlerin, DFA sonuçları değerlendirilmeden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşp aşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşmayan değer tespit edilmiştir. Doğrulatory faktör analizine ilişkin ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=3231.4$, $sd=1170$, $p < .01$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.91, AGFI=0.92, PGFI=0.85, RMSEA=0.06, CFI=0.92] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum indeksleri

kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığı söylenebilir.

İkinci aşamada, hem birinci ($n = 2.198$) hem de ikinci ($n = 2.230$) katılımcılardan oluşan toplam veri seti ($n=4,419$) üzerinde uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ölçek için ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=4366.9$, $sd=1170$, $p < .01$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.93, AGFI=0.92, PGFI=0.86, RMSEA=0.05, CFI=0.94] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 6). Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde modellenen faktör yapısını doğruladığını göstermektedir.

Tablo 6

Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

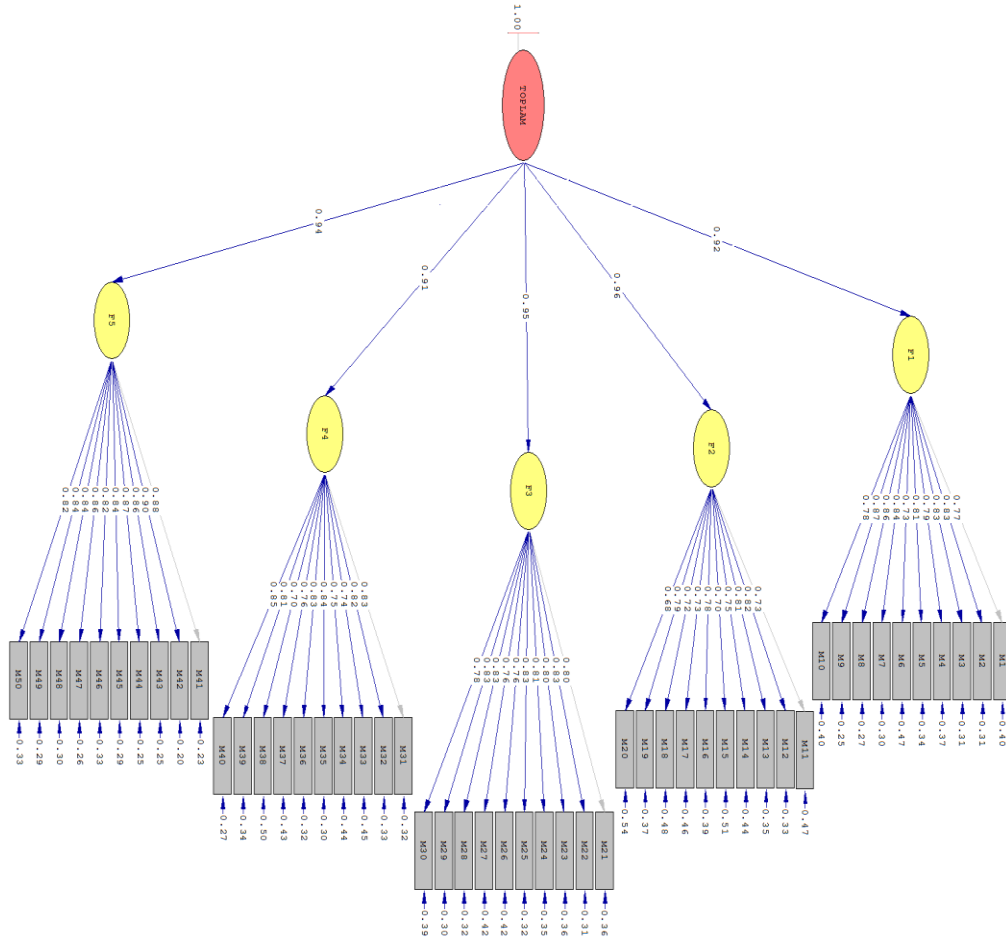
Uyum Parametresi	$n = 2.230$	$n = 4.419$
	Katsayı	Katsayı
GFI	.91	.93
AGFI	.92	.92
PGFI	.85	.86
CFI	.92	.94
RMSEA	.06	.05
df	1170	1170
χ^2	3231.4	4366.9
χ^2/sd	2.76	3.73

DFA'da elde edilen modele dair yol diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur. Şekil 1 incelendiğinde, faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların 0.68 ile 0.87 arasında olduğu saptanmıştır.

Faktörler Arasındaki Korelasyonlar ve Güvenirlik Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin ölçüm güvenirliliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, faktörler bağlamında .93 ile .96 arasında, toplamında ise .98 saptanmıştır (Tablo 7). Bu değerlerin, ölçeğin yüksek düzeyde ölçüm güvenirliliği için bir kanıt niteliğinde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktörleri arasında orta-üst düzeylerde ilişki beklenmektedir. Beklenen yönde ilişkiler bulunması durumunda, ölçeğin ayırım geçerliliğinin olduğu sonucuna ulaşılmış olacaktır. Çalışmada faktörler arasında ayırım geçerliliği incelendiğinde, korelasyon katsayıları ise .66 ile .77 arasında saptanmıştır (Tablo 7). Elde edilen ilişkilerin faktörlerin birbirleriyle örtüşen yanlarının en yüksek %59 olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durum faktörlerin birbirinden en az %41 oranında farklı özelliklerinin de olduğuna işaret etmektedir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizinin yol diyagramı

Tablo 7
Ölçeğin Madde Sayıları, Faktörler Arasındaki Korelasyon ve İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Alpha	1	2	3	4	5
1-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	10	.95	-	.76*	.72*	.65*	.72*
2-Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	10	.93		-	.77*	.69*	.74*
3-Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	10	.94			-	.72*	.75*
4-Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	10	.93				-	.74*
5-Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	10	.96					-
Toplam	50	.98					-

* $p < .01$

Ölçek Norm Puanları

4.574 katılımcıdan elde edilen puanlar doğrultusunda ölçek puanlarının ortalamaları hesaplanmış ve norm puanları oluşturulmuştur (Tablo 8). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını temsil eden faktörler ayrı ayrı puanlandıktan sonra norm puanları değerlendirilmiştir. Puanlama sonucunda elde edilen ham puanlar standardizasyon tabloları aracılığıyla stenS'lere (10 standart puan) dönüştürülmüştür. 1 ile 10 genişliğindeki stenS ortalaması 5.5 stenS'dir (veya 5 ve 6). Bu değer 2.5 puanlık artı ve eksi sapmasının aralığındaki değerler düşük veya yüksek olarak değerlendirilerek, ölçeğin norm değerleri *Düşük*, *Orta* ve *Yüksek* olarak üç grupta belirlenmiştir.

Tablo 8

Ölçeğin Norm Puanları

Faktörler	\bar{X}	S	Düşük	Orta	Yüksek
1-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	38.6	8.6	10-29	30-47	48-50
2-Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	37.6	8.7	10-28	29-45	46-50
3-Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	37.1	9.2	10-27	28-45	46-50
4-Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	32.8	10.2	10-22	23-42	43-50
5-Düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması	37.8	10.1	10-27	28-46	47-50
Toplam	184.3	43.7	50-140	141-227	228-250

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; 4.574 öğretmen üzerinde *Şişman*[®] *Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği*'nin geçerlik ve güvenilirliğini test ederek norm değerlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla planlanan çalışma altı aşamada yürütülmüştür: (i) madde ayırt ediciliği, (ii) açımlayıcı faktör analizi, (iii) doğrulayıcı faktör analizi, (iv) iç tutarlılık, (v) faktörler arasındaki korelasyon ve (vi) norm değerlerin tespiti.

İlk aşamada ölçek maddelerinin, madde ayırt ediciliği tespiti için madde-toplam korelasyonlarından elde edilen korelasyon katsayıları incelenmiştir. Korelasyon analizi, tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiş olup bu durum bütün maddelerin madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın ikinci aşamasında, *Şişman*[®] *Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği*'nin faktör yapısı, açımlayıcı faktör analiziyle incelenmiş olup ölçek 5 faktörden oluşmuştur. Ölçek için oluşan faktörler; Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması (10 madde), Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi (10 madde), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin

Değerlendirilmesi (10 madde), Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi (10 madde) ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması (10 madde) şeklindedir.

Ölçeğin yapılan doğrulayıcı faktör analizinde [$\chi^2=3,231.4$, $sd=1,170$, $p < .01$] oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiksel anlamlılık düzeyleri saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ki-kare değerinin anlamlı çıkmaması beklenmesine karşın çalışmada örneklem büyüklüğünden dolayı ki-kare değerinin anlamlı çıktığı söylenebilir. Bu durumdan dolayı model uyumu için ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle bulunan düşük değer, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001). Ayrıca modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.93, AGFI=0.92, PGFI=0.86, RMSEA=0.05, CFI=0.94] önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir. Bu indekslerin standart uyum ölçü değerleri ise şunlardır: *uyum iyiliği indeksini* ifade eden GFI, *düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi* AGFI, *basitlik uyum indeksi* PGFI ve *karşılaştırmalı uyum indeksi* CFI’de elde edilen katsayısı 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. Literatürde tam bir uyuma olmamakla birlikte elde edilen katsayının 85’in üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988). *Ortalama hata karekök yaklaşımını* ifade eden RMSEA’dan elde edilen değer 0 ile 1 arasında değişmektedir. Gözlenen ve üretilen matrisler arasından hata payını ifade eden RMSEA’da, GFI, AGFI, PGFI ve CFI deki durumun tersine elde edilen değer 0’a yakın olması uyumluluk için gereklidir. RMSEA’da elde edilen 0.05 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir. χ^2/sd ’nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2’den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Arbuckle ve Wothke, 1999). *t* değeri ise 2’den daha büyük ise uyum iyiliği indeksi istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu uyum indeksleri dikkate alındığında, elde edilen değerler, önerilen model için uygun olduğunu göstermektedir (Schumacher ve Lomax, 1996). Ayrıca doğrulayıcı faktör analizinde edile edilen faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıları 0.68 ile 0.87 arasındadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış katsayılar istenilen düzeydedir.

Ölçek faktörlerinin her biri için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçüm güvenilirlik katsayılarının yüksek (.95, .93, .94, .93 ve .96) olduğu görülmüştür. Bu değerlerin, ölçeğin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılması için bir kanıt niteliğinde olduğu söylenebilir.

Nihai olarak Şişman® *Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği*, 5 faktör içinde yer alan 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde 5’li Likert tipinde değerlendirilmektedir. Ölçekte herhangi bir ters puanlama gerektirecek madde bulunmamaktadır. Ölçekten faktör bazında alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan 50; ölçeğin toplamından alınabilecek minimum puan 50,

maksimum puan ise 250'dir. Çalışmada madde-toplam korelasyonları, AFA, DFA ve norm sonuçları, geliştirilen ölçeğin iyi bir ölçüm geçerlik ve güvenilirliğine sahip olduğunu, 5 faktörlü yapının öğretmen örneklemini için uygun olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışmanın verilerine göre geliştirilen ölçek okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının ölçülmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araçtır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesinde uygulayıcılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ölçeğin teorik yapısının başka örneklem grupları üzerinde de test edilmesi, ölçeğin ölçüm güvenilirlik ve geçerliğinin genellenebilmesi için önemlidir. Bu nedenle farklı örneklemelerde kullanılan ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının her defasında tekrar edilmesi önerilir.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

Şişman[®] Instructional Leadership Behaviors Scale: Validity, Reliability and Norm Study

Mehmet Şişman¹

Introduction. When studies about instructional leadership are investigated, there are limited number of scales or questionnaires used as data collection tool. *Instructional Leadership Behavior Questionnaire – ILBQ* which is the first scale was developed by Daresh and Ching Jen (1985); and aimed to measure principals' perception about their own instructional leadership behavior. The scale consisted of 30 items and five factors, namely, (i) developing school teaching staff, (ii) supervision and evaluation of teachers, (iii) facilitating instruction, (iv) funding, (v) solving student problems.

One of the most used scale in the literature is Principal Instructional Management Rating Scale PIMRS which was developed by Hallinger and Murphy (1985). The scale was developed as a result of a study dealing with effective schools' social environment; and school principals instructional leadership features were organized in three dimensions with ten different forms. First dimension was defining school mission. In this dimension, there were two different forms, namely, *determining and conveying school aims*. The second dimension was managing curriculum and instruction. This dimension was composed of four forms, namely, *knowledge of curriculum and instruction, coordination of the program, supervision and evaluation and monitoring structural process*. The last dimension was creating positive learning climate. This dimension included four forms, namely, *setting standards for teachers, determining expectations, using time effectively, monitoring teacher progress*. This scale was also used in other Turkish studies after adopted to turkish by Gümüşeli (1996).

Şişman[®] Instructional Leadership Behaviors Scale developed by Şişman (1997) is the first developed scale about instructional leadership in Turkey. The questionnaire which was developed to find what degree school principals show instructional leadership behaviors, was 5-point Likert-type and composed of 50 items which was divided into 5 factors equally. These factors were (i) defining and sharing school aims, (ii) managing educational program and instructional process, (iii) evaluation of instructional process and students, (iv) teacher

¹Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, İstanbul-Turkey, ogretimliderligi@gmail.com

support and development, (v) creating proper teaching-learning environment and climate. There are other scales and questionnaires except for the three mentioned above data collection tools in the literature about instructional leadership.

Purpose. *School Principals Instructional Leadership Behaviors Questionnaire* which was developed by Şişman (1997) has become the most reliable source in instructional leadership in Turkey and was used in above 100 studies. It can be said that change in expected behaviors of school principals in changing world had an important effect on use of the scale in researches prevalently. Moreover, it is clear that the questionnaire developed by Şişman (1997) is a reliable and valid data collection tool in the researches that used the scale. However, validity and reliability processes were limited and partially insufficient. For this reason, this study aims to identify norm values of Şişman® *Instructional Leadership Behaviors Scale* which measures teachers' perception about school principals' instructional leadership behaviors by testing the scale's validity and reliability by using secondary data.

Method. This study was conducted on the data set which belonged to 4574 teachers from pre-school, primary school and high school; and was created by combining the data of the studies given in Table 2. The data gathered randomly from 2287 teachers was used in *explorative factor analysis* of Şişman® *Instructional Leadership Behaviors Scale*, and the rest of the data (2287) was used in *confirmatory factor analysis* of the scale. In the study, (i) item discrimination, (ii) construct validity, (iii) reliability and (iv) norm analyses of the scale were conducted on the data collected from 4574 teachers. Under the scope of the study, to identify the item-total values, *Pearson product-moment correlation analysis* was conducted; and to have an idea about the construct of the draft scale, *explorative and confirmatory factor analyses* were conducted. Cronbach's Alpha internal validity coefficient was used to identify the degree of internal validity and item discrimination. Norm values of the scale were calculated by considering stenS (10 standard score). Also to assess correlations between factors and the factors' mean and standard deviation score, *Pearson product-moment correlation analysis* was used.

Findings. Item-total correlations were calculated to determine how item criteria in the draft scale were good enough to differentiate participants in terms of features (Table 4). Correlation coefficients of item-total correlations range from .63 to .86; and were statistically significant. In this situation all item-total correlations were accepted.

KMO =.99 and *Bartlet* ($p < .01$) tests results showed that the data set was suitable for factor analysis. Principal component analysis and Horn parallel analysis suggest a structure of five (5) factor whose eigenvalues were greater than 1 and which explained 70.37% variance for the scale. When determining the factor number, five different structures were considered, namely (i)

theoretical background of the study, (ii) Horn's parallel analysis, (iii) scree plot, (iv) eigenvalues and (v) explained variance.

Because five factor structure of the scale obtained from both Horn's parallel analysis and EFA corresponded with the theoretical five factor structure of the study, the study was continued with the five factor structure. As can be seen in the Table 5, total eigenvalue of factors in the scale was 19.58; total variance explained was 70.37 %; and factor loadings of the items ranged from |0.46| to |0.79|. After factor analysis was done again with fifty items, it was found that factor loadings had high factor load only on one factor. Draft scale with fifty items was organized as fifty items and five factors as a result of EFA. Every factors were composed of 10 items. The scale was decided to have 50 items and five factors as (i) defining and sharing school aims, (ii) managing educational program and instructional process, (iii) evaluation of instructional process and students, (iv) teacher support and development, (v) creating proper teaching-learning environment and climate.

Depending on the explained factor structure of EFA, confirmatory factor analysis was conducted on the second data set ($n = 2.287$) and total data set ($n = 4.574$) with LISREL 8.51 program. CFA to validate the scale's construct validity was conducted in two phases. Firstly, it was determined whether factors of the scale obtained as a result of EFA were above the theoretical value limits before CFA results were evaluated. According to the results values that did not exceed the theoretical limits were found. Chi-square (χ^2) value and statistical significance values of confirmatory factor analysis were detected [$\chi^2=4,366.9$, $df=1,170$, $p < .01$]. Low Chi-square (χ^2) value depending on the degree of freedom showed that suggested model was suitable for the collected data. Also, other fit indices [GFI=0.91, AGFI=0.92, PGFI=0.85, RMSEA=0.06, CFI=0.92] proved that the suggested model for the scale was appropriate. Standardized coefficients which shows the relationship between factors and items were between 0.68 and 0.87. The scale measurement reliability after confirmatory factor analysis was investigated with internal consistency method. Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the scale were between .93 and .96 in terms of factors and .98 as total (Table 7).

Discussion. In this study determining norm values of Şişman® *Instructional Leadership Behaviors Scale* was aimed by testing validity and reliability of the scale with a sample of 4574 teachers. For this purpose, the study was conducted in six phases: (i) item discrimination, (ii) explorative factor analysis, (iii) confirmatory factor analysis, (iv) internal consistency, (v) correlation between the factors and (vi) determination of norm values. At the first phase, to ascertain the item discrimination, correlation coefficients of item-total correlation were investigated. Correlation analysis showed all items are statistically significant and this result revealed high item discrimination in the scale. In the second step of the study, the factor structure of Şişman®

Instructional Leadership Behaviors Scale consisted of 5 factors by being examined with explorative factor analysis. The factors of the scale were defining and sharing school aims (10 items), managing educational program and instructional process (10 items), evaluation of instructional process and students (10 items), teacher support and development (10 items), creating proper teaching-learning environment and climate (10 items).

Measurement reliability analysis for each factors revealed high measurement reliability coefficients (.95, .93, .94, .93 and .96). These values can be an evidence to use the scale for evaluating school principals' instructional leadership behaviors. Eventually, *Şişman® Instructional Leadership Behaviors Scale* is composed of 50 items in 5 factors. Each item of the scale is evaluated as 5 scale Likert type. There is no item that requires reverse coding. Minimum score to get from factors is 10, maximum score is 50; also, total score that can be gotten from scale ranges from minimum 50 to maximum 250.

Kaynaklar/References

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Andrews, R., L. & R. Soder. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Arbuckle, J. L. & Wothke, W. (1999). *Amos users' guide, Version 4.0*. Chicago: SmallWaters Corporation.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ayık, A. ve Şayır, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49) 253-279.
- Blank, R. (1987). The role of the principal as leader: Analysis of variation in leadership in urban high schools. *Journal of Educational Research*, 81(2), 69-80.
- Büyükdoğan, B. (2003). *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Chance, E. W. (1991). Restructuring the principal and an educational vision: Key to success. *Educational Leadership and Policy Studies*, College of Education University of Oklahoma (ERIC NO: ED 340103).
- Cooke, K. J. (1995). An analysis of teachers' perceptions of principals' instructional leadership in bureau of Indian affairs operated and bureau of Indian affairs contract-effective schools. *Dissertation Abstracts International*, 55(9), 2654-A.
- Coşar, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri (Bolu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dağ, İ. (2005). Psikolojik test ve ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Psikiyatri Psikoloji Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 17-23.
- Daresh J., & Ching-Jen, L. C. (1985). *High schools principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. (ERIC NO: 291138).
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.

- Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. USA: Sage.
- Gulledge, B. (1995). The perceptions of career ladder I, career ladder II and career ladder III elementary principals regarding instructional leadership. *Dissertation Abstracts International*, 55(9), 2659-A.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayımlanmamış araştırma). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gürocak, O., & Hacıfazlıoğlu, O. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 318-338.
- Hallinger, P., & J. Murphy. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., & J. Murphy. (1996). The social context of effective schools, *American Journal of Education*, 86, 328-355.
- Harchar, R. L., & Hyle, A. E. (1996). Collaborative power: A grounded theory of administrative instructional leadership in the elementary school. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-29.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Kale, M. & Güneş, A. M. (2015). Relationship between instructional leadership and organizational climate in primary schools. *International Journal of Arts and Commerce*, 4(3), 16-26.
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Küp, H. (2011). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği niteliğinin eğitim programlarının başarıyla uygulanmasına etkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Recepoglu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Reed, D. B. & Others. (1988). *Leadership profiles: An instrument to assess leadership styles of principals*. (ERIC NO: 300432).
- Sayın, E. (2010). *Öğretimsel liderlik ve ilköğretim okulu üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to SEM*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Vagias, W. M. (2006). Likert-type scale response anchors. *Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management. Clemson University*.
- Vogt, W. P. (2005). *Dictionary of statistics & methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wildy, H., C. Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in primary and secondary school in western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31, 43-61.

Ek: Şişman® Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği

Maddeler	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması					
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	()	()	()	()	()
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	()	()	()	()	()
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	()	()	()	()	()
5. Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	()	()	()	()	()
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	()	()	()	()	()
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	()	()	()	()	()
B. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi					
11. Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	()	()	()	()	()
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	()	()	()	()	()
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	()	()	()	()	()
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma	()	()	()	()	()
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.	()	()	()	()	()
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	()	()	()	()	()
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	()	()	()	()	()
19. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.	()	()	()	()	()
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	()	()	()	()	()
C. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	()	()	()	()	()
22. Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	()	()	()	()	()
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	()	()	()	()	()
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	()	()	()	()	()
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	()	()	()	()	()

Mehmet Şişman

Ek'in devamı...

26. Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	()	()	()	()	()
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	()	()	()	()	()
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	()	()	()	()	()
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	()	()	()	()	()
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	()	()	()	()	()
D. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi					
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme	()	()	()	()	()
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	()	()	()	()	()
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	()	()	()	()	()
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetçi eğitim çalışmaları düzenleme	()	()	()	()	()
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme.	()	()	()	()	()
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	()	()	()	()	()
38. Öğretmenler için konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma	()	()	()	()	()
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	()	()	()	()	()
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	()	()	()	()	()
E. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma					
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	()	()	()	()	()
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	()	()	()	()	()
45. Okulda öğretmen ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	()	()	()	()	()
46. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	()	()	()	()	()
47. Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	()	()	()	()	()
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme	()	()	()	()	()
50. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.	()	()	()	()	()

Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*

Research of Teachers' Views on Effective School and School Leadership

Celal Teyyar Uğurlu¹, Seyfettin Abdurrezzak²

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul liderliği davranış ve uygulamalarının, okulu etkili kılmadaki rolü ve önemini öğretmen görüşlerine göre betimlemektir. Araştırma durum deseninin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin etkili okul ve okul liderliğine ilişkin görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzincan ili merkez ilçe ve merkeze bağlı köy ve beldelerdeki 33 ortaokulda görevli öğretmenlerden, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 21 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlere etkili okul ve okul liderliğine yönelik dokuz adet açık uçlu soru yöneltilmiş ve toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, etkili okulu, eğitim sürecinin sosyal etkinliklerle zenginleştirildiği okul şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmenler, okulu etkili kılmada en önemli unsurun okul müdürü olduğunu, mevcut durumda en zayıf bileşenin ise, okul çevresi ve aileler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çalıştıkları kurumdaki okul müdürlerini, okulun lideri olarak benimsediklerini belirtmişler ve okul liderlerinden, kendilerini desteklemesini, öğretmenleriyle işbirliği yapmasını ve kişiler arası ilişkilerde empati yaparak davranmasını beklediklerini söylemişlerdir.

Anahtar sözcükler: Etkili okul, lider, okul liderliği

Abstract

In this research, it is aimed to describe the role of school leadership behaviour and practices' making the school effective according to teachers' views. This is a qualitative study in which the state patterns was used. In the research, semi-structured interview form which is based on teachers' views about effective school and school leadership was used for going datas. The study group is formed of 21 teachers who were selected via maximum diversity sampling method among the teachers working at 33 different secondary schools in Erzincan province, central district and in willages and towns connected the central district. In the research nine open ended questions about effective school and school leadership were asked and datas were analyzed, themes and catagories were identified by using context analysis. As a result of the research teachers stated that an effective school is a school that includes social activities in it, and the most important subject of on effective school is "school principals". According to teachers, the less important subject is school environment and families parts. Teachers sees school principals as school leaders and their biggest expectations are his/her encouragements, his/her cooperation efforts and his/her empathizing ability in personel relations when needed.

Keywords: Effective school, leader, school leadership

Received: 04.01.2016 / Revision received: 16.06.2016 / Second revision received: 24.08.2016 / Approved: 30.08.2016

¹Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, celalteyyar@yahoo.com, ²Okul Müdürü, 29 Ekim İlkokulu, Erzincan, srezzak@hotmail.com

Atf için/Please cite as:

Uğurlu, C. T. ve Abdurrezzak, S. (2016). Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 401-428. doi: 10.14527/kuey.2016.016

Giriş

Okulların öncelikli işlevi, gelecek nesillere toplumun kültür mirasını aktarmak ve onları güncel temel bilgi ile donatılmasını sağlayarak yaşama hazırlamaktır. Günümüzde biliniyor ki, mevcut bilgi durağan değildir ve sürekli olarak yenilenmekte ve gelişmektedir. Bu yüzden okulların toplum içindeki değerini ve önemini koruyabilmeleri için etkililiği yüksek bir yapıya dönüşmeleri gerekmektedir. Okulların mümkün olduğunca en iyi yapıda oluşturulması sorunları, eğitim reformcularının, eğitim politikacılarının ve okul yönetimi uzmanlarının ilgi odağı konumunda yer almıştır. Bu alanda gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde iyi okullara yönelik artan ilgi ile iyi okul, kaliteli okul ve etkili okula yönelik araştırmalar entelektüel araştırma konularından birisi olmuştur (Hesapçıoğlu, 1991; Hesapçıoğlu, 2010, s.27). Bu artan ilgi ışığında, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini yenileştirmek ve geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır (Karip ve Köksal, 1996). Konuyla ilgili 1970'li ve 1980'li yıllarda yapılan bir takım araştırmalar, öncekilerin aksine okulların öğrenci başarısında önemli etkisinin olduğunu, çocukların öğrenmelerinde önemli farklar oluşturduğunu ortaya koymaya yönelik olmuştur (Austin, 1979). Yaşanan süreçte, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili olarak, çevre ve aile ile ilgili arka plan faktörünün daha etkili olduğunu ileri süren ve bunun aksini iddia eden, yani okullarında öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini savunan eğilimler ortaya çıkmıştır. Etkili okul akımının çıkış noktası, bunlardan ikinci eğilim olan, yani öğrencilerin öğrenmelerinde okul faktörünün etkili olduğu görüşüdür (Şişman, 2013, s.37).

Sammons ve Bakkum (2011), etkili okullara yönelik yapılan araştırmalara göre, etkili okulların yüksek beklentilere sahip başarıya odaklanan öğretmen kadrosu, eğitimsel liderlik, çalışanlar arasında işbirliği ve uyum, yüksek kaliteye sahip eğitim programı, öğrencilere öğrenme fırsatlarının sunulması, olumlu düzenli ve güvenli okul iklimi, iyi örgütlenmiş bir değerlendirme sisteminin varlığı, ailelerin okula yüksek düzeyde katılımı, olumlu bir sınıf iklimi, mükemmel bir sınıf yönetimi sayesinde etkili öğrenmeler, yapılandırılmış talimatlar, bireysel öğrenmenin teşvik edilmesi ve sık sık öğrenci çalışmalarıyla ilgili öğrencilere bilgi ve geri dönüt verilmesi gibi özelliklerinin olduğunu belirlemişlerdir. Edmonds (1979), etkili okulların; eğitimle ilgili hedeflerini açıkça belirleyen, sistematik değerlendirme yapan, öğrenim gören bütün öğrencilerin iyi düzeyde öğrenebileceğine yönelik inancı bünyesinde barındıran, öğrenmeyi destekleyici bir okul iklimine ve ilkeli eğitim çalışanlarına sahip olan okullar olduğunu belirtmiştir. Scheerens ve Creemeres (1989), *i.* güçlü eğitimsel liderlik, *ii.* öğrenci başarısında yüksek beklenti, *iii.* temel becerilere önem verme, *iv.* güvenli ve düzenli ortam ve *v.* öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirilmesi şeklinde alanyazında etkili okulun beş temel özelliğine değinmektedir. Alanyazında vurgulanan bu beş temel okul özelliği etkili ve başarılı okulların temel karakteristiklerini oluşturmaktadır. De Bevoise (1984),

etkili okullarda; öğretmenlerin birbirleri ile olan iletişimlerinin sosyal, kültürel ve mesleki yönden uzun süreli ve çok olduğunu, bu etkileşimler sayesinde de bu okullardaki öğretmenlerin okula yönelik ilgisinin ve çabalarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Sammons, Hillman ve Mortimore (1995), etkili okul konusunda yapılmış olan araştırmaları incelemişler ve sonucunda etkili okulların belirgin olan özelliklerinin; profesyonel liderlik, ortak vizyon ve amaçlar, öğrenme ve öğretme üzerine yoğunlaşma, amaçlı öğretim, yüksek beklentiler, olumlu takviye, ilerlemeyi gözlemek, öğrenci hak ve sorumlulukları, ev-okul işbirliği ve bir öğrenen örgüt olma şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. Brookover ve Lezotte (1979) ise, etkili okulun genel özelliklerinin; bütün öğrencilerin amaçlarda öngörülen temel becerileri kazanmış olmaları, öğrencilerin eğitimsel başarılarına ilişkin yüksek düzeyde beklentiler, temel becerileri öğrencilere kazandırma konusunda sorumluluk duygusuna sahip olma, okuma öğretimine fazla zaman ayrılması, okul müdürlerinin bir öğretim lideri olması, öğretmenlerin sorumluluk duygusu taşıması, ailelerle iyi ilişkiler kurulması, öğretmenlerin eğitimle bütünleşmesi şeklinde olduğunu belirtmektedirler. Okul etkililiğini oluşturan birçok faktör içerisinde en önemlilerinin, eğitim-öğretim programı, eğitim-öğretim süreci, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve iklimi, okul sağlığı, okul çevresi, aile katılımı, okulun fiziksel durumu, denetleme, güven, öğrenci gelişimi, hizmet içi eğitim, liderlik, öğretmen davranışı, disiplin, etkili iletişim, öğretmenlerin karar sürecine katılması olduğu söylenebilir (Baştepe, 2002, s.45).

Okul müdürünün liderlik özelliği, nitelikli öğretmen, karara katılım, okul kültürü, mesleki tatmin, okulda olumlu iletişim ve ailelerin okula katkısı etkili okulların altı temel özelliğini oluşturmaktadır (Zigarelli, 1996). Okulların başarılı bir okul olmasında, liderliğin etkisini kabul etmek gerekmektedir (Şahin, 2011). Etkili okul olarak nitelendirilen okullarda okul müdürleri, öğretimsel konularda güçlü bir lider konumundadır. Bu okullardaki yöneticiler sınıfın öğretimsel etkinliklerine aktif bir şekilde katılırlar. Yani bu okullarda yöneticisinin asıl işi, öğretim sürecine liderlik etmektir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Etkili okula yönelik yapılmış olan çalışmaların neredeyse tamamı okul etkililiğinde liderliğin anahtar bir faktör olduğunu göstermektedir (Sammons vd., 1995, s.12). Okulu etkili kılmada profesyonel bir liderliğin varlığı, bu alanda yapılmış araştırmaların bulgularından anlaşılmaktadır. Okullarda lider konumunda olup, öğretmenlere ve okulun diğer tüm iç ve dış paydaşlarına yol gösteren, onlara önderlik eden, okul müdürüdür. Yani okul yöneticisi okulda çoğunluklar bir lider konumdadır.

Liderlik çalışmalarının birçoğunda okul etkililiği ve liderlik, etkili okul liderliğinin sahip olması gereken özellikleri gibi konuları görmek mümkündür (Raja ve Palanichamy, 2011). Okul liderliği teknik yeterlik, makam gücü, uzmanlık gibi etki ağlarının yanında, etkili bir lider olarak görev yapmak

istiyorsa, sıradan, mekanik bir okul yönetim anlayışının ötesinde insancıl yeterliklere sahip, açık ve paylaşmaya değer veren bir lider olarak okulu yönetmelidir. Biçimsel olarak okul örgütünü yasal mevzuata uygun olarak yönetmek, etkili bir liderlik davranışı olarak adlandırılmaz (Uğurlu, 2009). Donaldson (2001), okul liderliğini, zamanla değişen toplum ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak, öğretmenleri harekete geçirme süreci olarak tanımlamıştır (akt. Çelik, 2005, s.193). Bir okul lideri, eleştirici, dönüştürücü, vizyon sahibi, eğitici, yetkilendirici, özgürlükçü, etik, sorumluluk sahibi, teknolojiyi iyi kullanabilen, yetenek yöneticisi gibi birbirine bağlı olan özelliklere sahip olabilen bir lider olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2012). Araştırmalar göstermiştir ki, okul liderleri öğretim ve öğrenmeyi, çalışanların işe yönelik motivasyonlarını çalışma koşulları üzerinden dolayı ve en güçlü bir şekilde geliştirmektedir (Leithwood vd., 2006; akt. Raja ve Palanichamy, 2011). Johnson ve Synder (1990), etkili okul liderliğiyle ilgili (1) okulun amaçlarını belirleme, (2) okul kadrosunun performansını belirleme, (3) okulun öğretim kadrosunun bireysel performansını belirleme, (4) okul kadrosunun geliştirilmesini sağlama, (5) klinik denetimlerde bulunma, (6) iş gurupları ya da iş takımları geliştirme, (7) kalite kontrol etkinlikleri, (8) öğretim programı, (9) kaynak geliştirme ve (10) değerlendirme, şeklinde olmak üzere on boyut belirlemişlerdir (akt. Şişman, 2013, s.134-135). Etkili okullarda, yüksek beklentilerin bulunduğu ve müdürlerinin görülebilir, ulaşılabilir, adil olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Balyer, 2013). Etkili bir okul müdürü, birlikte çalıştığı kişileri karar alma sürecine katmalı ve bu sayede alınan kararların uygulanabilirliğini artırmalıdır. Çalışanlarına değer verdiğini onlara hissettirmeli ve onları işlerini yapmaya isteklendirmelidir.

Okul liderinin öncelikli görevi, okuldaki yapılan çalışmaların odak noktasını belirleme ve okuldaki herkesin çabalarını bu noktada toplayabilmek olmalıdır. Bu yüzden okul yöneticisi okulunun başarılı bir okul olmasını arzuluyorsa, başarıyı yakalamak için en önemli olanın ne olduğunu belirlemesi ve kendisinin, öğretmenlerin, diğer personelin gayretlerini ve çabalarını aynı noktada odaklaştırabilmek için çabalamalıdır (Özden, 2013, s.112). Okul yöneticileri, gelecekte yönetimde ve okullarda liderlik görevini üstlenmekte, liderlik yapmakta önemli bir role sahip olacaklardır. Belki bu iki kavram yani yönetici ve lider, birbirinden tamamen apayrı kavramlar olmasına rağmen bir şey kesinlikle açıktır ki, okul yöneticisi hem yönetimi hem de liderlik etkinliklerini desteklemelidir (Tobin, 2014).

Alanyazında etkili okul karakteristiğinin (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2006; Ayık ve Ada, 2009; Balcı, 1992; Baştepe, 2002; Brookover ve Lezotte, 1979; Edmonds, 1979; Girmen, 2001; Gökçe ve Karaman, 2010; Jacobson ve Lombard, 1992; Oral, 2005; Townsend, 1997; Yılmaz, 2006) ve okul yöneticisinin liderlik özelliklerinin (Balyer, 2013; Brauckmann ve Pashiardis, 2010; Çelikten, 1999; Dağlı, 1999; Hallinger ve Murphy, 1986, Tanrıoğen, 1998) incelendiği bir dizi araştırma

bulunmaktadır. Ancak, okul liderliği ile okul etkililiğinin birlikte incelendiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı, okul liderliği davranış ve uygulamalarını ve etkili okul özelliklerini öğretmen görüşlerine göre betimlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda, öğretmenlerin çalıştıkları okulun etkililiğine ve okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerine ve okul liderlerinden beklentilerine ilişkin görüşleri nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışma, okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okul üzerindeki etkisini ve okulu etkili kılmada kimlerin ne tür görevler üstlenmesi gerektiğini ortaya çıkarması, aynı zamanda okulların iyileştirilmesine yönelik bilgi sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan durum deseninde amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada nitel araştırma geleneği içerisinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014–2015 eğitim öğretim yılında, Erzincan ili merkez ilçesi ve merkeze bağlı belde ve köylerindeki 33 ortaokulda görevli, farklı branşlardan olan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1’de nitel araştırma çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri içerisinde yer alan cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem ve branş değişkenleri örneklemin çeşitliliğini ortaya koymaktadır.

Tablo1

Çalışma Grubu Özellikleri

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Kıdem	Branş
K ₁	Kadın	25	Lisans	2	Fen ve Teknoloji
K ₂	Erkek	32	Lisans	8	İlköğretim Matematik
K ₃	Erkek	29	Yüksek Lisans	3	Sosyal Bilgiler
K ₄	Erkek	29	Lisans	5	Müzik
K ₅	Kadın	28	Lisans	4	İngilizce
K ₆	Erkek	29	Lisans	3	Müzik
K ₇	Erkek	30	Lisans	4	Beden Eğitimi
K ₈	Erkek	28	Lisans	3	Görsel Sanatlar
K ₉	Kadın	26	Lisans	3	Teknoloji Tasarım
K ₁₀	Erkek	32	Lisans	7	Fen ve Teknoloji
K ₁₁	Erkek	30	Lisans	6	Rehberlik
K ₁₂	Erkek	32	Lisans	9	Fen ve Teknoloji
K ₁₃	Erkek	24	Yüksek Lisans	1	Türkçe
K ₁₄	Erkek	29	Lisans	5	Fen ve Teknoloji
K ₁₅	Erkek	34	Lisans	9	Sosyal Bilgiler
K ₁₆	Kadın	33	Yüksek Lisans	9	İlköğretim Matematik
K ₁₇	Kadın	31	Lisans	7	Rehberlik
K ₁₈	Erkek	31	Yüksek Lisans	4	Türkçe
K ₁₉	Erkek	34	Lisans	9	İlköğretim Matematik
K ₂₀	Kadın	30	Lisans	4	Türkçe
K ₂₁	Kadın	24	Lisans	1	Din Kül.ve Ahl. Bil.

Araştırmada bireysel görüşmelere katılan öğretmenlerin 7'si kadın, 14'ü erkektir. Branş olarak 3 Türkçe, 3 matematik, 4 fen ve teknoloji, 2 rehber öğretmen, 2 müzik, 1 sosyal bilgiler, 1 din kültürü ve ahlak bilgisi, 1 İngilizce, 1 teknoloji ve tasarım, 1 görsel sanatlar, 1 beden eğitimi branşlarından oluşmaktadır. Katılımcıların 17'si lisans, 4'ü yüksek lisans mezunu ve kıdemleri 1 ile 10 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta etkili okul, ikinci boyutta da okul liderliğine yönelik sorular yer almaktadır. Formun birinci boyutunda etkili okula yönelik iki soru; etkili okulun yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve okul çevresi ve veliler boyutlarından beş soru; ikinci boyutunda ise, etkili okul liderinin özelliklerine yönelik iki soru yer almaktadır. Araştırma sorularının anlaşılabilirliği için, bir rehber öğretmen ve bir matematik öğretmeni ile denemelik bir ön görüşme yapılmış ve soruların anlaşılır olması sağlanmıştır. Ayrıca sorular nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından incelemeye tabi tutulmuş ve son olarak bir Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Nitel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Kirk ve Miller (1986) nitel araştırmada geçerliliğin, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi olduğunu vurgulamaktadır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreler içinde bulguların doğruluğu için araştırmacının kontrolünü ifade ederken, nitel olarak güvenirlik ise farklı araştırmacılar tarafından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını göstermektedir (Gibbs, 2007; akt. Creswell, 2013, s.201).

İnandırıcılık: Öncelikle araştırmanın uygulama sürecinde tüm görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır ve görüşme sonrasında elde edilen bulgular görüşülen kişilere tekrar incelenmiş gerekli düzeltmelere yer verilerek katılımcıların teyidi alınmıştır. Araştırmacı, araştırmanın tüm aşamalarında mümkün olduğunca nesnel olmaya dikkat etmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, araştırmacı ve nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir öğretim üyesi tarafından değerlendirip, ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında genel anlamda görüş birliği sağlanmıştır. Çalışmanın tüm aşamalarında uzman görüşüne sıklıkla başvurulmuştur.

Aktarılabilirlik: Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için araştırma sürecinin her aşaması ayrıntılı bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Araştırmacı araştırma raporunu ayrıntılı olarak yazılmasına özen göstermiş ve bulgular

bölümünde ayrıntılı betimlemeler yapmaya çalışmıştır. Bu nedenle araştırmacı, bulgular ve yorumlar bölümünde doğrudan alıntılara yer vermiştir. Araştırmacıya göre bu araştırmada elde edilen sonuçların, araştırmayı okuyanlar arasında aynı veya benzer şekilde anlaşılması gerekmektedir. Araştırma sürecinin ve araştırma ortamının okuyucuların zihinlerinde canlanabilmesine olanak sağlamak için, araştırmacı tarafından araştırmaya ile ilgili aktarımlar sade ve anlaşılır bir üslupla özetlenmiştir.

Tutarlık: Araştırmanın güvenilirliği için araştırmaya katılan bireylerin özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bulgular, yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, araştırmacı ve nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir öğretim üyesi tarafından değerlendirip, ayrı ayrı kodlanmış ve tüm kodlamalar arasında genel anlamda görüş birliği sağlanmıştır.

Teyit Edilebilirlik: Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak için, süreç içinde elde edilen ham veriler ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmelerine imkân sunmak için araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması, 2015 yılı şubat, mart ve nisan aylarında yüz yüze görüşmeler yoluyla yapılmıştır. Bireysel görüşmelerde gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcılara araştırma konusu hakkında önceden bilgi verilmiş ve görüşmeler katılımcılardan randevu alınarak kendi okullarında sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı kullanılarak toplamda 534 dakika 3 saniye ses kaydı elde edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada bireysel görüşmelerden ses kaydı olarak kaydedilen ham veriler metne dönüştürülmüştür. Verilerinin yorumlanması sürecinde içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, bir söylemi anlamada ve yorumlamada, öznel etkenlerden kurtularak toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma amacı taşımaktadır (Bilgin, 2006, s.1). Elde edilen veriler, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilmiştir. Veriler kodlanmadan önce verilerin dökümü iki araştırmacı tarafından satır satır okunmuştur. Araştırma bulguları her bir soru temele alınarak analiz edilmiştir. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilmek için, sorulan soru içeriklerinden yararlanılarak tema isimleri oluşturulmuştur. Kodlar ve temalar düzenlenerek elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca alt temalar araştırmacı tarafından belirlenerek adlandırılmıştır. Katılımcılara (K1, K2, K3.....K21) şeklinde rumuzlar verilmiştir.

Bulgular

Nitel verilerin toplandığı görüşme soruları, öğretmenlerin etkili okula ve okul liderliğine yönelik düşüncelerini betimlemeyi amaçlayan iki bölümden oluşmaktadır.

Etkili Okul Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlerin etkili okula ilişkin düşüncelerini betimlemeye yönelik olarak kendilerine yöneltilen yedi soruya ait bulgular, bu başlık altında verilmiştir.

Öğretmenlerin Etkili Okul Tanımına İlişkin Nitel Bulgular

“Etkili/Başarılı bir okulu nasıl tanımlarsınız?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda etkili okul temasına ilişkin oluşturulan 17 kategori Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Etkili Okula İlişkin Bireysel Görüşme Bulguları

Tema	Kategori	f
Etkili Okul	Eğitim sürecinde sosyal etkinliklerin var olduğu okul	9
	İşbirlikli çalışan okul	7
	Tüm öğrencilere temel becerilerin kazandırıldığı okul	6
	Öğrencilerin yüksek akademik başarılarının olduğu okul	5
	İletişim yeterlikleri olan okul	3
	Olumlu okul ikliminin var olduğu okul	3
	Eşgüdümlü hareket edilen okul	3
	Planlı ve programlı çalışan okul	3
	Sosyal yönden başarıların olduğu okul	2
	Vizyon ve misyonu olan okul	2
	Akademik ve sosyal açıdan öğrencilerin geliştirildiği okul	2
	Öğrencileri bilgi ve becerileri doğrultusunda yönlendiren okul	2
	Araç gereç ve materyal yeterliği olan okul	1
	Öğretmen ve öğrencilerin gayretli olduğu okul	1
	Velileriyle bütünleşmiş bir okul	1
	İyi bir ahlaki ortamın var olduğu okul	1
	Öğrenmeyi teşvik eden okul	1
Toplam		52

Tablo 2 incelendiğinde, etkili okulu tanımında “eğitim süreci içinde sosyal etkinliklerin var olduğu okul” ($f = 9$) şeklindeki yapılan tanımın en yüksek frekansa sahip olduğu görülmüştür. Etkili okul teması altında sırasıyla; “işbirliği içinde çalışan okul” ($f = 7$); “tüm öğrencilere temel becerilerin kazandırıldığı okul” ($f = 6$); “öğrencilerin yüksek akademik başarılarının olduğu okul” ($f = 5$); “iletişimin iyi olduğu okul”, “olumlu okul ikliminin var olduğu okul”, “eşgüdümlü çalışan okul”, “planlı ve programlı çalışan okul” ($f = 3$); “sosyal başarıların olduğu okul”, “vizyon ve misyon sahibi olan okul”, “akademik ve sosyal açıdan öğrencilerin geliştirildiği okul”, “öğrencilerin bilgi ve becerileri

doğrultusunda yönlendirildiği okul” ($f = 2$); “araç gereç ve materyalin yeterli olduğu okul”, “öğretmenlerin ve öğrencilerin gayretli olduğu okul”, “ velileriyle bütünlük sağlayan okul”, “iyi bir ahlaki ortamı olan okul” ve “öğrenmeyi teşvik eden okul” ($f = 1$) kategorileri ortaya çıkmıştır. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmı etkili bir okulun, eğitim sürecine mutlaka öğrencilerin sosyal becerilerini de geliştirecek etkinliklerin var olması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Buradaki görüşmelerde ortaokullarda görev yapan öğretmenler, okullarının kalitesinin sadece akademik açıdan yapılan sınavların ölçüt alındığını, genel olarak da ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin girmiş oldukları Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavında (TEOG), öğrencilerin sınav puanlarının ortalaması ile değerlendirildiğini belirtmişlerdir.

Eğitim sürecinde sosyal etkinliklerin var olması gereğine dikkat çeken K6 şunları söylemiştir:

“Etkili okul eğitim öğretim süreleri içerisinde oyunu, etkinliği, sosyal becerilere yönelik bazı etkileşimleri katan okuldur. Yani belirli başlı temel dersleri vererek ders işlenen okul değil, oyunu bunların içerisinde katan okuldur.” (K6)

Etkili Okulun Bileşenlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen “sizce bir okulun etkili/başarılı olmasında kimlere görev düşmektedir?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan 8 kategori Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Etkili Okulun Bileşenlerine Yönelik Bireysel Görüşme Bulguları

Tema	Kategori	f
Etkili Okulun Bileşenleri	Okul yöneticileri	34
	Öğretmenler	24
	Veliler	22
	Öğrenciler	18
	Okul çevresi	3
	Eğitim sistemi	2
	Okulun diğer çalışanları	2
	Okul kültürü ve iklimi	1
Toplam		106

*Bu soruda 21 öğretmenin etkili okulun bileşenlerine yönelik ifadelerinde belirttikleri ifadenin kaç defa geçtiği sayılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler, okul etkililiğini sağlamada en büyük görevin “okul yöneticilerine” ($f = 34$) ait olduğunu belirtmişlerdir. Diğer görüşlerin sırasıyla; “öğretmenler” ($f = 24$), “veliler” ($f = 22$), “öğrenciler” ($f = 18$), “okul çevresi” ($f = 3$), “eğitim sistemi”, “okulun diğer çalışanları” ($f = 2$) ve “okul kültürü ve iklimi” ($f = 1$) olduğu görülmüştür. Bulgulara göre, bir okulun etkili okul olabilmesinde en büyük görev ve sorumluluğun okul müdürüne ait olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürünün, okulun etkili olmasında başroldeki kişi olması gerektiği söylenebilir.

Okul müdürüne yönelik K4 şunları söylemiştir:

“Tabi ki başta kesinlikle ve kesinlikle okul müdürü. Okulun etkili olmasında en büyük görev ona düşüyor. Çünkü öğretmenleri, öğrencileri okulu idare edecek onları yönlendirecek onlara imkân sağlayacak onları gerekirse de pohpohlayacak kimdir? Müdürdür.” (K4)

Öğretmenlerin, Okulu Etkili Kılmada Okul Müdüründen Beklentileri

Öğretmenlere “okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında okul müdürünüzden beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Okul Müdüründen Beklentileri

Tema	Kategoriler	f
Okul Müdüründen Beklentiler	İyi bir çalışma ortamı sağlamak	8
	Öğretmenleri motive etmek	8
	Sosyal faaliyetlere liderlik etmek	7
	Eğitim öğretim sürecini kontrol etmek	6
	Çalışanlarıyla yakın ilişkiler kurmak	6
	Hoşgörülü olmak	5
	Teknolojik olarak okul donatımını sağlamak	4
	Adil davranmak	4
	Başarıyı ödüllendirmek	3
	Sert ve kuralcı olmak	3
	Öğretmene değer vermek	3
	Öğretmenlere dönüt sağlamak	2
	İşbirliği içinde çalışmak	2
	Birlikte karar almak	2
	İyi iletişim kurabilmek	2
	Toplantılar yapmak	1
	Okulunu tanıtmak	1
	Öğretmen ve öğrencilere okulu sevdirmek	1
	Akademik başarıya odaklanmak	1
	Toplam	69

Tablo 4’e göre okulu etkili kılmada, öğretmenlerin okul müdüründen beklentilerinin “öğretmenlere iyi bir çalışma ortamı sağlaması” ($f = 8$) ve “öğretmenleri motive etmesi” ($f = 8$) şeklinde olduğu görülmüştür.

Bu yönde bireysel görüşmeye katılan K3 rumuzlu katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabi öncelikle öğretmeni mutlu kılmak, öğretimsel açıdan anahtardır bence. Öğretmenler ve okul personeli olarak başarımızın artması için. Bizim okul müdüründen beklentimiz şu: Bu ödüller çeşitlendirilerek, belediye, kaymakamlık, ilçe ve il bazında, bu ödüller temin edilip hak eden öğretmenlere verilerek, bu işin motive edilmesi sağlanmalıdır.” (K3)

Öğretmenlerin, Okulu Etkili Kılmada Öğretmen Arkadaşlarından Beklentileri

Öğretmenlere “okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında öğretmen arkadaşlarınızdan beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmen Arkadaşlarından Beklentileri

Tema	Kategoriler	f
Öğretmenlerden Beklentiler	Birlikte işbirliği halinde çalışmaları	12
	Yapılan sosyal etkinliklere katılmada istekli olmaları	7
	Çoklu zekâ kuramına uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları	6
	Öğrencilere yönelik ortak tutum sergilenmesi	5
	Mesleki yönden kendilerini sürekli geliştirmeleri	4
	Öğrencilere model olmaları	3
	Öğretmenlerin mesleği severek yapmaları	2
	Sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması	2
	Okul müdürüyle her zaman iletişim sağlamaları	1
	Birbirlerine karşı dürüst olmaları	1
	Teknolojiyi iyi kullanmaları	1
	Öğrencilere adil davranmaları	1
	Derslere hazırlıklı ve planlı gelmeleri	1
	Toplam	46

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin okulu etkili kılmada diğer öğretmen arkadaşlarından en büyük beklentilerinin “birlikte işbirliği halinde çalışmak” ($f = 12$) olduğu anlaşılmıştır. Bulguya göre, öğretmenlerin okul ortamında birbirleri ile işbirliği ve koordinasyonlu çalıştıklarında okullarının daha başarılı olacağı düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin birlikte hareket etmeleri gerektiğine inanan K8 rumuzlu katılımcı şöyle söylemiştir:

“Öğretmen arkadaşlarımızın, birbirlerine daha samimi davranması ve konuşmalarını ortak bir şekilde yapmaları, eğitim-öğretim açısından daha faydalı olacağına inanıyorum.”(K8)

Öğretmenlerin, Okulu Etkili Kılmada Okul Ortamı ve Eğitim Sürecinden Beklentileri

Öğretmenlere “okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında okul ortamına ve eğitim sürecine ilişkin beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’da öğretmenler, okul ortamı ve eğitim sürecine yönelik en büyük beklentilerinin “araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olması” ($f = 12$) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgu sonucunda okullarımızda, mevcut durumda eğitim araç gereci ve teknolojik eğitim materyali eksikli varlığından söz

edilebilir. Öğretmenler, ders içeriğini zenginleştirebilmek için eğitim materyaline ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Okul Ortamı ve Eğitim Sürecinden Beklentileri

Tema	Kategoriler	f
Okul Ortamı ve Eğitim Sürecinden Beklentiler	Araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olması	12
	Öğrencilerin sosyal becerilerine de hitap eden bir eğitim süreci olması	10
	Çalışmayı teşvik eden bir okul ortamının olması	8
	İşbirliğinin olduğu bir ortam olması	8
	Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayan bir ortam olması	8
	Öğretmenler arasında sosyal etkinliklerin yapılması	7
	Müfredatın öğrenci seviyesine uygun olması	4
	Güvenli ve huzurlu bir okul ortamı	5
	Eğitim sürecinin öğretmene esneklik sağlaması	4
	Bireysel farklılıklara hitap eden eğitim sürecinin olması	3
	Çalışanlar arasında güçlü iletişimin olması	3
	Alınan kararların uygulandığı bir okul ortamının olması	2
	Sınıf öğrenci sayılarının uygun sayıda olması	2
	Herkesin başarıya inancının olması	2
	Öğretmen kadrosunun tam olması	1
	Bölgenin ihtiyaçlarını dikkate alan müfredatın olması	1
	Toplam	80

Okul ortamı ve eğitim sürecindeki araç gereç ve eğitim materyali gerekliliğine yönelik beklenti olarak K1 şunları söylemiştir:

“Tabi ki eğitim ortamlarının daha iyi olması için birçok şeye ihtiyaç olabilir. Mesela ben fen ve teknoloji öğretmeniyim. Akıllı tahtaya ihtiyaç olabilir, daha fazla etkinlik alanları için elbette. Laboratuvar var, projeksiyon gibi aletlerimiz var. Kötü durumda değiliz ama eksiklerimiz de var tabi ki. Yani eğitim öğretim açısından daha etkili alanlar yaratılabilir diye düşünüyorum.” (K1)

Öğretmenlerin, Okulu Etkili Kılmada Öğrencilere Yönelik Beklentileri

Öğretmenlere “okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında öğrencilerinizden beklentileriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’de öğretmenlerin öğrencilere yönelik en büyük beklentilerinin “derslere hazırlıklı ve çalışmış olarak gelmeleri” (f=6) olduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerden “akademik başarılarını artırmaya yönelik gayretli olmalarını” ve “planlı programlı ders çalışmalarını” (f=5) onlardan beklediklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin var olan durumda genel olarak derse hazırlıksız geldikleri, istekli olmadıkları, evde ders tekrarı yapmadıkları öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinden derslere hazırlıklı gelmelerini ve planlı programlı ders çalışarak daha gayretli olmalarını beklemektedirler.

Tablo 7
Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentileri

Tema	Kategoriler	f
Öğrencilerden Beklentiler	Derslere hazırlıklı gelmeleri	6
	Akademik başarıyı geliştirmek için gayretli olmaları	5
	Planlı ve düzenli çalışmaları	5
	Sorumluluk bilincinde olmaları	4
	Mevcut akademik durumunun farkında olmaları	3
	Birbirlerine hoşgörülü ve saygılı olmaları	3
	Okul kurallarına uymaları	3
	Öğretmenleriyle işbirliği yapmaları	2
	İnternet kullanımının denetimli olması	2
	Araştırmacı ve meraklı olmaları	2
	Evde dersleri tekrar etmeleri	2
	Öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilmeleri	2
	Sosyal etkinliklere katılmada istekli olmaları	1
	Kendilerine bir hedef belirlemeleri	1
	Toplam	41

Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri gerektiği beklentisini K4 şöyle belirtmiştir:

“Benim öğrencilerimizden bu yöndeki beklentim, derse daha hazırlıklı, daha çok çalışmış olarak gelmeleri” (K4)

Öğretmenlerin Okulu Etkili Kılmada Okul Çevresi ve Velilere Yönelik Beklentilerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere “okulunuzun etkili/ başarılı bir okul olmasında, okul çevresi ve velilerden beklentileriniz nelerdir? sorusu yöneltmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin okul çevresi ve velilerden en büyük beklentilerinin “velilerin okulu sıklıkla ziyaret etmeleri” ($f = 22$) olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğretmenler okul çevresinden ve velilerden “okula maddi ve manevi destek sağlamalarını” ($f = 21$) beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu beklentilerin devamında öğretmenlerin beklentileri “velilerin öğrencilerinin durumlarını sürekli olarak gözetim altında tutmaları” ($f = 20$) olduğu görülmüştür.

Okul çevresi ve velilerin okula maddi ve manevi destek sağlamaları ve velilerin öğrencilerinin durumlarını takip etmelerine yönelik beklentileriyle ilgili K17 şunları söylemiştir:

“Okul çevresinden beklentim, okula maddi anlamda yardım etmeleri olabilir. Öğrencilerin sosyalleşmesi adına, okul bahçesine veya okulun içine konulabilecek etkinlik alanları yapılmasında faydalı olabilirler. Velilerden öğretimsel olarak beklentileri günde 15-20 dakika da olsa başka hiçbir işle uğraşmadan çocuklarıyla ilgilenmeleri.”(K17)

Tablo 8
Öğretmenlerin Okul Çevresi ve Velilerden Beklentilere İlişkin Nitel Bulgular

Tema	Beklentiler	f
Okul Çevresi ve Velilerden Beklentiler	Velilerin okulu sıklıkla ziyaret etmeleri	22
	Okula maddi ve manevi destek olmaları	21
	Velilerin öğrencilerinin durumlarını takip etmeleri	20
	Okul ile işbirliği ve uyum içinde çalışmaları	7
	Okul çevresi okulun var olan durumundan haberdar olması	5
	Velilerin öğretmeni değerli görmeleri	2
	Okul çevresinin güvenli olması	2
	Velilerin etkili anne baba konusunda bilgili olmaları	2
	Verilen sözleri yerine getirmeleri	2
	Velilerin eğitim düzeylerinin yüksek olması	1
	Öğrenciler için ulaşılabilir hedefler belirlemeleri	1
	Aile içi iletişimlerinin iyi olması	1
	Toplam	86

Okul Liderliği Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlerin okul liderliğine ilişkin düşüncelerini betimlemeye yönelik olarak kendilerine yöneltilen iki soruya ait bulgular bu başlık altında verilmektedir.

Etkili Bir Okul Müdürünün Özelliklerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlere “*etkili bir okul liderinin sahip olması gereken özellikler sizce neler olmalıdır?*” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda etkili okul müdüründe olması gereken özellikler temasına ilişkin oluşturulan 30 kategori Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9’da öğretmenler, etkili okul liderinin özellikleri neler olduğunu tanımlamışlardır. Öğretmenlerin, etkili okul liderinin; “çalışanlarıyla işbirliği ve koordinasyon içinde olması gerektiği” ($f = 8$) tanımının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmüştür. Bulgulara bakıldığında etkili bir okul liderinin öğretmen görüşlerine göre, en önemli özelliğinin çalışanlarıyla iletişim kurabilmesi, öğretmenler arasında koordinasyonu sağlayabilmesi ve öğretmenleriyle işbirliğini sağlayabilmesi olduğu görülmüştür. Öğretmenler, etkili okul liderini betimlerken birlikte çalışmayı ön planda tutmuşlardır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulda müdürleriyle işbirliği halinde ve birlikte çalışma istekliliğinde oldukları söylenebilir.

Tablo 9
Etkili Okul Liderinin Özelliklerine İlişkin Nitel Bulgular

Tema	Kategori	f
Etkili Okul Müdürünün Özellikleri	Çalışanlarıyla işbirliği ve koordinasyon içinde olmalı	8
	Çalışanlarına karşı adil davranmalı	7
	Öğretmenlere ve öğrencilere ulaşılabilir hedefler göstermeli	7
	İnsanlarla iyi iletişim kurabilmeli	6
	Anlayışlı biri olmalı	6
	Etkisini kullanarak iş yaptırabilmeli	6
	Yol gösteren kişi olmalı	6
	Ekibindeki bireylerin başarılı olabilecekleri imkân ve ortamları sunabilmeli	6
	Hoşgörülü olmalı	6
	Çalışanlarının değerini ve önemini bilmeli	5
	Çalışanlarını ve öğrencileri iyi tanıyan biri olmalı	4
	Problem çözme yeteneği olmalı	4
	Yeniliklere ve değişime açık biri olmalı	4
	Vizyon sahibi olmalı	3
	Başarıyı ödüllendiren olmalı	3
	Farklılıkları anlayabilmeli ve bunlara saygı göstermeli	3
	Kişileri motive edebilmeli	3
	Birlikte çalıştığı insanlarla ilişkileri iyi olmalı	2
	Deneyimli birisi olmalı	2
	Teknolojiyi iyi kullanabilmeli	2
	Personelini savunabilmeli	2
	Tek işi müdürlük olmalı	1
	Öğrencilerle daima birarada ve koridorlarda olmalı	1
	Özgüveni olmalı	1
	Sözüne sadık olmalı	1
	İyi bir dinleyici olmalı	1
	Çalışanlarını karara katmalı	1
	Sorumluluk bilincinde olmalı	1
Toplam	102	

Etkili okul liderinin öğretmenleriyle koordineli ve işbirliği halinde çalışması gerektiğini belirten öğretmen görüşleri şöyledir:

“Etkili bir okul lideri öncelikle personeli ile, öğretmenleri ile, hizmetlisi ile, memuru ile, müdür yardımcısı ile, iç içe olup, bütün sorunlarını kendi sorunuymuş gibi algılaması ve onlarla birlikte hareket etmesi gerekir. Bir okul liderinin en büyük özelliği bu olması lazım. Böyle olan okul müdürlerinin olduğu okullar, daha çok başarı sağlayan okullar olduğuna inanıyorum.”(K8)

“Etkili bir okul liderinin öncelikle yönlendirme işinde iyi olmalı. Organize etmeli ve çalıştığı kişilerle işbirliği içinde olmalıdır. Adaletili olmalı. Mutlaka herkese karşı eşit olmalı. Yapılacak işlerde de öncelikli olmalı.”(K12)

“Birincisi ve en önemlisi tek işi müdürlük olmalıdır. İlave işi olmamalı. İkincisi, müdürlük asli görev olmalı. Vekâleten ya da başkasının adına bakmamalı. Üçüncüsü

müdür sabah öğrenciler içeri girerken okulda olmalı, öğrenciler okuldan çıkarken okulda olmalı. Müdür odasında değil, koridorlarda olmalı.”(K2)

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Okul Müdürlerinden Kendilerine Liderlik Etmelerine Yönelik Beklentileri

Öğretmenlere “okul müdürünüzden destekleyici, işbirliği ve insan ilişkilerine yönelik beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu yöndeki beklentileri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinden Liderlik Uygulamalarındaki Beklentileri

Tema	Beklentiler	f
Destekleyici	Yapmak istediklerimde beni desteklemesi	7
	Başarıyı takdir etmesi	4
	Velilerle olan ilişkilerde öğretmenlerini savunması	1
	Alınan kararların takibini sağlaması	1
Toplam		13
İşbirliği	Öğretmenleriyle işbirliği kurmalı	10
	Öğretmenleri karara katmalı	7
	Öğretmenler arasında iş tanımı ve iş bölümü yapmalı	4
	Çalışanlar arasında takım olma ruhunu güçlendirmeli	3
	Veliler ile daha çok işbirliği yapmalı	2
Toplam		26
İnsan ilişkileri	Kişilerarası ilişkilerde empati kurmalı	9
	Öğretmenlerine karşı adil olmalı	6
	Okul saatleri dışında da öğretmenlerle birlikte zaman geçirmeli	5
	Öğretmenlere karşı hoşgörülü olmalı	4
	Otoriter olmalı	2
	Kuralcı olmamalı	2
Toplam		28

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinden destekleyici uygulamalarında “yapmak istediklerinde kendilerini desteklemesi” beklentisinde oldukları görülmüştür ($f = 7$). Öğretmenler, okul müdürlerinden kendilerine başarılı olabilecekleri ortamların sunulmasını ve destek görmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Yapmak istedikleri işler için okul müdürü tarafından destek görmek istediğini K14 şöyle belirtmiştir:

“Hem okul içerisindeki öğretmen arkadaşlarla, hem de diğer kişiler ile olan davranış ve ilişkilerimizde müdürümüzün bizlerle olan işbirliği, bizleri de olumlu etkiliyor. Eğer müdürümüz yakınlık sağlamaz, bizleri desteklemezse bizlerinde dışarıya dönük davranışlarımız olmayacaktır. Müdürümüz bizleri sürekli güdüleyerek, kendi alanımızla ve eğitimsel alanda yapmamız gereken işleri yapmamızda bizlere destek olmalıdır”(K14)

Tablo 10’da öğretmenlerin okul müdürlerinden işbirliğine yönelik davranış ve uygulamalarında “öğretmenlerle işbirliği kurması” beklentisinin en yüksek olduğu görülmüştür ($f = 10$). Bu bulgu öğretmenlerin okul müdürleri ile birlikte iş yapmaya istekli oldukları bulgular ile desteklenmektedir. Öğretmenler, okul müdürü ve öğretmenlerin işbirliği halinde çalışmasının okulda başarının sağlanabilmesinin ön koşulu olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Birlikte çalışarak okulda başarıyı yakalayabileceklerine inandıklarını vurgulamışlardır.

Okul müdürleri ve öğretmenlerin işbirliği halinde olmalarının gereğine vurgu yapan K13 şunu söylemiştir:

“Beklentilerimiz yapılan her şeyde, verilecek kararlarda tabi bizi ilgilendiren durumlarda, öğretmenlere işbirliği içerisinde olunması. En büyük beklentimiz bu. Çünkü verilecek en küçük kararda bile bize danışması, bizden yardım istemesi, o okuldaki çalışma ortamında verimliliği artıracığı için başarı da artacaktır doğal olarak. Kararlarda bizim fikrimizi alması önemli. Bu konuda işbirliği içerisinde olduğumuz zaman başarı artar. Ben bireysel olarak bir sınıfın veya okulun başarısını tek başıma artıramam, sağlayamam. Kimse yapamaz aslında. Bunu sağlayacak tek şey işbirliği içerisinde çalışmaktır.” (K13)

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin insan ilişkilerine yönelik davranış ve uygulamalarında “kişiler arası ilişkilerde empati yapması” beklentisinin en yüksek olduğu görülmüştür ($f = 9$). Öğretmenler, okul müdürlerinden kendisini onların yerine koyarak düşünmelerini ve ona göre davranmasını beklemekteyler.

Okul müdürünün insan ilişkilerinde empati yapması beklentisi olduğunun belirten K9 şunları söylemiştir:

“Okulun daha iyi bir seviyeye ulaşabilmesi için bir kere öğretmenle işbirliği içerisinde olması gerekiyor. Empati kurabilmeli bir öğretmenle. Amaç sadece orada öğretmenin derse zamanında girmesi, ya da ne bileyim sürekli veli toplantısı yapması değil bence. Öğretmeni anlayabilmeli, empati kurabilmeli gerektiğinde sohbet de kurabilmeli.” (K9)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler etkili okulu, eğitim sürecinin içines sosyal etkinliği ve oyunu katan, öğrencileri sadece akademik açıdan değil, onların sosyal becerilerini de geliştiren okul olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu mevcut durumda okulların akademik başarılarına odaklandığını, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme noktasında biraz eksik kaldığı sonucunu vermektedir. Araştırmanın etkili okul teması altında etkili okul özelliklerinin, eğitim sürecinde sosyal etkinliklerin varlığı, işbirliği, öğrencilere temel becerilerin kazandırılması, yüksek akademik başarıya odaklanma, iyi iletişim, okul iklimi ve kültürü, eşgüdümlü, planlı ve programlı çalışma, sosyal başarıların varlığı, vizyon ve misyon, öğrencilerin bilgi ve becerileri doğrultusunda yönlendirilmesi, araç gereç ve materyalin yeterliliği, öğretmenlerin ve öğrencilerin gayretli olması, veli katılımı, ahlaki bir ortamın varlığı ve öğrenmeyi teşvik eden okul şeklinde olduğu, öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Alanyazında Helvacı ve Aydoğan’ın (2011) çevre ilişkisi, okul

iklimi ve kültürü ve okul aile-veli ilişkisi; Bakay ve Kalem'in (2009) okul süreçlerinin etkililiği ve okul iklimi; Towsend'in (1997), açık olarak belirlenmiş okul amaç ve politikaları, akademik ve yönetsel liderlik, kendini işe adanmış, iyi yetişmiş nitelikli okul kadrosu, okul programında akademik yoğunluk, öğrenci gelişimine rehberlik, düzenli ve güvenli bir çevre, olumlu bir okul iklimi, okul-aile ilişkileri, okulda planlama sürecinde öğretmenlerin katılım ve sorumluluk alması, olumlu motivasyon stratejileri bulguları araştırmada etkili okulun özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular ile örtüştüğü görülmüştür.

Araştırmada okul etkililiğinin sağlanmasında en önemli görevin okul müdürüne ait olduğu ve bunu sırasıyla, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin, okul çevresinin, eğitim sisteminin, okulun diğer çalışanlarının ve okul ortamının iyi olması şeklinde takip ettiği görülmüştür. Alanyazında etkili okula yönelik yapılan çalışmalarda, etkili okulun en önemli bileşeninin etkili yönetici olduğu (Baştepe, 2002; Çelikten, 1999; Girmen, 2001; Gökçe ve Karaman, 2010; Yılmaz, 2006); etkili bir okulun yaratılmasında okul müdürünün anahtar rol oynadığı (Balcı, 2013; Çelikten, 1998; Sammons vd., 1995; Şişman, 2013) birçok yazar tarafından vurgulanmaktadır. Bu çalışmada da öğretmen görüşlerine göre, okul müdürünün etkili okulun en önemli ögesi olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerinde öne çıkanların, okul müdürünün öğretmenlerine okulda iyi bir çalışma ortamı sağlaması ve onları işe yönelik güdülemesi şeklinde olduğu görülmüştür. Bulguya göre öğretmenler çalıştıkları ortamda huzurlu olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu ortamın sağlanmasında kilit role sahip olarak okul müdürlerini görmekteyiz. Tanrıoğen (1998), öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerinin, öğretimi, öğretmeni ve öğretimsel iklim geliştirmesini, kişilerarası iletişim becerilerinin iyi olmasını ve amaçları birlikte tanımlamak olduğunu belirtmektedir. Çelikten (1999) ise, okul müdürünün görevleri arasında, okulun amaç ve görevlerini açık-seçik tanımlaması ve okulda sağlıklı bir atmosfer oluşturmak olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerine yönelik elde edilmiş bulgular, bu araştırmacıların bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenler okulda müdürlerinden öncelikle iyi bir çalışma ortamı ve iş koşulları sunmasını beklemektedirler. Buna göre okul müdürlerinin, birlikte çalıştığı öğretmenleri okulda işini yapmaya isteklendirecek ve onların okulda değerli olduklarını hissetmelerini sağlayacak tutum ve davranışlar sergilemesi önerilebilir.

Öğretmenler, okulda beraber çalıştıkları öğretmen arkadaşlarından en büyük beklentilerinin birlik içinde hareket etmek ve işbirliği halinde çalışmak olduğunu belirtmişlerdir. Etkili ve başarılı okulda, öğretmenlerin ileri düzeyde arkadaşlık ilişkileri geliştirerek, paylaşım içinde çalıştıkları (Rosenholtz, 1985), ayrıca etkili okullardaki okul toplumunu meydana getiren bütün üyelerinin, işbirliği içinde çalıştıkları, öğretmen ve öğrencilerin arasında yardımlaşma ve paylaşımın olduğu, bunu engelleyici unsurların ortadan kaldırıldığı bir topluluk

olma duygusunun hâkim olduğu bir ortamın varlığı (Purkey ve Smith, 1983) söz konusudur.

Öğretmenler, okul ortamı ve eğitim sürecine yönelik en büyük beklentilerini, araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olması şeklinde ifade etmişlerdir. Aynı biçimde Helvacı ve Aydoğan (2011) etkili okulun en önemli boyutunun eğitim-öğretim süreci olduğunu ifade etmişler ve öğretmenlerin etkili okul olmak için eğitim süreci ve okul ortamından araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olması beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Okul ortamı ve eğitim sürecinde öğretmenler eğitim materyal ve araç gereç eksikliği yaşadıklarını ifade etmişler ve bu durumun onları kısıtladığını belirtmişlerdir. Eğitim süreci okul etkililiğini sağlamada en önemli boyutlardan biri olarak görülebilir. Okulların başarılı olmasında eğitim materyali ve ders içeriklerinin amaca uygun olarak titizlikle hazırlanması ve eksikliklerin giderilmesi gerektiği bu araştırma bulgularına dayanılarak önerilebilir.

Öğretmenler, etkili okulda öğrencilere yönelik en önemli beklentilerinin, öğrencilerin derslere hazırlıklı olarak gelmeleri şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerden diğer beklentileri ise şöyle sıralanmaktadır: Akademik başarıyı geliştirmek için gayretli olmaları, planlı ve düzenli çalışmaları, mevcut akademik durumunun farkında olmaları, sorumluluk bilincinde olmaları, birbirlerine hoşgörülü ve saygılı olmaları, öğretmenleriyle işbirliği yapmaları, internet kullanımının sınırlı ve denetimli olması, araştırmacı ve meraklı olmaları, okul kurallarına uymaları, öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirmeleri, etik kurallara ve değerlere uygun davranmaları, sosyal etkinliklere katılmada istekli olmaları, kendilerine bir hedef belirlemeleri. Öğretmenler, öğrencilerin iyi öğrenme sağlayabilmelerinin derse hazırlıklı gelmelerine bağlı olduğunu, en iyi öğrenmenin ders esnasında gerçekleşen öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulguya göre, öğretmenlerin derslerini planlarken, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate almaları gerektiği önerilebilir.

Öğretmenler, okul çevresi ve velilerden, okula maddi ve manevi destek sağlamaları beklentisi içinde olduklarını söylemişlerdir. Söz konusu mevcut durumda öğretmenler, ailelerin ve çevrenin okula yeterli katkı ve desteği sağlamadıklarını belirtmişlerdir. Gökçe (2002) öğrenci velilerinin okul çalışmalarına yeterince katılmadıkları ifade etmektedir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğunu, katılımın ise çoğunlukla ailenin okula gelip, bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın var olan durumda öğrenci velilerinin ve okul çevresinin okula yeterli desteği sağlamadıkları sonucu ile örtüşmektedir. Öğretmenler etkili okulun en zayıf yönünü okul çevresi ve veliler olarak belirtmişlerdir. Özellikle velilerin okula katkısının yok denecek düzeyde olduğunu öğretmenler bireysel

görüşmelerde ifade etmişlerdir. Okulun etkililiğinin sağlanabilmesi için velilerin ve okulun çevresinde var olan unsurların okula destek olmaları gerekmektedir. Bulguya göre, okul yönetimi ve öğretmenlerin velileri konunun önemi hakkında bilinçlendirmeleri ve velileri okula destek olmaya teşvik edici çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Araştırmanın okul liderliği boyunda öğretmenler, etkili bir okul liderinin en önemli özelliğinin çalışanlarıyla işbirliği ve koordinasyonlu çalışması olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler etkili ve başarılı okul liderinin belirgin özelliklerini şöyle sıralamışlardır: çalışanlarına karşı adil davranmalı, öğretmenlere ve öğrencilere ulaşılabilir hedefler göstermeli, insanlarla iyi iletişim kurabilmeli, anlayışlı biri olmalı, etkisini kullanarak iş yaptırabilmeli, yol gösteren kişi olmalı, ekibindeki bireylerin başarılı olabilecekleri imkân ve ortamları sunabilmeli, çalışanlarının değerini ve önemini bilmeli, hoşgörülü olmalı, çalışanlarını ve öğrencileri iyi tanıyan biri olmalı, problem çözme yeteneği olmalı, yeniliklere ve değişime açık biri olmalı, vizyon sahibi olmalı, başarıyı ödüllendiren olmalı, farklılıkları anlayabilmeli ve bunlara saygı göstermeli, kişileri motive edebilmeli, güler yüzlü olmalı, birlikte çalıştığı insanlarla ilişkileri iyi olmalı, deneyimli olmalı, teknolojiyi iyi kullanabilmeli, tek işi müdürlük olmalı, öğrencilerle daima bir arada ve koridorlarda olmalı, personelini savunabilmeli, özgüveni olmalı, çalışanlarına inanmalı ve onlara güvenmeli, sözüne sadık olmalı, iyi bir dinleyici olmalı, çalışanlarını karara katmalı ve sorumluluk bilincinde olmalıdır. Arslantaş ve Özkan (2014) etkili okulda yönetici özelliklerinin en önemlisi olarak ortak bir amacın oluşmasını sağlama, çalışma ortamı kalitesinin geliştirilmesini sağlama ve öğretmenlere eğitim-öğretimle ilgili her konuda önderlik etme özelliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, Helvacı ve Aydoğan'ın (2011) okul müdürünün liderlik özellikleri olarak belirttikleri, eşitlik ve adalete önem vermesi, personeliyle iç içe olup iyi ilişkiler kurması, tutarlı ve istikrarlı olması, anlayışlı olması ve empati kurması, yol gösterici bir lider olması, gelişmelere açık olması, öneri ve çözümler üretmesi, sorunlara karşı duyarlı olması, personelinin haklarını savunması ve sosyal aktiviteleri en iyi şekilde organize etmesi gibi özelliklerle örtüştüğü görülmüştür.

Öğretmenler, okul liderlerinin destekleyici davranış ve uygulamalarında, öğretmenlerin yapmak istediklerinde onları desteklemesini, başarıyı takdir etmesini, velilerle olan ilişkilerde öğretmenlerini savunmasını ve alınan kararların takibini sağlaması beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. İşbirliği davranış ve uygulamalarında, öğretmenleriyle işbirliği yapması, öğretmenleri alınacak kararlara ortak etmesi, öğretmenler arasında iş tanımı ve iş bölümü yapması, çalışanlar arasında takım ruhunu güçlendirmesi ve veliler ile işbirliği yapması beklentisi içinde olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Okul liderinin insan ilişkilerine yönelik davranış ve uygulamalarında, kişilerarası ilişkilerde empati yapması, öğretmenlerine karşı adil davranması, okul saatleri

dışında da öğretmenlerle birlikte zaman geçirmesi, öğretmenlere karşı hoşgörölü olması, otoriter olması ve kuralcı olmaması beklentisi içinde olduklarını söylemişlerdir. Balyer (2013) okul müdürlerinin, öğretmenler ve öğrencilerle öğretimsel konularda konuştuklarını ve onların görüşlerine değer verdiklerini ve onların bu yöndeki davranışlarının, öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenler arasındaki ilişki ve işbirliğini desteklemek yoluyla öğretimin kalitesini olumlu yönde etkilemesibulgusu, araştırmada elde edilen öğretmenlerin bu yöndeki beklentileri ile örtüşmektedir.

Öğretmenler okul liderleri ile birlik halinde hareket etmek ve karşılıklı yardımlaşarak çalışmak beklentisi içerisinde olduklarıdır. Okulda birine bir görev verildiği zaman, bu işin sadece belirli kişi ya da kişilere verilmesini istememekte, kişiler arasında görev paylaşımı yapılmasını istemektedirler. Öğretmenler, okulda öğrencilerin yalnızca akademik başarılarına odaklanılmaması gerektiğini düşünmektedirler. Bir okulun etkili okul olabilmesi için, öğrencilerin sosyal yönlerinin de desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bir okulun etkili ve başarılı bir okul olabilmesi, eğitim sürecine sosyal etkinliklerinde var olmasına bağlı olduğu görölmüştür. Araştırma bulgularına dayanılarak ayrıca şu öneriler verilebilir: Okullarda öğrencileri sosyal yönden besleyecek, becerilerini ön plana çıkaracak etkinliklere ağırlık ve önem verilmelidir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okulun başarılı okul olmasında en önemli ve büyük görev okul müdürüne aittir. Okul müdürü etkili okulun kilit noktasıdır. Bu nedenle okul müdürleri öğretmenlerine mevzuata bağlı bir yönetici değil, onlara liderlik eden, yol gösteren bir okul lideri rolünde olmalıdır. Etkili okulun boyutlarında öğretmenler mevcut durumda en zayıf yönden okul çevresini ve velileri görmektedirler. Okul lideri okul etkililiğini sağlayabilmek için, okulunu çevreye yeteri kadar tanıtmalı ve bunun için okulun içinde bulunduğu çevre ve velileri ile iletişim kanallarını sürekli açık ve aktif şekilde tutmalıdır. Araştırma konusu örneklem grubu artırılabilir veya başka örneklerle konu irdelenebilir.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

Research of Teachers' Views on Effective School and School Leadership

Celal Teyyar Uğurlu¹, Seyfettin Abdurrezzak²

Background. There are series of research along with effective schools (Arslan, Satıcı & Kuru, 2006; Ayık & Ada, 2009; Balcı, 1992; Baştepe, 2002; Brookover & Lezotte, 1979; Edmonds, 1979; Girmen, 2001; Gökçe & Karaman, 2010; Jacobson & Lombard, 1992; Oral, 2005; Townsend, 1997; Yılmaz, 2006) and school leadership (Balyer, 2013; Brauckmann & Pashiardis, 2010; Çelikten, 1999; Dağlı, 1999; Hallinger & Murphy, 1986, Tanrıöğen, 1998) at the literature, but there is no research which examines the relationships between effective schools and school leadership. In this context when considering the scarce resources of our country, the main objective of education should be increasing the quality of students' learning in addition to increasing the number of students. For this reason this study is important in that understanding effective school leadership behavior and its impact on school revealing what kind of tasks should be given the individuals. At the same time, the provision of on information for improving schools. In this study, the impact of school leadership behaviors and practices of effective schools are studied according to teachers' opinions.

Purpose. The aim of this study is to assume the role of school principals' leadership on schools' behaviors and success according to teachers' views.

Method. In this research, It's used case design which aims to determine teachers' current views on effective schools and school leadership and commonly used in qualitative research. The working group consists of 21 teachers who are working at secondary school in Erzincan central district and in villages and municipalities. As data collection tool, it's used semi-structured interview form which is get the opinions of teachers and school leadership about effective schools. It's done a pre-interview with guidance counselor and maths teacher to understand the study results better and it's supplied the questions clear. Besides, the questions are examined by an expert lecturer and, at the end, it's reviewed by a Turkish teacher and it has been ready for implementation. In the study, it's questioned 7 open-ended questions about

¹Assoc. Prof. Dr., Cumhuriyet University, Sivas-Turkey, celalteyyar@yahoo.com, ²Principal, 29 Ekim Primary School, Erzincan-Turkey, srezzak@hotmail.com

effective school and 2 open-ended questions about school leadership as total 9 open-ended questions. Datas which are obtained from individual interviews and tape recorder is used in interviews. The collected datas are analyzed with descriptive analysis, context analysis constant comparasion method and themes and categories are determined. Codes and themes are organized and findings are defined and interpreted. Also, sub-themes are named by researcher it's given participators nicknames like (K1, K2,.....K21).

Findings. The questions about qualificatative datas are formed of two parts which aim to describe teachers' views about effective school and school leadership. Seven open-ended questions were asked to the teachers related to effective school in the first dimension. Firstly it was asked to the teachers "how do you describe effective/successful school?". They replied as a school including social activities in education process. For identifying the components of effective school it was asked to the teachers " do you think for a successful school to whom the tasks fall at school?". They replied firstly to "the school principals", then "teachers", next "parents" and then "students", school surrounding", "education system", "other employees", "school culture" and "climate can be said repectively. The third question is "what are your expectations from school principal to be a successfull and effective school?". Their reply is "preparing a good working circumtances and rising up their motivation".The question is "what are your teachers mates?" is answered as cooperation with all of them. The other question is "what are your expectations from school environment and education process to be on effective and successful school?" is relied as "adequate equipments and education materials" by the survey teachers. The sixth question is " what are your expectations from your students to be an effective/successfull school?". It's clear that they mostly expect their students to come ready for school and pre-studied for subjects. The last question is about the "effective school directed to the teachers is about their expectations from school surroundings and families?". It is answered by the teachers that they only expect material and spritual support, from students' families. About school leadership dimensions, the first question is "what do you think about facilities which an effective school leader should have?" and the answer is "the cooperation and coordination with others." According to the datas, the most important facilities of an effective school leader are "good communication skills with others", "coordinating all teachers". As the second question "what are your expectations from the school principals about the subject supporting cooperation and personal relations?" was directed to the teachers and anwers were ike that they have seen the school principals as the school leader and according to them a school leader should support the teachers whenever they want to do something, and appreciate the success. He/she should also defend his/her teacher against families of the students and follow the decision taken before. In cooperative behavior and practices of school leader " cooperation with teachers" is the best answer. The other

answers are respectively “adding the teachers to the decision taken”, making the job definition”, job sharing among teachers”, strengthening team work and team spirit”, more cooperation with students’ parents”. About human relations behaviour and practices of the school leader, “making greater empathy on personal relations” is the best answer of the teachers and “a school leader should be fair”, “spend time with teachers after school”, “have tolerance towards the teachers”, “have an authority” and “shouldn’t be normative”.

Discussion and Conclusion. According to study findings, teachers have defined the effective school as including activities and games to the teaching process. Also they think that effective schools are the schools which improve not only students’ academic success but also their social skills. It can be concluded that schools have lack of improving the social skills because of their focusing on the academic skills. As a result of this study, to form an effective school, the school principal has the most important duty. Then it comes teachers, parents, students, school environment, education system, the other personnel in school and positive school atmosphere to complete this duty. According to study results, teachers have expectations from school principal to create a good atmosphere and motivate them. Findings show that teachers think school as a family and they want to study in a peaceful atmosphere. And it’s the school principal to create this atmosphere. Teachers state that they want to act together with their friends. So it can be understood that the most important expectation of teachers is being all the equipments available. This findings show that schools have lack of equipment and technologic equipment. Teachers need education material to enrich lesson context. They also want from the student to study lesson beforehand and to come lesson well-prepared. This expectations are ordered as being zealous, planned to improve academic success, being sense of sensibility, being tolerant and respectful, collaboration with their teachers, being internet usage’s controlled, being curious and researcher, abiding by the school rules, using what they learn in everyday life, adhering the ethics and values, being willing to participate in social activities, determining goals themselves. Teachers indicate that their expectations from parents and school government is to provide financial and moral support to the school. At present, teachers report that they don’t provide adequate contribution and support to school. Teachers indicate that the most important feature of a school leader is being in coordination with their personnel. In this case teachers emphasise the working together when they are describing the school leader. According to these findings, teachers are willing to work together with their school leader. Teachers state that school leader should support them, appreciate the success, defend the teachers in parent relationships, follow the taken decisions. In cooperation behaviours and practices, school leader should be in accordance with the teachers, do the department labor, strengthen team spirit and be in cooperation with the parents. Also, they think that a school leader ought to show empathy towards interpersonal relations, spend time with teachers out of

school, be fair towards all the teachers, be tolerant to teachers, be authoritative and shouldn't be rule based.

Finally, teachers have expectations of acting together and working in a mutual help with the school leaders. When there is duties or work in school, teachers don't find correct to give them only to same person, on the contrary they want the assignment of duties. On the other hand, teachers think that school shouldn't focus only the academic success of the students. They emphasize that the students are required to support socially to make the school effective. That's why, a school's being successful and effective depends on the social activities during the academic term. According to results of the research, these examples can be given, it must be given to priority and focused on the activities which feed students socially and feature skills. According to teachers' opinions the biggest and the most important duty on the school's success belongs to the school leaders. The school principal is the key point of the effective school. So the school principal must be in position of leading and guiding to the teachers not only in sticking to the legislation. Alternatively, the teachers find the parents and the environments as the weakest side of the effective school. The school leaders make their schools introduce the environment of the school and parents regularly. The other predictors of the effective school can be investigated. The subject of the results the sample of the group can be expanded or the subject can be explicated with the other samples.

Kaynaklar/References

- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 15-25.
- Arslandaş, H. İ. ve Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(2), 181-193.
- Austin, G. R. (1979). Exemplary schools and search or effectiveness. *Educational Leadership*, 37(1), 10-14
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Bakay, E. ve Kalem, G. (2009). *Ulusal araştırma raporu (Türkiye) Türk eğitim sistemi ve etkili okul göstergeleri*. Education and Culture Lifelong Learning Programme, Proje Numarası:142320-LLP-1-2008-1-TRCOMENIUS-CMP.
- Balcı, A. (1992). Etkili okul: Türkiye’de ilköğretim okullarının etkililiği araştırması. *Eğitim ve Bilim*, (Temmuz), 12-24.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi* (2. Baskı). Ankara: Siyasal.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement: executive summary*. Institute For Research on Teaching, Michigan State University.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (Çeviri Ed. S.B. Demir) (4. Baskıdan Çeviri). Ankara: Eğiten.
- Çelik, V. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. İçinde Y. Özden (Ed.), *Eğitimsel liderlik* (ss. 188-213). Ankara: Pegem A.
- Çelikten, M. (1999). Etkili okullarda karar süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 11, 44-55.
- Dağlı, A. (1999). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 431-442.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.

- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 111-119.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P.B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Hallinger, P., & Murphy, J.(1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94 (3), 328-355.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42-61
- Hesapçıoğlu, M. (1991). *Etkin okul arayışları. Eğitimde nitelik geliştirme. Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu. Kültür Koleji Gn. Md. Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi. İstanbul.*
- Hesapçıoğlu, M. (2010). 21. yüzyılda eğitim ve türk eğitim sistemi. İçinde O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Ed.), Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları (ss. 57-82). Ankara: Pegem A.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration theory, research and practice* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Jacobson, M. G., & Lombard, R. H. (1992). Effective school climate: roles for peers, practitioners, and principals. *Rural Research Report*, 3(4), 1-8.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-257.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm* (9. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Raja, A. S., & Palanichamy, P. (2011). Leadership styles of school principals-an examination at maduraidistrict. *Global Management Review*, 5(4), 48-54.

- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352-388.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (3), 9-26.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education and Institute of Education.
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11 (4), 1909-1928.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Tanrıoğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tobin, J. (2014). Management and leadership issues for school building leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 1-14.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Düzce ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zigarelli, M. A. (1996). An imperical test of conclisions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.

* Bu çalışma Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 14/07/2015 tarihinde yüksek lisans tezi olarak kabul edilen "Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi" adlı tez çalışmasının nitel kısmından elde edilmiştir.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Validity and Reliability of Perceived School Principal Management Styles Scale

Mehmet Üstüner¹

Öz

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin yönetim tarzını belirlemeyi amaçlayan geçerli ve güvenilirlikli bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla öncelikle literatür taraması yapılarak ve öğretmenlere açık uçlu sorulan soruların analizi sonucunda yönetim tarzlarını gözlemsel olarak yansıttığı düşünülen 84 denemelik madde belirlenmiştir. Belirlenen bu maddeler uzman görüşleri alındıktan sonra 55 maddeye indirgenmiştir. Elli beş maddeden oluşan denemelik algılanan okul müdürleri yönetim tarzı ölçeği 30 ilköğretim okulunda çalışmakta olan 397 öğretmene, 16 lisede çalışmakta olan 218 öğretmene olmak üzere toplam 615 öğretmene uygulanmıştır. Veri setinden uygun olmayan 36 kişiye ait verinin çıkarılmasından sonra veri analizine uygun 579 kişilik veri seti tesadüfi olarak 229 kişi ve 350 kişi olarak iki gruba ayrılmıştır. Birinci veri seti üzerinde ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda 25 maddeden ve dört faktörden oluşan bir yapı tespit edilmiştir. Bu yapının doğrulayıcı faktör analizi 350 kişiden elde edilen ikinci veri seti ile test edilmiştir. Analiz sonucunda dört yönetim tarzı faktör modelinin veriye uyum sağladığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan test - tekrar test korelasyon katsayısı “.74” olarak bulunmuştur. Ölçeğin benzer ölçek geçerliğini belirlemek için Liderlik Uygulamaları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe yer alan dört boyut için hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayılarının “.85” ile “.92” arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu ölçek okul müdürlerinin işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı davranışlarını ne düzeyde kullanmakta olduklarını belirlemek amacıyla kullanılabilir.

Anahtar sözcükler: Okul müdürleri, yönetim tarzı, işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale measuring principals’ management styles. First, literature review was done and later 84-item draft scale was developed, which reflects management styles defined through observational method as a result of analyses of open-ended questions. Next, the draft scale was submitted to the expert opinion and shortened to 55-item. The initial form of Perceived Principal Management Styles Scale (P-PMSS) was administered on 615 teachers working at 30 elementary schools (n=397) and 16 high schools (n=218). 36 participants’ data were not appropriate, so they are excluded. To conduct the exploratory and confirmatory factor analysis separately, the main data set (n=579) was split randomly into two sets including data from 229 and 350 teachers. As a result of exploratory analysis, a four-factor construct with 25 items was detected. The confirmatory factor analysis testing the fit of the model to the data revealed and confirmed that the scale has four-factor structure. The concurrent criterion validity of the P-PMSS was tested using “Leadership Practices Inventory”. The test-retest correlation coefficients of the P-PMSS revealed as “.74”. The internal consistency reliability coefficients of the P-PMSS factors ranged between “.85” and “.92”. Using this scale, it is possible to classify the principals in terms of management styles. The scale can be used to do researches on various topics related to teachers, school administrators and principals’ management styles.

Keywords: School principals, management style, cooperative management, authoritarian management

Received: 14.03.2016 / Revision received: 27.06.2016 / Second revision received: 05.08.2016 / Approved: 12.08.2016

¹Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya, mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Atıf için/Please cite as:

Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 429-457. doi: 10.14527/kuey.2016.017

Giriş

Okul müdürlerinin yönetsel davranış tarzlarının okul örgütlerinin etkililiğinin önemli bir bileşeni olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu konunun önemini vurgulamak için bazı kaynaklarda “müdür ne ise okul odur” yargısı dile getirilmektedir. Okul müdürlerinin okul örgütünün iklimi, öğretmen motivasyonu (Kocabaş ve Karaköse, 2005), öğretmenlerin iş doyumunu (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Madenoğlu, Uysal, Sarier, ve Banoğlu, 2014; Yılmaz ve Ceylan, 2011), öğretmenlerin tükenmişliği (Cerit,2008), öğretmenlerin bağlılığı (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Buluç, 2009; Madenoğlu vd., 2014; Serin ve Buluç, 2012; Terzi ve Kurt, 2005;Ugurlu ve Üstüner, 2011;) üzerinde belirleyici bir rol oynamasının yanı sıra, örgütsel çatışma (Arslantaş ve Özkan, 2012; Koçak ve Baskan, 2013;), örgütsel güven (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012), , grup etkililiği (Şekerci ve Aypay, 2009), örgütsel adalet (Özgan, 2011; Polat ve Kazak, 2014), okul kültürü (Özdemir, 2006;), güç kullanma (Koşar ve Çalık, 2011; Titrek ve Zafer,2009), örgütsel vatandaşlık (Oguz, 2011), öz yeterlik inancı (Çalık, Sezgin, Kavgacı, ve Kılınç, 2012; Demir, 2008) gibi durumlar üzerinde de etkili olduğu alan yazında vurgulanmaktadır. Müdürler, öğrenci başarısını, okullarında uygun ortamlar yaratarak, pozitif okul iklimi ve kültürü oluşturarak, okulun amaçlarını açıkça tanımlayıp paylaşarak, akademik başarı ve sosyal davranışa ilişkin beklentilerini yüksek tutarak dolaylı olarak etkilemektedirler (Hoy ve Miskel, 2010, s. 390).

Okul müdürlerinin yönetsel davranış biçimleri bazı araştırmalara (Kantos, Çuhadaroğlu ve Taşdan, 2009; Kıranlı, 2010; Özcan, 1996) konu olmuştur. Ancak okul müdürlerinin yönetsel davranışları daha çok “liderlik” kuramları çerçevesinde ele alınmış ve liderlik çeşitlerinden hangilerini ne kadar sergilediklerine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalarda sınıflandırılan ve araştırılan “liderlik” çeşitleri şaşırtıcı ölçüde fazladır. Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının “liderlik” bağlamında ele alınması liderlik ile yöneticilik arasında var olan farklılıklardan dolayı bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Bilindiği gibi liderlik ve yöneticilik yönetsel eyleme ilişkin iki farklı durumu nitelemek için kullanılmaktadır. Liderliğin nelerle ilgili olduğunu tamamen anlamak için liderlik ve yönetim arasındaki farkı incelemek önemlidir. Günlük konuşmalarda liderlik ve yönetim sözcükleri birbirinin yerine kullanılabilir. Fakat bu iki terim birbirinin yerine kullanılsa da eş anlamlı değildir ve açık bir şekilde birbirinden farklı oldukları alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Aydın, 2013, s. 83; Hoy ve Miskel, 2010, s. 376; Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 101; Robbins ve Judge, 2012, s. 376). Liderlik, belli şartlar altında kişisel ve ya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi (Davis, 1988, s. 144; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 216), bireyin tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği bir süreç (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 100), amaçların ve ya vizyonun başarılmasına yönelik grubu etkileyebilme yeteneği (Robbins ve

Judge, 2012, s. 376) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan tanımların genel olarak üç önemli boyutu içerdiği görülmektedir. Bunlar: a) liderlik etki gerektirir, diğerlerini etkilemez b) liderlik amaca ulaşmayı gerektirir, c) liderlik takipçileri gerektirir. Yönetici ise başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 216). Yöneticiler, örgütte diğer insanların faaliyetlerini gözetken ve yönlendiren bireylerdir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013, s. 5). John Kotter, yönetimi, karmaşa ile başa çıkabilmek olarak tanımlamıştır. Ona göre, iyi yönetim resmi planlar tarafından çizilen yöntem ile tutarlılık sağlarken, katı organizasyon yapılarını tasarlar ve planlara göre sonuçları karşılaştırır. Bir süreç olarak yönetim örgüt ortamında belirsizliği azaltır ve örgütü istikrara kavuşturur. Bunun aksine liderlik değişim ile başa çıkabilmektir. Liderlik gelecek vizyonu geliştirerek yön çizer, sonra çalışanların bu vizyon ile iletişim kurmasını ve engelleri aşabilmesini sağlar. Liderler değişime ve yeni yaklaşımlara kendilerini adanırken, yöneticiler istikrara ve statükoya kendilerini adanlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 101; Akt: Robbins ve Judge, 2012, s. 376).

Liderlik ve yöneticilik tanımlarında da vurgulandığı gibi liderlik ve yöneticilik farklı iki süreci ifade etmektedir. Bu farklılığın nedenleri olarak üzerinde durulan noktalardan biri lider ile yöneticinin diğerlerini etkilemede kullandıkları gücün kaynağıdır (Aydın, 2013, s. 84; Sabuncuoğlu ve Tüz; 2003, s. 21). Lider ile yönetici farklı kaynaklardan aldıkları gücü kullanırlar. Liderlik yapmak yetki kullanmaktan farklıdır. Bir örgüt hiyerarşisinde belli bir konumda bulunanlar, kendi konumlarına tanınmış yetkiyi (yasal gücü) kullanırlar ki bu yasal bir emir verme hakkıdır. Bürokratik örgütlerde yasal güç ya da emir verme hakkı örgüt hiyerarşisinin üst düzeylerindeki konumlardadır. Alt konumlarda bulunan bireylerin bu gücü kontrol etme ya da sorgulama hakları yoktur, bu yasal güce mutlaka uymak ve kabul etmek durumundadırlar. Buna karşın liderlerin gücü onları izleyenler tarafından gönüllü olarak isteyerek liderlere tanınmakta ve verilmektedir. Liderler izleyenlerin gönüllü olarak kendilerine tanıdıkları gücü ve desteği kullanırlar (Aydın, 2013, s. 83).

Lider ile yöneticinin bulunduğu konuma geliş biçimi, lider ile yönetici arasındaki farkın vurgulanmasında üzerinde durulan noktalardan bir diğeridir. Yöneticiler buldukları konuma üst konumdakilerin atamaları yoluyla gelirken, liderler buldukları konuma izleyenlerinin desteği ile gelmektedirler. Bunun bir uzantısı olarak buldukları konumdan ayrılmaları da farklı süreçlerle gerçekleşmektedir. Atanan yöneticiler üst konumdakilerin görevden almaları sonucu konumunu bırakırken, liderler izleyenlerin desteklerini çekmesi sonucu sahip oldukları gücü kaybetmektedirler.

İyi liderler iyi yöneticiler demek değildir ve iyi yöneticilerde iyi liderler demek değildir. Kişiler yönetici olmadan lider olabilirler. Benzer biçimde lider olmadan da yönetici olabilirler. Bir başka ifadeyle her yöneticinin liderlik

yeteneklerine sahip olamayacağını ve yöneticilik konumuna sahip olmayan liderlerinde olabileceğini vurgulamak gerekmektedir. Örgütsel başarı, etkili liderlik ve yönetimin bir sentezini gerektirmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 1; Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 101; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s. 217). Riggio'ya (2014) göre liderlerin formal liderlik rolüne sahip olması ya da informal olarak ortaya çıkması bir yana, doğru bir lider izleyicilerini amaçların başarılması için harekete geçirmelidir. Buradan hareketle bir yönetici ya da nezaretçiyi, elinde bulundurduğu belirli bir pozisyon ya da sorumluluk mutlaka onu doğru bir lider yapmaz. Bir örgüt ortamında güçlü bir pozisyon ya da unvan kişinin etkili bir lider olması için elbette güçlü bir başlangıç sağlayabilir.

Türk Eğitim Sistemi'nde okul müdürleri üst makamların atamaları sonucu yönetici konumuna gelmektedirler. Bir başka ifadeyle okul örgütü içerisinde okulun işleyişinden birinci derece de sorumlu, okul da olup bitenleri belirlenen amaçlar doğrultusunda yönlendirecek olan kişiler üst makamların görevlendirmeleri sonucunda bu konumlara gelmektedirler. Okul müdürü olarak görevlendirilecek kişilerde belirli özellikler aransa da bu özelliklerin hangilerinin- öğretmen olma dışında- vazgeçilmez olduğu sistemde henüz netlik kazanmamıştır. Okul müdürleri lider midir? Okul müdürleri yönetici midir? Hoy ve Miskel'in (2010) belirttiği gibi okul ortamlarında liderlik ve yöneticilik arasında bir ayrım yapmak oldukça zor olmasına ve okulu yönetme ile yönlendirmenin aynı şeyler olduğunu çoğu yönetim bilimcinin savunmamasına rağmen bu iki kavramın benzerliği hakkında anlaşmazlıklar vardır. Buna rağmen Hoy ve Miskel (2010) liderlik kavramını bir okul ortamında liderlik konumunda bulunan ancak mutlaka liderlik yapmaları beklenmeyen, bir anlamda okulda karar verme sürecini etkileyen kişiler için genel anlamda kullandıklarını belirtmektedirler. Bursalıoğlu (1994) okul müdürlüğünün düşük krallık gibi tarihe karışmakta olduğunu, okul müdürlerinden beklenen rol ve davranışların bilinenden ve uygulanandan farklı olduğunu vurgulamaktadır. Okul müdürlerinin okulları etkili biçimde yönetebilmeleri için "lider" olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Lider okul müdürlerinin okulun yönetsel ve örgütsel özellikleri dikkate alındığında okulu yönetmesinin bir zorunluluk olduğu vurgulanmaktadır (Bursalıoğlu, 1994, s. 178). Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2000 yılı Ocak ayında yayımlanan 2508 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan "okul-kurum müdürü görev tanımları"nda okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları müdürlerinin görevleri belirtilirken ilk görev maddesi "Eğitim lideri olarak ..." ifadesiyle başlamaktadır. Bu görev tanımları halen yürürlüktedir.

Alanyazında yer alan tanımlar incelendiğinde her durum ve koşulda etkili olabilecek geçerli bir liderlik davranışı olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda liderlik kavramına ilişkin tanımların da "nasıl bir liderlik" sorusunu tam olarak cevaplayamadığı söylenebilir. Liderlik kavramının bu şekilde kullanımı da genel bir beklentiyi dile getirmektedir. Bununla birlikte son yıllarda yönetim bilimi

alan yazın da yayınlanan bazı kitaplarda adeta bir algı yönetimi yapılcasına yöneticiliğin sanki kötü bir şey olduğu liderliğin ise çok iyi bir şey olduğu gibi bir algı yaratılmaktadır. Kasıtlı ya da kasıtsız olarak liderlik yüceltilirken veya yüceltilmek istenirken örtük bir biçimde yöneticilik adeta aşağılanmaktadır.

Her ne kadar okul müdürlerinden hem eğitim yönetimi alan yazınında hem de var olan yasal düzenlemelerde “liderlik” yapmaları beklense de uygulamada bu pek mümkün olmamaktadır. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin olarak yapılan bazı araştırma sonuçlarına bakıldığında müdürlerin araştırma konusu olan liderlik davranışı türünü “ortanın üzerinde” bir sıklıkla (Cemaloğlu ve Kılınc, 2012; Oğuz, 2011; Şahin, 2004; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Töremen ve Yasan, 2010) gösterdikleri belirtilmektedir. Türk Eğitim Sistemi’nde çoğu okul müdürü “lider” değildir, ancak öyle olmaları arzu edilmekte ve beklenmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın temel varsayımı her okul müdürü lider olmayabilir ancak her okul müdürünün bir “yönetim tarzı”nın olduğudur. Okul müdürlüğü konumuna atanmış olmak atanalara liderlik yapabilmeleri için güçlü bir fırsat vermiş olabilir, ancak çok az insanın bu fırsatı değerlendirdiği görülmektedir.

Yönetim Tarzı

Yönetim, bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları, örgütleyip eşgüdümleyerek, eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 1991, s. 211). Yöneticilik davranışının türünü belirleyen ve şekillendiren en önemli etmen yöneticinin yetkiyi kullanım tarzıdır (Başaran, 2004; Terzi ve Kurt, 2005). Bu etkenin yanı sıra, bir örgüt ortamında yöneticinin sergilediği yönetim tarzı gerçekte birçok değişkenin ortak etkisi sonucudur. Yöneticinin yönettiği insanlar hakkındaki varsayımları, kişilik özellikleri, örgütün yapısı, örgütün amaçları, yapılan işin niteliği, çalışan insanların özellikleri, zaman gibi özellikler yöneticinin sergilediği yönetim tarzı üzerinde etkide bulunan faktörlerden bazılarıdır. Başaran’a (1991) göre ise, yönetsel erkin kullanılması ve en üst makamda bulunan yönetsel yetkenin ast yönetmenlere göçürülmesi, örgütten örgüte yönetmenden yönetmene değişir. Bu değişiklik yönetim biçimlerini/tarzlarını ortaya çıkarır. Okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin bu çalışmada okul müdürlerinin yönetim tarzı demokratik, işbirlikli, otoriter, ilgisiz, boyun eğici ve karşı koyucu yönetim tarzları olarak ele alınmıştır.

Demokratik Yönetim Tarzı ve Yönetici Davranışları: Demokratik yönetici yönetim yetkisini izleyicilerle paylaşma eğilimi taşır (Eren, 2000, 437). Demokratik yönetim, yönetim özü olarak belirtilen “karar verme” sürecinde karardan etkilenecek olanların karar verme sürecine özgürce katılımının sağlanması olarak tanımlanabilir. Bir okul müdürünün öğretmenlere güvenmesi, onların kendi başlarına kararlarını almalarına fırsat vermesi, kendisine yöneltilen eleştirileri dinlemesi ve dikkate alması, ulaşılmaya çalışılan

amaçları öğretmenlerle birlikte netleştirmesi, kararları mümkün olduğunca ortaklaşa almaya çalışması, bilgiyi paylaşması, bilgi kanallarını açık tutması, sorunlara duyarlı olması, ilişkilerinde eleştirel bir dil kullanmaması ve yapıcı olması gibi davranışlar okul müdürlerinin demokratik yönetim tarzı kapsamında gösterebileceği olası bazı davranışlardır.

Otoriter Yönetim Tarzı ve Yönetici Davranışları: Otoriter yönetim biçiminin kaynağı ataerkilliktir. Otoriter yöneticinin erk kaynağı genellikle otoriter yönetim tarzında yöneticinin ilgisi görev ya da işe daha fazla odaklanır. Otoriter yönetim tarzında insandan çok işe önem verildiği vurgulanmaktadır. Otoriter yönetim tarzı sergilenen çalışma grubunda yapılan iş miktarı fazla olurken ürün kalitesinin düşük olduğu, bununla birlikte üyeler arası ilişkilerin olumsuz olduğu gözlenmiştir. Otoriter yönetim tarzı sergileyen bir yöneticinin bireyler arası statü ve güç farklılığının olduğuna inandığı, bu farklılıklardan dolayı haklarının da farklı olması gerektiğini savunduğu belirtilmektedir. Otoriter olan bir bireyin kendisinin ast konumunda iken son derece itaatkar davrandığı, üst konumunda olduğunda ise kendisine itaat edilmesini beklediği belirtilmektedir (Hogg ve Vaughan, 2007; Kağıtçıbaşı, 1999, s. 287). Buradan hareketle bir okul müdürünün, okul kurallarının belirlenmesinde kendi başına kararlar vermesi, ödüllendirmeden çok cezalandırmaya önem vermesi, güvenilir olmaktan çok korkulan bir yönetici olmaya çalışması, ilişkilerinde katı ve emir verici bir tarz sergilemesi, ast-üst ilişkilerine önem vermesi, öğretmenlerden itaat beklemesi, verilen emirlere harfiyen uyulmasını istemesi, ilişkilerinde baskın olmaya çalışması, hoşgörü göstermemesi gibi davranışlar otoriter yönetim tarzı kapsamında gösterebileceği davranışlar olarak belirtilmektedir.

İlgisiz Yönetim Tarzı ve Yönetici Davranışları: ilgisiz yöneticiler, yönetim yetkisine en az gereksinim duyan bir anlamda yetki kullanma haklarını astlarına bırakan, iş görenleri kendi hallerine bırakan ve herhangi bir müdahalede bulunmayan yöneticiler olarak nitelendirilmektedir (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013, s. 302). İlgisiz yöneticiler çalışanları karar vermede ve işin yapılmasında yalnız bırakırlar. Bu durum yöneticinin karar vermesi gereken durumlar açısından ya da işin yapılması esnasında müdahale etmesi gereken durumlarda gösterilmesi gerekli olan yönetici davranışının gösterilmemesi halidir. Bir okul müdürünün, sorunlara duyarlı davranmaması, sorunları görmezden gelmesi, okul ortamında çalışan çalışmayan ayrımı yapmaması, sorunların çözümünü sürekli ertelemesi, okulda olup bitenleri merak etmemesi, okul başarısı ya da öğretmenlerin duygularına duyarsız olması, sorunlar karşısında kayıtsız ve kaygısız olması gibi davranışlar bir okul müdürünün ilgisiz yönetim tarzı kapsamında gösterebileceği olası bazı davranış örnekleridir.

İşbirlikli Yönetim Tarzı ve Yönetici Davranışları: Başaran'ın (2004) "birlikçi" yönetim tarzı olarak ele aldığı ve bu çalışmada "işbirlikli" yönetim tarzı olarak nitelendirilen yönetim tarzında yöneticinin güç kaynağının yönetim ve üretim konularındaki uzmanlığı ve örgütsel önderliğinin olduğu belirtilmektedir

(Başaran, 2004, s. 120). İşbirlikli yönetici örgütsel önder olarak nitelendirilmektedir. Okul müdürlerinin, sorunlara öğretmenlerle birlikte çalışarak çözümler üretmeye çalışması, başarının birkaç kişinin değil bütün öğretmenlerle olacağına inanması, yeri geldiğinde öğretmenlerden yardım istemekten çekinmemesi, birlikte çalışmayı teşvik etmesi, öğretmenlerin bireysel yetenek ve özelliklerinin farkına varmalarını sağlaması, öğretmenleri yeni şeyler öğrenmeye teşvik etmesi, öğretmenlerin başarılı olmaları için gerekli katkıyı sunması, öğretmenleri takdir etmesi gibi davranışlar bir okul müdürünün işbirlikli yönetim tarzı kapsamında gösterebileceği olası davranışlardan bazılarıdır.

Boyun Eğici Yönetim Tarzı ve Yönetici Davranışları: Boyun eğici davranış genelde kişiler arası ilişkiler kapsamında ele alınan bir konu olmakla birlikte yöneten yönetilen ilişkileri açısından da üzerinde araştırma yapılan alanlardan birisidir (Kara, Uzgören ve Uzgören, 2013). boyun eğme başkalarını kırmamaya ve incitmeye özen gösterme, herkesi tatmin etmeye çalışma, iyilikseverliğe eğilimli olma, aşırı verici, “hayır” diyememe, istemeyerek de olsa “evet” demeye eğilimli, hoşlanmadığı durumları ifade etmekte zorlanma, öfkelerini göstermekte zorluk çekme, sürekli onaylanma gereksinimi duyma, düşüncelerini ve haklarını savunamama vb. davranışlarla ortaya çıkan kişilik özellikleri kümesi olarak tanımlanmaktadır (Atli, Kaya ve Macit, 2010). Okul müdürlerinin herkesin söylediğini onaylaması, sorunlar karşısında kolaylıkla karar verememesi, “güçlü olan grup üyelerinin” yanında yer alması, çevresindeki insanların kolaylıkla etkisinde kalması, kendi görüş ve düşüncelerini belirtmekten kaçınması, okuldaki herkese iyi görünme çabası içinde olması, haksızlıklar karşısında bile sessiz kalmayı tercih etmesi, duygularını belli etmekten kaçınması gibi davranışlar bir okul müdürünün boyun eğici yönetim tarzı kapsamında gösterebileceği olası davranışlardan bazılarıdır.

Karşı Koyucu Yönetim Tarzı ve Yönetici Davranışları: Bir örgüt ortamında yönetici çalışanların yapmak istediklerini örgütsel yararı gözeterek destekleyeceği gibi bu yapılmak istenenlere engelde olabilir. Yöneticinin yöneticilik rolüne ilişkin algısı, sorun çözüp işleri kolaylaştırma biçiminde olabileceği gibi sorun çözmeyip zorlaştırma biçiminde de olabilir. Yöneticilerin işleri zorlaştırma ya da yapılmak istenenlere karşı çıkmasının temelinde şüphe ve güvensizlik bulunabilir. Şüpheli, kuruntulu, endişeli, güvensiz kişilerin başkalarının girişimlerine ve çabalarına engel olduğu bildirilmektedir (Shaw, 1981, s. 199-201). Bu tarz özelliklere sahip yöneticiler endişeyi, kuruntuyu, şüpheliyi azaltmanın bir yolu olarak kurallara da sıkı sıkıya bağlılık davranışları sergileyebilirler. Okul müdürlerinin kendi kurduğu düzenin bozulmamasını istemesi, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkması, yönetmelik hükümlerinin dışına çıkmamaya çalışması, rutini takip etmesi, öğretmenlerle ilişkilerinde çatışmacı bir tutum sergilemesi, karşısındakinin sözünü sık sık kesmesi, işler

konusunda sürekli başka okul müdürlerinin ne yaptığına bakması, her yapılanın sonunda sorun çıkacakmış gibi davranması gibi davranışlar bir okul müdürünün karşı koyucu yönetim tarzı kapsamında gösterebileceği bazı davranışlardır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirmede amaç, ölçme sonuçlarını benzer bireylere genellemek değil, benzer özelliklere sahip bireylere o ölçeği uygulamak olduğu için, o özellik ranjını temsil edecek bireyler ancak ilgili psikolojik yapının ortaya çıkmasını sağlayabilir (Erkuş, 2014, s. 57). Bu araştırmada okul müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinin farklı aşamalarında farklı öğretim kademelerinde ve branşlarda görev yapan gönüllü öğretmen gruplarının görüşlerine başvurulmuştur. İlgili makamlardan yasal izinler alındıktan sonra, deneme formu Malatya İli Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde yer alan okullarda görevli olan, 615 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama yapılan öğretmenlerin 397'si ilköğretim okullarında, 218'i ise liselerde görev yapmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen ölçeğin benzer ölçek geçerliğine ilişkin çalışma ise 163 öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test uygulaması ise 48 öğretmenden üç hafta ara ile yapılan iki farklı uygulama sonucunda toplanan verilerin eşleştirilmesi ile yapılmıştır.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Deneme Ölçeği Formunun Hazırlanması

Öğretmenlerin, müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin algılarını ölçmek üzere geliştirilen Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği (A-MYTÖ)'nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda öncelikle yönetim tarzı ile ilgili alan yazında yer alan yönetim tarzı sınıflandırmaları incelenmiştir (Başaran, 2004; Davis, 1988; Glickman, Gordon ve Gordon, 1998; Glickman ve Gordon, 2014; Kağıtçıbaşı, 1999). Bu sınıflandırmalarda ilgili yönetim tarzlarının yönetsel davranışlara nasıl yansıtılabileceğine ilişkin özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen bu özelliklere ilişkin davranışsal ifadeler oluşturulmuştur. Bununla birlikte okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin ne tür davranışlar gösterdiğinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi için öğretmenlere kompozisyon yazdırılmıştır. Bu amaçla açık uçlu sorulardan oluşan bir form hazırlanmıştır. Bu formda “yöneten- yönetilen ilişkilerinde, müdürler farklı yönetsel davranışlar sergileyebilirler. Yönetim alan yazınında, yöneticilerin, yönlendirici, işbirlikçi, ilgisiz, otoriter, demokratik, destekleyici ve engelleyici tarzlarda yönetsel davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir.... Bu bağlamda, müdürleriniz aşağıda verilen yönetim tarzlarına ilişkin ne tür davranışlar göstermektedirler..” içerikli bir giriş cümlesiyle altı farklı yönetim tarzına ilişkin sorular yer almıştır. Hazırlanan

formda örnek bir soru şu şekildedir; “otoriter davranan bir okul müdürü öğretmenlerle olan ilişkilerinde bana göre aşağıdaki davranışları gösterir”. Hazırlanan açık uçlu soru formlarıyla 37 öğretmenin konu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu formlarda ifade edilen görüşler analiz edilerek ilgili yönetim tarzını yansıtan davranışsal ifadeler öğretmenlerin algıları açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Gerek alan yazın taraması gerekse açık uçlu soru formuyla alınan görüşler doğrultusunda 84 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu madde havuzuna ilişkin uzman görüşlerinin alınmasından sonra yapılan değerlendirmede 29 maddenin madde havuzundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Uzmanların belirttiği gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 55 maddeden ve altı alt boyuttan oluşan denemelik ölçeğe son hali verilerek, ölçek maddelerinin karşısına Likert tipi beşli derecelendirme rakamları eklenmiştir (1: Hiçbir zaman, 2:Nadiren, 3:Bazen, 4:Çoğu zaman, 5:Her zaman). Denemelik ölçek formunda yer alan örnek bazı ifadeler şöyledir: “Müdürümüz, öğretmenlerden, söylediklerine harfiyen uymalarını ister”, “müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.”, “müdürümüz, bireysel güç ve yeteneklerimizi geliştirmemize yardımcı olur.”, “Müdürümüzün, okulda olup bitenlerden pek haberi yoktur.”, “Müdürümüz, haksızlık karşısında sessiz kalmayı tercih eder.”, “Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.”

Verilerin Analizi

Standardize edilmiş bir ölçme aracı geliştirme sürecinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine dair en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 129). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere 615 öğretmenden 55 madde ve 6 alt ölçekten oluşan denemelik ölçek formuyla elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri bilgisayar paket programı yardımıyla yapılmıştır. Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2011, s. 123). Faktör analizinde kullanılan iki temel yöntem açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizidir. Açımlayıcı faktör analizinde (AFA) araştırmacı araştırmasının henüz ilk safhalarında aralarında ilişki olan değişkenleri bir araya toplayarak eldeki veri setini tanımlamaya ya da özetlemeye çalışır (Pallant, 2007, s. 179). Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ise değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle oluşturulan yapıya ilişkin hipotezin ya da teorinin karmaşık ve üst düzey analizlerle sınanması amaçlanır (Büyüköztürk, 2010, s. 123; Pallant, 2007, s. 179).

Açımlayıcı faktör analizi kapsamında kullanılan yöntemlerden biri Temel Bileşenler Analizidir (Çokluk vd., 2010, s. 137). A-MYTÖ'nin temel bileşenler analizine tabi tutulmasından önce eldeki verilerin analiz için uygunluğu test edilmiştir. Öncelikle değişkenlere ait korelasyon matrisi incelenmiş ve değişkenler arası korelasyonun bir çok durumda “.30”un üzerinde olduğu

görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 614). Ham haliyle toplam 615 kişilik veri seti z puanları kullanılarak standart puanlara dönüştürülmüş ve -3 ile + 3 aralığının dışında kalan uç değerler ($n = 36$) veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca veri setindeki kayıp değerler seri ortalaması alınarak giderilmiştir. Uç değerler ve kayıp değerlere ilişkin işlemlerden sonra verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılıma işaret ettiği belirlenmiştir. Analizlerde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini yapmak üzere 579 öğretmenden oluşan veri seti bilgisayar paket programı yardımıyla rastgele 229 kişilik ve 350 kişilik iki ayrı veri setine dönüştürülmüştür. Elde edilen bu veri setlerinin birincisi ($n = 229$) üzerinde açımlayıcı faktör analizi, ikincisi ($n = 350$) üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklem yeterliği açısından 229 kişilik veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Küresellik testi ile test edilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde ise Kaiser Ölçütü (≥ 1 özdeğer), çizgi grafiği, ortak faktör varyansı ve açıklanan varyans oranı dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2010; Şad, 2012; Tavşancıl, 2010).

Bulgular

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Deneme Ölçeğinin (A-MYTÖ) Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

A-MYTÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi

Yapılan ilk analizde özdeğeri 1'in üzerinde olan toplam 8 faktörün olduğu görülmüştür. Bu faktörlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans oranları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

A-MYTÖ'nin Yapılan İlk Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Faktörler, Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Oranları

Faktörler	Döndürme (Rotation) Öncesi		Döndürme (Rotation) Sonrası	
	Öz değeri	Açıklanan varyans oranı	Öz değeri	Açıklanan varyans oranı
1	23.231	42.239	13.981	25.420
2	4.468	8.123	6.895	12.536
3	3.045	5.537	6.837	12.431
4	1.509	2.743	3.087	5.613
5	1.400	2.545	1.837	3.340
6	1.245	2.264	1.686	3.066
7	1.121	2.039	1.462	2.658
8	1.075	1.955	1.310	2.382

Analiz sonucunda oluşan faktörler, faktör öz değerleri, her bir faktörde açıklanan varyans oranları, faktörlere dağılan maddelerin almış oldukları faktör yükleri ve yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir. İncelemelerden sonra, her seferinde analizden çıkarılması uygun görülen maddelerin çıkarılması yoluyla tekrarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 30 maddenin ölçekten

çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu kararların alınmasında bir maddenin farklı faktörlerde benzer yük değerleri alması, yer aldığı faktörde “.40” altında yük değeri alması, bir faktörde sadece bir maddenin yüksek faktör yükü alması gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Faktörlere giren maddelerin faktör yüklerinin en az “.40” olarak alınmasında örneklem büyüklüğü ($n = 229$) dikkate alınmıştır (Çokluk vd., 2010, s. 194). Analizler sonucunda ölçekten çıkarılmasına karar verilen maddelerin analiz dışı tutulması sonucunda yapılan son analizde örnekleme yeterliliğine ilişkin test sonucunun, $KMO = .945$ ve Bartlett Küresellik testi sonuçlarının; $X^2 = 3922.758$, $df = 300$, $p = .000$ olduğu görülmüştür. Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu A-MYTÖ'nün faktör yapısına ilişkin elde edilen veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2

AFA Sonucu A-MYTÖ'den Elde Edilen Faktörler, Madde Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansı, Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonları, Faktör Öz Değerleri, Açıkladıkları Varyans Oranları

Madde No	I. Faktör için yük değerleri	II. Faktör için yük değerleri	III. Faktör için yük değerleri	IV. Faktör için yük değerleri	Ortak faktör varyansı	Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonu
23	.783				.747	.790
19	.776				.771	.809
30	.754				.752	.814
21	.726				.755	.808
29	.708				.633	.728
31	.664				.621	.731
13	.651				.626	.742
5		.785			.659	.671
6		.783			.642	.699
7		.781			.792	.805
3		.773			.677	.663
8		.724			.712	.770
10		.717			.698	.740
11		.575			.458	.542
41			.745		.772	.780
39			.725		.763	.795
42			.707		.581	.681
35			.676		.509	.483
40			.667		.624	.645
37			.639		.588	.695
38			.594		.390	.485
50				.779	.754	.686
53				.778	.785	.732
52				.694	.731	.689
51				.679	.708	.673
Özdeğer	5.087	4.745	4.044	2.874		
Açıklanan Varyans (%)	20.348	18.980	16.177	11.496		

* Faktör yükü “.30”un altındaki değerler tabloda belirtilmemiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, *birinci faktörde* faktör yük değerleri “.783” ile “.651” arasında değişen 7 maddenin yer aldığı, bu faktörün döndürme sonucu elde edilen öz değerinin 5.087 olduğu ve varyansın %20.348’ni açıkladığı görülmüştür. Bu faktöre giren maddeler içerik açısından incelendiğinde başlangıç da “demokratik” ve “işbirlikli” yönetim tarzları olarak ayrı ayrı tasarlanan yönetim tarzı boyutlarında yer alan maddelerin bir araya geldiği gözlenmiştir (19, 21 ve 13. maddeler demokratik yönetim tarzı boyutundan, 30, 29, 31, 23. maddeler işbirlikli yönetim tarzı boyutundan faktöre girmiştir). Bu durum, katılımcı öğretmenlerin demokratik ve işbirlikli yönetim tarzına ilişkin maddeleri benzer doğrultuda cevaplamalarından kaynaklanabileceği gibi kuramsal olarak ayrıştırılabilen demokratik ve işbirlikli yönetim tarzlarının uygulamada bütünleşmesinden de kaynaklanabilir. Bir başka ifadeyle, demokratik yönetim tarzının işbirlikli yönetim tarzı ile örtüştüğü söylenebilir. Bu faktör “*işbirlikli*” yönetim tarzı olarak adlandırılmıştır. *İkinci faktörde* faktör yük değerleri “.785” ile “.575” arasında değişen 7 maddenin yer aldığı, bu faktörün döndürme sonucu elde edilen öz değerinin 4.745 olduğu ve varyansın %18.980’nini açıkladığı görülmüştür. Bu faktöre giren maddeler içerik açısından incelendiğinde “*otoriter*” yönetim tarzı olarak tasarlanan maddelerden (5, 6, 7, 8, 3, 10 ve 11. maddeler) oluştuğu gözlenmiştir. *Üçüncü faktörde* faktör yük değerleri “.745” ile “.594” arasında değişen 7 maddenin yer aldığı, bu faktörün döndürme sonucu elde edilen öz değerinin 4.044 olduğu ve varyansın 16.177’sini açıkladığı görülmüştür. Bu faktöre giren maddeler içerik açısından incelendiğinde “*ilgisiz*” yönetim tarzı olarak tasarlanan maddelerden (41, 39, 42, 35, 40, 37 ve 38. maddeler) oluştuğu gözlenmiştir. *Dördüncü faktörde* faktör yük değerleri “.779” ile “.679” arasında değişen 4 maddenin yer aldığı, bu faktörün döndürme sonucu elde edilen öz değerinin 2.874 olduğu ve varyansın 11.496’sını açıkladığı görülmüştür. Bu faktöre giren maddeler içerik açısından incelendiğinde “*karşı koyucu*” yönetim tarzı olarak tasarlanan maddelerden (50, 53, 52 ve 51. maddeler) oluştuğu gözlenmiştir.

A-MYTÖ’nün Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen dört faktörlü A-MYTÖ’nün “faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını” (Çokluk vd., 2010, s. 218) test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu amaçla LISREL yazılımından faydalanılmıştır. Bu analiz 579 öğretmenin yanıtlarından oluşan veri setinden daha önce bilgisayar paket programı yardımıyla tesadüfi olarak seçilen 350 kişilik veri seti üzerinde yapılmıştır. İlk olarak dört boyutlu 25 maddeden oluşan model için yol şemaları (path diagramı) ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Bu üretimde değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin her bir boyut için t değerlerinin “.01” düzeyinde ($t > 2.56$) manidar olduğu ve gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının çok yüksek olmadığı (İşbirlikli yönetim tarzı = .29 - .48; Otoriter yönetim tarzı = .27 - .64; İlgisiz yönetim tarzı = .22-.76;

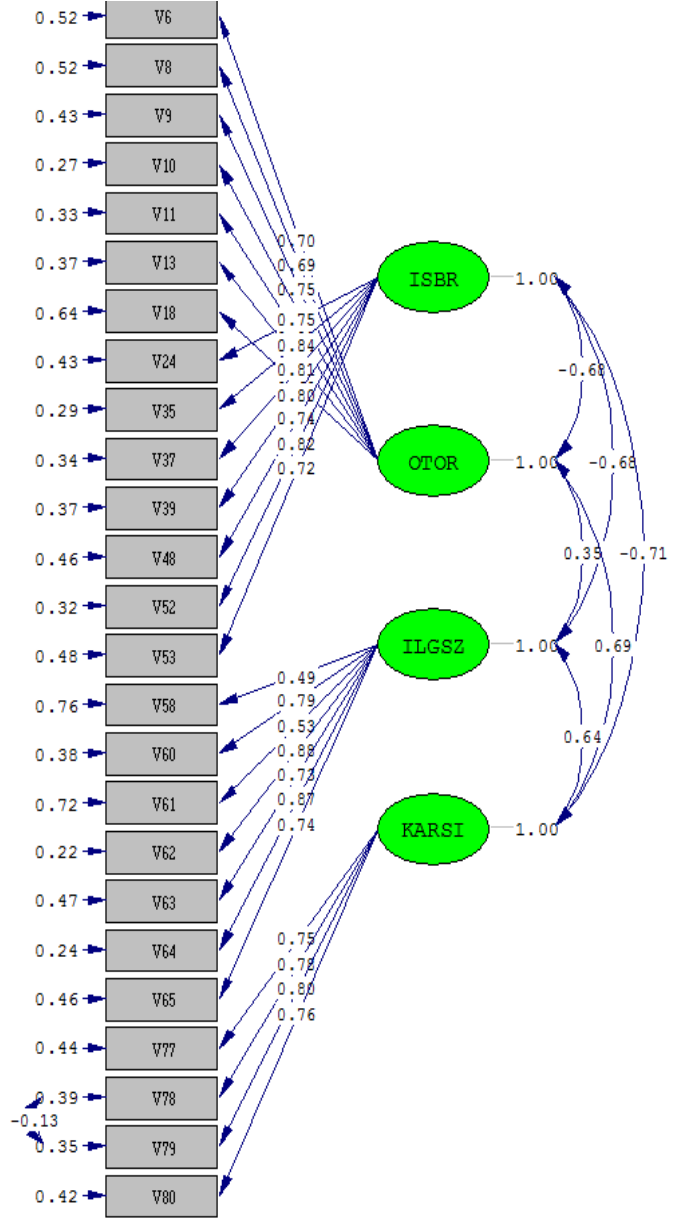
Karşı koyucu yönetim tarzı= .35- .44) görülmüştür (Çokluk vd., 2010, s. 246-247). Analizlerde 78 ve 79. Maddelerin hata varyanslarının ilişkili olduğu görülmüştür. Bu maddelerin birbirine benzer ifadeler olduğu iki alan uzmanının görüşü ile belirlenmiştir. Bu nedenle bu maddelere ilişkin hata varyansları ilişkilendirilerek analiz yenilenmiştir. Yenilenen analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 3’de sunulmuştur. Tablo 3’te uyum iyiliğine ilişkin sunulan değerler ilgili alan yazında genel kabul gören ölçütlere (Brown, 2006; Çokluk vd., 2010, s. 213-214; Şimşek, 2007, s. 48; Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 716) bağlı kalınarak “mükemmel” ve “kabul edilebilir” olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 3

OMYTÖ’nün Dört Faktörlü Modeli İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum iyiliği değerleri	Mükemmel (M)	Kabul edilebilir (K)	Dört Boyutlu model
p*	> .01 ya da .05	< .01 ya da .05	.000
X ² /sd	≤ 2	2-5	383.66/268=1.431
RMSEA	≤ .05	≤ .08	.035 (M)
RMR	≤ .05	≤ .08	.049 (M)
SRMR	≤ .05	≤ .08	.043 (M)
GIF	≥ .95	≥ .90	.92 (K)
AGFI	≥ .95	≥ .90	.90 (K)
CFI	≥ .95	≥ .90	.99 (M)
NFI	≥ .95	≥ .90	.98 (M)
NNFI	≥ .95	≥ .90	.99 (M)

Tablo 3’te görüldüğü gibi A-MYTÖ’nün dört faktörlü modelinin veriye uyumuna ilişkin yapılan DFA sonucunda serbestlik derecesi ki-kare oranının (X²/sd: 383.66/268=1.431) ikiden küçük olduğu, bu oranın “mükemmel” düzeyde uyumu gösterdiği gözlenmiştir. İlgili alan yazında DFA sonucu elde edilen değerlerin kabul edilebilirlik sınırlarına ilişkin ölçütler göz önüne alındığında (Çokluk vd., 2010: 312), RMSEA değerinin .035 (Mükemmel), RMR değerinin .049 (mükemmel), GIF değerinin .92 (kabul edilebilir), AGFI değerinin .90 (kabul edilebilir), CFI değerinin .99 (mükemmel), NFI değerinin .98 (mükemmel), NNFI değerinin .99 (mükemmel) düzeylerde olduğu görülmüştür. Bu bulgular A-MYTÖ’nün dört faktörlü yapısının doğrulandığını göstermektedir. Test edilen dört boyutlu modele ait yol diyagramı (Şekil 1) aşağıda yer almaktadır.



Chi-Square=383.66, df=268, P-value=0.00000, RMSEA=0.035

Şekil 1. Dört boyutlu modele ait yol diyagramı

A-MYTÖ'nün Benzer Ölçek Geçerliliği

Bir ölçme aracından elde edilen puanların, ölçme aracının ölçtüğü özellikle ilişkili olduğu düşünülen bir başka ölçme aracının sonuçları (puanları) ile korelasyonu, puanların (ölçümlerin) ölçüt bağlantılı geçerliğinin bir göstergesidir. Her iki ölçme aracının aynı zamanda uygulanması ile elde edilen puanlar arasında hesaplanan korelasyon katsayısına “eşzaman geçerliliği” denilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 118).

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu elde edilen “işbirlikli” (7 madde), “otoriter” (7 madde), “ilgisiz” (7 madde) ve “karşı koyucu” (4 madde) yönetim tarzı boyutlarından oluşan A-MYTÖ'nün eşzamanlı benzer ölçek geçerliliği için Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilen daha sonra Yavuz (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Leadership Practices Inventory - Liderlik uygulamaları ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin seçilmesinin nedenlerinden biri uyarlamasının öğretmenler üzerinde yapılmış olmasıdır. Ölçek Likert tipi beşli derecelendirme üzerinden puanlanan, liderlik uygulamalarıyla ilgili “model olma” (3 madde), “paylaşılan vizyon” (9 madde), “risk alma” (5 madde), “tanıma ve takdir etme” (7 madde), “takım çalışmasına odaklanma” (6 madde) boyutlarından oluşan 30 maddelik bir ölçektir. Bu ölçek 25 maddelik A-MYTÖ ile birleştirilerek 55 maddeden oluşan bir form ile 161 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde her iki ölçeğin alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4
A-MYTÖ Alt Ölçekleri ile Liderlik Uygulamaları Ölçeğinin Alt Ölçekleri Arasında Hesaplanan İlişki Düzeyi

Ölçekler	Boyutlar	Liderlik Uygulamaları Ölçeği				
		Model Olma	Paylaşılan Vizyon	Risk Alma	Tanıma ve Takdir etme	Takım Çalışmasına Odaklanma
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği	İşbirlikli	.728**	.866**	.800**	.847**	.758**
	Otoriter	-.477**	-.603**	-.530**	-.600**	-.557**
	İlgisiz	-.432**	-.527**	-.472**	-.544**	-.470**
	Karşı Koyucu	-.544**	-.697**	-.634**	-.621**	-.618**

Tablo 4'te görüldüğü gibi A-MYTÖ'nün “işbirlikli” yönetim tarzı boyutu liderlik uygulamaları ölçeğinin beş alt ölçeği (model olma, paylaşılan vizyon, risk alma, tanıma ve takdir etme ve takım çalışmasına odaklanma) ile pozitif yönde anlamlı olarak yüksek düzeyde ilişki (Büyüköztürk vd., s. 109) göstermiştir. Bu sonuç beklenen bir durumdur. Yönetim bilimi alan yazında liderlik konusu anlatımlarında yöneticilerin lider olabilmelerinin işbirlikli bir yönetim tarzını uygulamalarına bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Elde edilen bulgu A-MYTÖ'nün işbirlikli yönetim tarzı boyutunun benzer ölçek geçerliğinin olduğuna ilişkin bir kanıt olarak kabul edilebilir. A-MYTÖ'nün

otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutları liderlik uygulamaları ölçeğinin tüm boyutlarıyla negatif yönde anlamlı olarak orta düzeyde ilişki göstermiştir. Bu bulguda A-MYTÖ'nün otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutlarının benzer ölçek geçerliğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte A-MYTÖ'nün alt ölçekleri arasında hesaplanan korelasyonlarda da otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutları arasında pozitif yönde anlamlı olarak orta düzeyde ilişki olduğu görülürken (otoriter-ilgisiz $r = .632$; otoriter-karşı koyucu $r = .667$; ilgisiz-karşı koyucu $r = .677$), bu boyutların işbirlikli yönetim tarzı boyutuyla negatif yönde anlamlı olarak orta düzey ilişki gösterdiği gözlenmiştir (işbirlikli-otoriter $r = -.594$; işbirlikli-ilgisiz $r = -.535$; işbirlikli-karşı koyucu $r = -.614$).

A-MYTÖ'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bir ölçme aracı hangi özelliği ölçüyorsa onun bu özelliğin gerçek değerlerine yakın ölçüler verdiğini savunabilmek için bu aracın özelliği ölçülen varlık veya olayların bu özelliğinde bir değişme olmadıkça onları hep aynı sıraya koyan ölçüler vermelidir. Ölçme aracı neyi ölçüyorsa onu kararlı bir şekilde ölçmelidir. Buna ölçme aracının güvenirliliği denir (Özçelik, 1989, s. 112). Güvenirlilik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir niteliktir. A-MYTÖ'nün güvenirlilik düzeyinin belirlenmesi için, derecelendirme ölçeklerinin güvenirliliğinin saptanmasında sıklıkla kullanılan Cronbach's Alpha (α) iç tutarlık katsayısı ve ölçeğin puan değişmezliğine ilişkin kararlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu amaçla açılımlayıcı faktör analizinin yapıldığı veriler üzerinde her bir faktör/boyut için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmış, 48 öğretmene iki hafta ara ile uygulanan test-tekrar test uygulaması sonucu elde edilen veriler üzerinde ise korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

A-MYTÖ'nin Test-tekrar Test Korelasyon ve İç Tutarlık (α) Katsayıları

Boyutlar	İşbirlikli (2)	Otoriter (2)	İlgisiz (2)	Karşı Koyucu (2)	Cronbach Alpha (α) Katsayısı
İşbirlikli (1)	.884				.92
Otoriter (1)		.856			.89
İlgisiz (1)			.484		.86
Karşı Koyucu (1)				.832	.85

Tablo 5'te A-MYTÖ'nün test-tekrar test uygulaması sonucu elde edilen korelasyonların işbirlikli yönetim tarzı boyutunda $r = .884$, otoriter yönetim tarzı boyutunda $r = .856$, ilgisiz yönetim tarzı boyutunda $r = .484$, karşı koyucu yönetim tarzı boyutunda $r = .832$ ve ölçeğin tümü için $r = .735$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayılarının işbirlikli yönetim tarzı boyutu için $\alpha = .92$, otoriter yönetim tarzı boyutu için $\alpha = .89$, ilgisiz yönetim tarzı boyutu için $\alpha = .86$ ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için $\alpha = .85$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Hesaplanan bu değerler A-MYTÖ'nün güvenilirlik açısından kabul edilir değerlere sahip olduğunu göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarını ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada ilgili alan yazında önerilen ölçek geliştirme süreci (Erkuş, 2014; Özçelik, 1989; Tavşancıl, 2010) izlenmeye özen gösterilmiştir. Böyle bir ölçeğin geliştirilmesinin amaçlanması okul yönetimi alanında son zamanlarda yapılan araştırmaların liderlik ağırlıklı olmasıdır (Cemaloğlu ve Kılınç, 2009; Çalık vd., 2012; Madenoğlu vd., 2014; Oguz, 2011; Serin ve Buluç, 2012). Liderlik odaklı çalışmaların yoğun olarak yapılmasının nedenlerinden biri ülkemizde, özellikle eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalı alanında çalışanlar liderlikle ilgili bir araştırma yapmak istediklerinde kolaylıkla kullanabilecekleri ölçeklere ulaşabilirken yönetim tarzı konusunda uygun bir ölçme aracına ulaşmada aynı kolaylığı bulamamaktadırlar. Yukarıda da değinildiği gibi okul örgütlerini yönetmekle sorumlu olan bireylerin öncelikle “yönetici” olmaları beklenmektedir. İyi bir yönetici olunmadan bir başka ifadeyle yönetsel bilgi ve becerilere sahip olmadan bir yöneticinin “lider” olması söz konusu olamaz (Aydın, 2013). Bu nedenle okul müdürlerinin yönetsel tarzlarının neler olduğunu bilmesi, bu yönetim tarzlarının “liderlik” ile ilişkisinin ortaya konulması lider olmaları beklenen okul yöneticilerini tanıma açısından alana bir katkı sağlayacaktır.

Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının ne olduğunu belirlemek için öncelikle ilgili alan yazında (Başaran, 2004; Davis, 1988; Glickman, Gordon ve Gordon, 1998; Glickman ve Gordon, 2014; Kağıtçıbaşı, 1999) ne tür yönetim tarzlarından söz edildiği, bu yönetim tarzlarının hangi davranışsal özelliklere sahip olduğu belirlenmeye çalışılmış, söz konusu yönetim tarzlarıyla ilgili okul müdürlerin hangi davranışları sergileyebildikleri konusunda öğretmenlere açık uçlu soru formuyla sorular sorularak onların yazdıkları ifadelerden sözü edilen yönetim tarzlarına ilişkin davranışsal ifadeler belirlenmiştir. Belirlenen ifadeler hakkında uzman görüşleri alınıp gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra hazırlanan 55 denemelik maddeden oluşan form 615 öğretmene uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler içerisinden hatalı ve kesik doldurulan 36 ankete ait veriler analizden çıkarılmıştır. Eksik ve hatalı verilerin çıkarılmasından sonra toplam 579 öğretmenden elde edilen veriler bilgisayar paket programı yardımıyla rastgele seçilerek iki ayrı veri setine dönüştürülmüştür. 229 öğretmenden oluşan birinci veri seti üzerinde açımlayıcı faktör analizi, 350 öğretmenden oluşan ikinci veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda başlangıçta altı yönetim tarzı olarak tasarlanan boyutlardan (demokratik, otoriter, işbirlikli, ilgisiz, boyun eğici, karşı koyucu) demokratik ve işbirlikli

yönetim tarzı maddelerinin bir araya gelerek bir faktörde yüksek yük değerleri aldıkları, boyun eğici yönetim tarzı olarak tasarlanan boyutta yer alan maddelerin farklı faktörlere dağılması ve ilgili boyutta kabul edilebilir ölçütlerde faktör yükü almadığının gözlenmesi üzerine analizden çıkarılması, bunun yanı sıra bazı maddelerinde tekrarlanan analizler sonucu denemelik ölçekten çıkarılması sonucu dört faktörden oluşan 25 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Faktörlere giren maddelerin içeriklerinin incelenmesi sonucu birinci faktör *işbirlikli yönetim tarzı* (7 madde), ikinci faktör *otoriter yönetim tarzı* (7 madde), üçüncü faktör *ilgisiz yönetim tarzı* (7 madde) ve dördüncü faktör *karşı koyucu yönetim tarzı* olarak adlandırılmıştır. Elde edilen dört faktörlü modelin veriye uyumuna ilişkin yapılan DFA sonucunda serbestlik derecesi ki-kare oranının ($X^2/sd: 383.66/268=1.431$) ikiden küçük olduğu, RMSEA değerinin “.035” (Mükemmel), RMR değerinin “.049” (mükemmel), GIF değerinin “.92” (kabul edilebilir), AGFI değerinin “.90” (kabul edilebilir), CFI değerinin “.99” (mükemmel), NFI değerinin “.98” (mükemmel), NNFI değerinin “.99” (mükemmel) düzeylerde olduğu görülmüştür. Bulgular dört faktörlü yapısının toplanan veriler ile doğrulandığını göstermiştir (Brown, 2006; Çokluk vd., 2010, s. 213-214; Şimşek, 2007, s. 48; Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 716).

Okul müdürleri yönetim tarzı ölçeğinin güvenilirlik düzeyini belirlemek için her bir alt boyuta ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları ve test-tekrar test uygulaması sonucu korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda A-MYTÖ'nün alt boyutları için hesaplanan iç tutarlık katsayıları; işbirlikli yönetim tarzı boyutu için $\alpha = .929$, otoriter yönetim tarzı boyutu için $\alpha = .895$, ilgisiz yönetim tarzı boyutu için $\alpha = .864$ ve karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için $\alpha = .850$ olarak hesaplanmıştır. A-MYTÖ'nün üç hafta ara ile 48 öğretime uygulanması sonucu elde edilen veriler üzerinde hesaplanan kararlılık katsayına ilişkin korelasyonlar işbirlikli yönetim tarzı boyutu için “ $r = .884$ ”, otoriter yönetim tarzı boyutu için “ $r = .856$ ”, ilgisiz yönetim tarzı boyutu için “ $r = .484$ ”, karşı koyucu yönetim tarzı boyutu için “ $r = .832$ ” ve ölçeğin tümü için “ $r = .735$ ” olarak hesaplanmıştır.

A-MYTÖ'nün geliştirilmesi sürecinde elde edilen bu değerler ölçeğin okul müdürlerinin yönetim tarzının ölçekte yer alan dört boyut açısından hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Bir okul yöneticisinin hangi yönetim tarzını daha çok kullandığına ilişkin bir araştırmada ilgili okul yöneticisine ilişkin öğretmen cevaplarının ortalaması hangisinde yüksekse o yönetim tarzını kullandığı konusunda bir kanaate varılabilir. Bu açıdan okul yöneticilerinin kullandıkları yönetim tarzları açısından sınıflandırılması da sağlanabilir. Okul yöneticilerinin tercih ettikleri yönetim tarzları ile öğretmenlere ve okul yöneticilerine ilişkin bazı konularda araştırmalar yapılmak istendiğinde bu ölçek kullanılabilir.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

Validity and Reliability of Perceived School Principal Management Styles Scale

Mehmet Üstüner¹

Introduction. In this study it was aimed to develop a valid and reliable scale that measures perceived management styles of school principals. Heavily leadership-based researches in the literature were the main rationale to start to develop such a scale. Throughout the literature, it is frequently stated that principals' management style is a crucial part of schools' effectiveness. Furthermore, to emphasize this point, many people feel that "school is what principal is" according to some sources.

The management styles of principals have always been a favorite research area among educational scientists (Çuhadaroğlu and Taşdan, 2009; Kıranlı, 2010). However, the management styles of a principal were examined in terms of leadership theories and they are all about the leadership styles and to an extent a principal exhibits when managing the school. The number of leadership styles that were coined and examined in the researches is too high. When it comes to examining principals' management styles within "leadership" context, there are some limitations due to the difference between leadership and management. Leadership and management are two different concepts related to managerial actions. To grasp the concept of leadership, it is important to examine the difference between leadership and management. Yet, during daily language, these two concepts can be used interchangeably. Though the interchangeable usage, these two concepts are not synonymous and in the literature it is clearly and mostly stated that they are totally different (Aydın, 2013, p. 83; Hoy and Miskel, 2010, p. 376; Lunenburg and Ornstein, 2013, p. 101; Robbins and Judge, 2012, p. 376). Leadership is defined as affecting the behaviors of others in order to realize the individuals' and/or groups' goals under certain conditions (Davis, 1988, p. 144; Sabuncuoğlu and Tüz, 2003, p. 216), as a process in which one influences the others in an organization to reach the aims of the organization and gain the success (Lunenburg and Ornstein, 2013, p. 100), and as an ability to have an impact on the group to achieve a goal or vision (Robbins and Judge, 2012, p. 376). All definitions of leadership indicate three main dimensions. These are: a) leadership means influencing the

¹Assoc. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

others b) it also means achieving the goals, c) leadership needs followers. On the other hand, a manager is the one who works on behalf of others, strives to reach pre-defined goals, makes plans and implements them and supervises the process and the results (Sabuncuoğlu and Tüz, 2003, p. 216). Managers are those who supervise and direct the activities of other people in the organization (Robbins, Decenzo and Coulter, 2013, p. 5). John Kotter defines the management as handling the chaos. He argues that a successful management is consistent with the methods designed by the official plans, creates a solid organization structure and compares the results with the plan. As a process, the management decreases the uncertainty within the organization and stabilizes it. Contrary to this, leadership means coping up with the change. Leadership leads the way by developing a future vision, then makes others contact with the vision and overcome the obstacles. Leaders devote themselves to change and new approaches whereas managers consider stability and status quo significant (Lunenburg and Ornstein, 2013, p. 101; Robbins and Judge, 2012, p. 376).

Some of the factors affecting the management styles of principals are assumptions of the principal towards the people within the organization, personality traits, the structure of the organization, the goals of the organization, the characteristics of the task, the workers' characteristics and time etc. According to Başaran (1991), using the legal power and empowerment of the authority to subordinates depends on the kinds of organization and the managers. These variability reveals different types of management styles. In the study, related to principals' management styles, different management styles were taken as democratic, collaborative, authoritative, indifferent, submissive, and resistant.

Democratic management style and manager behaviors: Some behaviors are as follows: Trusting the teachers, giving opportunities to make a decision on their own, listening to the criticism towards himself/herself and paying attention, deciding a common aim with the teachers, defending codetermination, disseminating the knowledge, holding information channels open, being sensitive to problems, not adopting a critical language and being positive and constructive.

Authoritative management style and manager behaviors: Some behaviors are as follows: principal is the one and only character in decision-making process, prioritizing punishment over rewarding, being someone frightening rather than dependable, talking in a bossy way in relationship with others, attaching importance to superior-subordinate relationship, expecting obedience from teachers, desiring full compliance with the commands, trying to be dominant in relationships, showing no tolerance.

Indifferent management style and manager behaviors: Some behaviors are as follows: Being indifferent to daily problems at school, turning a blind eye to problematic issues, unable to distinguish the hard working ones from the lazy

ones, always postponing to solve a problem, not wondering what is happening at school, insensitive to the success of the school and emotions of the staff, being carefree in face of immediate concerns.

Cooperative management style and manager behaviors: Some behaviors are as follows: trying to solve problems by cooperating with the staff, believing that success belongs to all not few people, not hesitating to get when staff's support needed, encouraging working together, making the staff realize their ability and characteristics, stimulating the staff to learn new things, making necessary contribution to staff's success, appreciating the staff.

Submissive management style and manager behaviors: Some behaviors are as follows: Confirming that everybody is right, hesitating to decide when needed, taking sides with the powerful ones, easily being under the influence of the people around, abstaining from stating his/her point of view, making an effort to be seen as good, preferring to be quite even in face of injustice, remaining composed.

Resistant management style and manager behaviors: Some behaviors are as follows: Desiring to preserve the established order, objecting to a new proposal, always complying with the regulations, following the routines, being disputant in relationships with the staff, often breaking into a conversation, imitating other principals, having a belief that storm is brewing.

Method. The initial form of Perceived School Principal Management Styles Scale (P-SPMSS) was administered on different groups of teachers at different stages of development study. After necessary permissions were granted from the authorities the draft scale was administered on volunteering teachers during visits to their schools. The initial form was completed by 615 teachers working at 30 elementary schools ($n = 397$) and 16 high schools, of which four were vocational high schools, ($n = 218$) located in municipality borders of Malatya province. After the exploratory and confirmatory factor analyses were done using this data set, the final form of the scale was tested for concurrent criterion validity using data obtained from 163 teachers. And lastly the test-retest temporal reliability was tested with data obtained from 48 teachers in two-week intervals.

Development of Initial form of Perceived School Principal Management Styles Scale: The first phase of the development process of P-SPMSS, which aims to measure teachers' perceptions about the management style of their principals, included the content validity studies. To this end, first the classifications on management styles in the literature were analyzed (Başaran, 2004; Davis, 1988; Glickman and Gordon, 2014; Glickman, Gordon and Gordon, 1998; Kağıtçıbaşı, 1999). This process especially focused on determining the features regarding the reflections of relevant management styles in these classifications on managerial behaviors. Next, behavioral

statements were constructed based on the features determined. In addition to the literature review and analysis, an open-ended questionnaire form was developed to learn teachers' views about the behaviors their principals exhibit regarding managerial styles as classified in the relevant literature. The questionnaire form involved questions regarding six different management styles following the introductory explanation: "Principals may display different management behaviors in manager-worker relationships. The literature on management sorts out several management styles including guiding, cooperative, indifferent, authoritarian, democratic, supportive and hindering.... In this respect, how do your principals manage your school regarding these different management styles..." One example question in the questionnaire was "How do you think authoritarian school principals behave in their relations with teachers?" The question proceeded with enough blank space for teachers to write their answers. A total of 37 teachers wrote their answers to the open-ended questions. Teachers' answers were analyzed to determine the behavioral statements expressing the relevant management style. After the analysis of both literature review and answers to the open-ended questions, a draft scale with 84 items was prepared. Next, the draft scale was submitted to the expert opinion, 29 items were decided to be excluded from the scale. After necessary corrections were done on the remaining 55 items based on the expert opinions, the draft scale with six suggested dimensions and 5-point Likert responses (1-Never, 2-Rarely, 3-Sometimes, 4-Generally, and 5-Always) were subjected to exploratory and confirmatory factor analyses.

Findings and comments about the exploratory and confirmatory factor analysis of P-SPMSS: To conduct the exploratory and confirmatory factor analysis separately, the main data set ($n = 579$) was split randomly into two sets including data from 229 and 350 teachers. The former data set ($n = 229$) was used for exploratory factor analysis, while the later ($n = 350$) was used for confirmatory factor analysis. The sampling adequacy of the first data set was tested with KMO and Bartlett test of sphericity. The results of these sampling adequacy tests were sufficient (KMO = .945 and Bartlett test of sphericity, $X^2 = 3922.758$; $df = 300$; $p = .000$). The principal components factor analysis with Varimax rotation technique yielded a four-factor construct with 25 items explaining 67.002% of the total variance. The first factor had 7 items with item loadings between ".783-.651", eigenvalue of 5.087 explaining 20.348% of the total variance. The content analysis of this factor revealed that it included the items about cooperative and democratic management style. Thus this factor was named "cooperative" management style. The second factor had 7 items with item loadings between ".785-.575", eigenvalue of 4.745 explaining 18.980% of the total variance. The content analysis of this factor revealed that it included the items about authoritarian management style. Thus this factor was named "authoritarian" management style. The third factor had 7 items with item loadings between ".745-.594", eigenvalue of 4.004 explaining 16.177% of the

total variance. The content analysis of this factor revealed that it included the items about indifferent management style. Thus this factor was named “indifferent” management style. The fourth factor had 4 items with item loadings between “.779-.679”, eigenvalue of 2.874 explaining 11.496% of the total variance. The content analysis of this factor revealed that it included the items about resistant management style. Thus this factor was named “resistant” management style.

The confirmatory factor analysis testing the fit of the model to the data revealed a χ^2/df (383.66/268) of 1.431, which indicated “perfect” fit as it was below two. Other parameters regarding model fit indices in CFA were found acceptable or perfect based on the relevant literature (Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2010, p.312): RMSEA= .035 (Perfect), RMR=.049 (Perfect), GIF=.92 (Acceptable), AGFI= .90 (Acceptable), CFI=.99 (Perfect), NFI=.98 (Perfect), and NNFI=.99 (Perfect). These findings proved that four-factor structure of P-SPMSS was confirmed.

Results about the concurrent criterion validity of P-SPMSS: The concurrent criterion validity of the P-SPMSS was tested using “Leadership Practices Inventory”, which was originally developed by Kouzes and Posner (2003) and adapted into Turkish by Yavuz (2010). The correlations between five factors of Leadership Practices Inventory (modelling, shared vision, risk taking, acknowledgment and appreciation, focusing on team work) and “cooperative management style” factor of PMSS based on the data obtained from 161 teachers concurrently revealed high significant positive correlations (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2014, p.109). The correlations between other factors of P-SPMSS and five factors of Leadership Practices Inventory were moderate significant and in the negative direction. The results prove that P-SPMSS is valid based on concurrent criterion validity.

Results about the reliability analyses of the P-SPMSS: The test-retest analysis of the P-SPMSS revealed moderate-to-high significant correlations between two implementation scores: $r = .884$ for cooperative management style factor, $r = .856$ for authoritarian management style factor, $r = .484$ for indifferent management style factor, $r = .832$ for resistant management style factor and $r = .735$ for the entire scale. The internal consistency reliability of the factors and entire scale was tested through Cronbach’s Alpha coefficients, which yielded $\alpha = .92$ cooperative management style factor, $\alpha = .89$ for authoritarian management style factor, $\alpha = .86$ for indifferent management style factor, and $\alpha = .85$ for resistant management style factor. These findings suggest that scores obtained from P-SPMSS are reliable enough.

Discussion. In this scale development study to measure the principals’ management styles, scale development procedure suggested within the literature was meticulously followed. The driving force of developing such a scale is that nearly all studies in school management research area have been

Mehmet Üstüner

heavily leadership-oriented. It is also true for our country, Turkey; one reason of this may be easily accessible to leadership scales when needed especially in educational management and supervision field whereas researchers cannot readily find an appropriate research instrument when it comes to management styles.

The values gathered at the end of P-SPMSS development process indicate a valid and reliable instrument to determine the perceived management styles of principal with four different dimensions and also it reveals the level of principals' management styles. Related to the question about which styles a principal adopts when managing the school, the highest mean score of teachers' perceptions and views shows the management style of the principal. Using this scale, it is possible to classify the principals in terms of management styles. The scale can be used to do researches on various topics related to teachers, school administrators and principals' management styles.

Kaynaklar/References

- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570.
- Atli, A., Kaya A. ve Macit, Z. B. (2010). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 61-79.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teacher' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806-811.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara, Nobel.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York & London: The Guilford Press.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bursahoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 547-570.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2498-2504
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı: Örgütsel davranış* (Çev. K. Tosun). İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü.

- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: the moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Glickman C. D. Ve Gordon, S. P. (2014). Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım (Çev. Ed. M. Aksu ve E. Ağaoğlu). Ankara: Anı.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach* (4th ed). USA: Allyn and Bacon.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal psikoloji* (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni - insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kantos, Z. E., Çuhadaroğlu, E. O. ve Taşdan, M. (2009). İlköğretim okulları yöneticilerinin yönetim biçimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Nitel bir araştırma). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 393-402.
- Kara, H., Uzgören, N. ve Uzgören, E. (2013). Yöneticilerde boyun eğici davranışların kökenleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3), 263-284.
- Kıranlı, S. (2010). Lise müdürlerinin yönetsel davranış biçimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 229-250.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3. Baskı). New York-London: The Guilford Press.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve Devlet okulları örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-91.
- Koçak, S. ve Başkan, G. B. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 212-224.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel.
- Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y. ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 47-69.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Tebliğler Dergisi* (Sayı:63-2508), Ankara.

- Oguz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.
- Özcan, H. (1996). *Liselerde uygulanan yönetim biçimleri: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özgan, H. (2011). Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 229-247.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3. Baskı). Berkshire: Open University Press.
- Polat, S. ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet alguları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71-92.
- Robbins, S. P. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed. İ. Erdem). Ankara: Nobel.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları: Temel kavramlar ve uygulamalar* (Çev. Ed. A. Öğüt). Ankara: Nobel.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. New York: McGraw Hill.
- Şad, S. N. (2012). An attitude scale for smart board use in education: Validity and reliability studies. *Computers & Education*, 58(3), 900-907.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir ili örneği), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 365-396.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 133-160.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(88), 274-298.

- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara, Nobel.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-112.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 657-674.
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 128(2), 27-39.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Yavuz, M. (2010). Liderlik uygulamaları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(158), 143-157.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-294.

Ek: Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği

		HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1.Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır.	①	②	③	④	⑤
	2.Müdürümüz, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır.	①	②	③	④	⑤
	3.Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar.	①	②	③	④	⑤
	4.Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.	①	②	③	④	⑤
	5.Müdürümüz, başarıların sadece birkaç öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır.	①	②	③	④	⑤
	6.Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.	①	②	③	④	⑤
	7.Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözüm yollarımızı bulmamıza yardımcı olur.	①	②	③	④	⑤
Otoriter Yönetim Tarzı	8.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde, hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirir.	①	②	③	④	⑤
	9.Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir.	①	②	③	④	⑤
	10.Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde başat olamaya(baskın) çalışır.	①	②	③	④	⑤
	11.Müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır.	①	②	③	④	⑤
	12.Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler	①	②	③	④	⑤
	13.Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır.	①	②	③	④	⑤
	14.Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur.	①	②	③	④	⑤
İlgisiz Yönetim Tarzı	15.Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler.	①	②	③	④	⑤
	16.Müdürümüz, sorunları görmezden gelir.	①	②	③	④	⑤
	17.Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez.	①	②	③	④	⑤
	18.Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.	①	②	③	④	⑤
	19.Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez.	①	②	③	④	⑤
	20.Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir.	①	②	③	④	⑤
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	21.Müdürümüz, “Çalışan”- “Çalışmayan” ayrımı yapmaz	①	②	③	④	⑤
	22.Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.	①	②	③	④	⑤
	23.Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez.	①	②	③	④	⑤
	24.Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır.	①	②	③	④	⑤
	25.Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.	①	②	③	④	⑤

