

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

# eğitim YÖNETİMİ

## EDUCATIONAL ADMINISTRATION : THEORY AND PRACTICE

- Investigating the Factors Affecting Teacher Leadership:  
A Qualitative Study  
*Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma*
- The Predictive Level of Educational Motivation and the Perceived  
Social Support for School Commitment  
*Eğitimsel Motivasyonun ve Algılanan Sosyal Desteğin Okula Bağlılığı  
Yordama Düzeyi*
- Main Problems in the School Administration and  
Solutions Proposed: A Qualitative Study  
*Okul Yönetiminde Karşılaşılan Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri:  
Nitel Bir Araştırma*
- Ethical Dilemmas that School Administrators and Teachers  
Experience: An Analysis Related to Demographic Variables  
*Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler: Demografik Değişkenler  
Açısından Bir İnceleme*
- Two Factors Predicting the Academic Success of High School Students:  
Justice in Classroom Management and School Engagement  
*Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan İki Faktör:  
Sınıf Yönetiminde Adalet ve Okula Bağlılık*

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): 25, Sayı (Issue): 3, Yıl (Year): 2019

**Derginin Akçalı Sponsoru**  
[Sponsor]

Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim  
Danışmanlık Hizmetleri Ticaret A.Ş.

**Sahibi [Owner]**  
Servet Sarıkaya

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**  
[Publication Editor]  
Servet Sarıkaya

**Editörler [Editor]**  
Prof. Dr. Kadir Beycioğlu, Dokuz Eylül Ü.  
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, Orta Doğu Teknik Ü.

**Editör Yardımcısı [Assistant Editor]**  
Arş. Gör. Sevgi Kaya Kaşıkçı, Orta Doğu Teknik Ü.

**Bilim Kurulu [Editorial Board]**  
Prof. Dr. Ali Balcı, *Ankara Ü.*  
Prof. Dr. Ayhan Aydın, *Eskisehir Osmangazi Ü.*  
Prof. Dr. Aytaç Açıkalın, *Hacettepe Ü. (E)*  
Prof. Dr. Mehmet Şişman, *Fatih Sultan Mehmet Vakfı Ü.*  
Prof. Dr. Servet Özdemir, *Başkent Ü.*  
Prof. Dr. Yüksel Kavak, *TED Ü.*

**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):** www.kuey.net

**e-ileti (E-mail):** editor@kuey.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]**

Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe

**Türkçe Düzeltme [Turkish Redaction]**

Doç. Dr. Yusuf Doğan

**Kapak Düzenleme [Cover Art]**

Gürsel Avcı

**Dizgi [Designer]**

Gürsel Avcı

**Baskı [Publication]**

Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret  
Limited Şirketi  
Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B  
Çankaya / 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  
SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)  
Türk Eğitim İndeksi  
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler  
Veri Tabanı  
SCOPUS İndeksi

### Ulusal Yayın Kurulu [National Advisory Board]

- Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıoğen, *Pamukkale Ü.*  
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli, *Okan Ü.*  
Prof. Dr. Ali Rıza Terzi, *Balıkesir Ü.*  
Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, *Marmara Ü.*  
Prof. Dr. Bekir Bulu, *Gazi Ü.*  
Prof. Dr. Burhaneddin Dönmez, *İnönü Ü.*  
Prof. Dr. Cemalettin İpek, *Ahi Evran Ü.*  
Prof. Dr. Cemil Yücel, *Eskiehir Osmangazi Ü.*  
Prof. Dr. Cengiz Akçay, *Hasan Kalyoncu Ü.*  
Prof. Dr. Engin Karadağ, *Akdeniz Ü.*  
Prof. Dr. Ergün Receptoğlu, *Kastamonu Ü.*  
Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu, *Anadolu Ü.*  
Prof. Dr. Ferudun Sezgin, *Gazi Ü.*  
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, *Uludağ Ü.*  
Prof. Dr. Feyzi Uluğ, *Gazi Ü.*  
Prof. Dr. Hasan şimşek, *İstanbul Kültür Ü.*  
Prof. Dr. İlhan Günbayı, *Akdeniz Ü.*  
Prof. Dr. İmam Bakır Arabacı, *Fırat Ü.*  
Prof. Dr. İneyet Aydın, *Ankara Ü.*  
Prof. Dr. İrfan Erdoğan, *İstanbul Ü.*  
Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, *Dumlupınar Ü.*  
Prof. Dr. Mesut Sağnak, *Niğe Ü.*  
Prof. Dr. Murat Taşdan, *Kafkas Ü.*  
Prof. Dr. Mustafa elikten, *Erciyes Ü.*  
Prof. Dr. Münevver etin, *Marmara Ü.*  
Prof. Dr. Münevver Yalçınkaya, *Uluslararası Kıbrıs Ü.*  
Prof. Dr. Naciye Aksoy, *Gazi Ü.*  
Prof. Dr. Niyazi Can, *Kahramanmara Sütçü İmam Ü.*  
Prof. Dr. Nurdan Kalaycı, *Gazi Ü.*  
Prof. Dr. Nurhayat Çelebi, *Karabük Ü.*  
Prof. Dr. Osman Titrek, *Sakarya Ü.*  
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, *Adnan Menderes Ü.*  
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, *Başkent Ü.*  
Prof. Dr. Soner Polat, *Kocaeli Ü.*  
Prof. Dr. Songül Altınışık, *TODAİE*  
Prof. Dr. Temel alık, *Gazi Ü.*  
Prof. Dr. Yahya Altınkurt, *Muğla Sıtku Koçman Ü.*  
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, *Orta Doğu Teknik Ü.*  
Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınç, *Karabük Ü.*  
Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, *Akdeniz Ü.*  
Doç. Dr. Didem Koşar, *Hacettepe Ü.*  
Doç. Dr. Fatih Bektas, *Kilis Yedi Aralık Ü.*  
Prof. Dr. Kadir Beycioğlu, *Dokuz Eylöl Ü.*  
Doç. Dr. Niyazi Özer, *İnönü Ü.*  
Doç. Dr. Semiha şahin, *Dokuz Eylöl Ü.*  
Doç. Dr. Serkan Koşar, *Gazi Ü.*  
Doç. Dr. Türkay Nuri Tok, *İzmir Demokrasi Ü.*  
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Tabancalı, *Yıldız Teknik Ü.*  
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Kavgacı, *Kastamonu Ü.*  
Dr. Öğr. Üyesi Kemal Köksal, *Gazi Ü.*  
Dr. Öğr. Üyesi Muammer Ergün, *Kastamonu Ü.*  
Dr. Öğr. Üyesi Sevim Öztürk, *İnönü Ü.*  
Dr. Ayfer Sayın, *Gazi Ü.*

### Uluslararası Yayın Kurulu [International Advisory Board]

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



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**Editörden .....** vii  
*Editorial*

Kadir Beycioğlu  
Yaşar Kondakçı

**Investigating the Factors Affecting Teacher Leadership:  
A Qualitative Study.....** 419-468

*Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma*  
Seçil Araşkal, Ali Çağatay Kılınç

**The Predictive Level of Educational Motivation and the Perceived  
Social Support for School Commitment.....** 469-508

*Eğitimsel Motivasyonun ve Algılanan Sosyal Desteğin Okula Bağlılığı  
Yordama Düzeyi*  
Taner Atmaca, Aylin Koççu

**Main Problems in the School Administration and Solutions  
Proposed: A Qualitative Study .....** 509-568

*Okul Yönetiminde Karşılaşılan Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri:  
Nitel Bir Araştırma*  
Mehmet Sabir Çevik

**Ethical Dilemmas that School Administrators and Teachers  
Experience: An Analysis Related to Demographic Variables .....** 569-620

*Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İnkilemler: Demografik  
Değişkenler Açısından Bir İnceleme*  
Onur Erdoğan

**Two Factors Predicting the Academic Success of High School Students:  
Justice in Classroom Management and School Engagement.....** 621-658

*Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan İki Faktör:  
Sınıf Yönetiminde Adalet ve Okula Bağlılık*  
Mustafa Özgenel, Büşra Nur Bozkurt



## Editörden

### Değerli Araştırmacılar,

Bu sayıyı tanıtmadan önce sizlere Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (KUEY) Dergisi'nin, dünyanın önde gelen önemli endekslerinden biri olan EL-SEVIER-SCOPUS (SCIENCE DIRECT) tarafından dizinlenmek üzere kabul edildiğini paylaşmak isteriz. Bilindiği üzere, SCOPUS tarafından dizinlenen açık erişim dergilerde yayınlanan makaleler SCIENCE DIRECT veri tabanında doğrudan linkler aracılığıyla dünyanın her yerinde daha görünür hale getirilmekte ve makaleler daha fazla okura ulaşabilmektedir. Ayrıca dizinlenen dergiler metrik verileri hesaplanarak gruplanmaktadır.

2019 yılının üçüncü sayısında 5 makaleyi sizlere ulaştırıyoruz. Taner Atmaca ve Aylin Koççu'ya ait olan, “**Eğitimsel Motivasyonun ve Algılanan Sosyal Desteğin Okula Bağlılığı Yordama Düzeyi**” başlıklı makale, ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılıklarını, eğitimsel motivasyon ve algıladıkları sosyal destek açısından irdelemektedir. Mehmet Sabir Çevik tarafından yazılan “**Okul Yönetiminde Karşılaşılan Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Nitel Bir Araştırma**” adlı çalışması ise, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin yönetimde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara yönelik okul müdürlerinin geliştirdikleri çözüm önerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Onur Erdoğan'ın “**Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler: Demografik Değişkenler Açısından Bir İnceleme**” başlıklı çalışması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeylerini ve yaşadıkları etik ikilemleri bazı demografik değişkenlere göre incelemektedir. “**Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma**” başlıklı çalışmada Ali Çağatay Kılınc ve Mahmut Polatcan tarafından, öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Mustafa Özgenel ve Büşra Nur Bozkurt'un “**Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan İki Faktör: Sınıf Yönetiminde Adalet ve Okula Bağlılık**” başlıklı sayının son makalesi ise, lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri ve lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algılarının ve okula bağlılıklarının birlikte, akademik başarılarının bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Görüleceği üzere bu sayının makaleleri daha çok öğretmen ve öğrencilerle ilgili araştırmalardan oluşmakta ve öğretmen liderliği, adalet, okula bağlılık motivasyon gibi olguların öğrenciler, öğretmenler ve okula olan etkilerini anlamaya çalışmaktadır.

Gelecek sayıda görüşmek üzere.

*Editörler*

Kadir Beycioğlu

Yaşar Kondakçı





## Investigating the Factors Affecting Teacher Leadership: A Qualitative Study\*

### Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Seçil Araşkal<sup>1</sup>, Ali Çağatay Kılınc<sup>2</sup>

#### Abstract

This study aims to investigate the factors affecting teacher leadership in high schools. This study was designed as a qualitative case study and a total of 21 teachers employed in high schools in Karabük province participated in the study. Participants of the current study were chosen through maximum variation, convenient and criterion sampling which are among purposeful sampling methods. A semi-structured interview form developed by the researchers depending on both the related literature and expert opinions was used to gather data. Content analysis was performed to analyze the data. The findings of the study were gathered under four themes entitled the purpose of teacher leadership, the factors that impact teacher leadership, the problems encountered by teacher leaders and the proliferation of teacher leadership. Results revealed that teachers reported supporting each student's learning, improving teaching in the school, and building an effective school culture have been among the primary purposes of teacher leadership. According to the results principal leadership, school climate, and school culture are the leading factors that affect teacher leadership. Results also revealed that teacher leaders encountered problems depending on insufficient support of school administration for teacher leadership, egalitarian norms among colleagues and exam-oriented education system and that they thought teachers' career opportunities should be expanded, an adequate increase in their salaries should be supported and practices ensuring teacher autonomy should be performed in order to expand teacher leadership practices.

**Keywords:** Teacher leadership, high school, qualitative study, case study

#### Öz

Bu çalışmada, öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde kurgulanan bu çalışmaya Karabük ilinde bulunan liselerde görev yapan toplam 21 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt, maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verileri, ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen liderliğinin amacı, öğretmen liderliğini etkileyen değişkenler, öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlar ve öğretmen liderliğinin yaygınlaşması olarak isimlendirilen dört tema altında toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin amaçlarını her öğrencinin öğrenmesini sağlama, okulda yapılan öğretimi geliştirme ve etkili bir okul kültürü oluşturma olarak algıladıklarını göstermektedir. Okul müdürünün liderliği, okul iklimi ve okul kültürü öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerdir. Bununla birlikte araştırma sonuçları okul yönetiminin desteğinin yetersizliğinin, meslektaşların eşitlikçi normlarının ve sınav odaklı eğitim sisteminin ise öğretmen liderlerin karşılaştıkları sorunlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcılar öğretmen liderliğini yaygınlaştırmak için öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişletmek, yeterli ücret artışı sağlamak ve öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirmek gerektiğini düşünmektedirler. Araştırma sonuçları ilgili alanyazınla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen liderliği, lise, nitel araştırma, durum çalışması

Received: 22.06.2019 / Revision received: 19. 08.2019 / Approved: 18.09.2019

\* Bu çalışma Seçil Araşkal'ın Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Liderliğinin Belirlenmesi isimli Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

1 Teacher, MoNE, secilaraskal78@gmail.com 2 Assoc. Prof. Dr. Karabük University, Karabük-Turkey, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

#### Atf için/Please cite as:

Araşkal, S., & Kılınc, A. Ç. (2019). Investigating the factors affecting teacher leadership: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), ss.419-468 doi: 10.14527/kuey.2019.011

## **Introduction**

In the face of economic, cultural, political, technological and ideological changes affecting societies, all institutions feel obliged to review themselves and adapt to developing and changing situations. The concept of leadership has also been affected by the changes and new approaches to leadership have been needed in the literature. In order to increase the quality of teaching, which is the technical essence of the school, approaches in which leadership is perceived differently in the school context are necessary. In recent years, leadership styles such as instructional leadership, teacher leadership, distributive leadership, visionary leadership, transformational leadership, transactional leadership, servant leadership, spiritual leadership, and quantum leadership have been discussed in the literature (Harris and Lambert, 2003; Lambert, 1998).

The concept of leadership has been examined from a moral and cultural perspective in the new approaches that have emerged recently, and collaborative organizational culture, democratic values, organizational innovation, change, and transformation have been discussed in the literature as prominent concepts (Cemaloğlu, 2013). The school organization, which is a subsystem of the education system, has also been affected by the changes in the concept of leadership. Traditional leadership approaches, which regard leadership as the role and responsibility of only the school principal, are not sufficient for the school to be effective and achieve its goals. In order to increase the quality of teaching, approaches in which leadership is perceived differently in the school context are necessary (Hargreaves, 1994; Harris and Lambert, 2003).

Since the mid-1980s, understanding of decentralization, career ladders for teachers, mentoring programs of teachers have necessitated the restructuring of leadership. There has been a shift from an understanding that attributed leadership to only the school principal to the understanding that everyone has the potential and responsibility to demonstrate leadership behaviors (Camburn, Rowan and Taylor 2003; Gunter, 2003; Hargreaves, 2003; King, 2017; Wallace, 2001). As Leithwood and Jantzi (2000a) pointed out, in order to develop the capacity of schools and to manage the processes of change and development, the formation of a participatory and distributive leadership perspective has been discussed extensively in the field. In the traditional perspective, student learning and achievement are considered as solely the responsibility of the school administrator. However, in a line of studies in the literature, it has been discussed that the understanding, which advocates student learning, school development, the effectiveness of the learning and teaching environment is the responsibility of only the school principal, cannot meet the needs of society and students (Barth, 1990; Beachum and Dentith, 2004; Harris, 2002a, 2003, 2005a, 2005b; Harris and

Lambert, 2003; Lambert, 2002; Muijs and Harris, 2003; Murphy, 2005; Sergio-vanni, 2007; York-Barr and Duke, 2004). In this respect, it can be expected that teacher leadership may contribute to the improvement of the quality of teaching in schools. Therefore, teacher leadership emphasizes different power relations in schools, and the unclear distinction between leaders and followers makes it possible for teachers to emerge as leaders in different conditions and times.

Teacher leadership aims to build capacity in schools and to increase the intellectual and social capital of the school (Frost and Durrant, 2003; Smylie and Eckert, 2018). Because, feeling the leadership all over the school without throwing the responsibility of the official duties of leadership on only a few people and the ability of each individual to use his or her influence on one another are important arguments of teacher leadership (Fink, 2005). The preliminary studies have shown that the learning motivation and performance of the students depend on the leadership behaviors of teachers and they have extraordinary power over the students in the school. In other words, teacher leaders motivate students to learn and play key roles in realizing and achieving school-related tasks (Becker and Luthar, 2002).

Another important argument for the emergence of teacher leadership is the development of the human capacity of the school. In this regard, Kılınc and Reçepoğlu (2013) emphasized that one of the claims of teacher leadership is the necessity to develop the human capacity of schools in order to cope with change, transformation, and innovation. It is stated that every teacher can demonstrate leadership behavior when he or she finds an opportunity (Barth, 1990). One of the contributions of teacher leadership to schools is that it provides teachers an opportunity to collaborate with their colleagues and increases their self-esteem (Harris, 2005b). Davidson and Dell (2003) emphasized the importance of teacher leadership in respect of collaboration with colleagues by stating that teachers could find opportunities to achieve the school goals by sharing their practices with their peers while realizing their classroom practices and goals. Teacher leaders work together to decide the goals and vision of the school, take responsibility for the teaching activities carried out in the school and look for new ways to improve their teaching practices (Leithwood and Jantzi, 2000b; Szeto and Cheng, 2017).

When the relevant research was examined in the literature, it was seen that the perception of school principals and teachers about teacher leadership (Beycioğlu, 2009; Beycioğlu and Aslan, 2012; Yiğit, Doğan and Uğurlu, 2013), the teacher leadership behaviors of teachers in the classroom and at school (Can, 2007, 2009a, 2009b), the effect of teacher leadership on school leadership capacity (Özçetin, 2013), the relationship between teacher leadership and school climate (Kılınc, 2014), the perception and expectations of high school teachers about teacher leadership (Kılınc and Reçepoğlu, 2013) were investigated. It was also seen that in addition to the scales to measure the perception and expectations of teachers and school administrators about teacher leadership (Beycioğlu and Aslan, 2010), there was a scale development study for the teacher leadership

culture (Demir, 2014). On the other hand, it was seen that there is limited research on the factors that affect teacher leadership. In the international literature, Harris (2005b) mentioned the benefits of teacher leadership on behalf of schools and drew attention to the lack of empirical studies to prove the claims about teacher leadership. Furthermore, it is emphasized that further research findings are needed for teacher leadership, which is considered as a potential force for school development and student learning (Frost and Harris, 2003; Katzenmeyer and Moller, 2013; York-Barr and Duke, 2004).

MoNE (2018), Turkey's Education Vision 2023 document includes teacher training and development, and practices to increase the cooperation between teachers. Therefore, it is argued that the findings obtained from this research may constitute an important data source for policymakers in terms of how teacher leadership in schools contributes to increasing student achievement, teachers' professional development, and institutional development of the school. The findings obtained from this study can be considered an important contribution to the school administrators in terms of overcoming the obstacles related to colleague cooperation, mutual learning, interaction, the structure of schools and the creation of the school culture which provides support and feedback mechanisms in schools. In addition, it is considered that good practices in education can be discovered by observing the actions of teachers in different high schools and this can provide foresight for teachers in respect of the applicability and practicality of these good practices.

### ***Teacher Leadership***

While Katzenmeyer and Moller (2013) assert that teacher leaders assume leadership roles both within and out of the classroom, Boles and Troen (1994) suggest that teacher leaders improve their teaching abilities by collaborating with other teachers. Harris (2005b) evaluated teacher leadership as establishing collegial norms among teachers, influencing the teaching and learning process and enhancing the effectiveness of schools by shaping the culture of educational institutions. Furthermore, York-Barr and Duke (2004) stated that teacher leadership means leading the school's financial, material and human resources and finally Lambert (1998) stated it as learning together, building the meanings with colleagues and working in cooperation with other teachers and administrators.

In the literature, there is an intense debate as to what the roles of teacher leaders should be and what responsibilities they should undertake (Can, 2009a, Grant, 2006; Harris, 2002b; Harris and Muijs, 2003; Katzenmeyer and Moller, 2013; Lambert, 2003; Leithwood, 2003; Lieberman and Miller, 2005; Murphy, 2005). Harris and Muijs (2005) classified the leadership roles of teachers in four categories. The authors explained *brokering role* as transferring the development principles related to the school into the classroom; *participative leadership* as being an active member of school development efforts and to support change; *mediating role* as the ability of provision of resources if they are required; *the*

*role of forging close relationships* as establishing close relationships by developing positive relationships with school members. While Harris (2002b) stated that teacher leaders in school development processes have the role of influencing and motivating other teachers, guiding, providing expertise and information support, promoting effective collaboration and communication in schools, Grant (2006) highlighted that teacher leaders play a central role in pedagogical leadership for effective teaching in schools.

A series of studies on conceptual dimensioning of teacher leadership have been conducted in the literature. For example, Katzenmeyer and Moller (2013) argued that teacher leadership is based on a four-dimensional structure: (1) *improving organizational capacity*, encouraging students and teachers to maximize their ability to cope with change, and encourage each student to acquire the highest level of cognitive skills in changing circumstances, (2) *establishing a democratic school community*, creating a democratic environment in schools by sharing leadership and building a cooperative environment, (3) *empowering teachers*, actively participating teachers in decision-making processes, increasing their strength within the organization, and (4) *increasing teacher professionalism*, to give teachers the ability to control their own work and to provide the opportunity to determine their own principles.

In the national literature, the studies conducted to conceptualize teacher leadership are noteworthy. In this context, Beycioğlu and Aslan (2010) considered teacher leadership as institutional development, professional development and collaboration with colleagues. While institutional development dimension refers to the need for school administrators to share the leadership and teachers' contribution to the learning and teaching capacity of the school by taking part in planning, coordination, and control processes in school management, professional development refers to the continuous and professional development of colleagues and themselves by developing new teaching methods and being willing and pioneer in the development process, and finally collaboration with colleagues is related to cooperation, solidarity and sharing knowledge and mentoring new teachers.

### ***Purpose***

This study aims to investigate the factors that affect teacher leadership in high schools. For this purpose, it seeks to address the following questions:

1. What is the purpose of teacher leadership according to the views of teachers?
2. What are the variables that influence teacher leadership according to the views of teachers?
3. What challenges do teacher leaders face in high schools?
4. What can be done in order to expand teacher leadership?

## **Method**

### ***Research Design***

This study aims to investigate the views of the teachers about the factors that affect teacher leadership. In this research, single case study design of qualitative research method was adopted. Saban and Ersoy (2017) stated that the case studies allow the researcher to make in-depth analysis, to understand and to make inferences about the effects or relationships of the investigated phenomenon on individuals and society without intervening in an event. In the current study, the determination of teachers' opinions about the factors that affect the teachers' leadership behaviors in high schools was chosen as a real-life situation and this study aimed to reveal the factors that affect teachers' these behaviors.

### ***Participants***

A total of 21 teachers employed in 5 different types of high schools in Karabük province in 2018-2019 academic year participated in the present study. In order to select the participants; maximum variation, convenient and criterion sampling which are among purposeful sampling methods were used together in a systematic manner. Accordingly, the criterion used in the selection of participants in the present study was having worked as a teacher in a high school affiliated to the Ministry of National Education in Karabük for at least 2 years. Another method used in sampling was the maximum variation technique. In this context, teachers from different branches and from different high schools in the 2018-2019 academic year in Karabük province were selected as participants. The third method used in choosing the participants was convenient sampling. In this context, 21 teachers who could participate in the interviews who meet these criteria were selected as the participants of the study. The participants consisted of 13 male and 8 female teachers. Participants are active teachers and some of them were those with previous management experience. All participants were between 30-50 years old. Six of the participants had 10 to 16 years of seniority, 14 of them had 17 to 25 years of seniority, and only 1 of them had more than 25 years of seniority.

### ***Data Collection and Analysis***

Interview and observation techniques were used to collect the data in this study which aims to reveal the factors affecting teacher leadership. Best and Kahn (2017) described the purpose of the interview to reveal perspectives, beliefs, feelings and demographic data that can provide in-depth data on individuals' experience and knowledge. The interview form includes four questions related to the research problem. These questions have been prepared in order to reveal the views of teachers in depth. The process of preparing the observation form started with a detailed literature review. In order to collect the data through the interviews, an interview form was prepared based on the related literature

and presented to expert opinions. “Having conducted studies on Leadership in Educational Sciences” was determined as the criterion for the selection of these experts. In this context, a draft interview form was sent to six faculty members working in the Department of Educational Sciences at different universities. The form has taken its final shape depending on the feedback from the field experts. In this study, the participants were observed in their natural environments on the days when they were on duty in their schools. During the preliminary interviews, the participants were informed about the purpose of the research and what to do. Before starting the interviews, participants were reminded that they could terminate the interview at any time, their identity information would not be shared, and the data would remain confidential. Interviews were conducted in the environments and times determined by the participants. The interviews lasted between 25 minutes to 70 minutes. All the participants, except two of them, gave permission to record the interview. In addition, notes were taken during the interviews.

The audio recordings and interview notes that form the data of the research which were transcribed were analyzed using content analysis methods. In the content analysis method, the data were classified by the researcher according to the codes and themes and interpreted in a way that the reader can understand (Saban and Ersoy, 2017). In this study, a path was followed in line with the recommendations of Yin (2017) before starting the analysis of the data. In this direction, the data of the research were gathered, the interviews conducted with voice recording were decoded. Four themes entitled the purpose of teacher leadership, factors that impact teacher leadership, problems encountered by teacher leaders and the proliferation of teacher leadership were created from the data obtained.

As Yin (2017) stated, codes were created in line with the data obtained from each participant during the data extraction stage. Sub-themes were formed by grouping the obtained codes. As Creswell (2016) stated, this phase is the process of grouping the codes and creating sub-themes. Subsequently, four main themes were reached. Lincoln and Guba (1985) defined credibility as trusting the authenticity of the findings. In this context, the credibility of the research necessitates *sufficient time in the field* to learn or understand the culture, social environment or area of interest of the research environment. In this context, teachers were visited in their work environment and researchers tried to behave as a part of the environment. Another technique used to ensure the reliability of the research is *continuous observation*. In this research, the main features of the context related to the factors affecting teacher leadership in high schools were tried to be understood by making long term observation; continuous notes about the course of the research were kept and these notes were used to extract irrelevant data. In the observations, the relations of the participants in the teachers’ room, the communication with the school administrators and the dialogues with the students in the corridors were observed and the concept of teacher leadership was tried to be clarified. In the current research, observation technique was

preferred apart from the individual interviews, the data collection techniques were triangulated and so the scientific limitations of the research process were tried to be eliminated. In the current research, peer questioning was carried out with the help of two teachers who have a master’s degree in Educational Administration. *The member checking* process was also used to increase the credibility of the study. In this context, the participants were asked to record audio before starting the interviews. Then, the recorded voice recordings were put down on paper and the data obtained were forwarded to each participant and asked to confirm, and the participants were asked if there were any points they wanted to add or remove. Another method used to increase the confirmability of the study is *external audits*. Miles and Huberman (1994) stated that external audit is an external researcher examining and evaluating the research process and the results of the study. Within this context, the opinion of the two experts working in the field of Educational Sciences who have comprehensive knowledge in the research subject and qualitative research were asked to evaluate the research results.

## Findings

In this section, findings obtained by analyzing the research data and comments on these findings are presented. The findings of the research were grouped under four themes: the purpose of teacher leadership, factors that impact teacher leadership, problems encountered by teacher leaders and the proliferation of teacher leadership.

Table 1.

### *Themes and Sub-themes*

<i>Themes</i>	<i>Sub-themes</i>	<i>Participants</i>	<i>n</i>
The purpose of teacher leadership	• Supporting each student’s learning	p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p9, p10, p11, p12, p14, p15, p16, p17, p21	16
	• Improving teaching	p1, p2, p3, p4, p5, p9, p13, p15, p19, p20, p21	11
	• Contributing to building an effective school culture	p1, p2, p3, p5, p6, p7, p8, p9, p12, p15, p16, p18, p19, p21	14
Factors that impact teacher leadership	• The leadership of the school principal	p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p8, p9, p10, p11, p12, p13, p14, p15, p16, p17, p18, p19, p20, p21	21
	• School climate	p2, p3, p4, p5, p6, p7, p8, p9, p10, p11, p12, p13, p14, p15, p16, p17, p18, p19, p20, p21	20
	• School culture	p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p9, p10, p11, p12, p13, p15, p16, p17, p18, p19, p20, p21	19



Table 1.  
Themes and Sub-themes (Continued)

Themes	Sub-themes	Participants	n
Problems encountered by teacher leaders	• Insufficient support of school administration for teacher leadership	p1, p3, p5, p7, p10, p11, p12, p13, p14, p15, p18, p20, p21	13
	• Egalitarian norms among colleagues	p1, p4, p5, p6, p8, p10, p12, p13, p14, p17, p18, p19	12
	• Exam-oriented education system	p1, p7, p9, p10, p12, p14, p16, p18, p19, p21	10
The proliferation of teacher leadership	• Expansion of teachers' career opportunities	p6, p8, p9, p12, p13, p15, p16, p18, p21	9
	• Providing adequate increase in their salaries and non-pecuniary rewards	p6, p9, p10, p13, p14, p15, p16, p18, p19, p20, p21	11
	• Restructuring the teacher training system	p2, p3, p6, p7, p10, p11, p12, p14, p15, p17, p18, p19	12
	• Implementing practices to ensure teacher autonomy	p1, p2, p7, p13, p14, p16, p18, p19	8

## The purpose of teacher leadership

### *Supporting each student's learning*

The teachers who participated in this study emphasized the importance of increasing the academic achievement of the students. In the research, most of the participants shared the view that the positive relationship between teacher and student is a key factor determining student success. In this context, a participant's opinion directly quoted below may be important to clarify the relevant point:

*"Teachers devote time to each student individually and take care of each of them individually because they love their jobs. They care about each student and so each student's success increases."* (P4)

In the research, some of the participants referred to the behaviors that teacher leaders should exhibit in order to increase students' academic achievement. In this context, the participants stated that one-to-one attention to each student and gaining the support of parents were among the behaviors expected from teacher leaders. Some of the participants stated that teacher leadership is an important factor in increasing student motivation. The participants also stated that teacher leaders help students to achieve their goals by establishing positive communication with them in terms of increasing student motivation. In other words, some of the participants used the expression of "moving students to the center" during the interviews. The participants stated that teacher leaders had a great responsibility for helping each student to find a way to success. Another participant's statement "*Teacher leaders allow students to see the world from a dif-*

ferent perspective. They do not transfer only information.” (P2) can be explanatory at this point. Another point that some of the participants mentioned is that teacher leaders provide strong guidance to each student. In this context, teacher leaders are expected to guide students’ psychosocial processes as well as organizing their academic processes. During the interviews, a participant’s expression “...if we can provide guidance and lead the way to students appropriately to their personalities and skills...” (P4) supports the idea that teacher leaders should support the psychosocial development of students.

### ***Improving Teaching***

The participants in this study stated that teacher leaders cannot perform effective teaching only with formal roles that teachers take on. In other words, participants share the idea that teacher leaders should collaborate to meet the specific needs of students and improve teaching. In order to clarify the relevant this point, a participant’s opinion directly quoted below is as follows:

*“Let’s give the teacher leader one more task; they transmit every behavior to the stakeholders. Do not act on your own, then you will be lonely. There should always be a team, always a crowd.”* (P19)

Some of the participants stated that teacher leaders would set an example for their colleagues with their strong pedagogical content knowledge and expertise and would contribute to the teaching process in this way. In this context, the following participant’s statement may be considered as important for clarifying the situation:

*“If there is a teacher leader, he or she can contribute to the development of colleagues and the development of teachers in the school”* (P21).

### ***Contributing to building an effective school culture***

In the interviews, fourteen participants mentioned the importance of teacher leadership in creating an effective school culture. The participants stated that teacher leaders were open to innovations and could take risks. In this context, it can be considered that teacher leadership contributes to supporting innovation and change which are the dimensions of school culture. In support of this argument, the following quoted opinions of the participants are presented below.

*“Teachers’ leadership leads to change and school development and enhances school effectiveness.”* (P2)

*“School is changing; when we share our ideas with students and parents in addition to the administration, the administration feels obliged to realize innovations.”* (P6)

Some of the participant teachers stated that teacher leaders took responsibility in respect of their work by taking initiative. Therefore, the participants stated that teacher leaders contribute to creating a working environment based on responsibilities and taking initiatives in schools. In this context, it can be thought that teacher leadership contributes to the creation of an environment in which new ideas are supported and encouraged.

When the opinions of the participants were examined, it was seen that almost all of them stated that teacher leadership provided opportunities for teachers to realize themselves. In other words, the participants pointed out that teachers who had the opportunity to realize themselves will contribute to the development of the school. A participant's opinion is considered important in terms of giving an example for this situation:

*"I try to realize myself, being useful to people, being a role model is a good feeling, teacher leadership has a lot of impacts in terms of self-realization."* (P12)

## **Factors that impact teacher leadership**

### *The leadership of the school principal*

During the interviews, the participants share the idea that school principals have a line of responsibilities for the emergence of teacher leadership in schools. Many of the participants thought that the leadership of school administrators cannot be considered separately from teacher leadership. In this context, the participants stated that school principals could create teacher leaders by sharing their power. The following two participants touch upon this point in their views:

*"If the school principal does not give the teacher an opportunity, the teacher may not show leadership behavior."* (P1)

*"It's nice to know the managers who support you. For example, you have a task or there could be hundreds of projects, ideas in your mind but if the guy next to you doesn't trust you or he or she doesn't support you, if he or she sees your work as chore or is looking at your work just to look for your errors and to question everything, or let's say that a document needs to be sent to the Directorate of National Education and if you remind the same person three times four times, if it still doesn't happen, then this situation will hinder you over time, it will affect your leadership behaviors negatively."* (P9)

The teachers participating in the research emphasized the word "support" in the context of revealing teacher leaders by school administrators during the interviews. As an element influencing teacher leadership, the school principal's creation of opportunities and especially providing material and moral support to teachers in their work are the views shared by most of the participants. In addition, the school principal's ability to provide autonomy to the teacher, the school principal's participation in the educational process with the teacher, the school principal's ability to provide team spirit, and most importantly, the trust of the teacher are the points that the participants discussed during the interviews. In order to understand the relationship between the school principal's support and teacher leadership which was emphasized by the participants, the views of the one participant were cited directly below:

"The support of school principals affects teachers' leadership. I forgot, I missed this point while I was talking. We must all agree that the administrator is a crucial factor in determining the teacher's position and attitude within the

school. If he does not support the teacher in his field as a first condition and does not accept him or her as an authority there will be a serious problem. School principals must absolutely and certainly support and guide the teachers and walk with them in the field.” (P17)

As a result, it can be thought that teacher leaders will take more responsibility and risk when they receive the support of school principals. In addition, school administrators who give confidence and autonomy to their teachers will pave the way for teacher leaders.

### *School Climate*

Most of the respondents stated that the prevailing climate in their schools affected their work. A significant number of teachers who participated in the interviews pointed out the importance of the school climate in the successful completion of their studies at the school. In addition, most of the participants stated that a respectful environment in schools would positively affect the work of teacher leaders. The following participant’s opinion may be important to demonstrate the relationship between teacher leadership and respectful school climate:

*“I am very pleased with my school, I love coming to school very much and I am happy to work at this school. There are positive communication and kindness between people in my school.” (P3)*

During the interviews, some participants (P5, P9, P11, P14, P18, P20) used the word “trust” in particular. In other words, the participants stated that the trust-based relationship between teachers had a positive effect on both teacher leaders and students. In this context, some participants stated that the positive and trust-based relationship between teacher leaders also had an impact on school management. A participant’s opinion may be important to clarify the point:

*“The atmosphere of trust in the teachers’ room is important. If the relationship is very strong, that is, the teachers’ relations, I think it reflects very well to students. We have seen this in previous years. I think that the conflicts, resentments, and groupings in the teachers’ room are very much reflected in the school success and the behavior of the students. I believe that the student can see the unrest in the teachers’ room even from outside” (P19)*

Most of the participants mentioned that teacher leadership more easily emerges in a healthy school setting. Therefore, participants emphasized that teacher leaders work more for the development of students in healthy school settings and they focus on more activities. A participant’s opinion may be significant in terms of revealing the relationship between positive school climate and teacher leadership:

*“School climate is important. Working in a place where people are peaceful is something different, it makes you do more. I focus on extracurricular activities and think about what more I can do. But when there is unrest, you’re completely drawn to the shell. You say to yourself: I’ll only take my classes, I’m a teacher, anybody should not expect anything from me outside the class.” (P4)*

### **School Culture**

In the theme of school culture, it was seen that some of the participants used the word especially “democratism” during the interviews. In other words, most of the participants stated that the democratic norms in the school culture would encourage the creative practices of the teacher leaders and the cooperation with the school administration and colleagues. The following participant’s view may be important to demonstrate the impact of democratic school culture on teacher leadership:

*“The existence of a democratic environment and being appreciated at school affect my work and my relations with my colleagues.” (P18)*

The participants stated that cultural norms are very important. In the interviews, they stated that there is a culture focused on academic success in schools other than vocational high schools. While some of the participants considered this situation as positive in terms of improving student learning, many of the participants stated that too much academic achievement-oriented culture hindered teachers’ studies on children’s socialization. In other words, it can be thought that school culture, which focuses on academic achievement very intensely, will prevent the creativity of teacher leaders. The views of the two participants may be important in supporting the above argument:

*“For example, I’m questioning whether we’re raising robots that don’t have a hobby, knows nothing apart from lessons or don’t care about anything.” (P5)*

*“Our students may get high grades, but most of them cannot express two words side by side. We have a lot of deficiencies like this, but unfortunately, there is a perception that our only aim is to send students to the university exam, unfortunately our culture is like this. (P12)*

### **Problems encountered by teacher leaders**

#### ***Insufficient support of school administration for teacher leadership***

In the interviews with teachers, almost all of them mentioned the problems arising from school administrators in the development of teacher leadership. In the context of problems arising from school administrators, the primary point of the participants is that school administrators want to limit the teachers referring to the laws, regulations, and circulars. The statement of a participant given below reflects this situation:

*“Administration... For example, imagine that you are going to do an activity or organize a training. The expressions of management such as there is no time for this, this is not in the curriculum or we have only limited opportunities can be determinant on your behavior.” (P18)*

Most of the participants also pointed out the managerial qualifications that school administrators should have. In this context, the participants emphasized that school administrators should be especially good leaders and mentioned that

school administrators should behave professionally in school management processes. The following statements of the participants may be important to clarify this point:

*“An administrator who doesn’t use the language of communication brings down my performance in my school. An administrator whose expressions to me is problematic and takes my performance down.” (P13)*

#### ***Egalitarian norms among colleagues***

When the views of the participants were examined in the sub-theme of the egalitarian norms of the colleagues, it was seen that almost all of the participants stated that the egalitarian norms of the colleagues were an obstacle for teacher leadership. In other words, the participants stated that all teachers had the perception that they were equal in their professions and they underlined that the emergence of a teacher as a leader would harm this norm. Therefore, teacher leaders may challenge egalitarian norms or they give up leadership behaviors in order to maintain positive relationships with colleagues. The following statements of the two teachers may be considered important in terms of clarifying this situation:

*“In a community of teachers who show no behaviors, what I do will already be very noticeable. So, I don’t need to do anything more, it’s very important...” (P18)*

*“Trying to do new things cause problems because of our colleagues, especially our older colleagues, they are closed to change.” (P10)*

#### ***Exam-oriented education system***

Another factor that was specifically mentioned by the teachers participating in the research and which prevented the teachers from assuming leadership roles and responsibilities is the excessive focus on academic achievement of all stakeholders such as students, teachers, parents and administrators in the Turkish National Education System. The participants stated that this would affect the leadership behaviors of the teachers. In addition, most of the participants pointed out that the students approached all the studies with respect to academic success and grade anxiety. According to this, the participants stated that the teachers were faced with exams and grade anxieties of students while trying to do any kind of activities. This was stated by one of the following participants:

*“When we consider this situation in terms of students, most of the students avoid doing some activities.” (P7)*

Another point that almost all of the participants mentioned is that students spend all their time preparing for the exams because of the tests such as YKS (Higher Education Institutions Exam) and LGS (High School Entrance Exam) in Turkish National Education System. Therefore, the participants stated that teacher leaders were able to act only exam-oriented and could not develop students in social-cultural skills as it is required. In this context, it can be thought

that teachers' leadership behavior is prevented in some way. The views of the following participants clearly demonstrate this:

*"Excessive focus on the exams, assessment and evaluation system, results-oriented processes and national university entrance exams... Students do not want to give up the exams nor any other things." (P9)*

*"In fact, as most of us focus on academic achievement as teachers, we miss other things, we don't prepare students for real life. I cannot claim that we prepare the children to real life very well after all their education life" (P10)*

## **The proliferation of teacher leadership**

### ***Expansion of teachers' career opportunities***

One of the points that was emerged in the research and overemphasized by all of the participants was that teachers need to develop their instructional knowledge and skills in order to expand their power of influence required by their formal and informal roles. A significant part of the participants stated that not all teachers have equal competence and therefore an effective teacher should be given positive privileges in the process. In this context, it would be appropriate to make a difference in their responsibilities and salaries. The need for career options to expand teacher leadership is evident from the following participant views:

*"Economic contribution should be provided. The teacher, who does something different, should see the economic return of his or her work or he or she can get ahead in his or her career. Maybe there should be career stages in the system. For example, only you work properly but all of the teachers get the same salary." (P6)*

*"Teachers who do their job well should be employed as mentors and they should train other teachers." (P9)*

*"Teachers who have received certain training or the ones who have achieved certain successes and those who have a high desire to work should be positively differentiated from other teachers. It can be accomplished using the career stages. Not every teacher should have the same conditions." (P12)*

### ***Providing an adequate increase in their salaries and non-pecuniary rewards***

Another issue that the participants mentioned during the interviews is the inadequacy of the rewarding system for teachers who take leadership roles and responsibilities in the school and behave in this direction. Accordingly, the fact that teachers who work effectively and the ones who do not work effectively receive the same salary is one of the points that teachers especially criticize. The following participant views may be important in demonstrating the relationship between teacher leadership and ensuring adequate salary increase:

*"The promotion of teachers who are successful in their fields may be effective." (P15)*

*"Also reinforcements are needed, teachers should be encouraged." (P16)*

### ***Restructuring the teacher training system***

When the opinions of the participants were examined under the theme of restructuring the teacher training system, it was revealed that all of the teachers thought that the teacher training system should be restructured. Accordingly, the first point that teachers emphasize in this context is the necessity of rearrangement of student selection to the faculties that train teachers. In addition, the participants stated that the right to teach should not be given to those who are not graduated from the Faculty of Education. In this context, teachers think that the balance between teacher needs and the number of students graduated from faculties should be well established. The following views of the participants are meaningful in terms of showing that the training process of teacher leaders is also important in the expansion of teacher leadership.

*“Well, I think the state should establish a multi-level system for the spreading of this. When choosing a teacher leader, the state should consider a lot of specifications and faculties should be established for this purpose - maybe some regional faculties.” (P19)*

*“The person who cannot do any job can become a teacher, so people who enter the faculties of science and literature with very low scores can become teachers through pedagogical formation training.” (P18)*

### ***Implementing Practices to Ensure Teacher Autonomy***

All the participants stated that teachers want to choose their own teaching materials and to be free in terms of the curriculum they follow. Some participants stated that more involvement of teachers in decision-making processes related to their classroom or school would make teachers more autonomous. In addition, some of the participants stated that empowering teachers will make school administrators stronger. In this context, the following statement of the participant is considered important in terms of showing the relationship between the school leader's sharing leadership and teacher leadership:

*“It is impossible for school administrators to think and see everything. Therefore, teacher leaders are needed. Leadership behaviors should be distributed.” (P2)*

Some of the participants thought that teachers should contribute more to the decision-making process. In other words, the participants think that teachers should have more voices about the curriculum and content, assessment and evaluation process, how to use technology in classrooms and even how the working hours of schools should be. The following expressions of teachers may be important in terms of clarifying the point:

*“We need a more democratic and freer environment, but regulations, curriculum, and decisions of teachers' committee limit us; teachers are not free enough about these points. Yes, the curriculum will be clear, but everyone will be able to change it according to their preferences.” (P14)*

*“There should be freer working areas where teachers can express themselves much more.” (P13)*



## **Discussion, Result, and Suggestions**

When the findings of the research were examined, it was seen that the participants perceived the purpose of teacher leadership as supporting each student's learning, improving teaching in the school and contributing to the creation of effective school culture. Teacher leaders try to increase student motivation by implementing teaching and learning activities to develop the academic success of students and by adopting student-centered approach. This finding is similar to the findings of Danielson's (2006) study, which found that the primary purpose of teacher leadership is to achieve student learning at the highest level. Katzenmeyer and Moller (2013), on the other hand, emphasized the importance of trying to increase student learning in the face of policy reports that demonstrate the failure of the education system. In this context, when the purposes and principles of the Turkish National Education System in the National Education Basic Law No. 1739 are considered, it can be said that the participants internalized the idea that every student can learn. The findings of the research show that teachers perceive the concept of supporting each student's learning as providing high motivation to students. This finding on teacher leadership and strong student motivation is consistent with the results of research showing that teacher leadership has a strong effect on student motivation and that students' motivation decreases when teachers cannot lead (Öqvist and Malmström, 2017). In this context, the primary behavior expected from teacher leaders is to carry out studies to maximize the academic achievement of the students through conducting activities that provide student motivation. It can be said that teacher leaders can implement different practices in their classrooms and benefit from different teaching-learning activities in order to increase the academic success of each student.

Another finding that emerged in the sub-theme of supporting the learning of each student under the theme entitled the purpose of teacher leadership in the research is to organize the learning experiences towards the individual needs of each student and to allow the students to realize themselves. In addition, research findings show that teacher leadership supports students' psychosocial development. Can (2014) listed teacher leaders' skills as the involvement of students in the teaching and learning process, encouraging students to take part in classroom activities and paying attention to collaborative studies. From this point of view, it can be said that the participants' understanding of teacher leadership as an academic and psychosocial development of students is in line with the conceptual literature. On the other hand, Harris and Muijs (2005) found that students' self-confidence, social skills, mental health and self-esteem are shaped by the teachers' behaviors in the classroom. In this context, it can be expected that the student who gets the necessary support from his/her teacher will realize himself/herself better and be more adaptable and successful in social life. In other words, it can be said that teacher leadership contributes to educational processes in order to train each student as well-qualified individuals by going beyond traditional teaching practices.

Another finding of the study is that the purpose of teacher leadership is to improve the quality of teaching. In this context, it can be thought that the formal and informal roles of teachers in the schools make teacher leaders critical in terms of the development of teaching. In other words, teacher leaders play an important role in the development of teaching. In parallel with this situation, York-Barr and Duke (2004) found that the purpose of teacher leadership is to improve teaching and highlighted that teacher leaders contribute to the development of teaching at school through their roles such as researcher, providing professional development, motivating the groups, mentoring, and coaching. Another study conducted by the Teacher Leadership Exploratory Consortium (2008) emphasized the role of teacher leaders in improving teaching and it was determined that teacher leaders carry out teaching practices in accordance with the values, mission, and vision of the school and share these practices with their colleagues. It can be stated that this finding is similar to the findings of the current research.

The necessity of the collaboration of teacher leaders with their colleagues is another important finding that was found in the context of the theme entitled improving teaching in the school. It can be thought that the collaboration of teachers is very important in the academic development of students. It is known that teachers cooperate with school administrators and colleagues in environments such as branch teachers' boards, coteries, disciplinary boards, social activities boards and they support the academic, cultural and psychosocial development of students. Harris and Lambert (2003) emphasized the cooperation skills required in the context of teacher leadership and they mentioned the cooperation skills of teacher leaders in the decision-making, group work, problem-solving processes, and reconciling of conflicts. Therefore, development of teaching somehow requires teacher leaders to cooperate. As a matter of fact, there are research findings showing that teacher leadership is important in cooperation skills in the context of the development of teaching (Musselman, Crittenden and Lyons, 2014).

Another sub-theme under the theme of the purpose of teacher leadership was the contribution to the creation of effective school culture. Katzenmeyer and Moller (2013) emphasized that school context is very important in teacher leadership and stated that there is developmental emphasis, recognition, autonomy, professional cooperation, participation and open communication in the schools where teacher leadership is prominent. The results of the research show that teacher leadership is associated with the creation of an effective culture for learning at school. In this context, it is thought that the fact that teacher leaders are individuals who are open to innovation and support changes will contribute positively to school cultures. Therefore, it can be considered that teacher leaders in high schools take part in the projects announced, play an active role in the change process in the school by participating in social and cultural activities and contribute to the formation of an effective school culture by taking part in the activities related to the learning processes organized. The contribution of teachers to school cultures by taking risks and responsibilities is another result of

the research. In the relevant literature, there are some studies showing that teacher leaders should take responsibility for their work (Harris and Lambert, 2003; Crowther, Kaagan, Ferguson and Hann, 2004; Danielson, 2006). The results of the present study show that teachers' morale level is high, and teachers work in collaboration because teachers do their job with enthusiasm. In a study conducted by Harris and Muijs (2003), they found that teachers' leadership behaviors contribute to the formation of a strong culture for learning at school. This finding is similar to the finding of the present study. From this point of view, it can be said that the participants' interpretations of teacher leadership as creating effective school culture match up with the literature related to the concept. In this context, it is thought that teacher leaders play an important role in the effectiveness of school culture through their actions. In this respect, it can be concluded that the relevant literature and the concepts that form the sub-themes of teacher leadership are closely related.

Another point examined in this research is to determine the variables that affect teacher leadership. Research findings showed that teacher leadership is influenced by school principal leadership, school culture, and school climate. The findings of the research showed that one of the most important variables affecting teacher leadership is school administrators' leadership. Teacher leaders need the support of school principals in their studies. In this context, it is expected that teachers who receive the necessary support from school administrators tend to demonstrate more leadership behavior. In the literature, it is seen that some researches have been carried out suggesting that the support of school management is one of the important variables affecting teacher leadership (Beycioğlu, 2009; Can, 2009a; Harris and Lambert, 2003; Katzenmeyer and Moller, 2013; Mangin, 2005; York-Barr and Duke, 2004). This finding of the current study is also consistent with Harris and Lambert's (2003) research finding that the leadership of school principals is an important variable affecting teacher leadership. In another study, Mangin (2005) found that school administrators could promote teacher leadership by supporting the studies of teacher leaders. It can be expected that teacher leaders who have received sufficient support in their studies are more willing to exhibit leadership behaviors. In addition, another finding obtained in the study shows that the autonomous behaviors of teacher leaders are influenced by the support of the school administration. In this context, teacher leaders with adequate support from school administrators can be expected to exhibit more autonomous behaviors. Based on the results of the research, it can be said that it is important that school administrators support the autonomy of teacher leaders in the emergence of teacher leaders, offer teacher leaders the opportunity to use different teaching methods and techniques in the classrooms or provide chances to develop themselves professionally and to make collaborations at school.

Another finding that emerged under the theme of variables affecting teacher leadership is related to school climate. Accordingly, research findings show that teacher leadership is influenced by the school climate. Teacher leadership is

expected to develop better in school environments that support mutual love and respect among colleagues. In this context, it can be thought that teachers can demonstrate more leadership behaviors in healthy school climates. In the literature, it was seen that some researches have been done which reveal that a healthy school climate is one of the factors that increase teacher leadership (Muijs and Harris, 2007; Xie, 2008). In addition to this, positive effects of healthy school climates on teachers' cooperation and their works were determined in the current research. This result is consistent with the results of Muijs and Harris's (2007) study in which they focus on the teacher leadership in different school types and showing that teachers exhibit more and more leadership behaviors in schools that attach importance to trust, cooperation and shared vision. It is expected that teacher leadership will find a living space in school environments where cooperation between colleagues is strong, support is provided by school administration and teachers take part in decision-making processes.

In the present study, it was determined that school culture was another factor affecting teacher leadership. Özdemir and Kılınç (2015) stated that school culture is an important variable that shapes teachers' leadership behaviors and leadership processes at school. At this point, a noteworthy finding of the present study is that democratic culture in schools has a significant effect on teacher leadership behaviors. In this context, it can be thought that teacher leadership can develop in school cultures that enable teachers to participate in school-related decisions, support cooperation, and ensure effective participation of teachers in school processes. Similarly, Hook's (2006) research findings show that school cultures, which involve teachers in decision-making processes and support collaboration among teachers, contribute to teachers' leadership behaviors.

Another problem of the research is to identify the problems faced by teacher leaders. Research findings show that one of the most common problems faced by teacher leaders is the inadequate support of school administrators. The results of the research show that administrators prevent teacher leaders from showing their leadership behaviors by not sharing their power or not providing flexibility to teacher leaders. This result is consistent with Harris and Lambert's (2003) statement that school administrators should empower teachers and encourage leadership. In particular, the results of research showing that administrators should support teachers' creativity and create a school culture based on trust by creating a shared vision are consistent with Zinn's (1997) research results showing that school administrators are the most important factor in teacher leadership. Can (2006) emphasized the importance of school principals' personal abilities and their encouraging practices in the realization of teachers' leadership behaviors. Accordingly, it is important for school administrators to know the potential of teacher leadership at the point of school development and the importance of developing practices that support teachers' leadership behaviors.

The findings of the research show that teacher leaders also face obstacles arising from the egalitarian norms of their colleagues. Research findings show

that egalitarian norms prevent teacher leaders from taking initiatives. In other words, teacher leadership is not compatible with egalitarian norms in schools. Therefore, these norms adversely affect the development of teacher leadership. At this point, Katzenmeyer and Moller (2013) emphasized that egalitarian norms prevent teachers from taking leadership roles. This situation may lead to a competitive climate and feelings of jealousy among colleagues in the school, and it will be difficult for teachers to learn from each other in such a climate. In the same study, it was stated that the prominence of teacher leaders with their studies might be considered by some teachers as a violation of the norm that emphasizes that every teacher has equal rights and responsibilities. In this context, it can be thought that teachers do not want to take responsibility for leadership behaviors because they are afraid of the reactions of their colleagues and do not want to draw attention to themselves and therefore they will abstain from taking active part in school processes. As a matter of fact, Smylie and Denny (1990) found that when teachers were expected to exhibit leadership behaviors in school processes, they were reluctant to participate in studies to avoid violating egalitarian norms. In addition to this, there are also other research findings that show the negative effects of peer egalitarian norms on teachers' leadership behaviors in the literature (Hart, 1990; Little, 1995; Smylie, 1992). Therefore, it can be thought that teacher leaders will be reluctant to produce new projects and participate in social and cultural activities in order to avoid negative reactions from their colleagues.

Another finding of the study that emerged in the context of the theme entitled the problems experienced by teacher leaders was the exam-oriented education system. The participants emphasized that they have problems in the studies or activities in which they will work together with students because of their test and grade anxieties. In other words, it was seen that the expectation of academic success of the stakeholders of the school from students is a factor that prevents the social and cultural activities organized by teacher leaders. This result is consistent with Can's (2006) research findings that exam-oriented education system is one of the factors that prevent teachers from demonstrating leadership behaviors. On the other hand, in Turkey's Education Vision 2023 Document of MoNE (2018), it is emphasized that the main priority of education should not be the grades and test results. Therefore, it can be said that students' preparation for the national exams such as YGS and LYS or their studies for the school exams cause teacher leaders focus on only exam-oriented activities.

Another issue examined in this research is related to what needs to be done for the proliferation of teacher leadership. Accordingly, the participants listed the actions needed to expand teacher leadership as the expansion of teachers' career opportunities, providing adequate increase in their salaries and non-pecuniary rewards, restructuring the teacher training system and implementing practices to ensure teacher autonomy. Research findings showed that career steps should be put into practice by assigning different responsibilities to teacher leaders because of the point that not all teachers have equal qualifications. Katzenmeyer and Moller (2013) emphasized the necessity of environments in which teacher leaders can perform their jobs with high motivation. According to this, it is thought

that providing environments where teachers can demonstrate more leadership behaviors and take opportunities are considered important in the proliferation of teacher leadership. Harris and Muijs (2005) also emphasized that teachers' leadership development should be supported by courses and pieces of training. In summary, it can be said that systematic leadership training for teachers and career steps for teacher leadership are likely to enable teachers to demonstrate their leadership roles.

Another finding of the study is that teacher leaders expect to be rewarded for their work in financial or sentimental terms in order to improve teacher leadership. This finding of the current study is similar to the findings of Can (2007) which suggests that successful teachers should be rewarded and encouraged in order to become more productive and sociable. Another finding that emerged in the context of the development of teacher leadership is the need to restructure the teacher training system. Research findings show that teacher training system needs to be revised in order to develop teacher leadership. In addition, the research findings show that the process of student selection to the faculties of education and the training of teacher candidates in a system in which they can exhibit leadership behavior is important in the training of teacher leaders. In this context, the research results are consistent with the clauses related to the restructuring of teacher education system and attention given in the context of student selection to the faculties of education within the framework of cooperation with YÖK in MoNE's Turkey's Education Vision 2023 (MoNE, 2018). Accordingly, it is considered that the selection of prospective teachers in the Faculties of Education is important for the proliferation of teacher leaders in schools and that the selected teacher candidates have a good education. Accordingly, the selection of teacher candidates for the faculties of education and qualified training of the selected teacher candidates is considered very important in order to increase the number of teacher leaders in schools.

The final finding of the research on developing teacher leadership is the implementation of practices that provide teacher autonomy. The participants stated that teachers who can act autonomously can exhibit more leadership behaviors. In other words, participants of the current research thought that planning their own teaching processes, choosing their own teaching materials and having a say in all decisions about teaching in schools is important for teacher leadership. Accordingly, autonomous teachers are expected to be involved in more decision-making processes, feel more satisfied with their profession, and implement more practices for student achievement. The research findings of Kılınç, Bozkurt ve İlhan. (2018) showed that teachers perceive professional autonomy as having more voices in the school-related processes and performing their profession with high motivation. The fact that teachers are more autonomous can enable them to do more creative work in schools and to design their courses by considering students' needs and expectations more. From this perspective, it can be expected that teachers will exhibit more leadership behaviors thanks to the increase in their levels of professional autonomy.

Based on the results of the research, it can be expressed that sharing the managerial strengths of administrators, creating a suitable school environment for teacher leadership, supporting teachers to exhibit leadership behaviors and ensuring that teachers participate in the school's operational processes and decisions are necessary not only in order to increase student achievement in high schools, but also to ensure the institutional development at schools, to provide colleague cooperation and professional development of teachers in schools. Considering that the school principal's support is a determining factor in the development of teacher leadership, it is important for school principals to recognize the contribution of teachers' leadership behaviors to school development and perceive this as a potential power for improving teaching at school. In this respect, it can be expected that organizing pieces of training by National Education Central Organization in order to improve leadership behaviors of teachers at provincial and district levels will be effective in terms of emergence of teachers' leadership behaviors.

Necessary legal arrangements should be made in order to increase the career opportunities of teachers, to establish an effective reward or incentive system and to ensure the sustainability of this. Besides, further studies may be conducted in order to reveal the variables affecting teacher leadership from the perspective of school administrators or provincial and ministerial administrators. Considering one of the results of this study which was entitled as the inadequacy of the school principal's support for teacher leadership as a case, further studies can be carried out to determine the variables that affect this situation. Finally, considering the limited number of studies on teacher leadership in the national literature, it can be expected that the findings obtained from further correlational or causal research which are quantitative research method in order to test the relationship between school leadership, school climate, school culture and teacher leadership which were determined that they affect teacher leadership in the current research may contribute to the literature.

## Türkçe Sürüm

### Giriş

Toplumları etkileyen ekonomik, kültürel, siyasi, teknolojik ve ideolojik değişimler karşısında tüm kurumlar kendilerini gelişen ve değişen durumlar karşısında gözden geçirmek ve değişime uymak zorunda hissetmektedirler. Liderlik kavramı da değişimlerden etkilenmiş ve alanyazında liderlikle ilgili yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuştur. Okulun teknik özü olan öğretimin niteliğinin artırılması için liderliğin, okul bağlamında farklı biçimde algılandığı yaklaşımlar gereklidir. Son yıllarda bu bağlamda öğretim liderliği, öğretmen liderliği, dağıtımçı liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik, hizmetkâr liderlik, ruhsal liderlik ve kuantum liderlik gibi liderlik stilleri alanyazında tartışmaya açılmış durumdadır (Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 1998).

Ortaya çıkan yeni yaklaşımlarda liderliğe ahlaki ve kültürel açıdan bakılmış ve işbirlikçi örgüt kültürü, demokratik değerler, örgütsel yenileşme, değişim ve dönüşüm öne çıkan kavramlar olarak alanyazında ele alınmaya başlanmıştır (Cemaloğlu, 2013). Eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okul örgütü de liderlik kavramındaki değişimlerden etkilenmiştir. Liderliği yalnızca okul müdürünün rol ve sorumluluğu olarak gören geleneksel liderlik yaklaşımları okulun etkili olması ve amaçlarına ulaşması için yeterli değildir. Okulun teknik özü olan öğretimin niteliğinin artırılması için liderliğin, okul bağlamında farklı biçimde algılandığı yaklaşımlar gereklidir (Hargreaves, 1994; Harris ve Lambert, 2003).

1980'lerin ortalarından itibaren yerinden yönetim anlayışı, öğretmenler için kariyer basamakları, öğretmenlerin mentörlük programları liderlikle ilgili yeniden yapılanmayı zorunlu kılmıştır. Liderliği yalnızca okul müdürüne atfeden bir anlayıştan herkesin liderlik davranışları gösterme potansiyeli ve sorumluluğu olduğu anlayışına doğru bir evrilme söz konusu olmuştur (Camburn, Rowan ve Taylor 2003; Gunter, 2003; Hargreaves, 2003; King, 2017; Wallace, 2001). Leithwood ve Jantzi'nin (2000a) de belirttiği gibi okul kapasitesinin geliştirilmesi ve değişim ve gelişim süreçlerinin yönetilebilmesi için katılımcı ve dağıtımçı bir liderlik anlayışının oluşturulması alanda yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Geleneksel anlayışta öğrenci öğrenmesi ve öğrenci başarısı yalnızca okul yöneticisinin sorumluluğu olarak görülmektedir. Bununla birlikte alanyazında, birçok araştırmada öğrenci öğrenmesi, okul gelişimi, öğrenme ve öğretme ortamının işlerliğinin okul müdürünün sorumluluğunda olduğuna ilişkin anlayışın, toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı konusu tartışılmaktadır (Barth, 1990; Beachum ve Dentith, 2004; Harris, 2002a, 2003, 2005a, 2005b; Harris ve Lambert, 2003; Lambert, 2002; Muijs ve Harris, 2003; Murphy, 2005; Sergiovanni, 2007; York-Barr ve Duke, 2004). Bu bakımdan öğretmen liderliğinin okulda yapılan öğretimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlaması beklenebilir. Dolayısıyla öğretmen liderliği okullarda farklı güç ilişkilerine vurgu yapmakta ve lider ile



izleyenler arasındaki ayrımın net olmaması, öğretmenlerin farklı zamanlarda ve koşullarda liderler olarak ortaya çıkmalarına imkân hazırlamaktadır.

Öğretmen liderliği okullarda kapasite geliştirmeyi, okulun entelektüel ve sosyal sermayesini üst seviyelere çıkarmayı hedeflemektedir (Frost ve Durrant, 2003; Smylie ve Eckert, 2018). Zira liderliğin sorumluluğunu birkaç kişinin omuzlarına yüklemeyen okulun her yerinde hissedilebilmesi ve her bireyin bir şekilde diğeri üzerinde olan etkileme gücünü kullanabilmesi öğretmen liderliğinin önemli argümanlarını oluşturmaktadır (Fink, 2005). Yapılan öncül çalışmalar öğrencinin öğrenme motivasyonunun ve performansının öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarına bağlı olduğunu ve öğretmenlerin okulda öğrenci üzerinde sıra dışı bir güce sahip olduğunu göstermiştir. Başka bir anlatımla öğretmen liderler, öğrencileri öğrenmeye güdülemede ve öğrencilerin okulla ilgili işleri gerçekleştirip başarmalarında anahtar bir role sahiptirler (Becker ve Luthar, 2002).

Alanyazında öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında önemli olan diğeri bir argüman ise okulun insan kapasitesinin geliştirilmesidir. Bu bakımdan Kılınç ve Recepoğlu (2013), öğretmen liderliğinin iddialarından birinin değişim, dönüşüm ve yenileşme ile baş edebilmek için okulların insan kapasitesinin geliştirilmesi yönündeki gereklilik olduğunu vurgulamaktadırlar. Her öğretmenin fırsat bulduğunda liderlik davranışı sergileyebildiği ifade edilmektedir (Barth, 1990). Öğretmen liderliğinin alanyazında okullara sağladığı katkıdan biri de öğretmenlere meslektaşları ile işbirliği yapabilme imkânı sunması ve özsaygılarını artırmasıdır (Harris, 2005b). Davidson ve Dell (2003) öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile amaçlarını gerçekleştirirken uygulamalarını meslektaşları ile paylaşarak okul amaçlarını gerçekleştirme imkânı da bulabileceklerini belirterek öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutuna vurgu yapmışlardır. Öğretmen liderler birlikte çalışarak okulun amaçlarına ve vizyonuna karar vermekte, okulda yürütülen öğretim etkinliklerinde sorumluluk almakta ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için yeni yollar aramaktadırlar (Leithwood ve Jantzi, 2000b; Szeto ve Cheng, 2017).

Alanyazında konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının (Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013), öğretmenlerin sınıfta ve okulda sergiledikleri öğretmen liderliği davranışlarının (Can, 2007, 2009a, 2009b), öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesine etkisinin (Özçetin, 2013), öğretmen liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkinin (Kılınç, 2014), ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerinin (Kılınç ve Recepoğlu, 2013) incelendiği; bununla birlikte öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini ölçmeye dönük ölçeklerle birlikte (Beycioğlu ve Aslan, 2010), öğretmen liderliği kültürü ölçeği geliştirme çalışmasının (Demir, 2014) yapıldığı görülmektedir. Ancak öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin tespit edilmesine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazında ise Harris (2005b) öğretmen liderliğinin okullar adına faydalarından bahsederken öğretmen liderliği ile ilgili iddiaları ispatlayacak ampirik çalışmaların sınırlılığına dikkat çekmektedir.

Ayrıca, okul gelişimi ve öğrenci öğrenmesi noktasında potansiyel bir güç olarak kabul edilen öğretmen liderliğine ilişkin daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Frost ve Harris, 2003; Katzenmeyer ve Moller, 2013; York-Barr ve Duke, 2004).

MEB (2018), Türkiye'nin Eğitim Vizyonu 2023 Belgesi'nde öğretmen yetiştirmeye ve öğretmenler arası işbirliğini artırmaya dönük uygulamalara yer vermektedir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek bulguların, okullarda öğretmen liderliğinin öğrenci başarısının artırılmasına, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine, okulun kurumsal gelişimine ne gibi katkılar sağladığı hususunda politika yapıcılar için önemli bir veri kaynağını teşkil edebileceği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulguların Türkiye'de meslektaş işbirliği, karşılıklı öğrenme, etkileşim, destek ve geribildirim sağlanabilecek bir okul kültürünün tesisi ve okul yapısı ile ilgili engellerin aşılması noktasında okul yöneticilerine yol göstermesi beklenmektedir. Ayrıca farklı ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin eylemleri gözlemlenerek eğitimde iyi örneklerin açığa çıkarılması ve bu örnek uygulamaların uygulanabilirliği ve pratikliği noktasında öğretmen liderlere öngörü sağlanabileceği düşünülmektedir.

### Öğretmen Liderliği

Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderlerin sınıf içinde ve dışında liderlik rolleri üstlendiklerini, Boles ve Troen (1994) de öğretmen liderlerin diğer öğretmenlerle birlikte çalışarak öğretim becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Harris (2005b) öğretmen liderliğini, öğretmenler arasında meslektaşlık normları oluşturma, eğitim-öğretim sürecini etkileme ve okulların kültürlerini şekillendirerek etkililiğini artırma olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte, York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderliğini, okulun finansal, materyal ve insan kaynağına liderlik etme, Lambert (1998) ise birlikte öğrenme, anlamı birlikte inşa etme, diğer öğretmen ve okul yöneticileri ile işbirliği içinde çalışma olarak ifade etmektedirler.

Alanyazında lider öğretmenlerin rollerinin ne olması gerektiği ve ne tür sorumluluklar üstlenecekleri yoğun bir biçimde tartışılmaktadır (Can, 2009a, Grant, 2006; Harris, 2002b; Harris ve Muijs, 2003; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Lambert, 2003; Leithwood, 2003; Lieberman ve Miller, 2005; Murphy, 2005). Öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerini Harris ve Muijs (2005) dört başlık altında sınıflandırmışlardır. Buna göre yazarlar *aracılık rolünü*, okulla ilgili gelişim ilkelerini sınıf ortamına aktarabilme; *katılımcı liderlik* rolünü, okul gelişim çalışmalarının etkin bir üyesi olarak yer alıp değişimi destekleme; *arabuluculuk* rolünü, ihtiyaç duyulduğunda kaynakları temin edebilme; *yakın ilişkiler kurma* rolünü ise okul üyeleriyle pozitif ilişkiler kurarak işbirliğini geliştirme şeklinde açıklamaktadırlar. Harris (2002b) okul gelişim süreçlerinde lider öğretmenlerin diğer öğretmenleri etkileme ve motive etme, uzmanlık ve bilgi desteği sağlama, okulda etkili işbirliği ve iletişim sağlama gibi rolleri olduğunu ifade ederken Grant (2006), öğretmen liderlerin okullarda etkili öğretim için pedagojik liderlik rollerine dikkat çekmiştir.

Alanyazında öğretmen liderliğinin kavramsal olarak boyutlandırılmasına ilişkin bir dizi çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin Katzenmeyer ve Moller (2013), öğretmen liderliğinin dört boyutlu bir yapıya dayandığını tartışmaktadır: (1) örgütsel kapasiteyi geliştirme, öğrencilerin ve öğretmenlerin değişimle baş edebilme becerilerini en üst seviyeye çıkarabilmeleri ve her öğrencinin değişen koşullarda en üst seviyede bilişsel beceriler edinebilmesi için onları teşvik etme, (2) *demokratik bir okul toplumu oluşturma*, liderliğin paylaşılarak okullarda demokratik bir ortamın oluşturulması ve okulda işbirliğine dayalı bir ortamın tesis edilmesi, (3) öğretmenleri güçlendirme, öğretmenleri aktif olarak karar süreçlerine katma, örgüt içinde güçlerini artırma, (4) öğretmen profesyonelliğini artırma, öğretmenlere kendi işlerini kontrol edebilme yeteneği kazandırma; kendi ilkelerini belirleme imkânı sunma şeklinde ifade edilmektedir.

Ulusal alanyazında da öğretmen liderliğinin kavramsallaştırılmasına yönelik yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Beycioğlu ve Aslan (2010) öğretmen liderliğini kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olarak ele almaktadırlar. *Kurumsal gelişme* boyutu okul yöneticilerinin liderliği paylaşması gerektiğine, öğretmenlerin okul yönetiminde planlama, esgüdümleme, kontrol süreçlerinde yer alarak okulun öğrenme ve öğretme kapasitesine katkı sağlamalarına göndermede bulunurken *mesleki gelişim* öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri geliştirerek meslektaşlarının ve kendilerinin sürekli mesleki gelişimini sağlama ve gelişim sürecinde istekli olup öncü olmalarıyla; *meslektaşlarla işbirliği* ise işbirliği, dayanışma, bilgi paylaşımı ve görevine yeni başlayan öğretmenlere mentörlük etme ile ilişkilidir.

### *Araştırmanın Amacı*

Bu araştırmanın amacı, liselerde öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliğinin amacı nedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği etkileyen değişkenler nelerdir?
3. Öğretmen liderlerin okulda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için neler yapılabilir?

## **Yöntem**

### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışmada öğretmen liderliğini etkileyen faktörlere yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ve tekli durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Saban ve Ersoy (2017) durum çalışmalarının bir olaya müdahale etmeden araştırmacıya derinlemesine inceleme, anlama; araştırılan olgunun birey ve toplum üzerinde etkisi ya da ilişkisi hakkında çıkarımlarda bulunma imkânı sunduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada

ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin okulda liderlik davranışları sergilemelerini etkileyen faktörlere yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi gerçek yaşamda var olan bir durum olarak seçilmiş ve yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin bu davranışlarını etkileyen unsurların belirlenmesi amaçlanmıştır.

### ***Katılımcılar***

Bu araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 öğretim yılında Karabük ilinde bulunan 5 farklı türdeki lisede görev yapan toplam 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıları belirlemek için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt, maksimum çeşitleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme bir sistematik içinde birlikte kullanılmıştır. Buna göre mevcut araştırmada katılımcılarının seçiminde kullanılan ölçüt, Karabük ilinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı bir ortaöğretim kurumunda en az 2 yıldır öğretmen olarak görev yapmış olmaktadır. Örneklem seçiminde kullanılan bir diğer yöntem ise maksimum çeşitlilik örneklemedir. Bu bağlamda araştırmaya 2018-2019 öğretim yılında Karabük ilinde farklı liselerde farklı branşlardan, farklı çalışma yılına sahip öğretmenler katılımcı olarak seçilmiştir. Örneklem seçiminde kullanılan bir diğer yöntem ise kolay ulaşılabilir örneklemedir. Bu bağlamda bu kriterlere uygun öğretmenler arasından görüşme yapılabilecek 21 öğretmen araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Katılımcıları 13 erkek, 8 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar aktif öğretmenlik yapmaktadır ve içlerinde önceden idarecilik deneyimi olanlar bulunmaktadır. Katılımcıların tamamı 30-50 yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcılardan 6'sının meslekteki kıdemi 10-16 yıl, 14'ünün ise 17-25 yıl arasında değişirken 1 katılımcı 25 yıldan fazla bir süredir öğretmenlik yapmaktadır.

### ***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Bu araştırmada, veri toplamak amacıyla görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Best ve Kahn (2017) görüşmenin amacını bireylerin deneyim ve bilgilerine ilişkin derinlemesine veri sağlayabilen bakış açıları, inançlar, hisler ve demografik verileri ortaya çıkarmak olarak ifade etmektedir. Görüşme formunda araştırma problemine ait dört soru yer almaktadır. Bu sorular öğretmen görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılmasına yönelik olarak hazırlanmıştır. Gözlem formunun hazırlanma süreci ayrıntılı bir alanyazın taramasıyla başlamıştır. Bu görüşmelerde veri toplamak amacıyla ilgili alanyazına dayalı olarak hazırlanan görüşme formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanların belirlenmesinde ölçüt olarak 'Eğitim Bilimlerinde Liderlik konusunda çalışmalar yapmış olmak' belirlenmiştir. Bu bağlamda farklı üniversitelerde Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan altı öğretim üyesine taslak görüşme formu iletilmiştir. Gelen dönlütlere göre forma son hali verilmiştir. Bu araştırmada katılımcılar okullarında nöbetçi oldukları günlerde kendi doğal ortamlarında gözlemlenmiştir. Yapılan ön görüşmelerde katılımcılara araştırmanın amacı ve yapılacaklarla ilgili bilgiler verilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcıları diledikleri an görüşmeyi sonlandırabilecekleri, kimlik bilgilerinin paylaşılmayacağı ve verilerin gizli kalacağı hatırlatılmıştır. Katılımcıların kendi belirledikleri ortamlarda ve zamanlarda

görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 25 dakika ile 70 dakika arası sürmüştür. Katılımcılardan ses kaydı yapılması ile ilgili izin istenmiş, iki katılımcı dışında tüm katılımcılar ses kaydına izin vermiştir. Ayrıca görüşmeler esnasında, görüşme formuna notlar alınmıştır.

Araştırmanın verilerini oluşturan ve yazıya dökülen ses kayıtları, görüşme notları içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde veriler, araştırmacı tarafından kod ve temalara göre sınıflandırılarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır (Saban ve Ersoy, 2017). Bu araştırmada verilerin analizine başlamadan önce Yin'in (2017) önerileri doğrultusunda bir yol izlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veriler bir araya getirilmiş ve ses kaydı ile gerçekleştirilen görüşmeler deşifre edilmiştir. Elde edilen verilerden öğretmen liderliğinin amacı teması; öğretmen liderliği ile ilgili değişkenler teması, öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlar teması ve öğretmen liderliğinin yaygınlaşması teması oluşturulmuştur. Bu temalara ait on üç kod ortaya çıkmıştır.

Yin'in (2017) belirttiği gibi verilerin sökülmesi aşamasında her bir katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşama, Creswell'in (2016) ifade ettiği gibi kodların gruplandırılarak alt temalar oluşturulması sürecidir. Daha sonra alt temalardan dört ana temaya ulaşılmıştır. Lincoln ve Guba (1985) araştırmada inandırıcılığı bulguların gerçekliğine güvenmek olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın inandırıcılığı araştırma yapılan ortamın kültürünü, sosyal ortamı veya ilgi alanını öğrenmek veya anlamak için *sahada yeterli zaman harcamayı* gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda çalışma ortamında öğretmen ziyaretleri yapılarak ortamın bir parçasıymış gibi davranılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kullanılan diğer bir teknik ise *sürekli gözlemdir*. Araştırmada uzun süreli gözlem yapılarak ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerle ilgili bağlamın temel özellikleri kavranmaya çalışılmış; araştırmanın seyri ile ilgili sürekli notlar tutularak saklanmış ve tutulan bu notlar ilgisiz verilerin ayıklanmasında kullanılmıştır. Yapılan gözlemlerde katılımcıların öğretmenler odasındaki ilişkileri, okul yöneticileri ile olan iletişimi ve koridorlarda öğrencilerle olan diyalogları gözlenmiş ve öğretmen liderliği kavramı netleştirilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmada bireysel görüşmeler dışında gözlem tekniği tercih edilerek sürecin yöntem bakımından bilimsel sınırlılıkları ortadan kaldırılmaya çalışılmış ve veri toplama tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır. Bu araştırmada Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapan iki öğretmen yardımcıyla akran sorgulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla *katılımcı teyidi* mekanizması da kullanılmıştır. Bu kapsamda görüşmelere başlamadan önce görüşmecilerden ses kaydı yapılmasına yönelik izin alınmıştır. Daha sonra elde edilen ses kayıtları kâğıda dökülmüş ve elde edilen veriler her bir katılımcıya iletilip onaylamaları istenmiş, ayrıca öğrencilere eklemek ya da çıkarmak istediği bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmanın teyit edilebilirliğini artırmak için kullanılan bir diğer yöntem *dış denetimlerdir*. Miles ve Huberman (1994) dış denetimi dışarıdan bir araştırmacının, araştırmanın sürecini ve çalışmanın sonuçlarını inceleyip değerlendirmesi olarak ifade et-

mektedir. Bu bağlamda, araştırma konusuna ve nitel araştırmaya hâkim, Eğitim Bilimleri alanında çalışmalarını sürdüren iki uzmanın görüşüne araştırma sonuçlarını değerlendirmek için başvurulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen liderliğinin amacı, öğretmen liderliğini etkileyen değişkenler, öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlar ve öğretmen liderliğinin yaygınlaşması olarak isimlendirilen dört tema altında toplanmıştır.

Tablo 1.

*Temalar ve Alt Temalar*

Temalar	Alt temalar	Katılımcılar	n
Öğretmen liderliğinin amacı	Her öğrencinin öğrenmesini sağlama	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k12, k14, k15, k16, k17, k21	16
	Öğretimi geliştirme	k1, k2, k3, k4, k5, k9, k13, k15, k19, k20, k21	11
	Etkili bir okul kültürünün oluşumuna katkı sağlama	k1, k2, k3, k5, k6, k7, k8, k9, k12, k15, k16, k18, k19, k21	14
Öğretmen liderliğini etkileyen değişkenler	Okul müdürünün liderliği	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	21
	Okul iklimi	k2, k3, k4, k5, k6, k7, k8, k9, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	20
	Okul kültürü	k1, k2, k3, k4, k5, k6, k7, k9, k10, k11, k12, k13, k15, k16, k17, k18, k19, k20, k21	19
Öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunlar	Yönetim desteğinin yetersizliği	k1, k3, k5, k7, k10, k11, k12, k13, k14, k15, k18, k20, k21	13
	Meslektaşların eşitlikçi normları	k1, k4, k5, k6, k8, k10, k12, k13, k14, k17, k18, k19	12
	Sınav odaklı eğitim sistemi	k1, k7, k9, k10, k12, k14, k16, k18, k19, k21	10
Öğretmen liderliğinin yaygınlaşması	Öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişletmek	k6, k8, k9, k12, k13, k15, k16, k18, k21	9
	Yeterli ücret artışı sağlama ve manevi ödüllendirme	k6, k9, k10, k13, k14, k15, k16, k18, k19, k20, k21	11
	Öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması	k2, k3, k6, k7, k10, k11, k12, k14, k15, k17, k18, k19	12
	Öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirme	k1, k2, k7, k13, k14, k16, k18, k19	8

## Öğretmen Liderliğinin Amacı

### *Her Öğrencinin Öğrenmesini Sağlama*

Bu çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın önemine vurgu yapmışlardır. Araştırmada katılımcıların çoğu, öğretmen ve öğrenci arasında kurulan olumlu ilişkinin, öğrenci başarısını belirleyen temel bir faktör olduğu görüşünü paylaşmışlardır. Bu bağlamda ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşü önemli olabilir:

*“Öğretmenler öğrencinin her birine bireysel anlamda zaman ayırıp her biriyle bireysel ilgilenir çünkü işini sever. Her öğrenciye dokunur ve her öğrencinin başarıları artar.” (K4)*

Araştırmada katılımcılardan bazıları ise öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için öğretmen liderlerin sergilemesi gereken davranışlara göndermede bulunmuşlardır. Başka bir anlatımla katılımcılar, “öğrencilerin gereksinimleri” ifadesini kullanmışlardır. Bu bağlamda katılımcılar öğretmen liderlerden beklenen davranışlar arasında her bir öğrenci ile bire bir ilgilenmeyi ve velilerin desteğini sağlamayı vurgulamışlardır. Katılımcıların bazıları öğretmen liderliğinin öğrenci motivasyonunu artırma noktasında önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen liderlerin öğrenci motivasyonunu artırma noktasında öğrenci ile olumlu bir iletişim kurarak onlara hedeflerini gerçekleştirme noktasında yardımcı olduğunu da ifade etmişlerdir. Başka bir anlatımla katılımcıların bazıları, görüşmeler esnasında “öğrenciyi merkeze alma” ifadesini kullanmışlardır. Katılımcılar her bir öğrencinin kendini başarıya ulaştırarak yolu bulması noktasında öğretmen liderlere büyük sorumluluk düştüğünü ifade etmişlerdir. Başka bir katılımcının “Öğretmen liderler öğrencinin *daha farklı bir gözle dünyayı görmesini sağlar. Salt bilgidен alıkoyar.*” (K2) şeklindeki ifadesinin bu noktada açıklayıcı olduğu düşünülebilir. Katılımcıların bazılarının değindiği bir diğer nokta ise öğretmen liderlerin her bir öğrenciye güçlü bir rehberlik yapmasıdır. Bu bağlamda, öğretmen liderlerden, öğrencilerin akademik süreçlerini organize etmelerinin yanında, psiko-sosyal süreçlerine de rehberlik etmeleri beklenmektedir. Yapılan görüşmelerde bir katılımcının “... *yapısına uygun becerisine uygun bir alanda rehberlik yapabilirsek, yol gösterebilirsek...*” (K4) şeklindeki ifadesi, öğretmen liderlerin öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine destek olması gerektiği fikrini destekler niteliktedir.

## Öğretimi Geliştirme

Bu araştırmanın katılımcıları, öğretmen liderlerin etkili öğretimi yalnızca üstlendikleri formel rollerle gerçekleştiremeyeceklerini ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle katılımcılar, öğretmen liderlerin öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak ve öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmaları gerektiği fikrini paylaşmaktadırlar. İlgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından bir katılımcının aşağıda doğrudan alıntılanan görüşü şöyledir:

*“Lider öğretmene bir görev daha verelim; yapacağı her davranışı paydaşlara aktarır. Kendi başınıza bireysel davranmayınız o zaman siz yalnızlaşsınız. Hep ekip olmalı hep kalabalık olmalıdır.” (K19)*

Katılımcılardan bazıları ise öğretmen liderlerin güçlü alan bilgisi ve uzmanlığı ile meslektaşlarına örnek olacağını ve bu şekilde öğretim sürecine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki katılımcının ifadesi durumu açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

*“Eğer bir lider öğretmen varsa meslektaşlarının gelişmesine zümresinde bulunan öğretmenlerin gelişmesine katkı sağlayabilir.” (K21)*

### ***Etkili Bir Okul Kültürünün Oluşumuna Katkı Sağlama***

Yapılan görüşmelerde on dört katılımcı, öğretmen liderliğinin etkili bir okul kültürü oluşturmadaki önemine değinmiştir. Katılımcılar, öğretmen liderlerin yeniliklere açık olduklarını ve risk alabildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin okul kültürünün yeniliği ve değişimi destekleme boyutuna katkı sağladığı düşünülebilir. Bu argümanı destekler nitelikte aşağıdaki katılımcıların doğrudan alıntılanan görüşlerine yer verilmiştir.

*“Öğretmenlerin liderliği değişim ve okul gelişimini sağlar, okulun etkililiğini artırır.” (K2)*

*“Okul değişiyor; fikirlerimizi idare ve öğrenci ile paylaştığımızda velilerle paylaştığımızda idare de yenilikleri gerçekleştirmek zorunda hissediyor.” (K6)*

Katılımcı öğretmenlerin bazıları, öğretmen liderlerin inisiyatif kullanarak yaptıkları işin sorumluluğunu üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla katılımcılar, öğretmen liderlerin okulda sorumluluğa ve inisiyatif almaya dayalı bir çalışma ortamı oluşturmaya katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin okullarda yeni fikirlerin destek bulduğu, teşvik edildiği bir ortam yaratılmasına katkı sağladığı düşünülebilir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, hemen hemen tamamının öğretmen liderliğinin, öğretmenlere kendini gerçekleştirme fırsatları sunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcılar, kendini gerçekleştirme fırsatı bulan öğretmenlerin, okulun gelişimine de katkı sağlayacağına dikkat çekmişlerdir. Bir katılımcının görüşü bu duruma örnek teşkil etmesi açısından önemli görülmektedir:

*“Kendimi gerçekleştiririm, insanlara faydalı olmak, örnek olmak güzel bir duygu, öğretmen liderliğinin kendini gerçekleştirmek anlamında çok etkisi olur.” (K12)*

## **Öğretmen Liderliğini Etkileyen Değişkenler**

### ***Okul Müdürünün Liderliği***

Yapılan görüşmeler esnasında katılımcılar, öğretmen liderliğinin okullarda ortaya çıkabilmesi noktasında, okul yöneticilerine büyük sorumluluk düştüğü fikrini paylaşmaktadırlar. Katılımcıların birçoğu okul yöneticilerinin liderliği-



nin öğretmen liderliğinden ayrı düşünülemeyeceği görüşündedir. Bu bağlamda katılımcılar okul yöneticilerinin gücünü paylaşarak öğretmen liderleri ortaya çıkarabileceklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki iki katılımcının görüşleri bu noktaya temas etmektedir:

*“Okul müdürü öğretmenlerine eğer fırsat vermezse, öğretmen liderlik davranışları göstermeyebilir.” (K1)*

*“Yöneticilerin arkanda olduğunu bilmek güzel. Aklında bir iş var, yüzlerce proje olabilir, fikir olabilir ama arkandaki yanındaki adam sana güvenmiyorsa seni desteklemiyorsa yaptığın işe sadece hata aramak ve sorgulamak için bakıyor angarya olarak görüyorsa ya da diyelim ki bu yazım işlemlerinde diyelim ki Milli Eğitime bir yazışma gitmesi gerekiyor aynı adama işi üç kez dört kez hatırlatıyorsan ve o yazı hala gitmiyorsa ve bu ne yapıyor, zamanla sana ket vuruyor, senin liderlik davranışını negatif etkiliyor.” (K9)*

Araştırmaya katılan öğretmenler görüşmeler esnasında okul yöneticilerinin öğretmen liderleri ortaya çıkarma noktasında ‘destek’ kelimesine özellikle vurgu yapmışlardır. Öğretmen liderliğini etkileyen bir unsur olarak okul müdürünün fırsatlar yaratması ve özellikle öğretmenlere yaptıkları çalışmalarda maddi ve manevi destek sağlamaları, katılımcıların çoğunun paylaştığı görüşlerdir. Ayrıca okul müdürünün öğretmenine özerklik sağlayabilmesi, okul müdürünün öğretmeni ile birlikte eğitim-öğretim süreçlerinde yer alması, okul müdürünün ekip ruhunu sağlayabilmesi ve en önemlisi de öğretmenine güvenmesi, katılımcıların görüşmeler esnasında üzerinde durdukları hususlardır. Katılımcılar tarafından vurgulanan okul yöneticisinin desteği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi anlamak için aşağıda bir katılımcının görüşü doğrudan alıntılanarak verilmiştir:

*“Okul müdürlerinin desteği öğretmenlerin liderlik sergilemelerini yüzde yüz etkiler. Onu ben konuşurken kaçırdım unuttum. İdarecinin öğretmenin okul içerisindeki pozisyonu ve tavrını belirleme noktasında çok önemli bir husus olduğunu hepimiz kabul etmeliyiz. Eğer özellikle birinci şart alanında öğretmeni desteklemiyor ve onu otorite olarak kabul etmiyorsa otoriteyi burada kötü anlamda kullandım; öğrencilerine destek olma alanındaki onları yönlendirmeleri, rehberliği açısından kesinlikle ve kesinlikle idareci öğretmenine destek olmak ve onunla beraber yürümek zorundadır.” (K17)*

Sonuç olarak öğretmen liderlerin okul müdürlerinin desteğini aldığı daha fazla sorumluluk ve risk alacağı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenine güven veren, özerklik sağlayan okul yöneticileri öğretmen liderlerin önünü açacaktır.

### **Okul İklimi**

Katılımcıların çoğu, okullarında hâkim olan iklimin çalışmalarını etkilediğini ifade etmiştir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı, okulda yaptıkları çalışmaların başarıyla tamamlanmasında okul ikliminin önemine işaret etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğu okullarda saygıya dayalı bir ortamın olmasının öğretmen liderlerin çalışmalarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Aşağıdaki verilen bir katılımcının görüşü, öğretmen liderliği ve saygıya dayalı okul iklimi arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemli olabilir:

*“Ben okulumdan çok memnunum, okula da çok severek geliyorum ve bu okulda çalışmak da beni mutlu ediyor. Okulumda kişiler arası olumlu iletişim ve nezaket hâkim.” (K3)*

Görüşmeler esnasında bazı katılımcılar (K5, K9, K11, K14, K18, K20) ise “güven” kelimesini özellikle kullanmışlardır. Başka bir ifadeyle katılımcılar öğretmenler arasında kurulan güvene dayalı ilişkinin hem öğretmen liderler hem de öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı katılımcılar öğretmen liderler arasındaki olumlu ve güvene dayalı ilişkinin okul yönetimi üzerinde de etkili olduğunu görüşmeler esnasında ifade etmişlerdir. Bir katılımcının görüşü ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli olabilir:

*“Öğretmenler odasındaki güven ortamı önemli. Orası çok sağlam olursa yani öğretmenlerin ilişkileri, bunun öğrencilere çok iyi yansıtıldığını düşünüyorum. Bunu daha önceki yıllarda gördük. Öğretmenler odasındaki çatışmaların, küskünlüklerin, gruplaşmaların okul başarısına, öğrencilerin davranışına çok yansıtıldığını düşünüyorum. Dışardan bile öğrencinin öğretmenler odasındaki huzursuzluğu görebildiğine inanıyorum.” (K19)*

Katılımcılardan çoğu öğretmen liderliğinin sağlıklı okul ortamlarında daha kolay ortaya çıktığına değinmişlerdir. Dolayısıyla katılımcılar sağlıklı okul ortamlarında öğretmen liderlerin öğrencilerin gelişimi için daha çok çalıştığını, daha fazla etkinliğe yoğunlaştıklarını özellikle ifade etmişlerdir. Bir katılımcının olumlu okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması bakımından aşağıda verilen görüşü anlamlı olabilir:

*“Okul iklimi önemli. İnsanın huzurlu olduğu yerde çalışması bambaşka bir şey; daha fazla şeyler yapmana sebep oluyor. Ders dışı etkinliklere yoğunlaşp daha fazla ne yapabilirim diye düşünüyorum. Ama huzursuzluk olduğunda tamamen kabuğuna çekiliyorsun, dersime gireyim, ben öğretmenim, ders dışında benden bir şey beklenmesin havasına giriyorsun.” (K4)*

### **Okul Kültürü**

Okul kültürü temasında katılımcıların bazılarının görüşmeler esnasında özellikle “demokratiklik” ifadesini kullandıkları görülmüştür. Başka bir anlatımla katılımcıların çoğu okul kültürüne demokratik normların hâkim olmasının öğretmen liderlerin yaratıcı uygulamalarını, okul yönetimi ve meslektaşları ile işbirliğini teşvik edeceğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki katılımcının görüşü demokratik okul kültürünün öğretmen liderliği üzerinde etkisini göstermesi bakımından önemli olabilir:

*“Okulda demokratik bir ortam olması benim çalışmalarımı ve meslektaşlarımla ilişkilerimi etkiler; takdir edilmek etkiler.” (K18)*

Katılımcılar kültürel normların çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde meslek liseleri dışında görüşme yapılan okullarda akademik başarı odaklı bir kültür olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu bazı katılımcılar, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme bağlamında olumlu olarak değerlendirir-

ken katılımcıların birçoğu fazlaca akademik başarı odaklı kültürün, çocukların sosyalleşmeleri noktasında öğretmenlerin yapacağı çalışmalara engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Başka bir anlatımla, akademik başarıya çok yoğun bir şekilde odaklanan okul kültürünün öğretmen liderlerin yaratıcılıklarını engelleyeceği düşünülebilir. İki katılımcının görüşleri yukarıdaki argümanı desteklemesi bakımından önemli olabilir:

*“Örneğin dersten başka hiçbir şey bilmeyen hiçbir şeyle ilgilenmeyen bir hobisi olmayan robotlar mı yetiştiriyoruz diye düşünmeden de edemiyorum.” (K5)*

*“Öğrencilerimiz belki yüksek notlar alıyor ama çoğu iki kelimeyi yan yana getirip kendini ifade edemiyor. Bu tarz eksiklerimiz çok ama maalesef bizim tek amacımız üniversite sınavında öğrenci göndermekmiş gibi, kültürümüz maalesef bu şekilde.” (K12)*

## Öğretmen Liderlerin Karşılaştığı Sorunlar

### Yönetim Desteğinin Yetersizliği

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin hemen hemen tamamı öğretmen liderliğinin gelişimi noktasında okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunlara değinmişlerdir. Okul yöneticilerinden kaynaklı sorunlar bağlamında, katılımcıların öncelikle değindikleri nokta ise okul yöneticilerinin aşırı şekilde öğretmenleri yasa, yönetmelik ve genelgelerle sınırlandırmak istemeleridir. Aşağıdaki verilen bir katılımcının ifadesi bu durumu örneklendirmektedir:

*“İdare. Mesela bir etkinlik yapacaksınız veya bir eğitim düzenleyeceksindir işte bunla ilgili zaman yok, müfredatta yok, imkânlarımız sınırlı gibi söylemleri etkili olabilir.” (K18)*

Katılımcılardan çoğu okul yöneticilerinin sahip olması gereken yöneticilik vasıflarına da dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar, okul yöneticisinin özellikle iyi bir lider olması gerektiğine vurgu yapmışlar ve okul yöneticilerinin okul yönetim süreçlerinde profesyonel davranmalarının öneminden bahsetmişlerdir. Katılımcıların aşağıdaki ifadeleri ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli olabilir:

*“İletişim dilini iyi kullanamayan bir idareci beni aşağıya çeker okulumda. Hitapları sıkıntı olan bir idareci beni aşağıya çeker.” (K13)*

### Meslektaşların Eşitlikçi Normları

Meslektaşların eşitlikçi normları alt temasında katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların hemen hemen tamamının meslektaşların eşitlikçi normlarının öğretmen liderliği için engel olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, katılımcılar tüm öğretmenlerin mesleklerinde eşit olduğu algısını taşıdıkları ve aralarından bir öğretmenin lider olarak ortaya çıkmasının bu norma zarar vereceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla lider öğretmenler eşitlikçi normlara meydan okuyabilir ya da meslektaşları ile olumlu ilişkilerini devam ettirebilmek için liderlik davranışından vazgeçebilir. İki öğretme-

nin aşağıda alıntılanan ifadeleri ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

*“Hiçbir davranış sergilemeyen bir öğretmen topluluğu içerisinde, benim yaptığım şeyler zaten sırtacaktır. Ben de daha fazla bir şey yapma gereği duymam; yani o yüzden çok önemli...” (K18)*

*“Meslektaşların özellikle yaşça büyük meslektaşlarımızın değişime kapalı olmaları nedeniyle, bazı şeyleri yapmak sıkıntı oluyor.” (K10)*

### **Sınav Odaklı Eğitim Sistemi**

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından özellikle belirtilen ve öğretmenlerin liderlik rol ve sorumluluklarını üstlenmelerini engelleyen etmenlerden bir diğeri ise Türk Milli Eğitim Sisteminde yer alan öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici gibi eğitim öğretim süreçlerinde yer alan tüm paydaşların akademik başarıya aşırı odaklanmış olmalarıdır. Katılımcılar bu durumun, öğretmenlerin sergileyeceği liderlik davranışlarını etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların çoğu öğrencinin yapacağı bütün çalışmalara not kaygısı ve akademik başarı ile yaklaştığı hususuna dikkat çekmişlerdir. Buna göre, katılımcılar öğretmenlerin herhangi bir çalışma yaparken öğrencilerin sınav ve not kaygıları ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı tarafından bu durum şu şekilde dile getirilmiştir:

*“Öğrenci açısından değerlendirdiğimizde ise öğrencilerin birçoğu bazı etkinlikleri yapmaktan kaçınıyor.” (K7)*

Katılımcıların hemen hepsinin değindiği diğer bir nokta Türk Milli Eğitim Sisteminde gerçekleştirilen YKS, LGS gibi sınavlar yüzünden öğrencilerin bütün zamanlarını bu sınavlara hazırlanarak geçirdikleridir. Dolayısıyla katılımcılar öğretmen liderlerin, sadece sınav odaklı hareket edebildiklerini, öğrencileri sosyal kültürel becerilerde gerekli şekilde donatamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda bir şekilde öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerinin engellendiği düşünülebilir. Aşağıdaki katılımcıların görüşleri bunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır:

*“Çocukların sınavlara aşırı odaklı olmaları, ölçme değerlendirme sistemi, sürece değil sonuca odaklı işlemler.. YGS TYT AYT sınavları çocuk onu da bırakmıyor, diğerini de yapmak istiyor.” (K9)*

*“Aslında öğretmenlerin de çoğu akademik başarıyı odaklandıkları için diğer şeyleri kaçırmıyoruz, gerçek hayata hazırlamıyoruz. Eğitim hayatı bittikten sonra, bu çocukları çok iyi hayata hazırladığımızı iddia edemem.” (K10)*

## **Öğretmen Liderliğinin Yaygınlaşması**

### **Öğretmenlerin Kariyer Fırsatlarını Genişletmek**

Araştırmada ortaya çıkan ve katılımcıların tamamının üzerinde önemle durdukları noktalardan biri de öğretmenlerin bir şekilde formel ve informal rollerinin gerekli kıldığı etkileme güçlerini genişletmek için öğretimsel bilgi ve bece-

rilerini geliştirmeleridir. Katılımcıların önemli bir kısmı her bir öğretmenin eşit yeterliliğe sahip olmadığını, dolayısıyla etkili bir öğretmenin bir şekilde süreçte önünü açmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sorumluluklarında ve ücretlendirmelerinde bir farklılaşmaya gidilmesinin uygun olacağı düşünülebilir. Öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için kariyer seçeneklerine olan ihtiyaç, aşağıda verilen katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır:

*“Ekonomik katkı sağlanmalı. Farklı bir şey yapan öğretmene yaptığı işin ekonomik katkısını görmeli ya da kariyerinde ilerleyebilmeli. Belki kariyer basamakları gelmeli. Mesela bir sen çalışıyorsun, çalışan da çalışmayan da aynı parayı alıyor.” (K6)*

*“İşini iyi yapan öğretmenleri mentör olarak almalı ve diğer öğretmenlere eğitim verilmeli.” (K9)*

*“Belli eğitimlerden geçmiş öğretmenler, işte belli başarılarla imza atmış öğretmenler ayrılmalı; istekli olan öğretmenler yine ayrılmalı yine bir kariyer basamağı şeklinde olabilir, her öğretmen aynı olmamalı.” (K12)*

#### **Yeterli Ücret Artışını Sağlama ve Manevi Ödüllendirme**

Katılımcıların görüşmeler esnasında değindiği diğer bir konu ise okulda liderlik rol ve sorumluluğunu üstlenen ve bu yönde davranışlar sergileyen öğretmenlere yönelik ödüllendirme sisteminin yetersizliğidir. Buna göre, çalışan ve çalışmayan öğretmenin aynı ücreti alması, öğretmenlerin özellikle eleştirdikleri noktalardan biridir. Aşağıda verilen katılımcı görüşleri, öğretmen liderliği ve yeterli ücret artışını sağlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemli olabilir:

*“Alanında başarılı olan öğretmenlerin derece falan bir şeyler alması mutlaka etkili olabilir.” (K15)*

*“Ayrıca özendiriciler gerekiyor; öğretmen teşvik edilmeli.” (K16)*

#### **Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Yeniden Yapılandırılması**

Öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması teması altında katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğini düşündükleri ortaya konmuştur. Buna göre, öğretmenlerin bu kapsamda üzerinde durdukları ilk nokta, öğretmen yetiştiren fakültele öğrenci seçiminin yeniden düzenlenmesi gerekliliğidir. Ayrıca katılımcılar Eğitim Fakültesi mezunu olmayanlara öğretmenlik hakkı verilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler, öğretmen ihtiyacı ve fakültelerden mezun olan öğrenci sayıları arasındaki dengenin iyi kurulması gerektiği düşüncesindedir. Katılımcıların aşağıda verilen görüşleri öğretmen liderlerin yetiştirilme sürecinin de öğretmen liderliğinin yaygınlaşmasında önemli olduğunu göstermesi bakımından anlamlıdır.

*“Valla yaygınlaşması için devlet bence çok aşamalı bir sistem kurmalı. Lider öğretmen seçerken bir sürü doneye başvurmalı ve bunla ilgili fakülteler oluşturmali, bölge fakülteleri mesela.” (K19)*

*“Hiçbir iş yapamayan kişi öğretmen oluyor, yani artık fen edebiyat fakültelerinde çok düşük puanlarla giren insanlar formasyon alarak öğretmen olabilmekte.” (K18)*

### **Öğretmen Özerkliğini Sağlayıcı Uygulamalar Gerçekleştirme**

Katılımcıların tamamı, öğretmenlerin kendi öğretim materyallerini seçme ve takip ettikleri müfredat noktasında daha özgür davranmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise öğretmenleri sınıflarıyla ilgili ya da okulla ilgili karar süreçlerine daha çok dâhil etmenin, öğretmenleri daha özerk hale getireceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bazıları, öğretmeni yetkilendirmenin okul yöneticilerini daha güçlü kılacağını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bir katılımcının aşağıda verilen görüşü, okul yöneticinin paylaşımcı liderliği ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemli görülmektedir:

*“Okul yönetiminin her şeyi düşünüp görebilmesi de imkânsız. Bunun için öğretmen liderlere ihtiyaç var. Çünkü liderliğin dağıtılması gerekiyor.” (K2)*

Katılımcıların bazıları öğretmenlerin karar süreçlerine daha fazla katkı sağlaması gerektiğini düşünmektedirler. Diğer bir ifadeyle katılımcılar öğretmenlerin ders programları ve içerikleri, ölçme değerlendirme uygulamaları, teknoloji-den sınıfta nasıl yararlanılacağı ve hatta okulların çalışma saatlerinin nasıl olması gerektiği gibi konularda daha fazla söz sahibi olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin aşağıda alıntılanan ifadeleri ilgili noktayı açıklığa kavuşturması bakımından önemli görülebilir:

*“Daha demokratik ve özgür bir ortama ihtiyacımız var ama yönetmelikler, müfredat ve bazı zümre kararları bizi bağlıyor, o konuda öğretmen yeterince özgür değil. Evet, konular belli olacak ama herkes kendi özelliğine göre değiştirebilecek.” (K14)*

*“Daha serbest çalışma alanları, öğretmenlerin kendilerini daha çok ifade edebilecekleri alanlar bırakılmalı.” (K13)*

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların öğretmen liderliğinin amacını *her öğrencinin öğrenmesini sağlama, okulda yapılan öğretimi geliştirme, etkili bir okul kültürünün oluşumuna katkı sağlama* olarak anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen liderler her öğrencinin öğrenebilmesi için öğrencinin akademik başarısını artırmaya dönük uygulamalar yapıp öğrenci merkezli davranarak öğrenci motivasyonun artırmaya çalışmaktadır. Bu bulgu ile Danielson’un (2006) öğretmen liderliğinin öncelikli amacının öğrenci öğrenmesini en üst düzeyde gerçekleştirmek olduğunu bulguladığı araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Katzenmeyer ve Moller (2013) ise eğitim sisteminin başarısızlığını ortaya koyan politika raporları karşısında, öğrenci öğrenmesini artırmaya çalışmanın önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Milli Eğitim sisteminin amaçları ve ilkeleri düşünüldüğünde, katılımcıların her öğrencinin öğrenebileceği fikrini içselleştirdik-

leri söylenebilir. Araştırma bulguları, katılımcıların her öğrencinin öğrenmesini sağlamayı öğrencilerde yüksek motivasyonu sağlama olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir. Öğretmen liderliği ve güçlü öğrenci motivasyonu ile ilgili bu bulgu, öğretmen liderliğinin öğrenci motivasyonu üzerinde güçlü bir etkisi olduğu, öğretmenin liderlik yapmadığı durumlarda öğrencilerin motivasyonunun düştüğünü gösteren araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Öqvist ve Malmström, 2017). Bu bağlamda, öğretmen liderlerden beklenen öncelikli davranış öğrenci motivasyonunu sağlayıcı uygulamalar ile öğrencilerin akademik başarısını en üst seviyede sağlayıcı çalışmalar yapmalarıdır. Öğretmen liderlerin her öğrencinin öğrenebileceği noktasından hareketle sınıflarında farklı uygulamalar sergiledikleri ve her öğrencinin akademik başarısını artırmak için farklı uygulamalar gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmen liderliğinin amacı teması her öğrencinin öğrenmesini sağlama alt temasında ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğretmen liderliğinin öğrenme yaşantılarını her bir öğrencinin bireysel gereksinimlerine dönük olarak düzenlemeye ve öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesine fırsat vermesidir. Ayrıca, araştırma bulguları öğretmen liderliğinin öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerinin desteklediğini göstermektedir. Can (2014) öğretmen liderlerin sahip oldukları beceriler arasında öğrencileri eğitim öğretim sürecine katma, sınıf etkinliklerinde rol almada öğrenciyi isteklendirme, birlikte çalışmaya özen gösterme olarak sıralamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların öğretmen liderliğini öğrenciyi hem akademik hem de psiko-sosyal yönden geliştirme şeklinde anlamlandırmalarının kavrama ilişkin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Diğer taraftan Harris ve Muijs (2005), öğrencilerin öz güvenleri, sosyal becerileri, ruhsal sağlıkları ve öz saygılarının öğretmenin sınıf ortamında sergilediği davranışlarla şekillendiğini saptamışlardır. Bu bağlamda öğretmeninden gerekli desteği alan öğrencinin kendini gerçekleştirmesi ve sosyal hayatta daha uyumlu ve başarılı olması beklenebilir. Başka bir anlatımla, öğretmen liderliğinin, gelecekteki öğretim uygulamalarının dışına çıkarak her bir öğrencinin tüm yönleriyle donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesi yönünde eğitim öğretim süreçlerine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğretmen liderliğinin amacının öğretimin niteliğini geliştirme olduğu yönündedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okullarda üstlendikleri formel ve informal rollerin, öğretmen liderleri öğretimi geliştirme noktasında kritik bir konuma getirdiği düşünülebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmen liderler öğretimi geliştirme noktasında önemli roller üstlenmektedirler. Bu duruma paralel bir biçimde York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğinin amacının öğretimi geliştirmek olduğunu bulgulamış ve öğretmen liderlerin üstlendikleri profesyonel gelişimi sağlama, grupları harekete geçirme, koçluk, araştırmacılık, mentörlük gibi rollerle okulda yapılan öğretimin geliştirilmesine katkı sağladıklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmen Liderleri Keşif Konsorsiyumu (2008) (Teacher Leadership Exploratory Consortium) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada öğretmen liderlerin öğretimi geliştirme rolüne vurgu yapılmış; öğretmen liderlerin okulun değerleri, misyonu ve vizyonu ile

uyumlu öğretim uygulamalarını gerçekleştirdikleri ve meslektaşlarıyla bu uygulamaları paylaştıkları tespit edilmiştir. Bu bulgunun araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmen liderlerin öğretimi geliştirme noktasında meslektaşları ile işbirliği yapmalarının gerekli olduğu öğretimi geliştirme temasında ortaya çıkan önemli bir diğer bulgudur. Zira öğrencilerin akademik gelişimlerinde öğretmenlerin yapacağı işbirliğinin çok önemli olduğu düşünülebilir. Öğretmenler okullarda okul yöneticileri ve meslektaşları ile şube öğretmenler kurulu, zümreler, disiplin kurulları, sosyal etkinlikler kurulu gibi yapılarda işbirliği yapmakta ve öğrencilerin akademik, kültürel ve psiko-sosyal yönden gelişimlerini destekledikleri bilinmektedir. Harris ve Lambert (2003) öğretmen liderliğinde gerekli olan işbirliği becerilerine vurgu yapmışlar ve öğretmen liderlerin karar süreçlerinde, grup çalışmalarında, problem çözme süreçlerinde, çatışmalarda uzlaşma sağlamadaki işbirliği becerilerine değinmişlerdir. Dolayısıyla, öğretimi geliştirme bir şekilde öğretmen liderlerin işbirliği yapmasını zorunlu kılmaktadır. Nitekim alanyazında, öğretmen liderliğinin öğretimi geliştirme boyutunda işbirliği becerilerinin önemli olduğunu gösteren araştırma bulguları da mevcuttur (Musselman, Crittenden ve Lyons, 2014).

Araştırmada öğretmen liderliğinin amacı temasının alt temalarından bir diğeri, etkili bir okul kültürü oluşturmaya katkı sağlamadır. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinde okul bağlamının çok önemli olduğuna değinmiş ve öğretmen liderliğinin öne çıktığı okullarda gelişimsel vurgu, tanınma, özerklik, mesleki işbirliği, katılım ve açık iletişimin söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmen liderliğinin okulda öğrenmeye dönük etkili bir kültürün oluşturulmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen liderlerin yeniliklere açık ve değişimi destekleyen bireyler olmalarının okul kültürlerine olumlu katkı sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderlerin, MEB tarafından duyurulan projelerde yer aldıkları, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılarak okuldaki değişim sürecinde etkin rol üstlendikleri ve MEB tarafından düzenlenen öğrenme süreçlerini ilgilendiren etkinliklerde yer alarak etkili okul kültürü oluşumuna katkı sağladıkları düşünülebilir. Öğretmenlerin risk ve sorumluluk alarak okul kültürlerine sağladıkları katkı araştırmanın bir diğer sonucudur. İlgili alanyazında öğretmen liderlerden yaptıkları işlerin sorumluluklarını üstlenmelerinin beklendiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Harris ve Lambert, 2003; Crowther, Kaagan, Ferguson ve Hann, 2004; Danielson, 2006). Mevcut araştırmanın sonuçları da öğretmen liderlerin işlerini severek yapmaları nedeniyle okullarda moral düzeyinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmalar gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Harris ve Muijs (2003) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarıyla okulda öğrenmeye dönük güçlü bir kültürün oluşmasına katkı sağladıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu bulgu, mevcut araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların öğretmen liderliğini etkili okul kültürü oluşturmaya dönük uygulamalar gerçekleştirme şeklinde anlamlandırmalarının kavrama ilişkin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Bu



bağlamda, öğretmen liderlerin gerçekleştirdikleri eylemlerle okul kültürünün etkililiğinde oldukça önemli yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu itibarla, ilgili alanyazınla öğretmen liderliğinin amacının alt temalarını oluşturan kavramların birbiriyle oldukça yakın ilişkili olduğu yönünde bir çıkarım yapılabilir.

Araştırmada incelenen bir diğer nokta, öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerin belirlenmesine yöneliktir. Araştırma bulguları öğretmen liderliğinin okul müdürünün liderliği, okul kültürü ve okul ikliminden etkilendiğini göstermektedir. Araştırma bulguları öğretmen liderliği etkileyen değişkenlerin başında okul yöneticilerinin liderliğinin geldiğini göstermektedir. Öğretmen liderler yaptıkları çalışmalarda okul müdürlerinin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda okul yöneticilerinden gerekli desteği alan öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışı sergilemeleri beklenmektedir. Zira alanyazında okul yönetiminin desteğinin öğretmen liderliğini etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koyan bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Beycioğlu, 2009; Can, 2009a; Harris ve Lambert, 2003; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Mangin, 2005; York-Barr ve Duke, 2004). Araştırmanın bu bulgusu, Harris ve Lambert'in (2003) okul yöneticilerinin liderliğinin öğretmen liderliğini etkileyen önemli bir değişken olduğu yönündeki araştırma bulgusu ile de tutarlıdır. Bununla birlikte başka bir araştırmada Mangin (2005), okul yöneticilerinin öğretmen liderlerin yaptıkları çalışmalarını destekleyerek öğretmen liderliğinin gelişimini destekleyebileceğini saptamıştır. Yaptığı çalışmalarda yeterli desteği alan öğretmen liderlerin, liderlik davranışları sergilemede daha istekli olmaları beklenebilir. Ayrıca araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğretmen liderlerin özerk davranışlarının okul yönetiminin desteğinden etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinden yeterli desteği alan öğretmen liderlerin daha özerk davranışlar sergilemeleri beklenebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticilerinin öğretmen liderlerin özerkliğini desteklemeleri, öğretmen liderlere farklı öğretim yöntem ve tekniklerini deneme, mesleki açıdan gelişme ve işbirliği yapma olanağı sunmalarının, öğretmen liderlerin ortaya çıkmasında önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen liderliğini etkileyen değişkenler temasında ortaya çıkan bir diğer bulgu okul iklimiyle ilişkilidir. Buna göre araştırma bulguları öğretmen liderliğinin okul ikliminden etkilendiğini göstermektedir. Öğretmen liderliğinin saygıya ve sevgiye dayalı okul ortamlarında daha iyi gelişmesi beklenmektedir. Bu bağlamda sağlıklı okul iklimlerinde öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışları ile öne çıkacakları düşünülebilir. Alanyazında sağlıklı okul ikliminin öğretmen liderliğini artıran faktörlerden biri olduğunu ortaya koyan bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Muijs ve Harris, 2007; Xie, 2008). Bununla birlikte mevcut araştırmada sağlıklı okul iklimlerinin öğretmenlerin işbirliği yapmalarını ve çalışmalarına olumlu yönde etkileri saptanmıştır. Bu sonuç, Muijs ve Harris'in (2007) öğretmen liderliğini farklı okul türlerinde inceledikleri ve güven, işbirliği ve paylaşılan bir vizyonun olduğu okullarda öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışı sergilediklerini gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Meslektaşlar arası işbirliğinin yapıldığı, okul yönetiminin desteğinin

sağlandığı ve karar süreçlerinde öğretmenlerin yer aldığı okul ortamlarında, öğretmen liderliğinin yaşam alanı bulması beklenmektedir.

Araştırmada öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerden bir diğerinin okul kültürü olduğu belirlenmiştir. Özdemir ve Kılınç (2015) okul kültürünün öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerini ve okuldaki liderlik süreçlerini şekillendiren önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada mevcut araştırmanın kayda değer bir bulgusu okullardaki demokratik kültürün öğretmen liderliği davranışlarına önemli etkisi olduğudur. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin, öğretmenleri okulda öğretime ilişkin kararlara katılımlarını sağlayan, işbirliğini destekleyen, öğretmenlerin okul süreçlerine etkin katılımlarını sağlayan okul kültürlerinde gelişebileceği düşünülebilir. Benzer biçimde Hook'un (2006) araştırma bulguları da öğretmenleri karara katan, öğretmenler arasındaki işbirliğini destekleyen okul kültürlerinin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerini katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer problemi öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunların belirlenmesine yöneliktir. Araştırma bulguları öğretmen liderlerin en çok karşılaştığı sorunlardan birinin yönetim desteğinin yetersizliği olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları yöneticilerin öğretmen liderlerin liderlik davranışları sergilemelerine güçlerini paylaşmayarak ya da öğretmen liderlere esneklik tanımayarak engellediklerini göstermektedir. Bu sonuç, Harris ve Lambert'in (2003) okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirerek liderliği teşvik etmeleri gerektiğine yönelik ifadeyle örtüşmektedir. Özellikle yöneticilerin öğretmenlerin yaratıcılıklarını desteklemeleri, paylaşılan bir vizyon oluşturarak güvene dayalı bir okul kültürü oluşturmaları gerektiğini gösteren araştırma sonuçları, Zinn'in (1997) okul yöneticilerinin öğretmen liderliğinde en önemli faktör olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Can (2006) okul müdürlerinin kişisel yeteneklerinin ve öğretmenlere cesaret veren uygulamalarının öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinde önemine vurgu yapmaktadır. Buna göre, okul yöneticilerinin öğretmen liderliğinin okulu geliştirme noktasında potansiyelini bilmelerinin ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını destekleyici uygulamalar geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulguları öğretmen liderlerin meslektaşlar arasındaki eşitlikçi normlardan kaynaklı engellerle de karşılaştığını göstermektedir. Araştırma bulguları eşitlikçi normların öğretmen liderlerin girişimde bulunmalarını engellediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen liderliği okullardaki eşitlikçi normlarla uyumlu değildir. Dolayısıyla bu normlar öğretmen liderliğinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktada, Katzenmeyer ve Moller (2013) eşitlikçi normların öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenmelerini engellediğini vurgulamış; bu durumun okulda yarışmacı bir iklimin oluşmasına ve mesleki kıskançlığa neden olabileceğini ve böyle bir iklimde öğretmenlerin birbirlerinden bir şeyler öğrenmelerinin zorlaşacağını belirtmiştir. Aynı çalışmada, öğretmen liderlerin yaptığı çalışmalarla öne çıkmalarının bazı öğretmenler tarafından her öğretmenin eşit hak ve sorumluluklara sahip olduğunu vurgulayan normun ih-

lali olarak düşünölebileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, meslektaşlarının tepkilerinden korktukları ve dikkatleri üzerlerine çekmek istemedikleri için liderlik davranışlarının sorumluluğunu almak istemeyecekleri ve bu nedenle okul süreçlerinde etkin olarak yer alma noktasında çekimsiz bir tutum sergileyecekleri düşünölebilir. Nitekim Smylie ve Denny (1990), öğretmenlerin okula ilişkin süreçlerde liderlik davranışları sergilemeleri beklendiğinde, eşitlikçi normları ihlal etmemek için yapılacak çalışmalara katılma noktasında isteksiz davrandıklarını bulgulamıştır. Bununla birlikte alanyazında meslektaşların eşitlikçi normlarının öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemeleri üzerindeki olumsuz etkisini gösteren başka araştırma bulguları da mevcuttur (Hart, 1990; Little, 1995; Smylie, 1992). Dolayısıyla öğretmen liderlerin meslektaşlarından gelecek olumsuz tepkilerden kaçınmak için yeni projeler üretme, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma noktasında isteksiz davranacakları düşünölebilir.

Araştırmanın öğretmen liderlerin yaşadıkları sorunlar temasında ortaya çıkan bir diğer bulgusu ise sınav odaklı eğitim sistemidir. Katılımcılar, öğrencilerin sınav ve not kaygıları nedeniyle öğrenciyle birlikte yapacakları çalışmalarda ya da etkinliklerde sorunlar yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Başka bir anlatımla okulun paydaşlarının öğrenciden akademik başarı beklentisinin, öğretmen liderlerin yapacakları sosyal ve kültürel faaliyetleri engelleyen bir unsur olduğu görölmektedir. Bu sonuç, Can'ın (2006) sınav odaklı eğitim sisteminin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri engelleyen unsurlardan biri olduğuna dair araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Nitekim MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de eğitimin temel önceliğinin ders notları ve sınav sonuçları olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin YKS, LYS veya okul sınavları odaklı çalışmalarının öğretmen liderleri yapacakları çalışmalarda sadece sınav odaklı hale getirdiği söylenebilir.

Bu çalışmada incelenen bir diğer husus ise öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için yapılması gerekenlerle ilişkilidir. Buna göre katılımcılar öğretmen liderliğini yaygınlaştırmak için yapılması gerekenleri; öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişletme, yeterli ücret artışını sağlama ve manevi ödüllendirme, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması ve öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar gerçekleştirme olarak sıralamışlardır. Araştırma bulgusu her öğretmenin eşit niteliklere sahip olmadığı noktasından hareketle, öğretmen liderlere farklı sorumluluklar yüklenerek kariyer basamaklarının uygulanması gerektiğini göstermektedir. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderlerin mesleklerini yüksek motivasyonla gerçekleştirebilecekleri ortamların gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Buna göre, öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışı sergileyebilecekleri ortamların tesisinin, öğretmen liderliğinin yaygınlaşmasında önemli olduğu düşünölmektedir. Harris ve Muijs (2005) de öğretmenlerin kurslarla, eğitimlerle liderlik gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özetle, öğretmenlerin kariyer basamakları ile birlikte sistemli bir liderlik eğitiminden geçirilmesinin öğretmenlerin liderlik rollerini daha fazla sergilemelerine imkân vereceği söylenebilir.

Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için öğretmen liderlerin maddi veya manevi olarak yaptıkları işin karşılığını almayı beklemedikleri araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Can'ın (2007) öğretmenlerin daha üretici ve girişken olabilmeleri için başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesinin ve cesaretlendirilmesinin sağlanması gerektiğine yönelik araştırma bulguları, mevcut araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmen liderliğinin geliştirilmesi bağlamında ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğidir. Araştırma bulguları, öğretmen liderliğinin geliştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme sisteminin gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları öğretmen liderlerin yetiştirilmesinde, eğitim fakültelerine öğrenci seçiminin ve fakültelerde öğretmen adaylarının liderlik davranışı sergileyebilecekleri modellerde yetiştirilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda MEB (2018) Türkiye'nin Eğitim Vizyonu 2023 Belgesi'nde yer alan YÖK ile yapılacak işbirliği çerçevesinde öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması, öğrenci seçimine dikkate edilmesi maddeleri araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Buna göre, okullarda öğretmen liderlerin çoğalması için Eğitim Fakültelerine öğretmen adayı seçiminin, seçilen öğretmen adaylarının iyi bir eğitimden geçmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın öğretmen liderliğini geliştirme noktasında ortaya çıkan son bulgusu ise öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamaların gerçekleştirilmesidir. Katılımcılar özerk davranabilen öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışı sergileyebileceklerini belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle katılımcılar, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini planlamalarının, kullanacakları öğretim materyallerini seçebilmelerinin ve öğretimle ilgili tüm kararlarda söz sahibi olabilmelerinin öğretmen liderliği için önemli olduğunu düşünmektedirler. Buna göre, özerk davranan öğretmenlerin daha fazla karara katılması, mesleğinden daha fazla doyum sağlaması, öğrenci başarısı için daha fazla uygulama yapması beklenmektedir. Kılınç, Bozkurt ve İlhan'ın (2018) araştırma bulguları öğretmenlerin mesleki özerkliği, öğretmenin okula ilişkin süreçlerde daha fazla söz sahibi olması, yüksek motivasyonla mesleğini icra etmesi olarak algıladıklarını göstermektedir. Zira öğretmenlerin daha özerk olmaları okullarda daha yaratıcı çalışmalar yapmalarını ve derslerini öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini daha fazla dikkate alarak tasarlamalarını sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinde artışla birlikte daha fazla liderlik davranışı sergilemeleri beklenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaöğretim kurumlarında öğrenci başarısının artırılması, okullarda kurumsal gelişimin, meslektaş işbirliğinin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi için yöneticilerin yönetsel güçlerini paylaşmaları, öğretmen liderliği için uygun bir okul ortamı sağlamaları, öğretmenleri liderlik davranışları sergilemeleri noktasında desteklemeleri, öğretmenleri okulun işleyiş süreçlerine ve kararlara katılmalarını sağlamaları gerektiği söylenebilir. Okul müdürünün desteğinin öğretmen liderliğinin gelişiminde belirleyici bir faktör olarak bulunduğu göz önüne alındığında, okul müdürlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarının okul gelişimine katkısının farkına varmaları

ve bunu okulda yapılan öğretimin geliştirilmesine yönelik potansiyel bir güç olarak algılamaları önem arz etmektedir. Bu bakımdan Milli Eğitim Merkez örgütünün, il ve ilçe düzeyinde öğretmenlerin liderlik davranışlarını geliştirici eğitimler düzenlenmesinin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri noktasında etkili olması beklenebilir. Öğretmenlerin kariyer olanaklarının artırılması ve etkili bir ödüllendirme ya da teşvik sisteminin kurulması ve bunun sürdürülebilirliğinin sağlanması için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte başka çalışmalarda okul yöneticileri ya da taşra ve Bakanlık düzeyindeki yöneticilerin perspektifinden hareket etmek suretiyle öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerin ortaya konması amaçlanabilir. Bu araştırmanın sonuçlarından biri olan öğretmen liderliğine ilişkin okul müdürünün desteğinin yetersizliği bir durum olarak ele alınıp bu durumu etkileyen değişkenleri belirlemeye yönelik ardıl çalışmalar gerçekleştirilebilir. Son olarak ulusal alanyazında öğretmen liderliğine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olması da göz önünde bulundurulduğunda, özellikle bu çalışmada öğretmen liderliğini etkilediği belirlenen okul müdürünün desteği, okul iklimi ve okul kültürü gibi değişkenlerle öğretmen liderliğinin ilişkisini test etmeye dönük nicel araştırma yöntemi ve korelasyonel ya da nedensel desende kurgulanan araştırmalardan elde edilecek bulguların alanyazına katkı sağlaması beklenebilir.

## References/Kaynakça

- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beachum, F., & Dentith, A. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational psychologist*, 37(4), 197-214.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. M. Durmuşçelebi). Konya: Dizgi Ofset.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (*Hatay ili örneği*) (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Boles, K., & Troen, V. (1994). Teacher leadership in a professional development school. *The annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 347-373.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2009a). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2), 385-399.
- Can, N. (2009b). The leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. İçinde Servet Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (ss. 131-183). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2004). Developing teacher leaders: How Teacher leadership enhances school success. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 506-508.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/books/105048.aspx> February, 11, 2019.

- Davidson, B. M., & Dell, G. L. (2003). A school restructuring model: A tool kit for building teacher leadership. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*, 477-507.
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 13(2), 334-344.
- Fink, D. (2005). *Leadership for mortals: Developing and sustaining leaders of learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: rationale, strategy and impact. *School leadership & management*, 23(2), 173-186.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Grant, C. (2006). Emerging voices on teacher leadership: Some South African view. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 511-532.
- Gunter, H. M. (2003). Teacher leadership: Prospects and possibilities. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (Eds.), *Leadership in education*, (pp. 118-131). London: Sage.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London, New York, and Toronto: Cassell, Teachers' College Press, and University of Toronto Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2002a). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Harris, A. (2002b). *School improvement: What's in it for schools?* London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2005a). Reflections on distributed leadership. *Management in Education*, 19(2), 10-12.
- Harris, A. (2005b). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London: National College for School Leadership.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. London, UK: McGraw-Hill Education.
- Hart, A. W. (1990). Impacts of the school social unit on teacher authority during work redesign. *American Educational Research Journal*, 27(3), 503-532.
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools* (Doctoral dissertation, Texas A&M University). Retrieved from ProQuest Digital Dissertations.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak, öğretmen liderler yetiştirme* (Çev. Ed. S. Özdemir). Ankara: Nobel.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Kılınç, A. Ç. & Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- King, F. (2017). Evolving perspective(s) of teacher leadership: An exploration of teacher leadership for inclusion at preservice level in the Republic of Ireland. *International Studies in Educational Administration*, 45(1), 5-21.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development, and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton, R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp. 103-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000a). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000b). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum*, 69(2), 151-165
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Little, J. W. (1995). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 47-63.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-466
- MEB [Ministry of National Education] (2018). *Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu* [Turkey's Education Vision 2023] Retrieved from <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>, June, 1, 2019.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.



- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Musselman, M. R., Crittenden, M. A., & Lyons, R. P. (2014). A comparison of collaborative practice and teacher leadership between low-performing and high-performing rural kentucky high schools. *The Rural Educator*, 35(3), 1-9.
- Öqvist, A., & Malmström, M. (2017). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175.
- Özdemir, S., & Kılınc, A. Ç. (2015). Teacher leadership: A conceptual analysis. In K. Beycioğlu ve P. Pashiardis (Eds.), *Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness* (pp. 257-282). Hershey, PA: IGI Global.
- Özçetin, S. (2013). Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: bir durum çalışması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259.
- Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556-577.
- Szeto, E., & Cheng, A. Y. (2017). Developing early career teachers' leadership through teacher learning. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)*, 45(3), 45-65.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (TLEC). (2008). *Teacher leader model standards*. Retrieved from www.teacherleaderstandards.org
- Wallace, M. (2001). Sharing leadership of schools through teamwork: A justifiable risk?. *Educational Management & Administration*, 29(2), 153-167.
- Xie, D. (2008). *A study of teacher leadership and its relationship with school climate in american public schools: Findings from sass 2003-2004* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database. (UMI No.3303476)
- Yiğit, Y., Doğan, S. & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması uygulamaları* (Çev. İ. Günbayı). Ankara: Nobel.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

*Seçil Araşkal & Ali Çağatay Kılıç*

Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership: reports of teacher leaders*. Paper presented in the Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.

## The Predictive Level of Educational Motivation and the Perceived Social Support for School Commitment

### *Eğitimsel Motivasyonun ve Algılanan Sosyal Desteğin Okula Bağlılığı Yordama Düzeyi*

Taner Atmaca<sup>1</sup>, Aylin Koççu<sup>2</sup>

#### Abstract

In this study, the school engagement of high school students was examined in terms of educational motivation and perceived social support. The data was obtained from 826 secondary school students in Düzce in 2017-2018 academic year. The School Engagement Scale, the Educational Motivation Scale, and the Perceived Social Support Scale were used in the study. T-test, ANOVA, Pearson Correlation Analysis, and Stepwise Multiple Regression were used to analyze the data. According to the findings, there isn't a statistically significant difference between educational motivation and the gender of the students. However, there is a significant difference in the peer support sub-dimension of perceived social support. The peer support average score of female students is higher than that of male students. There is no significant difference in commitment to school when the gender of the students considered. However, the psychological commitment of male students is higher than female students. Also, there is no significant difference in educational motivation among students. There is a significant difference in peer support sub-dimension of perceived social support according to the grades of students. There is also a significant difference in the sub-dimension of psychological commitment in regards to school commitment. Commitment to school amongst 12th-grade students is higher than others. The results of the correlation showed that when educational motivation increases, students' perceived social motivation increases, too. Moreover, there is a positive correlation between perceived social support and school engagement. Furthermore, regression results revealed that social support predicts school commitment.

**Keywords:** School Commitment, Motivation, Support

#### Öz

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin okul bağlılıkları, eğitimsel motivasyon ve algıladıkları sosyal destek açısından incelenmiştir. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında Düzce'de çeşitli ortaöğretim kurumlarına devam eden 826 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada Okul Bağlılığı Ölçeği, Eğitimsel Motivasyon Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, ANOVA ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eğitimsel motivasyon, sosyal destek ve okul bağlılıkları her bir ölçeğin ortalama değerinin üzerindedir. Öğrencilerin cinsiyetine göre eğitimsel motivasyon anlamlı farklılık göstermemektedir. Algılanan sosyal desteğin akran desteği alt boyutunda anlamlı farklılık vardır ve kız öğrencilerin akran desteği algısı daha yüksektir. Okul bağlılığı öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemekle beraber erkek öğrencilerin psikolojik bağlılığı, kız öğrencilerin de bilişsel bağlılığı daha yüksektir. Sınıf düzeylerine göre eğitimsel motivasyon anlamlı farklılık göstermemektedir. Algılanan sosyal desteğin akran desteği alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık vardır. Okul bağlılığının da psikolojik bağlılık alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmaktadır. Okul bağlılığı düzeyi en yüksek 12. sınıf öğrencilerinde tespit edilmiştir. Regresyon sonuçlarına göre eğitimsel motivasyon ve algılanan sosyal destek, öğrencilerin okul bağlılığını yüksek düzeyde yordamaktadır. Araştırmanın bulguları literatür çerçevesinde yorumlanmış ve buna bağlı olarak da araştırmacı ve uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Bağlılık, Motivasyon, Destek

Received: 17.02.2019 / Revision received: 21.04.2019 / Approved: 18.09.2019

<sup>1</sup> Dr., Düzce University, Düzce-Turkey, taneratmaca@duzce.edu.tr, <sup>2</sup>Student, TED University, Ankara-Turkey, aylinkoccu06@gmail.com

#### Atf için/Please cite as:

Atmaca, T., & Koççu, A. (2019). The predictive level of educational motivation and the perceived social support for school commitment. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), ss.469-508 doi: 10.14527/kuey.2019.012

## **Introduction**

Although school commitment is not directly observed, it refers to the psychological states of students regarding learning and school activities (Schlechty, 2002; Skinner & Pitzer, 2012). Kuh (2009), on the other hand, defines school commitment as the quality of learning-oriented actions, participation, and effort. School commitment is examined in three subheadings in general terms as a behavioral, emotional, and cognitive commitment (Wang, Kiuru, Degol, Salmela-Aro, 2018). However, there are many sub-dimensions of students' commitment to school. Among these, different components such as academic, cognitive, intellectual, institutional, emotional, behavioral, social, and psychological commitment are found in the literature (Taylor & Parsons, 2011). It is possible to mention the various indicators of behavioral, emotional, and cognitive commitment in the literature, which are the three main components of school commitment. Behavioral commitment generally involves positive attitudes towards school and compliance with school rules. Emotional commitment is intertwined with the various moods of the student's life and includes interest, curiosity, anxiety, sadness, and happiness. Cognitive commitment is related to cognitive activities such as learning, self-regulation, flexibility in problem-solving, and readiness for hard work (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). In regards to behavioral commitment, various observed behaviors are sought, such as participation in school-based activities, effort and persistence, being careful, following the rules, and performing the task which was assigned. Emotional commitment, positive reactions to teachers and classmates, positive learning, accepting learning as a top value, happiness, feeling a sense of belonging in school, such as strengthening academic identity, are also mentioned. In cognitive commitment, cognitive situations such as self-regulation, being goal-oriented, open to change, strong resilience, and deep learning are included as well (Gibbs & Poskitt, 2010).

Various findings suggest that positive experiences in school enrich the academic learning of adolescents, integrate students into their school lives more, and transform students into active learners (Wang & Degol, 2014). The primary goals of the school and teachers are to help the students develop academic, social, and emotional aspects of this enrichment and transformation. It is closely related to the student's connection with the school, both in achieving academic success and acquiring a variety of school-based knowledge and skills (Lee, 2014; Wang et al., 2018; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014). The strong commitment of the student to the school contributes to learning of social values, acquisition of various skills and gains, and the enrichment of social and cultural capital (Wang & Holcombe, 2010). In particular, adolescents with low school commitment have difficulties in coping with school problems and finding solu-

tions to these problems (Wang & Fredericks, 2014), whereas adolescents with strong school commitment have a lower chance of cognitive detachment from school (Wang & Eccles, 2012). Ryan (2000) emphasizes the fact that adolescents spend more time with their peers is a high-value factor in acquiring various school norms and socializing the individual. In the literature, there are various research findings where students who comply with school norms have higher school commitment (Fredricks, Blumfeld & Paris, 2004).

Recent research has included some factors that affect students' commitment to school. Among these factors, there are many factors such as academic achievement, teacher competencies, active and collaborative learning environment, school-student interaction, creating an enriched learning environment, future goals, and peer culture in school (Almarghani & Mijatovic, 2017; Hu & Ching, 2012; Lynch, Lerner & Leventhal, 2013). Among the other factors related to school loyalty that affect students 'commitment to school, teachers' positive approach to the student and making him/her feel valuable, sensing that the student is an important member of the school, feeling accepted by other students, and respecting individual differences, are among the factors affecting school loyalty (Özkan, 2015). It is stated that among the extra-school factors that affect students and their commitment to school, there are factors that stem from oneself and from family. Self-esteem, learning capacity, interests and curiosity, cognitive competence, various psychological causes, learning difficulties, behavioral problems, and academic performances are among the self-induced factors. Among the factors originating from family, there are situations such as being a member of dispersed family, unemployment, and socioeconomic welfare levels to consider (Gibbs & Poskitt, 2010; Murray et al., 2004).

In the literature, there are many factors that directly or indirectly affect students' school commitment, but their educational motivation and perceived social support are thought to affect school commitment. Motivation is a general term used for all kinds of processes including initiating, managing, and maintaining physical and psychological activities (Gerrig & Zimbardo, 2012). The factors that motivate individuals are generally divided into two groups: internal and external motivation. Intrinsic motivation can be thought of as factors that originate from the individual, help him/her to do a job or activity of their own will, and provide inner satisfaction to the individual (Ryan and Deci, 2000). External motivation is the external factors offered by others to get a job done or to mobilize an individual (Santrock, 2018). Academic or educational motivation refers to the internal processes developed by the student for learning (Rowell & Hong, 2013). Motivation in education is more about directing students to certain pedagogical goals and making them willing (Akbaba, 2006). The student's academic motivation can be influenced by the school climate, teachers' attitude and academic optimism, family, and peer groups (Wang & Pomerantz, 2009).

According to Panisora, Duta, & Panisoara (2015) and Williams & Williams (2011), there are five main factors that determine students' educational motivati-

on. These include student, teacher, content, methods, and environmental factors. Among the factors stemming from the student, are the factors such as working habits and punctuality of the student, long-term education plans, and the ability to focus and spending energy on a target. It is stated that factors such as knowledge of the field, pedagogical competence, teaching quality and used methods, scientific competence, dialogue with students, and professional teaching enthusiasm determine student's motivation. In regards to the content of the student's ownership and internalization of the subject, the richness and experience of the student's overlap with the content, the use of effective technology, such as components, and can affect the motivation of the student. Teaching methods include different types of enriched teaching principles and techniques in the classroom, objective evaluation, encouraging students, teaching based on experience, enabling flexible learning, and cooperation. Finally, it is stated that factors such as teamwork, family support, peer support, social support in the student's environment determine the educational motivation of the student.

Although each of these factors have an effective level of their own, some studies draw attention to the importance of social support from families, teachers, and peers, especially in the school life and educational motivation of adolescents (Cirik, 2015; Iglesia, Stover & Liporace, 2014). According to Cobb (1976), the perception of social support is the awareness that an individual is loved and cared by others, so that they are a member of a social network with mutual responsibilities (cited in Bayram, 2016). Perceived social support is related to both support perception and acceptance perception (Fellows, 2003). Peer groups are not only important environments for learning appropriate behavior but also giving and receiving social support. These groups are important for young people to gain and learn about interpersonal relationships in adolescence. Individuals can get emotional support to the extent that they can while being included in a group. During adolescence, there are clear changes in relationships and social settings.

The quality of the peer group being considered as a supporter, has various effects on the individual's life. It is an important quality to be with peer groups that are desired and which show positive behavior, such as having success-oriented friends. As a result, these social networks provide access to important resources. This strengthens school adaptation and contributes to academic success (Kapıkıran and Özgüngör, 2009). Especially, the quality of the social support that adolescents receive contributes to their becoming a qualified adult in the future (İnanç, Bilgin & Atıcı, 2015). In this context, it is not expected that students in adolescence will receive social support only from their friends. They also receive social support from their teachers and family. The social support of teachers and family affects the cognitive, affective, and behavioral relationships of the student with the school (Yıldırım, 2016).

In some studies, conducted in the literature, it is stated that educational motivation increases school commitment (Atoum & Shalalfeh, 2018) and that educational commitment decreases students' commit-

ment (Glass & Rose, 2008; Janosz, Archmbault, Morizot, & Pagani, 2008). However, there are several studies on the correlation between students' perceived social support and school commitment (Karababa, Oral and Dilmaç, 2018; Mengi, 2011). However, considering the relationship between educational motivation and social support, with regards to school commitment; there was a lack of studies on the predictive level—which is the main determinant in the emergence of this research.

### ***Purpose of the Research***

The main purpose of this study was to examine the level of educational motivation and perceived social support to predict school commitment. In this context, the following sub-problems were sought:

1. Do educational motivation, perceived social support, and school commitment levels differ according to various demographic variables (gender, grade level)?
2. Do educational motivation and perceived social support significantly predict school commitment?

## **Method**

In this section, information about the research model, universe and sampling, measurement tools used in data collection, the application process, data collection, and analysis of data are given.

### ***Research Pattern***

This research has been carried out in the relational survey model, one of the descriptive research methods. The relational screening model is a research model aimed at revealing the existence and/or degree of co-change between two or more variables. Educational motivation and social support were the independent variables of the study, while school commitment was the dependent variable. In this study, the relationship between educational motivation, social support, and school commitment was examined.

### ***Universe and Sample***

The participants of the study consisted of 826 high school students studying in the center of Düzce in the 2017-2018 academic year. In the 2017-2018 academic year, there were 12.050 students in the secondary schools in Düzce. Although 373 people were able to represent a population of this quantity (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012), the sample size was kept in a wider range for a wider representation level. Participants were determined by the simple random sampling technique. The majority of the participants were 419 students (50.7%) studying in the Anatolian High School category. 24.0% (n = 198) of the students were in Vocational High School, 12.8% (n = 106) of

the students were in Science High School and the students who are studying in Imam Hatip High School were 12.5% (n = 103). In the sample, 285 people (34.5%) were 9<sup>th</sup>-grade students, 237 people were 10<sup>th</sup>-grade students (28.7%), 268 people were 11<sup>th</sup> -grade students (32.4%) and 36 people were 12<sup>th</sup>-grade students (4.4%). When the distribution of the students according to gender was examined, female students constitute 58.7% (n = 485) of the sample and 41.3% (n = 341) include the male students.

#### *Data Collection Tools*

**Motivation in Education Scale (EMS):** The original version of the Educational Motivation Scale (EMS) was developed in 1989 by Vallerand, Blais, Brière, and Pelletier and was adapted to Turkish by Kara (2008). The scale items are arranged in a 5-point Likert type. They are rated as: Very frequent (5), Frequently (4), Occasionally (3), Rarely (2), and Almost none (1). The original version of the scale includes four sub-dimensions. These are Identified External Motivation, The Ability of Being Motivated, Internally Reflected External Motivation, and Internal Motivation. The total variance ratio of the scale adapted to Turkish was calculated as 63.47% for four sub-dimensions. The factor loads of the items were at least 0.35. The highest score in the entire scale is 60 and the lowest score is 16. The maximum score in each sub-dimension is 20 and the lowest score is 4. The overall Cronbach's alpha value for the Turkish version of the scale was 0.84; 0.79 for the first sub-dimension, 0.78 for the second sub-dimension, 0.80 for the third sub-dimension, and 0.78 for the fourth subscale. In this study, Cronbach's alpha value was evaluated to calculate the reliability level of the scale and its overall reliability coefficient was calculated as 0.64. Özdamar (2011) states that Cronbach's alpha scales in the range of 0.60-0.70 have sufficient reliability. When these indicators of the scale are examined, it can be said that they have valid and reliable conditions.

**Perceived Social Support Scale (PSS-R):** PSS-R was developed by Yıldırım (1997) to determine the perceived social support levels of students. The most recent version of the scale was again performed by Yıldırım (2004). In this study, the revised version of the scale from 2004 was used. The scale consists of three sub-dimensions and contains a total of 50 items. The subscales of the scale were social support from family, social support from teachers, and social support from friends. Six types of scores were obtained from ASLS. The total score of the individual obtained from five sub-scales gives the "General Social Support" score. The higher the score, the higher the level of social support. The scale is filled in with a triple grading format. (Not at all = 1, Partly appropriate = 2, Very appropriate = 3) 47 of the scale items are positive and 3 are negative. Negative expressions are items 17, 29, and 44 of the sub-dimensions for family, friends, and teachers, respectively. Cronbach's alpha internal consistency value, which was calculated for the reliability level of the scale, was 0.93 for the whole scale. It was calculated as 0.94 for the social support sub-dimension from the family, 0.93 for the social support sub-dimension from the teacher, and 0.91 for the social support sub-dimension from friends.



**School Engagement Scale (SES):** Student Engagement Instrument was developed by Appleton et al. (2006) and adapted to Turkish by Önen (2014). The scale measures students' cognitive and psychological commitment to school. A 4-point Likert type grading was used in the SRS and consisted of 35 items. It is accepted that the Student's School Loyalty Scale measures six components of psychological and cognitive commitment. The calculated fit indices (GFI = 0.89-0.91, AGFI = 0.88-0.90, CFI = 0.89-0.94, RMSEA = 0.029-0.037). Cronbach's alpha values of the sub-dimensions of the scale in the Turkish form ranged from 0.73 to 0.85 (Önen, 2014). The overall reliability coefficient of the scale for this study was calculated as 0.82.

### ***Data Analysis***

The data obtained was processed into an SPSS 20 package program and analyzed after the average of the series was assigned to cells which were left blank. Assumptions about normality distributions were tested before data was analyzed. Since the normality distribution was  $n > 50$ , the Kolmogorov Smirnov test was used and  $p > 0.05$ . Also, it was found that the kurtosis and skew values were within the  $\pm 1$  range and the division of skew values into their error coefficients was within  $\pm 1.96$ . A problem then occurs: a multitude of connections. This problem occurs when the r-value between the two arguments is  $> .80$ . The correlation value between the independent variables in this study is  $.308$ . The VIF value is less than 5 and the tolerance value is greater than  $.20$ . When all these indicators are analyzed, it can be said that the data is in a normal distribution. Firstly, it was examined whether educational motivation, perceived social support, and school commitment variables showed significant differences according to various demographic variables of students and independent groups' t-test and one-way ANOVA were used. Finally, stepwise, multiple linear regression analysis was performed to determine the predictive power of two predictor variables on one predicted variable (school commitment). Descriptive statistical techniques (frequency, percentage, mean, standard deviation) were also used in the study. Test results of the study were interpreted at  $\alpha = 0.01$  or  $\alpha = 0.05$  error levels.

## **Results**

When the motivation levels of the students are examined, it is seen that the average is  $2. = 2.87$  (SD = 0.52). Based on this value, it can be said that the motivation of the students is higher than the middle level. However, the differences between the educational motivations of the students in terms of gender, were also examined and the values related to this difference are presented in the independent groups' t-test in Table 1.

*Table 1.*  
*Independent groups' t-test results show the difference of educational motivation according to the gender of the students*

<i>Variables</i>	<i>Gender</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Educational Motivation	Female	485	2.84	.48	824	2,327	0.02
	Male	341	2.92	.57			

Table 1 shows that there is a significant difference between the educational motivation levels and gender of the independent groups according to t-test results [ $t(824) = 2,327; p < .05$ ]. The educational motivation levels of male students ( $\bar{X}$  (male) = 2.92) were higher than female students ( $\bar{X}$  (female) = 2.84).

It was seen that the general average of the social support perceived by the students was  $\bar{X} = 2.47$  (SD = 0.32) and this value was higher than the average. When the subscales were examined, it was understood that the social support received from the family had an average score of  $\bar{X} = 2.62$  (SD = 0.36), social support from friends  $\bar{X} = 2.56$  (SD = 0.39), and social support from the teacher  $\bar{X} = 2.23$  (SD = 0.49). However, findings showing the differences in the sub-dimensions of social support perceived by the students in terms of gender are presented in Table 2.

*Table 2.*  
*Independent groups' t-test results showing the difference of perceived social support according to the gender of the students*

<i>Variables</i>	<i>Gender</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Family Support	Female	485	2.63	.35	824	1.280	0.20
	Male	341	2.60	.36			
Peer Support	Female	485	2.60	.39	824	3.386	0.00
	Male	341	2.51	.39			
Teacher Support	Female	485	2.24	.49	824	0.915	0.78
	Male	341	2.23	.49			
Social Support (Total)	Female	485	2.49	.32	824	1.779	0,07
	Male	341	2.45	.33			

According to Table 2, there was no statistically significant difference between the gender and perceived social support subscale of family support [ $t(824) = 1,280; p > .05$ ]. There was a statistically significant difference between the gender and perceived social support subscale of the students [ $t(824) = 3,386; p < .05$ ]. When the arithmetic averages are examined, it is seen that the average of female students ( $\bar{X}$  (female) = 2.60) is considerably higher than male students ( $\bar{X}$  (male) = 2.51). From this point of view, it can be said that female students feel

the support of friends more. Also, there was no statistically significant difference between gender and perceived social support sub-dimensions of teacher support [ $t(824) = 0.915; p > .05$ ]. When the overall total score of social support was examined, no significant difference was found according to the gender of the students [ $t(824) = 1.779; p > .05$ ]. In all sub-dimensions and the overall total score of social support, the average of female students was higher than that of male students.

The overall average of school commitment levels of students was calculated as  $\bar{X} = 3.12$  ( $SD = 0.49$ ). When the sub-dimensions were examined, it was observed that psychological commitment was calculated at  $\bar{X} = 2.99$  ( $SD = 0.60$ ) and cognitive commitment at  $\bar{X} = 3.22$  ( $SD = 0.52$ ). It is seen that these values are above average. The findings are presented in Table 3 and they show the differences of students' school commitment in terms of gender.

Table 3.

*Independent groups' t-test results showing the difference of school commitment according to the gender of the students*

Sub-dimensions	Gender	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Psychological Commitment	Female	485	2.95	.61	824	1,763	0.78
	Male	341	3.03	.58			
Cognitive Commitment	Female	485	3.24	.51	824	1,759	0.79
	Male	341	3.18	.53			
School Commitment (Total)	Female	485	3.12	.49	824	.017	0.98
	Male	341	3.12	.49			

There was no statistically significant difference between the students' gender and psychological commitment from the sub-dimensions of school commitment [ $t(824) = 1,763; p > .05$ ]. When the arithmetic means are examined, it is seen that the mean of female students ( $\bar{X}$  (female) = 2.95) is lower than male students ( $\bar{X}$  (male) = 3.03) in the psychological commitment sub-dimension. There was no statistically significant difference between cognitive commitment, the second sub-dimension of school commitment, and gender of students [ $t(824) = 1,759; p > .05$ ]. When the arithmetic means are examined, it is seen that the mean of female students ( $\bar{X}$  (female) = 3.24) is higher than the male students ( $\bar{X}$  (male) = 3.18) in the cognitive commitment sub-dimension. There is no significant difference according to the gender of the students to the overall total of school commitment [ $t(824) = 0.017; p > .05$ ]. When the arithmetic means are examined, it is seen that the average of female students ( $\bar{X}$  (female) = 3.12) is equal to the average of male students ( $\bar{X}$  (male) = 3.12).

Table 4 shows the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) and it shows the differences in the educational motivation of students in terms of class levels.

Table 4.

*One-way analysis of variance (ANOVA) between students' class levels and educational motivation*

Variables	Grade Level	n	$\bar{X}$	SS	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p
Educational Motivation	9th	285	2.85	.44	1,722	3	.574	2,075	0.10
	10th	237	2.92	.62		822			
	11th	268	2.88	.51		825			
	12th	36	2.71	.50					
	Total	826	2.87	.52					

According to Table 4, the educational motivations of the students do not show statistically significant differences according to class levels [F (3, 822) = 2,075; p> .05]. Furthermore, when the arithmetic means are considered, it is seen that the 10th-grade has the highest average ( $\bar{X}$  (10th-grade) = 2.92) and the 12th-grade has the lowest average ( $\bar{X}$  (12th-grade) = 2.71). Table 5 shows the results of a one-way analysis of variance, which shows the differentiation of perceived social support according to class levels.

Table 5.

*One-way ANOVA results between students' class levels and perceived social support*

Sub-dimension	Grade level	n	$\bar{X}$	SS	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Scheffe	
Family Support	9th	285	2.66	.34	0,816	822	0,272	2,094	0,10	-	
	10th	237	2.58	.38							3
	11th	268	2.61	.38							825
	12th	36	2.64	.26							
	Total	826	2.62	.36							
Peer support	9th	285	2.57	.39	1,774	822	0,591	3,788	0,01	10<11	
	10th	237	2.49	.41							3
	11th	268	2.61	.39							825
	12th	36	2.57	.29							
	Total	826	2.56	.39							

Table 5.  
One-way ANOVA results between students' class levels and perceived social support  
(Continued)

Sub-dimension	Grade level	n	$\bar{X}$	SS	Sum of squares	df	Mean of squares	F	p	Scheffe	
Teacher support	9th	285	2.26	.51	0,429	822	0,143	0,576	0,63	-	
	10th	237	2.22	.48							3
	11th	268	2.22	.49							
	12th	36	2.18	.49							
	Total	826	2.23	.49							
Social support (Total)	9th	285	2.50	.32	0,556	822	463,26	1,760	0,15	-	
	10th	237	2.44	.32							3
	11th	268	2.48	.33							
	12th	36	2.47	.25							825
	Total	826	2.47	.32							

According to Table 5, there is no significant difference between family support and class levels among the sub-dimensions of perceived social support of students [F (3, 822) = 2,094; p > .05]. When the arithmetic averages are taken into consideration, it is seen that the highest average is in the 9th-grade ( $\bar{X}$  (9<sup>th</sup>-grade) = 2.66) and the lowest average is in the 10th-grade ( $\bar{X}$  (10<sup>th</sup>-grade) = 2.58). Similarly, there is no significant difference between the class levels of the students and teacher support from the sub-dimensions of perceived social support [F (3, 822) = 0.576; p > .05]. When the arithmetic averages are examined, it is seen that the highest average is in 9th-grade ( $\bar{X}$  (9<sup>th</sup>-grade) = 2.26) and the lowest average is in 12th-grade ( $\bar{X}$  (12<sup>th</sup>-grade) = 2.18). There is a statistically significant difference between peer support, which is another sub-dimension, and grade levels of students [F (3, 822) = 3,788; p < .05]. According to Scheffe test on the source of the difference, there is a significant difference between 11th-grade students ( $\bar{X}$  (11<sup>th</sup>-grade) = 2.61) and 10<sup>th</sup>-grade students ( $\bar{X}$  (10<sup>th</sup>-grade) = 2.49) and the average of 11<sup>th</sup>-grade students is higher. When the total sum of social support is considered, there is no significant difference according to class level [F (3, 822) = 1,760; p > .05].

Table 6 shows the results of a one-way analysis of variance which shows the differentiation of the students' school commitment according to their grade levels.

Table 6.  
One-way analysis of variance (ANOVA) results between sub-dimensions of school commitment to students' class levels

Sub-dimension	Grade level	n	$\bar{X}$	SS	Sum of squares	df	Mean of sq.	F	p	Scheffe
Psychological Commitment	9th	285	3.05	.63	2,900	822	0,967	2,642	0,04	9>11
	10th	237	2.96	.59						
	11th	268	2.92	.58						
	12th	36	3.09	.60						
	Total	826	2.99	.60						
Cognitive commitment	9th	285	3.20	.52	0,518	822	0,173	0,628	0,59	-
	10th	237	3.24	.55						
	11th	268	3.19	.50						
	12th	36	3.28	.46						
	Total	826	3.21	.52						
School Commitment (Total)	9th	285	3.15	.50	1,065	822	0,355	1,455	0,22	-
	10th	237	3.11	.50						
	11th	268	3.07	.47						
	12th	36	3.20	.46						
	Total	826	3.12	.49						

According to Table 6, there is a statistically significant difference between psychological commitment and class levels of students from the sub-dimensions of school commitment [F (3, 822) = 2,642; p < .05]. According to Scheffe test on the source of the difference, there is a significant difference between 9<sup>th</sup>-grade ( $\bar{X}$  (9<sup>th</sup>-grade) = 3.05) and 11<sup>th</sup>-grade ( $\bar{X}$  (11<sup>th</sup>-grade) = 2.92) students. Arithmetic average scores of 9<sup>th</sup>-grade students are higher. There is no significant difference between Cognitive Commitment, which is the second sub-dimension of school commitment, and class levels of students [F (3, 822) = 0.628; p > .05]. When the general total of school commitment is considered, there is no difference according to the students' class levels [F (3, 822) = 1,455; p > .05].

In Table 7, findings related to educational motivation and perceived social support, which predict the students' school commitment, is given.

Table 7.  
Results of multiple regression analysis of educational motivation and perceived social support to predict the students' commitment to school

Variable	B	Standard ErrorB	$\bar{X}$	t	p	Partial r	Parti r
(Constant)	.315	.111		2.827	.005	-	-
Educational Motivation	.071	.023	.076	3.033	.002	.105	.075
Social Support	1.050	.038	.691	27.698	.000	.695	.688
R= .702		R2= .492					
F(2,283)= 398,968		p<.01					

When the dual and partial correlations between independent variables and dependent variables are examined, it is seen that there is a positive and low-level correlation ( $r = .105$ ) between educational motivation and school commitment. When the other variable is taken under control, it is seen that this correlation value is calculated as  $r = .075$ . There was a positive, significant, and high correlation between social support and school commitment ( $r = .695$ ). When the other variable is taken under control, it is seen that this correlation value is calculated as  $r = .688$ . It is seen that educational motivation and social support together, explain school commitment significantly ( $R = .702$ ;  $R^2 = .492$ ;  $p < 0.01$ ). According to the standardized regression coefficients ( $\beta$ ), the relative importance of independent variables on the dependent variable is social support and educational motivation.

## **Discussion and Conclusion**

This study aimed to investigate educational motivation, perceived social support, and commitment levels of secondary school students according to various demographic variables. According to the findings of the study, the educational motivation of secondary school students was higher than the average level. As Erten (2014) states students have higher intrinsic motivation levels. Being oriented towards learning and academic development and being in a success-oriented school life increases the educational motivation of the students. Many studies in the literature underline that academic achievement is positively and significantly correlated with educational motivation (Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon, 2011; Schweinle & Helming, 2011). Different factors increase or decrease the motivation of education. These include strong family support, learning curiosity, peer groups, belief in the functionality of the information learned, and a personality structure that is prone to learning (Tan, 2009). Fulton and Turner (2008) state that the educational motivation of students is closely and positively related to the fact that parents leave students autonomous in learning and give them effective guidance.

Educational motivations differ significantly according to gender and grade level of students. Shirtless and Serhatlıoğlu (2013) reported similar findings. The educational motivation of male students is higher than female students. In the study of Karataş and Erden (2014), it was stated that the external motivation level of male students was higher than that of female students, whereas the mean of female students was higher in the intrinsic motivation level. The study of Rusilo and Arias (2004) states that female students have low levels of external motivation and take more responsibility in the event of failure and are more enthusiastic in their learning processes. Research findings suggest that male students with low academic achievement are also less motivated and that this situation creates the basis for more frequent undesirable behaviors in the classroom (Bugler, McGeown, Clair-Thompson, 2015). The motivation levels of the students can be affected by their personality structures, abilities, being in an effective learning

environment, family support, teacher behaviors, and efforts to make them reach their personal goals. Particularly due to the influence of peer groups, adolescent male students give less priority to academic studies than they may need to and reduce their motivation from time to time.

The perceived social support of the students was above average. In terms of sub-dimensions, it is seen that social support is mostly obtained from family, then from friends, and lastly, from the teacher. The students find the support they receive from their families more meaningful and functional. Various studies indicate that academic achievement and social support are strongly related (Yıldırım, 1999). It is thought that many family factors such as the family structure of the student, the educational level of the parents, and their perspectives on education, the capacity of the family to guide the education of the student, and the socioeconomic level of the family, all affect the social support received from the family. The fact that the family is an important source of social support points to the role of the family in the education of the student and emphasizes the need for parents to participate in the school environment. Therefore, it is seen that family-school relations need to be strengthened, sustained on joint understanding and cooperation in education and families need to take more responsibility for their children's education. It is seen that students who are prominent with their academic success are accepted and supported by their teachers, friends, and families. It can be argued that the approaches towards this type of student and the words of praise used, increases the perception of support and motivation level of the student. On the contrary, it can be said that the indifferent, judgmental, and incriminatory style used for students with low academic performance and the body language developed for the rejection of the students, reduces their perception of social support. Indeed, Kapıkıran and Özgüngör (2009) and Yıldırım and Ergene (2003) state that social support is an important predictor of academic achievement. Various field studies have shown that the support of parents, teachers, and peers contributes significantly to the improvement of an academic life and achievement of disadvantaged students, especially in the risk group (Malecki & Demeray, 2006; Croninger & Lee, 2001). It is underlined that high social support contributes positively to the reduction of various undesirable situations such as fear of failure, self-efficacy, and negative self-assessment (Kapıkıran, 1999).

Perceived social support shows a significant difference according to the gender of the students. Female students perceive social support more strongly than male students. When the sub-dimensions of social support are examined, there is a significant difference between the peer support and gender perceptions of female students and the perception of peer support is higher. A similar finding can be seen in the studies of Akkaya (2011), Arıcıoğlu (2008), and Karataş (2012). However, Aliyev and Tunç (2017) found that social support from friends and teachers was higher among male students. On the other hand, it is understood from the average scores, that female students feel family and teacher support more, although the support of family and teachers does not show a significant difference according to the gender of the students. These findings are supported



by the findings of Karacabey's (2012) study. In adolescence, individuals receive their social support needs mostly from their peers (İnaç, Bilgin and Atıcı, 2015). In adolescence, instead of family and teachers, individuals see their peers closer and share their daily life with their peers more than any other social support.

There was no significant difference between the first sub-dimension of social support and family level. However, it is understood from the arithmetic means that family support is felt more in the first years of secondary education. Açıkgöz's (2013) study includes similar findings. Aliyev and Tunç's (2017) and Turgut's (2015) findings differ, and family support varies significantly according to class levels. Karacabey (2012) also found a significant difference in family support regarding to class levels. Also, in different studies, the perceived family support of lower-level students (upper-secondary) compared to upper-secondary students (Ulu, 2018) is significantly different (Ulu, 2018). It can be argued that the students who are supported by their families adapt more easily to school life, do not feel alone in regards to problems in school, and they find support in finding solutions to the problems. The fact that the family adopts the student and makes them feel that they are always with them, also contributes to the increase of trust between them.

Peer support, which is the second sub-dimension of perceived social support, shows a significant difference according to the class levels of the students. The findings by Ünsar, Sadırlı, Doğan, and Zafer (2009) support this finding. Karataş (2012) found that peer support did not differ according to class level. Significant differences occur between the 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grades and the average of the 11<sup>th</sup>-grade students is higher. The reason for this difference is that students want to develop more relationships based on solidarity with each other and support each other through the intensive and stressful exam period. Ateş (2012), Kahriman (2003) and Şencan (2009) state that secondary school students with close friends have a stronger perception of social support. When social development in adolescence is considered, it can be thought that having close friends in which students can understand themselves, share and interact with each other and support each other positively, affects the perception of social support. It can be argued that individuals who do not have enough social support and solidarity in adolescence are more likely to be involved in crime. To prevent the student from seeing themselves as an undesired person by their friends or environment, it is seen that specially qualified friend support is important to prevent them from getting into various undesirable situations.

Teacher support, which is the last sub-dimension of perceived social support, does not show a significant difference according to the students' class levels. When the averages are examined, it is seen that the students in the 9<sup>th</sup>-grade have a higher average than the students in the upper class and the average score of the social support received from the teacher decreases as the grade level increases. In other words, teacher support is considered more important by students of this age group in the first years of secondary education. This may be because students

who are starting a more difficult educational level after secondary school need more teachers' role in this academic process. In the studies of Turgut (2015) and Demirdüzen (2013), there are similar findings. With perceived social support in general, there is no significant difference according to class level. When the average scores are examined, it is seen that perceived social support decreases as the class level increases. In other words, secondary school students feel more social support in the first years of this level of education. This finding is similar to the findings of Gündoğan (2016). The findings of Çalışkan (2015) show that perceived social support varies according to class level. As leaders in teaching, teachers' professional support and assistance in the areas and moments needed by the students contribute to the increase in perceived teacher support. Considering the pedagogical competences of teachers, the ability to use these competencies functionally in the context of the development levels of the students and to produce effective-lasting solutions to the problems they face, will increase the level of support. It can be thought that the support that teachers will provide to the student on various occasions will allow them to feel valued and reduce their feelings of exclusion. It is thought that the social support provided by the teachers for adolescents who are in the risk group, who are in a disadvantageous position, and who have a tendency to commit crime will strengthen the bond and contribute to the student's desired behaviors.

Students' cognitive school commitment is higher than psychological school commitment. This may be related to the fact that cognitive activities are involved in the school and that students spend most of their time with these activities. Cognitive commitment points to the student's psychological investment in school, willingness to use the energy required for difficult and complex issues, and the care it will take in this direction (Arastaman, 2009). It is seen that students who show academic learning-oriented behavior have a higher cognitive commitment to school. Students who are reluctant to participate in classroom activities, academic experiences at school, and learning environments are expected to have low cognitive commitment. Connel and Wellborn (1991) stated that students with high cognitive commitment were more willing and enthusiastic about learning difficult subjects and they were students who could not resist the difficulties. School commitment does not differ significantly according to the gender of the students. In the psychological commitment sub-dimension, the arithmetic mean of male students was higher. In the cognitive commitment sub-dimension, the arithmetic mean of female students was found to be higher. On the other hand, it is seen that arithmetic means are equal for male and female students. In the studies of Arastaman (2006), Mengi (2011), Kartal (2017) and Turgut (2015), it is seen that the level of school loyalty is higher in female students, and this situation is different with the participation of girls and boys in out-of-school learning activities. Socialization processes and school adaptation capacity are key points to consider. The findings of Livumbaze and Achoka (2017) show that male students have higher school commitment.

Students' psychological commitment to school varies significantly according to grade levels. The arithmetic mean score was higher in 9<sup>th</sup>-grade students. Also, there was no significant difference in the cognitive commitment subscale according to grade levels. In general, the highest commitment level according to the arithmetic mean scores is seen in 12<sup>th</sup>-grade students. This finding does not coincide with the findings of Mengi (2011) and Bellici (2015) and it was stated in these studies that lower classes showed a stronger commitment to school than upper classes. It can be said that the various negative experiences of upper secondary students in their four years of secondary school life negatively affect their school commitment. Considering that academic expectations and success positively affect school commitment, it can be argued that students with low school commitment are also students with low academic achievement. School commitment has a significant impact on the various achievements of students. It is involved in various studies where students with high school commitment have fewer problems at school and have a higher academic achievement (Dottorer & Lowe, 2011; Eades, 2014). School commitment also positively affects students' relationships with their peers and teachers and their future dreams (Xerri, Radford & Shacklock, 2018). The fact that students feel themselves ready and willing for the processes in school, seeing them as close to school as cognitive, affective and behavioral, loving and adopting in-school activities, also increases their school commitment (Bilge, Dost and Çetin, 2014).

Social support perceived by educational motivation is an important predictor of students' school commitment. As the level of educational motivation and perceived social support increases, school commitment also increases. Green et al. (2012) state that academic motivation positively affects students' self-regulation, academic performances, and school commitment. Positive attitudes and a strong commitment to school have positive effects on classroom teaching activities, out-of-school learning, avoidance of crime, and teacher-student relations. Mai, Yusuf and Saleh (2015) state that academic motivation and a high level of school commitment increases students' satisfaction with success. As a result, the increase in students' educational motivation and strong social support increases the students' commitment to school. This situation is thought to have a positive effect on students' academic achievement. Including activities and opportunities that will increase students' expectations from school to improve their sense of achievement, and make them an important member of the school. All of which can increase the school commitment of the students. For example, cooperation and planning of school management and guidance services and social support group activities can be carried out to increase student loyalty. It is thought that these studies will increase the perception of both peer support and teacher support. It is expected that students with increased school commitment will play a more active role in their learning processes. The mediation effect between educational motivation, perceived social support, and school commitment can be examined in different studies. This study was conducted under quantitative research methods. Qualitative and mixed methods can be used in different studies.

## Türkçe Sürüm

### Giriş

Okul bağlılığı, doğrudan gözlenememekle beraber öğrencilerin öğrenmeye ve okul etkinliklerine ilişkin psikolojik durumunu ifade etmektedir (Schlechty, 2002; Skinner & Pitzer, 2012). Kuh ise (2009) okul bağlılığını kısaca, öğrenmeye dönük eylemlerin, katılımın ve çabanın niteliği olarak belirtmektedir. Okul bağlılığı davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık olarak genel anlamda üç alt başlık etrafında incelenmektedir (Wang, Kiuru, Degol, Salmela-Aro, 2018). Ancak bunun yanında öğrencilerin okula bağlılıklarının pek çok alt boyutundan söz edilebilir. Bunlar arasında akademik, bilişsel, entelektüel, kurumsal, duygusal, davranışsal, sosyal ve psikolojik bağlılık gibi farklı bileşenlere literatürde rastlanmaktadır (Taylor & Parsons, 2011). Okul bağlılığının üç ana bileşeni olan davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılığın literatürde yer alan çeşitli göstergelerinden söz etmek mümkündür. Davranışsal bağlılık genel anlamıyla okula ilişkin pozitif davranışlar içinde olmayı ve okul kurallarına uymayı içermektedir. Duygusal bağlılık, öğrencinin okul yaşantılarına dair çeşitli duygu durumlarıyla iç içedir ve okula ilişkin ilgiyi, merakı, kaygıyı, üzüntüyü, mutluluğu kapsamaktadır. Bilişsel bağlılık ise öğrenme, öz düzenleme, problem çözmede esneklik, sıkı çalışmaya dönük hazırbulunuşluk gibi bilişsel etkinliklerle ilgilidir (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Davranışsal bağlılıkta okul temelli aktivitelere katılım, çaba gösterme, sebatkâr olma, dikkatli davranma, kurallara uyma, kendisine verilen görevi yerine getirme gibi çeşitli gözlemlenen davranışlar aranmaktadır. Duygusal bağlılıkta, öğretmenlere ve sınıf arkadaşlarına karşı pozitif reaksiyonlar gösterme, öğrenmeyi bir üst değer olarak kabul etme, mutluluk, okula ait olduğunu hissetme, akademik kimliği güçlendirme gibi göstergelere değinilmektedir. Bilişsel bağlılıkta ise öz düzenleme yapabilme, amaç odaklı olma, değişime açık olma, yılmazlık düzeyinin güçlü olması, derin öğrenmelere yönelme gibi bilişsel durumlara yer verilmektedir (Gibbs & Poskitt, 2010).

Okulda yaşanan pozitif deneyimlerin özellikle ergenlik çağındaki bireylerin akademik öğrenmelerini zenginleştirdiğine, öğrencileri okul yaşantılarına daha fazla entegre ettiğine ve öğrencileri aktif öğrenen kişilere dönüştüklerine ilişkin çeşitli bulgulara araştırmalarda yer verilmektedir (Wang & Degol, 2014). Okulun ve öğretmenlerin nihai amaçları arasında ilk sıralarda öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal yönlerden gelişim göstermesine yardımcı olmak gelmektedir. Öğrencinin hem akademik yönden önemli başarılar ve ilerleme göstermesi hem de okula dayalı çeşitli bilgi-beceri edinmesi okulla kuracağı bağla oldukça yakından ilgili bir durumdur (Lee, 2014; Wang vd., 2018; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014). Öğrencinin okula yönelik geliştirdiği güçlü bağlılık toplumsal değerlerin öğrenilmesine, çeşitli beceri ve kazanımların elde edilmesine, sosyal ve kültürel sermayenin zenginleşmesine oldukça yüksek katkı

sunmaktadır (Wang & Holcombe, 2010). Özellikle, okul bağlılığı düşük ergen bireylerin okuldaki problemlerle baş etme konusunda ve bu problemlere çözüm üretme noktasında zorluk yaşadıkları (Wang & Fredericks, 2014) buna karşın okul bağlılığı güçlü ergenlerin okuldan bilişsel olarak kopma olasılıklarının düşüğü belirtilmektedir (Wang & Eccles, 2012). Ryan (2000), ergen bireylerin kendi akranları ile daha fazla zaman geçiriyor olmalarının okula ilişkin çeşitli normların kazanılmasında ve bireyin sosyalleşmesinde etki değeri yüksek bir faktör olduğunun altını çizmektedir. Okul normlarına uyum sağlayan öğrencilerinse okul bağlılıklarının daha yüksek olduğuna ilişkin çeşitli araştırma bulguları literatürde yer almaktadır (Fredricks, Blumfeld & Paris, 2004).

Son zamanlarda yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin okula bağlılık düzeyini etkileyen bazı faktörlere yer verilmektedir. Bu faktörler içinde, okulla bağlantılı olanlar arasında akademik başarı, öğretmen yetkinlikleri, aktif ve işbirlikçi öğrenme ortamı oluşturma, okul-öğrenci etkileşimi, zenginleştirilmiş öğrenme ortamları meydana getirme, gelecek hedefleri, okuldaki akran kültürü gibi pek çok etkenden söz edilmektedir (Almarghani & Mijatovic, 2017; Hu & Ching, 2012; Lynch, Lerner & Leventhal, 2013). Öğrencilerin okul bağlılığını etkileyen okulla ilgili diğer faktörler arasında öğretmenlerin öğrenciye pozitif yaklaşımı ve onu değerli hissettirmesi, öğrencinin okulun önemli bir üyesi olduğu sezdirmesi ve diğer öğrenciler tarafından kabul edildiğini hissetmesi, bireysel farklılıklarına saygı gösterilmesi de yer almaktadır (Özkan, 2015). Öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen okul dışı faktörler arasında kişinin kendinden ve ailesinden de kaynaklı etkenlerin olduğu dile getirilmektedir. Öğrencinin kendinden kaynaklı etkenler arasında öz saygı, öğrenme kapasitesi, ilgi ve merak, bilişsel yetkinlik, çeşitli psikolojik nedenler, öğrenme güçlükleri, davranışsal problemler, akademik performans gibi faktörler sıralanmaktadır. Aileden kaynaklı faktörler içinde ise aile bağları, işsizlik, sosyoekonomik refah düzeyi ailevi gibi durumlara yer verilmektedir (Gibbs & Poskitt, 2010; Murray vd., 2004).

Literatürde, öğrencilerin okul bağlılıklarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen pek çok faktöre yer verilmeyle beraber onların eğitimsel motivasyonlarının ve algıladıkları sosyal desteğin de okul bağlılığını etkilediği düşünülmektedir. Motivasyon, fiziksel ve psikolojik aktiviteleri başlatma, yönetme ve devam ettirmeyi kapsayan her türlü süreç için kullanılan genel bir terimdir (Gerrig ve Zimbardo, 2012). Bireyi motive eden faktörler genel olarak, içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel motivasyon, bireyin kendisinden kaynaklı olan, kendi istek ve iradesiyle bir işi veya faaliyeti yapmasına yardımcı olan ve bireyde içsel doyum sağlayan faktörler olarak düşünülebilir (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon ise bireye bir iş yaptırmak veya bir konuda bireyi harekete geçirmek için başkaları tarafından sunulan hârici faktörlerdir (Santrock, 2018). Akademik ya da eğitimsel motivasyon ise öğrencinin öğrenmeye yönelik geliştirdiği içsel süreçleri ifade etmektedir (Rowell & Hong, 2013). Eğitimde motivasyon daha çok, öğrencileri belirli pedagojik hedeflere yöneltmekle ve onları bu sürece istekli hale getirmekle ilgilidir (Akbaba, 2006). Öğrencinin akademik mo-

tivasyonu okul ikliminden, öğretmenlerin tutum ve akademik iyimserliklerinden, aileden, akran gruplarından etkilenmektedir (Wang & Pomerantz, 2009).

Panisor, Duta ve Panisoara'ya (2015) ve Williams & Williams'a (2011) göre öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarını belirleyen beş ana faktörden bahsedilebilir. Bunlar sırasıyla öğrenciden, öğretmenden, içerikten, metottan ve çevreden kaynaklı faktörlerdir. Öğrenciden kaynaklı faktörler arasında öğrencinin çalışma alışkanlıkları ve zamanı, uzun vadeli eğitim planları, odağını ve enerjisini bir hedefte toplayabilmesi gibi etkenlerden söz edilmektedir. Öğretmenin alan bilgisi, pedagojik yeterlikleri, öğretim niteliği ve kullandığı metotlar, bilimsel yetkinliği, öğrencilerle diyalogu, mesleki ve öğretme coşkusu gibi faktörlerin öğrenci motivasyonunu belirlediği dile getirilmektedir. İçerikte ise öğrencinin konuyu sahiplenmesi ve içselleştirmesi, öğrencinin yaşantı zenginliği ve deneyimi ile içeriğin örtüşmesi, etkin teknoloji kullanımı gibi bileşenler öğrenci motivasyonunu etkileyebilmektedir. Öğretim metotlarında farklı türden ve zenginleştirilmiş öğretim ilke ve tekniklerine sınıfta yer verme, objektif değerlendirme, öğrenciyi cesaretlendirme, deneyime dayalı öğretim, esnek öğrenmeye olanak verme, işbirliği içinde olma gibi faktörler sıralanmaktadır. Son olarak, çevrede takım çalışmaları, aile desteği, akran desteği, sosyal destek gibi etkenlerin öğrencinin eğitimsel motivasyonunu belirlediği dile getirilmektedir.

Sayılan bu faktörlerin her birinin kendine göre bir etki düzeyi olmakla beraber özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin okul yaşantıları ve eğitimsel motivasyonu üzerinde aileden, öğretmenden ve akrandan alınan sosyal desteğin önemine dikkat çeken araştırmalar söz konusudur (Cirik, 2015; Iglesia, Stover & Liporace, 2014). Cobb'a (1976) göre sosyal destek algısı, bireyin başkaları tarafından sevildiğine, kendisine önem verildiğine ve karşılıklı sorumlulukları bulunan bir sosyal ağın üyesi olduğuna ilişkin geliştirdiği bilinçtir (Akt. Bayram, 2016). Algılanan sosyal destek, kişinin hem destek algısıyla, hem de kabul edilme algısıyla ilişkilidir (Fellows, 2003). Akran grupları, uygun davranış şekillerini öğrenme ve sosyal destek alıp verme için önemli ortamlardır. Bu gruplar, gençlerin, kişiler arası ilişkileri ergenlikte kazanması ve öğrenmesi için önemlidir. Bireyler bir gruba dâhil olabildiği ölçüde, duygusal destek elde edebilmektedir. Ergenlik boyunca, ilişkilerde ve sosyal ortamlarda net değişimler meydana gelmektedir.

Destekçi olarak kabul edilen akran grubunun niteliğinin bireyin kendi hayatı üzerinde çeşitli etkileri söz konusudur. İstendik yönde ve olumlu davranış sergileyen akran gruplarıyla, örneğin başarı yönelimli arkadaşlarla birlikte olmak önemli bir niteliktir. Çünkü bu sosyal ağlar önemli kaynaklara ulaşım imkânı vermektedir. Bu da okula uyumu güçlendirmektedir ve akademik başarıya da katkı vermektedir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin aldıkları sosyal desteğin niteliği onların ileride nitelikli bir yetişkin olmalarında önemli katkı sunmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015). Bu bağlamda ele alındığında ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin sosyal desteği sadece arkadaşlarından alması beklenemez. Aynı zamanda bu bireyler öğretmenleri ve ailesinden de sosyal destek almaktadırlar. Öğretmenlerin ve ailenin vereceği

sosyal destek öğrencinin okulla olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ilişkisini etkilemektedir (Yıldırım, 2016).

Literatürde yapılan bazı araştırmalarda eğitimsel motivasyonun okul bağlılığını artırdığı (Atoum & Shalalfeh, 2018) ve eğitimsel motivasyonun düşmesiye öğrencilerin okul bağlılıklarının da düştüğü (Glass & Rose, 2008; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008) belirtilmektedir. Bununla beraber, öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve okul bağlılığı arasındaki korelasyona dair çeşitli çalışmalara da rastlanmaktadır (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2018; Mengi, 2011). Ancak eğitimsel motivasyonun ve sosyal desteğin bir arada okul bağlılığı ile olan ilişkisi ve yordama düzeyine dair çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın ortaya çıkmasındaki temel belirleyici durum olmuştur.

#### *Araştırmanın Amacı*

Bu çalışmanın temel amacı, eğitimsel motivasyon ve algılanan sosyal desteğin okul bağlılığını yordama düzeyini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin çeşitli demografik değişkenlerine (cinsiyet, sınıf düzeyi) göre eğitimsel motivasyon, algılanan sosyal destek ve okul bağlılık düzeyleri farklılık göstermekte midir?
2. Eğitimsel motivasyon ve algılanan sosyal destek, okul bağlılığını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçlarına, uygulama sürecine, araştırma ile ilgili verilerin toplanmasına ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

#### *Araştırmanın Deseni*

Bu araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Araştırmanın bağımsız değişkenlerini eğitimsel motivasyon ve sosyal destek oluştururken bağımlı değişkenini okul bağlılığı oluşturmaktadır. Bu çalışmada eğitimsel motivasyon, sosyal destek ve okul bağlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir.

#### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılında Düzce merkezde öğrenim görmekte olan 826 lise öğrencisinden oluşmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Düzce merkezde bulunan ortaöğretim kurumlarında 12.050 öğrenci bulunmaktadır. Bu nicelikteki bir evreni temsil için 373 kişi yetmekle (Büyüköztürk vd., 2012) beraber daha geniş bir temsil düzeyi için örneklem bü-

yüklüğü daha geniş aralıkta tutulmuştur. Katılımcılar basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Katılımcı grubun büyük kısmını Anadolu Lisesi kategorisinde bulunan okullarda öğrenim görmekte olan 419 öğrenci (% 50,7) oluşturmaktadır. Meslek Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler örneklemin % 24,0'ünü (n=198), Fen Lisesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler örneklemin % 12,8'ini (n=106) ve İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler örneklemin % 12,5'ini (n=103) oluşturmaktadırlar. Örnekleme dokuzuncu sınıf öğrencisi 285 kişi (% 34,5), onuncu sınıf öğrencisi 237 kişi (% 28,7), on birinci sınıf öğrencisi 268 kişi (% 32,4) ve on ikinci sınıf öğrencisi 36 kişi (% 4,4) bulunmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında kız öğrenciler örneklemin % 58,7'sini (n=485) erkek öğrenciler ise % 41,3'ünü (n=341) oluşturmaktadır.

#### *Veri Toplama Araçları*

*Eğitimde Motivasyon Ölçeği (EMÖ)*: Eğitimsel Motivasyon Ölçeği'nin (EMÖ) orijinal versiyonu 1989 yılında Vallerand, Blais, Brière, ve Pelletier tarafından geliştirilmiştir ve Türkçeye Kara (2008) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde düzenlenmiştir. Bunlar Çok sık: 5, Sık sık: 4, Ara sıra:3, Nadiren: 2 ve Hemen hemen hiç:1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçek orijinal versiyonu dört alt boyut içermektedir. Bunlar Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon, *Motivasyonsuzluk*, İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon ve İçsel Motivasyon boyutlarıdır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış halinde açıklanan toplam varyans oranı dört alt boyut için % 63.47 olarak hesap edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri ise en az 0.35 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tümünde alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 16'dır. Her bir alt boyutta alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 4'tür.

Ölçeğin Türkçe versiyonu için genel Cronbach's alpha değeri 0.84; birinci alt boyut için 0.79; ikinci alt boyut için 0.78; üçüncü alt boyut için 0.80; dördüncü alt boyut için ise 0.78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin güvenilirlik düzeyini hesap etmek için Cronbach's alpha değerine bakılmıştır ve genel güvenilirlik katsayısı 0.64 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2011) 0.60-0.70 aralığındaki Cronbach's alpha değerinin yer aldığı ölçeklerin yeterli güvenilirlik düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin bu göstergelerine bakıldığında geçerlilik ve güvenilirlik şartlarını taşıdığı söylenebilir.

*Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)*: **ASDÖ-R** öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin belirlenmek için Yıldırım (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin en güncel hali ise yine Yıldırım (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin 2004'te yeniden gözden geçirilmiş versiyonu kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmakta ve toplam 50 madde içermektedir. Ölçeğin alt boyutları *aileden alınan sosyal destek*, öğretmenlerden alınan sosyal destek ve *arkadaşlardan alınan sosyal destek* şeklindedir. ASDÖ'den altı çeşit puan elde edilmektedir. Bireyin beş alt ölçekten aldığı puanların toplamı ise, "Genel Sosyal Destek" puanını vermektedir. Puanın yüksekliği, yüksek sosyal destek düzeyine belirtmektedir. Ölçek üçlü derecelendirme biçiminde oldu-



bulmaktadır. (Hiç uygun değil=1, Kısmen uygun=2, Oldukça uygun=3) Ölçek maddelerinin 47'si olumlu 3'ü olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadeler sırasıyla ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim alt boyutuna ait 17. 29. ve 44. maddelerdir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi için hesaplanan Cronbach's alfa iç tutarlılık değeri tüm ölçek için 0.93'tür. Aileden alınan sosyal destek alt boyutu için 0.94, öğretmenlerden alınan sosyal destek alt boyutu için 0.93 ve arkadaşlardan alınan sosyal destek alt boyutu için 0.91 olarak hesaplanmıştır.

*Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ):* Öğrencinin Okula Bağlılık Ölçeği (Student Engagement Instrument) Appleton vd. (2006) tarafından geliştirilmiş ve Önen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, öğrencinin okula bilişsel ve psikolojik bağlılığını ölçmektedir. OBÖ'de, 4'lü Likert türü dereceleme kullanılmıştır ve 35 maddeden oluşmaktadır. Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği'nin, psikolojik ve bilişsel bağlılığın altı bileşenini ölçtüğü kabul edilmektedir. Hesaplanan uyum indeksleri (GFI=0.89-0.91, AGFI=0.88-0.90, CFI=0.89-0.94, RMSEA=0.029-0.037) şeklindedir. Ölçeğin Türkçe formunda alt boyutlarının Cronbach's alpha değerleri 0.73 ile 0.85 arasında değişmektedir (Önen, 2014). Ölçeğin bu çalışma için genel güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

#### ***Verilerin Analizi***

Elde edilen veriler SPSS 20 paket programına işlenmiş ve boş bırakılan hücrelere serilerin ortalaması atandıktan sonra analizler yapılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce normallik dağılımlarına ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Normallik dağılımında  $n > 50$  olduğu için Kolmogorov Smirnov testine bakılmış ve  $p > 0.05$  olduğu görülmüştür. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  aralığında, basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümünün ise  $\pm 1,96$  aralığında gerçekleştiği anlaşılmıştır. Çoklu bağlantı sorunu iki bağımsız değişken arasındaki  $r$  değerinin  $> .80$  olması halinde ortaya çıkan bir durumdur. Bu çalışmada yer alan bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerinin  $.308$  olduğu görülmektedir. VIF değeri 5'ten küçük ve tolerans değeri  $.20$ 'den büyüktür. Tüm bu göstergelere bakıldığında verinin normal dağılım içerisinde olduğu söylenebilir. Analizlerde öncelikle, eğitimsel motivasyon, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı değişkenlerinin öğrencilerin çeşitli demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır ve bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. En sonda ise iki yordayıcı değişkenin bir yordanan (okul bağlılığı) değişken üzerindeki yordama gücünü belirlemek amacıyla aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada, betimsel istatistiksel teknikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmanın test sonuçları  $\alpha = 0.01$  veya  $\alpha = 0.05$  hata düzeylerinde yorumlanmıştır.

## Bulgular

Öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyon düzeylerine bakıldığında ortalamasının  $\alpha = 2.87$  ( $SS=0.52$ ) üzerinde olduğu görülmektedir. Bu değerden hareketle öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonlarının orta düzeyin üzerinde gerçekleştiği söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarının cinsiyetleri yönünden farklılığına da bakılmış ve bu farka ilişkin değerler Tablo 1’de bağımsız gruplar t-testinde sunulmuştur.

Tablo 1.

*Eğitimsel motivasyonun öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Eğitimsel motivasyon	Kız	485	2.84	.48	824	2,327	0.02
	Erkek	341	2.92	.57			

Tablo 1’de yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin eğitimsel motivasyon düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $t(824) = 2,327; p < .05$ ]. Erkek öğrencilerin ( $\bar{X}_{(erkek)} = 2.92$ ) eğitimsel motivasyon düzeyleri kız öğrencilerden ( $\bar{X}_{(kız)} = 2.84$ ) daha yüksektir.

Öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin genel ortalamasının  $\bar{X} = 2.47$  ( $SS=0.32$ ) düzeyinde olduğu ve bu değer in ortalamasının üstünde gerçekleştiği görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında ise aileden alınan sosyal desteğin  $\bar{X} = 2.62$  ( $SS=0.36$ ), arkadaştan alınan sosyal desteğin  $\bar{X} = 2.56$  ( $SS=0.39$ ), öğretmenden alından sosyal desteğin  $\bar{X} = 2.23$  ( $SS=0.49$ ) ortalama puanlara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin alt boyutlarının cinsiyetleri yönünden farklılığını gösteren bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Algılanan sosyal desteğin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Aile Desteği	Kız	485	2.63	.35	824	1.280	0.20
	Erkek	341	2.60	.36			
Arkadaş Desteği	Kız	485	2.60	.39	824	3.386	0.00
	Erkek	341	2.51	.39			
Öğretmen Desteği	Kız	485	2.24	.49	824	0.915	0.78
	Erkek	341	2.23	.49			
Sosyal Destek (Genel)	Kız	485	2.49	.32	824	1.779	0,07
	Erkek	341	2.45	.33			

Tablo 2'ye göre öğrencilerin cinsiyetleri ile algıladıkları sosyal desteğin *aile desteği* alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [ $t(824) = 1,280; p > .05$ ]. Öğrencilerin cinsiyetleri ile algıladıkları sosyal desteğin *arkadaş desteği* alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [ $t(824) = 3,386; p < .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kız öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X}_{(kız)} = 2.60$ ) erkek öğrencilerin ortalamasına göre ( $\bar{X}_{(erkek)} = 2.51$ ) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kız öğrencilerin arkadaş desteğini daha fazla hissettikleri söylenebilir. Bunun yanında, öğrencilerin cinsiyetleri ile algıladıkları sosyal desteğin öğretmen desteği altı boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [ $t(824) = 0,915; p > .05$ ]. Sosyal desteğin genel toplam puanına bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [ $t(824) = 1.779; p > .05$ ]. Tüm alt boyutlarda ve sosyal desteğin genel toplam puanında kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir.

Öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin genel ortalaması  $\bar{X} = 3.12$  ( $SS=0.49$ ) olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında psikolojik bağlılığın  $\bar{X} = 2.99$  ( $SS=0.60$ ) ve bilişsel bağlılığın  $\bar{X} = 3.22$  ( $SS=0.52$ ) düzeyinde hesaplandığı görülmektedir. Bu değerlerin ortalamasının üzerinde gerçekleştiği görülmektedir. Öğrencilerin okul bağlılığının cinsiyetleri yönünden farklılığını gösteren bulgular ise tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Okul bağlılığının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

Alt boyutlar	Cinsiyeti	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Psikolojik Bağlılık	Kız	485	2.95	.61	824	1,763	0.78
	Erkek	341	3.03	.58			
Bilişsel Bağlılık	Kız	485	3.24	.51	824	1,759	0.79
	Erkek	341	3.18	.53			
Okul Bağlılığı (Genel)	Kız	485	3.12	.49	824	.017	0.98
	Erkek	341	3.12	.49			

Öğrencilerin cinsiyetleriyle okul bağlılığının alt boyutlarından *psikolojik bağlılık* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [ $t(824) = 1,763; p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman *psikolojik bağlılık* alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X}_{(kız)} = 2.95$ ) erkek öğrencilerden ( $\bar{X}_{(erkek)} = 3.03$ ) düşük olduğu anlaşılmaktadır. Okul bağlılığının ikinci alt boyutu olan *bilişsel bağlılık* ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [ $t(824) = 1,759; p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman *bilişsel bağlılık* alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X}_{(kız)} = 3.24$ ) erkek öğrencilerden ( $\bar{X}_{(erkek)} = 3,18$ ) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Okul bağlılığının genel toplamına bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulun-

mamaktadır [ $t(824) = 0,017; p > 0,05$ ]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kız öğrencilerin ortalamasıyla ( $\bar{X}_{(kız)} = 3,12$ ) erkek öğrencilerin ortalamasınının ( $\bar{X}_{(erkek)} = 3,12$ ) eşit olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4’te öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarının sınıf düzeyleri yönünden farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile eğitimsel motivasyonları arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişken	Sınıf seviyesi	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p
Eğitimsel Motivasyon	9. sınıf	285	2.85	.44	1,722	822	.574	2,075	0.10
	10. sınıf	237	2.92	.62					
	11. sınıf	268	2.88	.51					
	12. sınıf	36	2.71	.50					
	Toplam	826	2.87	.52					

Tablo 4’e göre öğrencilerin eğitimsel motivasyonları, sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [ $F(3, 822) = 2,075; p > .05$ ]. Ayrıca, aritmetik ortalamalara bakıldığında 10. sınıfların en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}_{(10.sınıf)} = 2,92$ ), 12. sınıfların ise en düşük ortalamaya ( $\bar{X}_{(12.sınıf)} = 2,71$ ) sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5’te öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin sınıf düzeylerine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf seviyesi	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
Aile Desteği	9. sınıf	285	2.66	.34	0,816	822	0,272	2,094	0,10	-
	10. sınıf	237	2.58	.38						
	11. sınıf	268	2.61	.38						
	12. sınıf	36	2.64	.26						
	Toplam	826	2.62	.36						
Akran Desteği	9. sınıf	285	2.57	.39	1,774	822	0,591	3,788	0,01	10 < 11
	10. sınıf	237	2.49	.41						
	11. sınıf	268	2.61	.39						
	12. sınıf	36	2.57	.29						
	Toplam	826	2.56	.39						

Tablo 5.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları (Devamı)

Alt Boyutlar	Sınıf seviyesi	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
Öğretmen Desteği	9. sınıf	285	2.26	.51						
	10. sınıf	237	2.22	.48		3				
	11. sınıf	268	2.22	.49	0,429	822	0,143	0,576	0,63	-
	12. sınıf	36	2.18	.49		825				
	Toplam	826	2.23	.49						
Sosyal Destek (Genel)	9. sınıf	285	2.50	.32						
	10. sınıf	237	2.44	.32		3				
	11. sınıf	268	2.48	.33	0,556	822	463,26	1,760	0,15	-
	12. sınıf	36	2.47	.25		825				
	Toplam	826	2.47	.32						

Tablo 5'e göre öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin alt boyutlarından *aile desteği* ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [ $F(3, 822) = 2,094; p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksek ortalamanın 9. sınıflarda ( $\bar{X}_{(9.sınıf)} = 2.66$ ), en düşük ortalamanın ise 10. sınıflarda ( $\bar{X}_{(10.sınıf)} = 2.58$ ) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile algıladıkları sosyal desteğin alt boyutlarından *öğretmen desteği* arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [ $F(3, 822) = 0,576; p > .05$ ]. Aritmetik ortalamalar bakıldığında ise en yüksek ortalamanın 9. sınıflarda ( $\bar{X}_{(9.sınıf)} = 2.26$ ), en düşük ortalamanın ise 12. sınıflarda ( $\bar{X}_{(12.sınıf)} = 2.18$ ) olduğu görülmektedir. Diğer bir alt boyut olan *akran desteği* ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [ $F(3, 822) = 3,788; p < .05$ ]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testine göre 11. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}_{(11.sınıf)} = 2.61$ ) ile 10. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}_{(10.sınıf)} = 2.49$ ) arasında anlamlı bir fark vardır ve 11. sınıf öğrencilerinin ortalaması daha yüksektir. Sosyal desteğin genel toplamına bakıldığında ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık görülmemektedir [ $F(3, 822) = 1,760; p > .05$ ].

Tablo 6'da öğrencilerin okul bağlılıklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri okul bağlılığının alt boyutlar arasındaki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf seviyesi	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
Psikolojik Bağlılık	9. sınıf	285	3.05	.63	2,900	3	0,967	2,642	0,04	9>11
	10. sınıf	237	2.96	.59						
	11. sınıf	268	2.92	.58						
	12. sınıf	36	3.09	.60						
	Toplam	826	2.99	.60						
Bilişsel Bağlılık	9. sınıf	285	3.20	.52	0,518	3	0,173	0,628	0,59	-
	10. sınıf	237	3.24	.55						
	11. sınıf	268	3.19	.50						
	12. sınıf	36	3.28	.46						
	Toplam	826	3.21	.52						
Okul Bağlılığı (Genel)	9. sınıf	285	3.15	.50	1,065	3	0,355	1,455	0,22	-
	10. sınıf	237	3.11	.50						
	11. sınıf	268	3.07	.47						
	12. sınıf	36	3.20	.46						
	Toplam	826	3.12	.49						

Tablo 6'ya göre okul bağlılığının alt boyutlarından *psikolojik bağlılık* ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [ $F(3, 822) = 2,642; p < .05$ ]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Scheffe testine göre 9. Sınıf ( $\bar{X}_{(9.sınıf)} = 3.05$ ) ve 11. sınıf ( $\bar{X}_{(11.sınıf)} = 2,92$ ) öğrencileri arasında anlamlı bir fark görülmektedir ve 9. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları daha yüksektir. Okul bağlılığının ikinci alt boyutu olan *Bilişsel Bağlılık* ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur [ $F(3, 822) = 0,628; p > .05$ ]. Okul bağlılığının genel toplamına bakıldığında da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık bulunmamaktadır [ $F(3, 822) = 1,455; p > .05$ ].

Tablo 7'de eğitimsel motivasyonun ve algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul bağlılığını yordamasına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 7.

Eğitimsel motivasyonun ve algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okula bağlılığını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	.315	.111		2.827	.005	-	-
Eğitimsel Motivasyon	.071	.023	.076	3.033	.002	.105	.075
Sosyal Destek	1.050	.038	.691	27.698	.000	.695	.688
R=	.702	R <sup>2</sup> =	.492				
F(2,283)=	398,968	p<	.01				

Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığı zaman eğitimsel motivasyon ile okul bağlılığı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir korelasyon ( $r=.105$ ) olduğu görülmektedir. Diğer değişken kontrol altına alındığında bu korelasyon değerinin  $r=.075$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal destek ile okul bağlılığı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir korelasyon ( $r=.695$ ) söz konusudur. Diğer değişken kontrol altına alındığında bu korelasyon değerinin  $r=.688$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Eğitimsel motivasyon ve sosyal desteğin bir arada okul bağlılığını anlamlı ve yüksek düzeyde açıkladığı görülmektedir ( $R=.702$ ;  $R^2=.492$ ;  $p<0.01$ ). Her iki değişkenin birlikte, bağımlı değişken olan okul bağlılığındaki toplam varyansın %49'unu açıkladığı anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki göreceli önem sırası sosyal destek ve eğitimsel motivasyon şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde her iki değişkenin de bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin eğitimsel motivasyon, algılanan sosyal destek ve okula bağlılık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında eğitimsel motivasyon ve algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul bağlılığını ne düzeyde yordadığını ortaya koymak araştırmanın diğer bir amacı olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin eğitimsel motivasyonları orta düzeyin üzerinde gerçekleşmiştir. Erten (2014) çalışmasında öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Öğrenmeye ve akademik gelişim göstermeye dönük olmak, başarı odaklı bir okul hayatı içinde olmak öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarını artırmaktadır. Literatürde yapılan pek çok çalışmada akademik başarının eğitimsel motivasyonla pozitif ve anlamlı korelasyon içinde olduğunun altı çizilmektedir (Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon, 2011; Schweinle & Helming, 2011). Eğitime ilişkin motivasyonu artıran veya azaltan farklı faktörlerden söz edilebilir. Bunlar arasında güçlü bir aile desteği, öğrenme merakı, akran grupları, öğrenilen bilgilerin işlevselliğine olan inanç, öğrenmeye yatkın bir kişilik yapısı gibi etkenler sıralanabilir (Tan, 2009). Fulton ve Turner (2008) ise öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarının ailelerin öğrencileri öğrenme konusunda özerk bırakmaları ve onlara etkin rehberlikte bulunmaları ile yakından ve pozitif ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin eğitimsel motivasyonları cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu'nun (2013) araştırmasında da benzer bulgular söz konusudur. Erkek öğrencilerin eğitimsel motivasyonları kız öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Karataş ve Erden'in (2014) araştırmasında erkek öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyi kız öğrencilere göre yüksek bulunmuşken içsel motivasyon düzeyinde ise kız öğrencilerin

ortalamasının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Russilo ve Arias'ın (2004) araştırması, kız öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerinin düşük olduğunu ve başarısızlık durumunda daha fazla sorumluluk aldıklarını, öğrenme süreçlerinde daha coşkulu olduklarını belirtmektedir. Düşük akademik başarı gösteren erkek öğrencilerin eğitim motivasyonlarının da düşük olduğu ve bu durumun sınıf içinde istenmeyen davranışların daha sıklıkla görülmesine de zemin oluşturduğuna ilişkin araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Bugler, McGeown, Clair-Thompson, 2015). Öğrencilerin motivasyonları kişilik yapılarından, yeteneklerinden, etkili öğrenme ortamında bulunmalarından, aile desteğinden, öğretmen davranışlarından, kişisel hedeflere erişme çabalarından etkilenebilmektedir. Özellikle ergenlik çağındaki erkek öğrencilerin akran gruplarının etkisiyle akademik çalışmalara gerekenden daha az önem vermeleri motivasyonlarını zaman zaman düşürebilmektedir.

Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ortalamasının üstünde saptanmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında sosyal desteğin en fazla aileden, daha sonra arkadaştan, en son ise öğretmenden alındığı görülmektedir. Öğrenciler ailelerinden aldıkları desteği daha anlamlı ve işlevsel bulmaktadır. Çeşitli araştırmalar akademik başarı ile sosyal desteğin güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmektedir (Yıldırım, 1999). Öğrencinin aile yapısı, anne-babanın eğitim düzeyi ve eğitime bakış açıları, ailenin öğrencinin eğitimine rehberlik edebilme kapasitesi, ailenin sosyoekonomik düzeyi gibi pek çok ailevi faktörün aileden alınan sosyal desteği etkilediği düşünülmektedir. Ailenin sosyal destekte önemli bir kaynak olması, öğrencinin eğitiminde ailenin rolüne işaret etmekte ve özellikle anne-babalanın okul ortamına katılabilmelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bundan dolayı, aile-okul ilişkilerinin daha da güçlü hale getirilmesine, eğitimde ortak anlayış ve işbirliği ortaya konulmasına ve ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda daha fazla sorumluluk almalarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Akademik başarısı ile öne çıkan öğrencilerin hem öğretmenleri hem arkadaşları hem de aileleri tarafından kabul görmeleri ve desteklenmeleri daha yüksek olasılık içerisinde görülmektedir. Bu nitelikteki öğrenciye karşı olan yaklaşımlar ve kullanılan övgü içerikli sözlerin öğrencinin destek algısını ve güdülenme düzeyini artırdığı ileri sürülebilir. Bunun tam tersine ise akademik anlamda düşük performans gösteren öğrencilere yönelik kullanılan ilgisiz, yargılayıcı ve suçlayıcı üslubun ve kabul edilmediğine yönelik geliştirilen beden dilinin öğrencinin sosyal destek algısını düşürdüğü söylenebilir. Nitekim Kapıkıran ve Özgüngör (2009), Yıldırım ve Ergene de (2003) sosyal desteğin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu dile getirmektedir. Yapılan çeşitli alan araştırmaları anne-baba, öğretmen ve akran desteğinin özellikle risk grubunda bulunan, dezavantajlı öğrencilerin akademik yaşantılarının düzelmesinde ve başarılarının artmasında önemli katkılar sunduğunu göstermektedir (Malecki & Demeray, 2006; Croninger & Lee, 2001). Sosyal desteğin yüksek olması öğrencilerin başarısızlık korkusu, öz yetersizlik, kendini olumsuz değerlendirme gibi çeşitli istenmeyen durumların da azalmasına pozitif katkı verdiğinin altı çizilmektedir (Kapıkıran, 1999).



Algılanan sosyal destek öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre sosyal desteği daha güçlü şekilde algılamaktadırlar. Sosyal desteğin alt boyutlarına bakıldığında ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre sadece akran desteğinde anlamlı farklılık bulunmaktadır ve kız öğrencilerin akran desteği algısı daha yüksektir. Benzer bir bulgu Akkaya'nın (2011), Arıcıoğlu'nun (2008) ve Karataş'ın (2012) çalışmalarında da görülebilir. Ancak Aliyev ve Tunç (2017), arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal desteğin erkek öğrencilerde daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Aile ve öğretmen desteği ise her ne kadar öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermese de kız öğrencilerin aile ve öğretmen desteğini daha çok hissettikleri ortalama puanlardan anlaşılmaktadır. Bu bulguları Karacabey'in (2012) çalışmasındaki bulgular da desteklemektedir. Ergenlik döneminde bireyler sosyal destek ihtiyaçlarını daha çok, akranlarından sağlamaktadırlar (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2015). Ergenlik döneminde, bireyin aile ve öğretmenleri yerine kendine yaşitlarını daha yakın görmesi ve gündelik yaşamıyla ilgili paylaşımlarını yaşitları ile daha fazla yapmaları bu sosyal desteği diğerlerine göre daha çok öne çıkarmaktadır.

Sosyal desteğin ilk alt boyutu olan *aile desteği* ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak bunun yanında, ortaöğretim ilk yıllarında aile desteğinin daha fazla hissedildiği aritmetik ortalamalardan anlaşılmaktadır. Açıköz'ün (2013) araştırmasında da benzer bulgulara yer verilmektedir. Aliyev ve Tunç'un (2017) ve Turgut'un (2015) bulgularında ise farklılık vardır ve sınıf düzeylerine göre aile desteği anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Karacabey de (2012) sınıf düzeylerine göre aile desteğinde anlamlı farklılık tespit etmiştir. Ayrıca farklı çalışmalarda daha alt eğitim kademelerindeki (ortaokul) öğrencilerin üst kademelerdeki (ortaöğretim) öğrencilere göre algıladıkları aile desteği anlamlı şekilde farklılık gösterdiği yer almaktadır (Ulu, 2018). Ailesinden destek gören öğrencilerin okul yaşantısına daha kolay uyum sağladığı, okulda yaşanan sorunlara ilişkin kendini yalnız hissetmediği ve sorunlara çözüm bulma konusunda destek bulabildiği ileri sürülebilir. Ailenin, öğrenciyi sahiplenmesi ve her zaman yanında olduğunu hissettirmesi ise ayrıca aradaki güvenin artmasına da katkı sunmaktadır.

Algılanan sosyal desteğin ikinci alt boyutu olan *akran desteği* öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ünsar, Sadırlı, Doğan ve Zafer'in (2009) bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Karataş (2012) ise akran desteğinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Anlamlı farklılık 10 ve 11. sınıflar arasında ortaya çıkmaktadır ve 11. sınıf öğrencilerinin ortalaması daha yüksektir. Öğrencilerin yoğun ve stresli sınav döneminin etkisiyle birbirleri ile daha dayanışmacı bir ilişki geliştirmek ve birbirlerine bu süreçte destek olmak istemeleri bu farkın kaynağını oluşturabilir. Ateş (2012), Kahriman (2003) ve Şencan (2009) yakın arkadaşı bulunan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek algısının daha güçlü olduğunu dile getirmektedir. Ergenlik dönemindeki sosyal gelişim düşünüldüğünde öğrencilerin kendilerini anlayabilecekleri, çeşitli paylaşım ve etkileşimde bulunabilecekleri ve birbirlerine destek olabilecekleri yakın arkadaşlarının olmasının sosyal destek algısını pozitif etki-

lediği düşünülebilir. Özellikle ergenlik içerisinde yeteri kadar sosyal destek ve arkadaş dayanışması içerisinde olmayan bireylerin suça bulaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu ileri sürülebilir. Öğrencinin kendini dışlanan, arkadaşları veya çevresi tarafından istenmeyen biri olarak görmesinin önüne geçmek ve çeşitli istenmeyen durumlara bulaşmasını engellemek için özellikle nitelikli arkadaş desteğinin önemli olduğu görülmektedir.

Algılanan sosyal desteğin son alt boyutu olan öğretmen desteği, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalamalara bakıldığında 9. sınıftaki öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilerden daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ve sınıf düzeyi arttıkça öğretmenden alınan sosyal desteğin ortalama puanı da düşmektedir. Başka bir deyişle, bu yaş grubu öğrenciler tarafından ortaöğretimin ilk yıllarında öğretmen desteği daha önemli kabul edilmektedir. Bu durum, ortaokuldan sonra daha zor bir eğitim kademesine yeni başlayan öğrencilerin bu akademik süreçte öğretmenlere daha çok ihtiyaç hissettiklerinden kaynaklı olabilir. Turgut'un (2015) ve Demirdüzen'in (2013) çalışmalarında da aynı yönde bulgular yer almaktadır. Algılanan sosyal desteğin geneline bakıldığında ise sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalama puanlara bakıldığında algılanan sosyal desteğin sınıf düzeyi arttıkça düştüğü görülmektedir. Farklı bir deyişle, ortaöğretim öğrencileri bu eğitim kademesinin ilk yıllarında sosyal desteği daha fazla hissetmektedirler. Bu bulgu, Gündoğan'ın (2016) bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Çalışkan'ın (2015) bulguları ise sınıf düzeyine göre algılanan sosyal desteğin farklılaştığını göstermektedir. Öğretim lideri olarak öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda ve anlarda kendilerine profesyonel destek ve yardım sunmaları öğrencilerin algıladıkları öğretmen desteğinin artmasına katkı sunmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik yetkinlikleri dikkate alındığında, bu yetkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeyleri bağlamında işlevsel şekilde kullanmaları ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlara etkili-kalıcı çözüm üretmeleri de destek düzeyini arttıracaktır. Öğretmenlerin çeşitli vesileler ile öğrenciye sunacağı desteğin onların kendilerini değerli hissetmelerine olanak vereceği ve dışlama hislerini azaltacağı düşünülebilir. Özellikle risk grubunda yer alan, dezavantajlı konumda bulunan, suça bulaşma eğilimi güçlü ergen bireylere yönelik öğretmenlerin sunacağı sosyal desteğin aradaki bağı güçlendireceği ve öğrencinin daha istendik davranışlar sergilemesine katkı vereceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bilişsel okul bağlılığı psikolojik okul bağlılığına göre daha yüksek düzeydedir. Bu durum okulda daha çok, bilişsel aktivitelere yer verilmesiyle ve öğrencilerin de zamanlarının büyük bir kısmını bu aktivitelerle geçirmesiyle bağlantılı olabilir. Bilişsel bağlılık, öğrencinin okula yönelik psikolojik yatırımını, zor ve karmaşık konulara karşı gerek duyulan enerjiyi kullanmaya yönelik istekli oluşunu ve bu yönde göstereceği özeni işaret etmektedir (Arastaman, 2009). Akademik öğrenme odaklı davranış gösteren öğrencilerin okula bilişsel bağlılıklarının daha yüksek olması anlamlı görünmektedir. Sınıf içi etkinliklere, okuldaki akademik yaşantılara, öğrenme ortamlarına katılma konusunda isteksiz olan öğrencilerin ise bilişsel bağlılıklarının doğal olarak düşük çıkması beklen-

mektedir. Connel ve Wellborn (1991), bilişsel bağlılığı yüksek öğrencilerin zor olan konuları öğrenme konusunda daha istekli ve gayretli olduklarını, zorluklar karşısında yılmayan öğrenciler olduklarını belirtmektedir. Okul bağlılığı, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Psikolojik bağlılık alt boyutunda erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması daha yüksektir. Bilişsel bağlılık alt boyutunda ise kız öğrencilerin aritmetik ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Okul bağlılığın genelinde ise aritmetik ortalamaların kız ve erkek öğrenciler için eşit olduğu görülmektedir. Arastaman (2006), Mengi (2011), Kartal (2017) ve Turgut'un (2015) çalışmalarında ise okul bağlılığı düzeyinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir ve bu durumun kız öğrencilerin okul dışı öğrenme aktivitelerine daha çok katılım göstermeleriyle, kızların ve erkeklerin farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmeleriyle, okula uyum kapasitesi ile bağlantılı olduğu dile getirilmektedir. Livumbaze ve Achoka'nın (2017) bulguları ise erkek öğrencilerin okul bağlılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin okula psikolojik bağlılıkları anlamlı farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalama puanı dokuzuncu sınıf öğrencilerinde daha yüksektir. Bunun yanında bilişsel bağlılık alt boyutunda ise sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık yoktur. Okul bağlılığının geneline bakıldığında ise aritmetik ortalama puanlarına göre en yüksek bağlılık düzeyi 12. sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Bu bulgu Mengi'nin (2011) ve Bellici'nin (2015) bulgularıyla örtüşmemektedir ve alt sınıfların üst sınıflara göre okula daha güçlü bağlılık gösterdiği bu araştırmalarda dile getirilmiştir. Üst sınıflarda yer alan ortaöğretim öğrencilerinin dört yıllık ortaöğretim hayatı içerisinde yaşadıkları çeşitli olumsuz deneyimlerin onların okul bağlılıklarını negatif etkilediği söylenebilir. Akademik beklentilerin ve başarının okul bağlılığını olumlu etkilediği dikkate alındığında okul bağlılığı düşük olan öğrencilerin aynı zamanda akademik başarısı da düşük öğrenciler olduğu ileri sürülebilir. Okul bağlılığının öğrencilerin çeşitli kazanımlarına önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır. Okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunların daha az olduğu ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu çeşitli çalışmalarda yer almaktadır (Dottorer ve Lowe, 2011; Eades, 2014). Okul bağlılığı, öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerini ve gelecek hayallerini de olumlu şekilde etkilemektedir (Xerri, Radford ve Shacklock, 2018). Öğrencilerin kendilerini okuldaki süreçlere hazır ve istekli hissetmeleri, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak okula yakın görmeleri, okul içi-dışı faaliyetleri severek ve benimseyerek yapmaları da onların okul bağlılıklarını artırmaktadır (Bilge, Dost ve Çetin, 2014).

Eğitimsel motivasyon ile algılanan sosyal destek öğrencilerin okul bağlılıklarının önemli bir yordayıcısıdır. Eğitimsel motivasyon ve algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça okul bağlılığının da arttığı görülmektedir. Green vd. (2012) akademik motivasyonun öğrencilerde öz düzenlemeyi, akademik performansları ve okul bağlılığını pozitif etkilediğini dile getirmektedir. Okula yönelik geliştirilen pozitif tutum ve güçlü bağlılık ise sınıf içi öğretim etkinliklerine, okul dışı öğrenmelere, suçtan kaçınmaya, öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumlu yansımaktadır. Mai, Yusuf ve Saleh (2015) akademik motivasyon ve yüksek düzeyde okul bağlılığının öğrencilerin başarıdan edindikleri tatmini yükselttiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin eğitimsel motivasyonlarının artması ve beraberinde sosyal desteklerinin güçlü olması öğrencilerin okul bağlılığını artırmaktadır. Bu durumun da öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin okuldan beklentilerini artıracak, onlarda başarı duygusunu geliştirecek, onları okulun önemli bir üyesi saydıracak etkinliklere ve fırsatlara yer verilmesi öğrencilerin okul bağlılığını artırabilir. Örneğin, okul yönetimi ve rehberlik servislerinin işbirliği ve planlaması ile öğrencilerin okul bağlılığını artıracak nitelikte sosyal destek grup çalışmaları yürütülebilir. Bu çalışmaların öğrencilerde hem akran desteği hem de öğretmen desteği algısını artıracığı düşünülmektedir. Okul bağlılığı artan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif rol alacağı beklenmektedir. Eğitimsel motivasyon, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı arasında aracılık etkisine farklı çalışmalarda bakılabilir. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerine uygun şekilde yapılmıştır. Farklı çalışmalarda nitel ve karma metotlara yer verilebilir.

## References / Kaynakça

- Açıkgöz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akkaya, Ç. (2011). Ortaöğretim öğrencilerindealgılanan sosyal destek ve öz-duyarlık düzeyleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aliyev, R. & Tunç, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi ve benlik algılarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 401-418.
- Almarghani, E., & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs - it isall about good teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 940-956. doi: 10.1080/13562517.2017.1319808.
- Amrai, K., Motlagh, S., Zalani, H., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.111.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Arastaman, G. (2006). Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.

- Arıcıoğlu, A. (2008). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal destek algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış*, 30, 1-16.
- Atoum, A., & Shalalfeh, M. (2018). Can academic motivation predicts school engagement? *CPQ Neurology and Psychology*, 1(3), 1-13
- Bayram, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin mutluluğunun yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-65.
- Bilge, F., Dost, M., & Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Bugler, M., McGeown, S., & Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541-556. doi: 10.1080/01443410.2013.849325.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cirik, İ. (2015). Relationships between social support, motivation, and science achievement: Structural equation modeling. *Anthropologist*, 20(1-2), 232-242
- Connell, J., & Wellborn, J. (1991). *Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581. doi: 10.1111/0161-4681.00127.
- Çalışkan, E. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirdüzen, H. (2013). Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dottorer, A., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Youth Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Eades, M. (2014). Social support, school engagement, and academic achievement in a sample of African American male high school students. (Unpublished Master Dissertation]. The University of North Carolina at Greensboro, USA.
- Erten, İ. (2014). Interaction between academic motivation and student teachers' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 173-178. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.176.
- Fellows, M. (2003). An assessment of perceived social support and personal goal strivings in the context of adolescent resilience. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Fordham University, New York, USA.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Fulton, E., & Turner, L. (2008). Students' academic motivation: Relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*, 28(5), 521-534. doi: 10.1080/01443410701846119.
- Gerrig, R., & Zimbardo, P. (2012). *Psikolojiye giriş: Psikolojiye ve yaşam* (Gamze Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gibbs, R., & Posskit, J. (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (Years 7-10): A literature review*. New Zealand: Ministry of Education .
- Glass, R., & Rose, M. (2008). Tune out, turn off, drop out. *American Teacher*, 93(3), 8-21.
- Gömlüksiz, M., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (3), 99-127.
- Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016.
- Gündoğan, S. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hu, Y., & Ching, G. (2012). Factors affecting student engagement: An analysis on how and why students learn. *Conference on Creative Education*, 989-992.
- Iglesia, G., Stover, J., & Liporace, M. F. (2014). Perceived social support and academic achievement in Argentinean college students. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 637-649. doi:10.5964/ejop.v10i4.777.
- İnanç, B., Bilgin, M., & Atıcı, M. (2015). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x.
- Kahriman, İ. (2003). Adölesanlarda aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kapıkıran, Ş. (1999). Başarı korkusu ve başarısızlık korkusunun bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Doukuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kapıkıran, Ş., & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16, 21-30.
- Karababa, A., Oral, T. & Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-11.
- Karacabey, Ç. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin aileden algıladıkları sosyal destek ile intihar olasılığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 257-271.

- Karataş, H., & Erden, M. (2014). Academic motivation: Gender, domain and grade differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 143, 708-715. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.469.
- Kartal, B. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve öz-yeterlik. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-12. doi: 10.1002/ir.283.
- Lee, J. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185. doi: 10.1080/00220671.2013.807491 .
- Livumbaze, A., & Achoka, S. (2017). Analysing the effect of teaching/learning resources on students' academic achievement in public secondary schools, Hamisi Sub-County, Kenya. *European Journal of Educational Studies*, 3(1), 361-376. doi: 10.5281/zenodo.24416.
- Lynch, A., Lerner, R., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 6-19. doi: 10.1007/s10964-012-9833-0.
- Mai, M., Yusuf, M., & Saleh, M. (2015). Motivation and engagement as a predictor of students' science achievement satisfaction of malaysian of secondary school students. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 2(4), 25-33.
- Malecki, C., & Demaray, M. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4),375-395. doi: 10.1037/h0084129.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Murray, S., Mitchell, J., Gale, T., Edwards, J., & Zyngier, D. (2004). *Student disengagement from primary schooling: A review of research and practice*. Melbourne: Monash University.
- Nayir, F. (2017). The relationship between student motivation and class engagement levels. *Eurasian Journal of Educational Research* , 71, 59-78.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin okula bağlılığı ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarılma çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (42), 221-234.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özkan, F. (2015). Öğrencilerin okullarının imajına ilişkin algıları ve aidiyet düzeyleri (İstanbul Eyüp ilçesi örneği). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Panisora, G., Duta, N., & Panisora, I. (2015). The influence of reasons approving on student motivation for learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 1215-1222. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.382.
- Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171. doi: 10.5330/PSC.n.2013-16.158.

- Russilo, M., & Arias, P. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Ryan, A. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111. doi:10.1207/S15326985EP3502\_4.
- Ryan, E., & Deci, M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Santrock, J. (2018). *Eğitim psikolojisi* (Diğdem Müge Siyez, Çev.Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Schlechty, P. C. (2002). *Working on the work an action plan for teachers, principals and superintendents (1st ed.)*. San Fransisco, USA: Jossey Bass.
- Schweinle, A., & Helming, L. (2011). Success and motivation among college students. *Social Psychology of Education*, 14, 529-546. doi: 10.1007/s11218-011-9157-z.
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. *Handbook of Research on Student Engagement içinde* (S. Christenson., A. Reschly, C. Wylie (eds) Boston: Springer.
- Şencan, B. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tan, Ş. (2009). Perceptions of students on factors in motivation to learn. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 155-167.
- Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-32.
- Turgut, Ö. (2015). Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenme. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ulu, V. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı, yaşam doyumu ve akademik öz yeterliliklerin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünsar, S., Kurt-Sadırlı, S., Demir, M., Zafer, R. & Erol, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ve etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Wang, M., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *The Society for Research in Child Development*, 8(3), 37-143. doi: 10.1111/cdep.12073.
- Wang, M., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x.
- Wang, M., Kiuru, N., Degol, J., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effect. *Learning and Instruction*, 58, 148-160. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.06.003.
- Wang, Q., & Pomerantz, M. E. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation. *Child Development*, 80, 1271-1287.



- Wang, M., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209.
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The influence of students school engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748 – 1755. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.467.
- Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 104-122.
- Yıldırım, İ. (1999). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(9), 33-38.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224- 234.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.
- Yıldırım, İ. (2016). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri . *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 33-38.
- Xerri, M., Radford, K., & Shacklock, K. (2018). Student engagement in academic activities: A social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589-605.



## Main Problems in the School Administration and Solutions Proposed: A Qualitative Study

### *Okul Yönetiminde Karşılaşılan Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Nitel Bir Araştırma*

Mehmet Sabir Çevik<sup>1</sup>

#### Abstract

This study aims to determine the main problems faced in administration by the school principals of kindergartens, primary, secondary and high schools, stemming from teachers, school personnel other than teachers, students, parents, etc.; and to identify the solutions proposed for these main problems. The research is a qualitative research modeled in the screening model and case study. Study group of the research consisted of 12 school principals selected through maximum sampling method, and working in state kindergartens, primary, secondary and high schools in the central district of Siirt in 2017-2018 school year. Research data was analysed through descriptive analysis and content analysis by utilizing semi-structured interview method. According to the research results, it was found out that school principals face with problems such as “teachers’ disregard and negligence of their tasks, low qualifications of the school personnel other than teachers, disobedience to school and classroom rules by the students, accusatory and biased attitudes of the parents, under-allocation of funds to schools”. Moreover, it was determined that in relation to these main problems, school principals suggested to “introduce a payment system based on performance and career, to outsource cleaning services, to make home visits to meet the parents, to organize guidance and training activities for parents, and to allocate a separate budget for each school”, as solutions proposed.

**Keywords:** School principal, school administration, administrative problems, solution proposed

#### Öz

Bu araştırmanın amacı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin yönetimde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik okul müdürlerinin geliştirdikleri çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, tarama modelinde ve durum çalışması biçiminde desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise devlet okullarında görev yapan 12 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmaya göre okul müdürlerinin “öğretmenlerin görevlerini önemsememesi ve savsaklaması, öğretmen dışı personelin yeterli donanıma sahip olmaması, öğrencilerin sınıf ve okul kurallarına uymaması, velilerin önyargılı ve suçlayıcı tavrı sergilemesi ve okullara yeterince ödenek aktarılmaması” gibi konularda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin bu temel sorunlara ilişkin olarak “performans ve kariyer odaklı ücret sisteminin kurulması, temizlik işlerinin hizmet alımı yoluyla yapılması, veli ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi, velilere yönelik rehberlik ve eğitim faaliyetlerinin yapılması ve her okulun ayrı bir bütçeye sahip olması” şeklinde çözüm önerileri sundukları tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul müdürü, okul yönetimi, yönetim sorunları, çözüm önerileri

Received: 07.02.2019 / Revision received: 05.05.2019 / Approved: 18.09.2019

<sup>1</sup> PhD Candidate, Hacettepe University. sahici1980@gmail.com

#### Atf için/Please cite as:

Çevik, M. S., (2019). Main problems in the school administration and solutions proposed: A qualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), ss.509-568 doi: 10.14527/kuey.2019.013

## **Introduction**

Rapid developments in information and communication technologies in today's world have brought along radical changes in the Turkish education system, as in all education systems. As a result of these changes, school administration has become more challenging and complex, and thus, it also become a requisite that school principals are equipped with an adequate level of knowledge and skills (Kapusuzoğlu, 2004; ınkır, 2010). Moreover, factors such as globalization, modernization, and increase in population and in the demand for education have also caused a change in the administrative skills of the administrators in the field of education. This fundamental transition in the world of organization and administration has affected schools and necessitated that school principals to be one step ahead of themselves (Arslanargun and Bozkurt, 2012).

Schools are systems composed of administrators and those who are administered. Success of the school depends on the success of both the administrators and those administered. However, considering that the administrators pioneer the ones administered, effects of school administrators in the success of school is significant (Koçak, 2011). In a sense, school principal is a person responsible for the functioning of the school system, achieving the school objectives and ensuring success (Açıkgöz, 1994; Gorton, 1987; Gürsel, 2003; Hoy and Miskel, 2010; Özdemir, 2012; Saxe, 1980; Şişman, 2002; Thom, 1993).

According to Başaran (2006) school administrator is the person who is responsible for ensuring the functioning of the school with organizational effectiveness, improving school's quality, and guiding school's relation with the neighbourhood. However, school administrators may also face with problems related to issues such as administration processes in their area of responsibility, use of resources, bureaucratic procedures, student success, concern about different groups related to schools, lack of budget, lack of communication with parents, lack of support from senior administrators, and disinterest of teachers (Babaoğlan, 2007). Therefore, a prerequisite of increasing school's efficiency is to find solutions to problems. Permanent solution to problems in schools necessitates a problem-focused approach (Tösten, Han and Ergül, 2016). In order to eliminate problems and find permanent solutions, school administrators should have a broad perspective, be qualified and informed. In other words, school administrator is expected to develop himself/herself to overcome the problems.

School administrators are obliged to ensure the organizational development of school, and to increase the qualitative and quantitative efficiency of the school by optimizing the present resources. School administrators exercise their legal authority in fulfilling these obligations. However, it is inevitable that the school administrators face with several problems while practising their authority (Sön-

mez, 2010). These problems may stem from factors related to school or also factors not pertaining to school. Problems caused by students, teachers; problems resulting from the school premises, and social, cultural and political environment of the school, and management mentality of the school principals may be listed among the most important problems (Demirtaş, Üstüner and Özer, 2007).

In Turkish education system, there are various problems both at micro and macro levels at each school. Principals at every educational stage have to bear certain administrative qualifications. These qualifications may include skills such as decision taking, planning, organizing and motivating people as well as problem solving skills. This is because the success of a school administrator is closely associated with his/her success in problem solving. Accordingly, problem solving may be seen as one of the main tasks of a school administrator (Erdoğan, 2002). In this sense, Taymaz (2000) pointed that the performance of the tasks pursuant to school's objectives, and long-lasting existence depend on problem solving.

While the interest in and value attached to education are rapidly increasing each day in Turkey, it is also known that the problems encountered in schools are increasing and diversifying. Therefore, responsibilities assumed by school administrators and teachers are becoming more challenging each day (Demirtaş, 2010). In a sense, it is inevitable that school administrators face with several problems in school administration. Başaran (1996) classified the main problems of the schools as those stemming from the environment of the school, the school itself and the school personnel; and Gümüşeli (2002) stated lack of physical resources, classrooms and insufficient wages as the most common problems of schools. In short, it may be stated that tasks and responsibilities such as the management of the curriculum, management of general services, management of physical resources and management of students are related with the problems encountered in school administration (Başaran, 2008).

Fruitful school administrators who can meet the rapidly developing and changing expectations of schools are required for efficient and effective schools. However, efficiency of the school administrators depends on the surrounding conditions and facilities. Therefore, types of problems that the school administrators tackle with and their approach to problems that have a negative effect on them professionally are also important (Yaşaroğlu, 2010). Thus, how a school is administered has a determinative role in its efficiency, and achievement of school's objectives (Memduhoğlu, 2007). Indeed, it is very natural that the school administrators face with problems. It should not be forgotten that school administrators should not ignore the problems and should solve them with goodwill and by being recognized by the addressees (Çelikkaya, 2012).

According to Erdoğan (2006), success of administrators is mainly measured with problem solving skills. Moreover, problem-solving skills are considered as the technical part of problem-solving process. Erdoğan formulates the problem-solving process as the acceptance of the problem, decision to take action for the solution, definition of the problem, development of different solutions (options),

making a selection among alternative solutions, application of the selected solution, and evaluation process.

Administrators may display three different behaviours in solving problems. First one is solving the problem based on experiences, second is facing with dilemma and selecting one of two solutions, and the third one is subjecting oneself to radical changes and looking for new processes and new types of administration (Başaran, 1982). In fact, problem solving process can also be regarded as a decision-making process, in every aspect. Thus, a single approach cannot be set forth for decision-making and problem-solving processes. Accordingly, best approach should be adopted depending on the case (Balci, 2001; Hoy and Miskel, 2010). It may be asserted that the academic success of the school is associated with the decisions of the school administrator and his/her problem-solving skills (Çelikten, 2000).

Dealing with problems and finding proper ways of solution are achievable when the school administrator is well aware of the concepts and problems related to school administration. In other words, school administrator can put concepts and processes into practice when they receive an academic training in the field of school administrator (Bursalioglu, 2010). Therefore, for an education administrator to render the school effective he/she should be a good and effective leader in his/her profession (Başaran, 2000). Thus, educational development can only be achieved through training of people with leadership characteristics and assigning them these positions. Moreover, leadership in school administration means predicting problems in advance and then bearing the skills to solve them. A real leader is the person who can challenge the problems and take advantage of them in favour of the educational institution (İlgar, 2005).

With regard to the area of responsibility of school administrators, problems such as excessive bureaucratic processes, high expectations of the circle and the society, limited time, lack of resources, discipline problems, disinterest of parents, Professional dissatisfaction, attitudes and behaviours of the senior administrators, crowded classrooms and disinterest of teachers may be mentioned (Babaoğlan, 2007). With this perspective, school administrator is the most effective and important individual in the school, for the solution of the problems, as he/she is the person that directs several factors such as the learning atmosphere in schools, cooperation with parents and learning efficiency (M. Korkmaz, 2005). Moreover, main way of training qualified individuals is the schools. However, schools can only fulfil their vital functions when administered properly. Therefore, school principal and school administration have an undeniable effect on the education system (Bursalioglu, 1987).

In Turkey, several researches on the problems encountered by school principals have been carried out in recent years. According to research results of Gümüşeli (2002), administrative problems encountered by school principals differ based on the place of work, urban or rural location of the school, and the level of development of the school's surroundings. As a result of the research carried out

by Semerci and Çelik (2002), it was determined that beside the problems related to students, teachers also have problems with each other and with the school administrators due to communication problems. Sarıce (2006) determined in a research that school administrators commonly face with problems like the lack of equipment, lack of allowance, physical deficiencies of schools, and those stemming from school servants and officials. According to the research of Demirtaş, Üstüner and Özer (2007), school principals working in general high schools face with more administrative problems than those working in other schools. It was determined that the preschool institutions are the schools experiencing administrative problems at the very least. In his research, Turan (2007) determined that main problems of the school principals are based on various factors such as the lack of teachers, insufficient number of school servants, unethical behaviours of the teachers, intense pressure of parents, financial impossibilities and lack of security personnel in schools. Çinkır (2010) identified that school principals mostly face with problems related to school budget, and at least with problems related to education management. In their research, Aslanargun and Bozkurt (2012) found out that problems related to school budget, school servants, school surroundings and teachers are among the most common problems of school principals. Taşdan, Tösten, Bulut and Karakaya (2013) identified the most common problems of school principals as indifference to students, teachers' failure to improve themselves, lack of sufficient financial support, supervision services' failure to serve for guidance, lack of evacuation facilities for emergencies in schools. In their research, Kayıkçı and Akan (2014) determined that school principals mostly face with problems stemming from lack of financial resources. Memduhoğlu and Meriç (2014) found out in their research that the main problems faced by the school principals during the administration process are insufficient physical structure of the schools, indifference of parents to schools, inefficiency of teachers due to inadequate personnel benefits, school budget's inadequacy to meet the needs, failure to meet school's maintenance and repair needs on time, lack of appropriate places for cultural activities in schools. According to the research results of Tösten, Han and Ergül (2016) main problems of the school principals are reluctance of teachers for self-improvement, informal behaviours of the teachers to students, insufficiency of school premises in certain aspects, indifference of parents to schools.

When the researches carried out abroad on the main problems faced by school principals in school administration are examined, it is seen that beside the problems related to the practices of preceding school principals, most common ones are dealing with multiple tasks, managing time and school budget, reflections of government's innovative initiatives on education, and school premises (Daresh, 1986; Dunning, 1996; Draper, 2000; Webster, 1989; Male, 2001).

Besides the above mentioned problems, several researches point that school principals also have to tackle with various problems such as robbery in schools, damaging school equipment, aggression, tyranny, discipline issues, lack of communication because of teachers, resorting to violence by teachers against the

students, pressure of politicians on school administration, lack of course materials, insufficiency of school facilities and classrooms (Çelikten, 2001; Erol, 1995; Çinkır and Kepenekçi, 2003; Güven and Dönmez, 2002; Kapcı, 2004; Kışioğlu, Demirel and Öztürk, 2005; Öğülmüş and Özdemir, 1995; Özer, 2006; Sarpkaya, 2007; Semerci and Çelik, 2002; Türkmen, 2004).

As mentioned above, it may be stated that in school administration, school principals have to tackle with various problems stemming from the personnel, parents, students, senior administrators, school premises, surroundings, budget and school building. This causes negligence among school principals in fulfilling their essential task, which are to maximize student success and achieve school's objectives. In other words, that the school principals face intensely with various and several problems in school administration might hinder the efficiency and effectiveness of schools. Accordingly, it has become compulsory to identify the problems that the school principals are encountering and to find solutions to these problems.

This research has been projected to attract attention to the problems of school principals and to provide guidance in decisions and practices related to school administration. Moreover, it is also considered that this research will contribute to the literature on education management by pointing to the fact that school administration is a serious field of specialization, experience and knowledge. Most distinctive feature of this research in comparison to other similar researches is that school principals display an integrated approach by addressing the problems they face in kindergartens, primary, secondary and high schools together with proposed solutions. In other words, this research is important as it presents similar and different problems in various educational stages together with proper solutions proposed. Finally, it is also considered that this research will make remarkable contributions to the improvement of problem-solving skills and enhancement of the awareness of school principals.

### ***The Purpose of the Research***

This research aims to determine the main problems faced in administration by the school principals of kindergartens, primary, secondary and high schools, stemming from teachers, school personnel other than teachers (school servants, officials, etc.), students, parents, etc.; and to identify the proposed solutions for these main problems.

## **Method**

### ***Research Model***

This research is a qualitative research in descriptive survey model, conducted in case study pattern. Survey model means definition of the individual or case constituting the subject matter of the research, within their own conditions and as they are. Researches in survey model aim to take a Picture and describe



the current case of the research (Karakaya, 2012; Karasar, 2002). Case study is a research method that deals with a current event or phenomenon in depth within its own life frame (Yıldırım and Şimşek, 2013). Qualitative researches are those benefiting from various qualitative methods such as interviews, observations and document analysis; and presenting perceptions and cases related to the research, in their natural environment in an integrated, systemic and realistic way (Ekiz, 2003; Yıldırım and Şimşek, 2013). Qualitative researchers are interested in how people shape their World and make sense of their experiences (Merriam, 2013).

***Participants***

Study group of the research consisted of 12 school principals working in state kindergartens, primary, secondary and high schools in the central district of Siirt in 2017-2018 school year. School principals in the study group were selected through “maximum variation sampling method” from schools in different socio-economic and cultural surroundings of the province. Maximum variation sampling method means determining the similar and different conditions of the problem studied among the research population in itself, and carrying out the research based on these (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2014). Information about the school principals in the study group is presented in Table 1.

Table 1.

*Information about the school principals in the study group*

Principal	Gender	Marital Status	Educational Stage	Age	Seniority in Administration	Number of Students in the School	Educational Background
K1	Male	Married	Kindergarten	37	5	140	Bachelor
K2	Male	Married	Kindergarten	34	7	110	Bachelor
K3	Male	Married	Kindergarten	35	5	120	Bachelor
P1	Male	Married	Primary School	60	23	623	Associate
P2	Male	Married	Primary School	47	17	564	Bachelor
P3	Male	Married	Primary School	49	4	682	Bachelor
S1	Male	Married	Secondary School	35	3	190	Bachelor
S2	Male	Married	Secondary School	40	9	650	Bachelor
S3	Male	Married	Secondary School	41	8	548	Bachelor
H1	Male	Married	High School	39	12	547	Bachelor
H2	Male	Married	High School	37	8	510	Bachelor
H3	Male	Married	High School	35	9	550	Master

(K, represents kindergarten principals; P, primary school principals; S, secondary school principals; and H, high school principals).

As seen in Table 1, each educational stage-kindergarten, primary, secondary and high school- is represented by three school principals and in total 12 school principals were interviewed. All the participants were male and married. The average age of school principals is about 41 and the oldest school principal is 60 years old; the youngest school principal is 34 years old. A remarkable part of the school principals had a seniority level of 5 years and above. In terms of the educational stages of the schools, each school had close number of students. Moreover, 1 of the school principals had associate's degree, while one had master's degree, and the rest has all bachelor's degree.

#### *Data Collection and Analysis*

Research data was collected through interview technique. To this end, the researcher prepared a semi-structured interview form. Semi-structured interviews were preferred as they are not as strict as structured interviews and also as they are not as flexible as unstructured interviews. Semi-structured interview form included these questions: (1) what are the main problems “stemming from teachers”, in school administration? Which solutions may be developed for the main problems stemming from teachers? (2) What are the main problems “stemming from school personnel other than teachers (school servant, officials, etc.)”, in school administration? Which solutions may be developed for the main problems stemming from school personnel other than teachers (school servant, officials, etc.)? (3) What are the main problems “stemming from students”, in school administration? Which solutions may be developed for the main problems stemming from students? (4) What are the main problems “stemming from students' parents”, in school administration? Which solutions may be developed for the main problems stemming from stemming from students' parents? (5) What are the other main problems in school administration? Which solutions may be developed for these main problems?

Only 5 of the school principals participating in the research allowed their interview to be recorded with voice recorder but the rest 7 school principals did not allow using voice recorder in their individual interviews and stated their opinions in writing. Interviews recorded in voice recorder lasted nearly 70 minutes. Moreover, to prevent the loss of data in the research, school principals were asked to fill in the semi-structured interview form. Information in the semi-structured interview form were decoded through voice recordings, and opinions of the school principals were coded and got down on paper. Accordingly, kindergarten principals were coded as “K”; primary school teachers as “P”; secondary school principals as “S”; and high school principals as “H”; and a number was given nearby the code of each participant.

In the analysis of the research data, descriptive analysis and content analysis, one of the qualitative analysis methods was used. Descriptive analysis is summing and interpreting data according to the pre-determined themes. Content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes (Yıldırım and Şimşek, 2013). Accordingly, opinions of the school

principals participating in the research were categorized based on the questions in the interview form. Moreover, statements of the participants were listed by prevalence (frequency) and interpreted with inductive method. In addition, the qualitative data obtained from the research process were coded by two researchers and it was found that the consistency between the codes was very good with Cohen's Kappa coefficient ( $\kappa = 0.94$ ).

#### ***Validity and Reliability***

In order to ensure the validity and reliability of the research, questions in the semi-structured interview forms were prepared after a comprehensive literature review and based on expert opinions. Questions in the interview forms were observed to comply with the research objectives. A pre-application was made with two school principals who are known to be experienced and knowledgeable. Following this pre-application and the expert opinions, interviews were carried out actually. Interviews were carried out just like a conversation, at a time and place determined by the participants themselves. During the interviews, the researcher occasionally took notes. When the school principals began to stray from the research questions, additional questions were asked to enable school principals to be clearer and more expressive. Coherence of the opinions obtained as a result of the research was reviewed, and decoded recordings were examined for confirmation. Moreover, all the interviews were put down on paper, by paying attention to use a plain language; and when necessary, direct quotations were taken. In direct quotations, suitability in terms of the theme, explanatoriness, and impressiveness criteria were considered (Ünver, Bümen and Başbay, 2010).

## **Findings**

In this section, findings of the research are presented under sub-categories covering questions asked to school principals.

#### ***Main Problems "Stemming from Teachers", in School Administration and Solutions Proposed***

Under this sub-heading, school principals were asked "What are the main problems "stemming from teachers", in school administration? Which solutions may be developed for the main problems stemming from teachers?" Accordingly, frequency distribution of the fields of main problems "stemming from teachers" are presented in Table 2.

Table 2.  
Main fields of problem of school principals “stemming from teachers”

Problems Stemming from Teachers	School Principals Stating the Source of the Problem	f
Disregarding and neglecting the tasks	K1, K3, P1, P2, P3, S1, S2, S3, H2, H3	10
Neglecting watch duty at school	P1, P2, P3, S1, S2, S3, H1, H2, H3	9
Being late to courses	P1, P2, P3, S1, S2, S3, H1, H2	8
Not acting in cooperation and team spirit	P1, P2, P3, S1, S2, S3, H1, H3	8
Willingness to be inactive in activities and works	P1, P2, P3, S1, S2, S3, H1, H3	8
Taking medical reports or leaves	K3, P2, S1, S2, S3, H2, H3	7
Disobeying the rules on dress applicable to staff in state institutions	P2, S1, S2, S3, H2, H3	6
Lack of supervision and a deterrent penalty system	K1, P3, S1, S2, S3, H2	6
Frequent teacher circulation	S1, S2, S3, H1, H2	5
Inexperience of substitute teachers	P1, P2, P3, H2	4
Failure to keep up with the times	K2, P3, H2, H3	4
Failure to communicate with the school administration, and parents	P3, S1, S2,	3
Reflecting personal issues to school	P2, S3	2
Total		80

As seen in Table 2, within the framework of main problems “stemming from teachers”, school principals mostly face with problems in disregarding the tasks (f = 10), neglecting the watch duty at school (f = 9), being late to courses (f = 8), not acting in cooperation and team spirit (f = 8), willingness to be inactive in activities and works (f = 8). The least common problems faced by the school principals are reflecting personal issues to school (f = 2) and failure to communicate with the school administration, and parents (f = 3). Frequency distribution of the remaining problems were found out to vary between four and seven. Opinions of some school principals regarding the main problems “stemming from teachers” are as follows:

*“I think that teachers do not develop themselves professionally in a way to keep up with the times, and this causes teachers to fail in self-improvement and over time, to consider teaching profession as a usual official work (K2).”*

*“In activities and works either at school or outside the school, teachers make up excuses not to assume tasks and, in a sense, this falls into a habit. Therefore, as administrators we, the school principals have to oppose to teachers. I believe that teachers do not understand school administration and show sufficient empathy towards the school administration (P3).”*

*“One of the greatest problems is teachers’ disregarding their profession. We observe*

*that teachers who should act as an example all the time do not serve as a good role model unfortunately. We also witness that teachers do not exactly know how to communicate with people (S2)."*

*"Teachers can receive medical reports, upon their request. Of course, teachers may be ill and take medical reports. This is very usual. However, there are teachers who take medical reports needlessly. Medical reports taken unnecessarily are not inspected. Absence of teachers taking medical reports disrupts the order and functioning of the schools(H3)."*

Frequency distribution of the solutions proposed of the school principals for the main problems "stemming from teachers" are displayed in Table 3.

Table 3.

*Solutions proposed of the school principals for the main problems "stemming from teachers"*

<b>Solutions Proposed for the Problems Stemming from Teachers</b>	<b>School Principals Suggesting Solutions Proposed</b>	<b>f</b>
Introducing a performance and career-based salary system	K1, P2, P3, S1, S2, S3, H2, H3	8
Keeping a spare teacher at each school	P1, P2, P3, S1, S2, S3, H1	7
Examination of medical reports by the health boards	K1, P1, S1, S2, H2	5
Granting salary bonus to successful teachers	P1, P2, P3, S1	4
Improvement of salaries and additional course fees	P3, S2, H1	3
Ensuring a mild competition among the teachers	K2, S2, S3	3
Applying a sound inspection mechanism	P1, S2	2
Employing only the graduates of education faculties as teachers	K1, H2	2
Appointing unsuccessful teachers as officials	H2	1
Empowerment of the school principals	P1	1
Rearrangement of teachers' traineeship practices	S1	1
Total		37

As seen in Table 3, with regard to main problems "stemming from teachers", school principals mostly suggested introducing a performance and career based salary system (f = 8), keeping a spare teacher at each school (f = 7), examination of medical reports by the health boards (f = 5), granting salary bonus to successful teachers (f = 4). Moreover, frequency distribution of the remaining proposals were observed to vary between one and three. Opinions of some school principals regarding the solutions to main problems "stemming from teachers" are as follows:

*"As in other official positions, a performance and career-based system must certainly be introduced for teachers. Teachers must be able to see their level. Same system should also be introduced for school principals and vice principals. Teachers and school administrators should receive their salaries based on this system (K1)."*

“School principals do not have enough power over teachers. Firstly, position of school principals should be empowered. School principals should have the power to assign teachers with low performance to other schools. For example, a school principal should be able to assign a teacher from an A-type school to a B or C-type school, on the grounds of his/her low performance (P1).”

“A teacher should first of all love the school, as a teacher who does not like his/her school cannot be successful. Moreover, a mild competition should be ensured among the teachers. School principals have great responsibilities in this regard (S3).”

“There should be awareness that teaching is not just a profession to find a job but a profession aiming to raise future generations. Graduates of departments other than education faculties should not be appointed as teachers. If so, most of the problems stemming from teachers will be prevented automatically(H2).”

**Main Problems “Stemming from School Personnel Other Than Teachers (school servants, officials, etc.)”, in School Administration and Solutions Proposed**

Under this sub-heading, school principals were asked “What are the main problems “stemming from school personnel other than teachers (school servant, officials, etc.)”, in school administration? Which solutions may be developed for the main problems stemming from school personnel other than teachers (school servant, officials, etc.)? Accordingly, frequency distribution of the fields of main problems “stemming from school personnel other than teachers (school servant, officials, etc.)” are presented in Table 4.

Table 4.

Main fields of problem of school principals “stemming from school personnel other than teachers (school servant, officials, etc.)”

<b>Problems Stemming from School Personnel Other than Teachers</b>	<b>School Principals Stating the Source of the Problem</b>	<b>f</b>
Lacking sufficient qualifications	K1, K3,P2, P3, S1, S2, S3, H1, H2	9
Insufficient number of personnel	P1, P2, P3, S1, S2, S3, H1, H2	8
Taking medical reports or leaves unnecessarily	K3, P1, P2, P3, S2, S3, H1	7
Relying on being a permanent staff	K1, P1, P3, S1, S2, H2, H3	7
Appointment of disabled personnel as school servants	P1, P2, P3, S1, S2, H1	6
Solving the problems through the pressure of political authorities	P2, S1, S3, H1, H2	5
Problems of communication and wording	P2, S2, H1, H3	4
Non-observance of working hours	P3, S1, S2	3
Leaving the working place without permission	K1, S1, S2	3
All the school servants’ being male	K1, K3	2
Total		55

As seen in Table 4, within the framework of main problems “stemming from school personnel other than teachers”, school principals mostly face with prob-

lems in lacking sufficient qualifications (f = 9), insufficient number of personnel (f = 8), taking medical reports or leaves unnecessarily (f = 7), and relying on being a permanent staff (f = 7). According to the table, the least common problems faced by the school principals are non-observance of working hours (f = 3), leaving the working place without permission (f = 3) and all the school servants' being male (f = 2). Frequency distribution of the remaining problems were found out to vary between four and six. Opinions of some school principals regarding the main problems “stemming from school personnel other than teachers” are as follows:

*“It is difficult to find qualified personnel observing the codes of conduct. Most of the personnel other than teachers are not competent. Therefore, school principals face with difficulties in making them work. When administrative procedures are initiated about the personnel, other people intervene. This makes us become enmeshed (K3).”*

*“School personnel (especially school servants) can easily receive medical reports, when they are bored; and only a small amount is deducted from their salaries. Therefore, we witness that school personnel uses medical reports as a threat against school administrators (P2).”*

*“Officials have a lot to do in terms of correspondences and file tracking. Today is the age of technology and computers. However, in schools, there are unfortunately officials who do not improve themselves, cannot use computers well, and even who always make mistakes. These kinds of officials hinder the fulfilment of tasks on time (S1).”*

*“Administrative proceedings and problems related to personnel are increasing each day. When we have any problem with the personnel, right after, we face with political pressure or pressure by the unions. We want to launch official investigation, but we cannot; we want to impose penalties, but we cannot. We stand by with folded arms (H1).”*

Frequency distribution of the solutions proposed of the school principals for the main problems “stemming from school personnel other than teachers (school servants, officials, etc.)” are displayed in Table 5.

*Table 5.*  
*Solutions proposed of the school principals for the main problems “stemming from school personnel other than teachers”*

<b>Solutions Proposed for the Problems Stemming from School Personnel Other Than Teachers</b>	<b>School Principals Suggesting Solutions Proposed</b>	<b>f</b>
Outsourcing the cleaning services	K1, K2, K3, P1, P2, P3, S1, S2, H1, H2, H3	11
Employing school servants as contracting personnel	K1, K2, K3, P3, S1, S3, H2, H3	8
Rotating the school personnel	P3, S3, H1, H2	4
Referring to objective criteria in personnel distribution	K3, P2, P3, H3	4

Table 5.  
Solutions proposed of the school principals for the main problems “stemming from school personnel other than teachers” (Continued)

Solutions Proposed for the Problems Stemming from School Personnel Other Than Teachers	School Principals Suggesting Solutions Proposed	f
Employing female school servants in each school	K1, K2, P2	3
Transferring excess personnel to other schools	P1, H1,	2
Employing personnel based on the number of students	S3, H3	2
Appointing the personnel who do not fulfil his/her tasks to a lower position	S1	1
Total		35

As seen in Table 3, with regard to main problems “stemming from school personnel other than teachers”, school principals mostly suggested outsourcing cleaning services (f = 11), and employing school servants as contracting personnel (f = 8). The least common proposed solution was appointing the personnel who do not fulfil his/her tasks to a lower position (f = 1). Moreover, frequency distribution of the remaining proposals varies between two and four. Opinions of some school principals regarding the main problems “stemming from school personnel other than teachers” are as follows:

*“School servants should be outsourced under the authority and control of the school principals. Trusting in the state guarantee, permanent staff do not work heartily. If the school personnel have the power to pay a salary according to the performance, problems related to servants will be solved automatically (K2).”*

*“For me, at least half of the school servants should be female, as cleaning is rather woman’s task ... This year, Turkish employment agency placed two female personnel to our school. I witnessed that there is a great difference between the labour of female and male servants. We did not receive any complaint about the work of female personnel in the whole year (P2).”*

*“Upon determining that the personnel appointed as an official is not sufficient for the position, he/she should be able to be assigned to a lower position such as servant or a lower one. Perhaps through this, the personnel may be encouraged for self-improvement (S1).”*

*“School servants are appointed randomly. In other words, there is no criteria in this regard. Big and small schools have the same number of servants. Most of the servants want to work in small schools. For example, appointing servants according to the number of students may eliminate this problem (H3).”*



**Main Problems “Stemming From Students”, in School Administration and Solutions Proposed**

Under this sub-heading, school principals were asked “What are the main problems “stemming from students”, in school administration? Which solutions may be developed for the main problems stemming from students?” Accordingly, frequency distribution of the fields of main problems “stemming from students” are presented in Table 6.

*Table 6.*  
*Main fields of problem of school principals “stemming from students”*

<b>Problems Stemming from Students</b>	<b>School Principals Stating the Source of the Problem</b>	<b>f</b>
Disobeying the classroom and school rules	P1, P2, P3, S1, S2, S3, H1, H2, H3	9
Not embracing the school	P1, P3, S1, S2, S3, H1, H2, H3	8
Tendency to violence and fight	P1, P2, P3, S1, S2, H1, H2, H3	8
Absenteeism	P1, P2, P3, S1, S2, S3, H1, H2	8
Damaging school equipment	P1, S2, S3, H1, H2, H3	6
Lack of a sense of responsibility	S2, S3, H1, H2, H3	5
Spoiled and informal behaviours of the students	S1, H1, H2, H3	4
Imitating television serials	S2, H1, H2, H3	4
Coming to school with unconventional clothes	S2, S3, H1	3
Attending the class with a mobile phone	H1, H2	2
Misuse of tablets	H1, H2	2
Not keeping the balance in man-women relations	H2, H3	2
Habit of smoking	H1, H3	2
Mother tongues other than Turkish	K1	1
Excessive use of social media	H2	1
<b>Total</b>		<b>65</b>

As seen in Table 6, within the framework of main problems “stemming from students”, school principals mostly face with problems in disobeying the classroom and school rules (f = 9), not embracing the school (f = 8), tendency to violence and fight (f = 8), and absenteeism (f = 8). According to the table, the least common problems faced by the school principals are mother tongue other than Turkish (f = 1), and excessive use of social media (f = 1). Frequency distribution of the remaining problems were found out to vary between two and eight. Opinions of some school principals regarding the main problems “stemming from students” are as follows:

*“Our school is a kindergarten in a rural area ... Mother tongue of most of our students is not Turkish. Therefore, at the beginning of the school year, we have difficulty in communicating with the students, and even we cannot communicate with the parents. Although diminished in comparison to the past, this problem continues unfortunately (K1).”*

*“Some of our students always damage the classroom and school equipment. They do not have a sense of ownership for the school equipment. Sometimes, we have to have faucets and classroom doors repaired every other day. I cannot understand such kind of a behaviour by a child (P1).”*

*“Our students imitate negative behaviours they see in television serials and in social media. Upon watching violence in television serials, they commit violence to their own friends like that. They try to solve problems with an unclear, slang language. They do not respect each other (S2).”*

*“With regard to absenteeism, students feel excessively relaxed. They do not come to school, at their will. Especially when the university exams get closer, absenteeism is at the top. Students think that they will not face with any sanction because of absenteeism. When we try to impose sanctions because of absenteeism, students begin to dislike school (H2).”*

Frequency distribution of the solutions proposed of the school principals for the main problems “stemming from students” are displayed in Table 7.

Table 7.

*Proposed solutions of the school principals for the main problems “stemming from students”*

<b>Solutions Proposed for the Problems Stemming from Students</b>	<b>School Principals Suggesting Solutions Proposed</b>	<b>f</b>
Making home visits to parents	P2, P3, S1, S2, S3, H1, H2	7
Enhancing the guidance services for students	P3, S1, S2, S3, H1, H3	6
Organizing trainings for parents	K3, S2, S3, H1, H2	5
Organizing social activities for students	P3, S1, S3, H2, H3	5
Establishing persuasion teams for attendance to school	S2, S3, H1	3
Rendering student discipline regulations deterrent	S3, H2, H3	3
Restricting the use of social networking sites	S1, H2, H3	3
Identifying the sources of problems properly	P2, H1	2
Focusing on values education in the courses	S1, H2	2
Total		36

As seen in Table 7, with regard to main problems “stemming from students”, school principals mostly suggested making home visits to parents (f = 7), and enhancing the guidance services for students (f = 6). The least common proposed solutions were ensuring cooperation with parents (f = 2), and focusing on values education in the courses (f = 2). Moreover, frequency distribution of the remaining proposals varies between three and five. Opinions of some school principals regarding the main problems “stemming from students” are as follows:

*“Only school or teachers are not sufficient to raise students well. When students obtain good behaviours at school but do not observe them among their parents, these good behaviours cannot be permanent. Therefore, we should begin with training the parents. Especially with regard to role-modelling, mother and fathers play an important (K3).”*

*“Directing students to social, sportive and cultural activities that they can spend their energies and display their skills will diminish bad behaviours of the students. As each student has his/her own world, we should organize activities attractive for their world (P3).”*

*“A student may be very smart or successful. However, if he/she does not respect others, uses slang language, lies often and cheats others, that success does not mean anything for me. ... Focusing on academic success has unfortunately led us to ignore some of our values. It would be beneficial to focus on courses of “values education” to make students obtain good behaviours(S1).”*

*“I sometimes think that we behave unjustly to our students. Upon a mistake by the student, we immediately begin to scold and put pressure over them. However, we should focus on the questions why the student displayed unwanted behaviours and what are the reasons pushing him/her to these behaviours? I think the best approach is to address problems in a more realistic and detailed way by finding the source of problems (H1).”*

**Main Problems “Stemming from Students’ Parents”, in School Administration and Solutions Proposed**

Under this sub-heading, school principals were asked “What are the main problems “stemming from students’ parents”, in school administration? Which solutions may be developed for the main problems stemming from stemming from students’ parents? Accordingly, frequency distribution of the fields of main problems “stemming from students’ parents” are presented in Table 8.

*Table 8.  
Main fields of problem of school principals “stemming from students’ parents”*

<b>Problems Stemming from Students’ Parents</b>	<b>School Principals Stating the Source of the Problem</b>	<b>f</b>
Biased and accusatory attitudes	K2, P1, P2, S1, S2, S3, H1, H2	8
Disinterest in school and students	K1, K2, P3, S1, S3, H1	6
Believing everything told by children	P1, P3, S1, S2, S3,	5
Making no contribution to the school	K2, P2, S2, S3	4
Excessively spoiling children	P2, S1, S2, 03	4
Expecting everything from the state	K3, P1, P2, P3,	4
Trying to solve problems in their own way	K1, S2, H2	3
Expectation of high marks	S1, S2, S3	3
Resorting to ALO 147 call line communication centre as a centre for complaints	P2, S2, H1	3
Considering schools as childcare centre	K1, K2	2
Intervening in everything related to school	P1	1
Occupying the office of administrators for a long time	H3	1
Total		44

As seen in Table 8, within the framework of main problems “stemming from students’ parents”, school principals mostly face with problems in displaying bi-

ased and accusatory attitudes (f = 8), disinterest in school and students (f = 6), and believing everything told by children (f = 5). According to the Table, the least common problems faced by the school principals are intervening in everything related to school (f = 1), and occupying the office of administrators for a long time (f = 1). Frequency values of the remaining problems varies between two and four. Opinions of some school principals regarding the main problems “stemming from students’ parents” are as follows:

*“Explaining something to uneducated people is especially harder than swimming upstream. There are many parents who know nothing but pontificating and intervening in our job. We spent most of our time in trying to convince these types of parents (K1).”*

*“I witness that when we are trying to do something about the school, some parents do not help in any way but try to shackle. There is an approach of ‘expecting everything from the state’. This approach is observed more clearly especially in financial matters. Because of this, we even come across with parents who do not attend information meetings (P2).”*

*“Parents centring teachers on every problem and failure complicate the problem seven more. Excessively sensitive and insensitive parents are also problems by themselves. There is a considerable number of parents justifying themselves in every matter, by trusting in the legislation (S3).”*

*“When the parents intervene in the problems between students, the case becomes more complicated. Some of the parents try to solve the problems of students in their own way without consulting to school administration and teachers, and this brings along several different problems. We even witness incidents of violence and aggression (H2).”*

Frequency distribution of the proposed solutions of the school principals for the main problems “stemming from students’ parents” are displayed in Table 9.

Table 9.

*Solutions proposed of the school principals for the main problems “stemming from students’ parents”*

<b>Solutions Proposed for the Problems Stemming from Students’ Parents</b>	<b>School Principals Suggesting Solutions Proposed</b>	<b>f</b>
Organizing guidance and training activities	K2, P1, S3, H1, H2, H3	6
Reiterating parent-teacher meetings periodically	P1, P3, S1, S2, S3	5
Giving active role to parents in school activities	P2, S3, H3	3
Visiting parents periodically	P3, S2, H1	3
Taking tuition fee from parents who can afford	P1, H3	2
Charging compensations from the parents lodging groundless complaints	S2	1
Placing wish-suggestion boxes in schools	H1	1
Total		21

As seen in Table 9, with regard to main problems “stemming from students’ parents”, school principals mostly suggested organizing guidance and training

activities (f = 6) and reiterating parent-teacher meetings periodically (f = 5). The least common proposed solutions were charging compensations from the parents lodging groundless complaints (f = 1), and placing wish-suggestion boxes in schools (f = 1). Frequency distribution of the remaining proposals were observed to vary between two and three. Opinions of some school principals regarding the solutions to main problems “stemming from students’ parents” are as follows:

*“Guidance and family trainings should be organized for parents. In these trainings, it should be explained that the most important investment is made in people. Literacy courses should be opened for illiterate parents. “School-parent” friendship activities should be organized at least once in each semester (K2).”*

*“Parents’ visits should be reiterated often, and this should not be limited with parents’ visits only. Parent – school dialogue may be enhanced for example, through social activities, as these activities reinforce the idea that ‘we are a family’ (P3).”*

*“Parents lodging complaints in ALO 147 call line of the Ministry about the school administration and teachers on purpose should pay immaterial compensation. Thus, ALO 147 call line has been abused and almost become a complaint centre. Complaints demoralize and discourage both us as administrators and the teachers (S2).”*

*“A reasonable financial support should be taken from parents who can afford. Thus, when the state covers all the expenses, parents feel slackness. We witness that parents who do not provide financial support to schools pay a great amount of Money to private schools or training centres (H3).”*

***Other Main Problems in School Administration and Solutions Proposed***

Under this sub-heading, school principals were asked “What are the other main problems in school administration? Which solutions may be developed for these main problems?” Accordingly, frequency distribution of the fields of other main problems faced by school principals are presented in Table 10.

*Table 10.*  
*Other main problems of school principals*

<b>Other Main Problems</b>	<b>School Principals Stating the Source of the Problem</b>	<b>f</b>
Allocation of insufficient funds to schools	P1, P2, P3, S1, S2, S3	6
Old and insufficient school premises	P1, P3, S2, H1, H2	5
Lack of security personnel in schools	K2, P1, P3, H3	4
Scarcity of guidance and supervision	P1, P2, S2, H1	4
Frequent amendment of the legislation	K3, S1, H3	3
Incompetence of administrators in rural areas	H1, H2	2
Imbalanced distribution of school equipment	P2, S1	2
Absence of emergency exits in schools	P3, S2	2
Use of same premises by multiple schools	P1, S2	2
High number of special days and weeks	P1, P3	2
Slow internet connection of the school	H2	1

Table 10.  
Other main problems of school principals (Continued)

Other Main Problems	School Principals Stating the Source of the Problem	f
Execution of the proceedings by friends	S2	1
Inactiveness of Parent-Teacher Associations	K1	1
Appointing administrators through interviews	K3	1
Practice of dual education	P2	1
Using the classrooms also as mess halls	H1	1
Lack of a multi-purpose meeting room	P3	1
Political pressure or pressure by the unions	H2	1
Total		40

As seen in Table 10, within the framework of the other main problems, school principals mostly face with problems in allocation of insufficient funds to schools (f = 6), old and insufficient school premises (f = 5), and lack of security personnel in schools (f = 4). Frequency distribution of the remaining problems varies between one and three. Opinions of some school principals regarding the other main problems:

*“There are serious problems with regard to the appointment of administrators. I cannot select the administrator I want to work with. All the interviews are perfunctory... We have to work with people we do not like. Therefore, our determination and eagerness to work dampen and we do not want to do anything for school (K3).”*

*“Most of the schools have financial difficulties. As the phrase is most schools manage off their own bat. Because of this, school principals cannot execute their essential task of education. I think that the Ministry is incapable of allocating funds to every (P1).”*

*“Our school building is very old. Our school is insufficient physically. There are always problems with electricity, water and heating systems. Each year, we have the painting and repair works done by our own means with difficulty. However, as the building itself is old, the works done are not useful (P3).”*

*“We do not have our own building. We share the building with another school. Our courses start at 06.30 a.m. This is a great problem, especially in winter times. Most of our students and teachers are late to classes. Then, the first classes are very inefficient (S2).”*

*“Frequent amendments in legislation might affect the teachers and administrators very negatively. As the by-laws are not drafted in cooperation and by the experts of the field, practices differ among provinces and regions. Also, we sometimes witness that as it is not amended, the old regulations do not meet today’s requirements (S1).”*

*“Our senior administrators do not sufficiently understand us, the administrators at the coalface. When they hear about a problem, they either ignore it or find solutions to save the day. In other words, they try to solve problems inexhaustively, with superficial approaches. Everybody passes the buck. Nobody wants to take responsibility (H1).”*

*“Interventions at the administrative level with political or ideological interests hinder out work, and this causes favouritism among the personnel. Appointments not based on seniority and expertise may lock the system instantly. Moreover, people gaining power with several references cannot be beneficial and feel debted to the authority empowering them (H2).”*

Frequency distribution of the proposed solutions of the school principals for the other main problems are displayed in Table 11.

Table 11.

*Solutions proposed of the school principals for the other main problems*

Solutions Proposed for the Other Main Problems	School Principals Suggesting Solutions Proposed	f
Allocating a separate budget for each school	K3, P1, P2, P3, S1, S2, S3, H1	8
Transferring spending authority to school principals	K1, P2, S1, S2, H3	5
Assigning security personnel according to the size of the school	S2, H2	2
Establishing units for renovation and repair works	P3, S1	2
Making legislation amendments together with shareholders	H1, H2	2
Placing administrators by examination	K2, S3	2
Fixing night vision cameras in schools	H2	1
Control of school buildings by independent supervisors	K1	1
Enhancement of supervision and control mechanisms	S2	1
Establishing education campuses	H3	1
Total		25

As seen in Table 11, with regard to other main problems, school principals mostly suggested allocating a separate budget for each school (f = 8), and transferring spending authority to school principals (f = 5). Frequency distribution of the remaining proposals are observed to vary between one and two. Opinions of some school principals regarding the solutions to other main problems are as follows:

*“Constructing school premises as only concrete jungles is not a right thing. All the annexes and parts of the school from practice gardens to conference halls should be constructed to discharge students. Students should feel themselves happy at school (K1).”*

*“There is an imbalanced allocation of funds among schools. The Ministry directly allocates funds to the budgets of some schools, while renders others in need of the contributions of parents. In fact, the solution of this problem is very easy. For example, funds may be allocated to the school according to the number of students. Moreover, also in schools like ours, school principals should be spending authority (P2).”*

*“Interviewing system should not be used for promotions. For the appointment to an important position, seniority and year of service should be taken as basis. Master-apprentice relationship should not be forgotten. One should not be assigned as a master before working as apprentice. For a sound and proper structure, people should be promoted gradually (S3).”*

*“There are several renovation and repair work of school. We spend an important part of our budget for these renovation and repair works. Directorates of national education may establish a unit under themselves for the renovation and repair works of schools. By this means, school principals will be able to avoid a great financial burden (S1).”*

*“Legislation is amended without asking our opinions, as the shareholders of education. And sometimes, our opinions are asked but not taken into account. I think that individuals and shareholders with experience and trained from the cradle should take part in the drafting of legislation. Legislation is not drafted by pontificating from ivory towers (H1).”*

*“Currently, there is a great lack of supervision and control in schools. It is not known who does what. There is not a mechanism to warn individuals making mistakes. Works are done superficially and through conventional methods. To this end, schools and institutions should be controlled for guidance in the first semester and for supervision in the second semester (H3).”*

## **Discussion, Conclusion and Suggestions**

This study aims to determine the main problems faced in administration by the school principals of kindergartens, primary, secondary and high schools, stemming from teachers, school personnel other than teachers (school servant, official, etc.), students, parents, etc.; and to identify the proposed solutions for these main problems from the perspective of school principals. Findings of the research support the fact that school principals face with many problems in school administration. Accordingly, findings of the research are similar to that of previous studies in the literature (Aksu, Gemici and İşler, 2006; Aslanargun and Bozkurt, 2012; Bıyık, 2014; Çalık and Şehitoğlu, 2006; Çelikten, 2001; Çinkır and Kepenekçi, 2003; Çinkır, 2010; Çümen, 2014; Daresh, 1986; Demirtaş et al., 2007; Draper, 2000; Dunning, 1996; Erol, 1995; Gedikoğlu, 2005; Genç, 2005; Güler, 2006; Gümüşeli, 2002; Güven and Dönmez, 2002; Kapçı, 2004; Kayıkçı and Akan, 2014; Kaykanacı, 2003; Kişioğlu et al., 2005; İ. Korkmaz, 2005; Male, 2001; Memduhoğlu and Meriç, 2014; Öğülmüş and Özdemir, 1995; Özer, 2006; Sarıce, 2006; Sarpkaya, 2007; Semerci and Çelik, 2002; Sönmez, 2010; Taşdan et al., 2013; Teyfur, 2000; Tösten et al., 2016; Turan, 2007; Türkmen, 2004; Üstün and Bozkurt, 2003; Webster, 1989).

Examining the sub-heading of main problems stemming from teachers, it is seen that the problems of school principals related to this sub-heading is varied. Similarly, researches carried out by Güler (2006), Demirtaş et al. (2007), Çinkır (2010), Sönmez (2010), Aslanargun and Bozkurt (2012), Taşdan et al. (2013), Çatal (2013), Çümen (2014), Memduhoğlu and Meriç (2014), Bıyık (2014), Cereci (2016), Tösten et al. (2016) and Yeşilmen (2016) revealed that the problems stemming from teachers are diverse. With regard to the problems stemming from teachers, most common ones are “teachers’ disregarding and neglecting the tasks and, neglecting the watch duty at school”. Accordingly, it



is understood that teachers do not duly fulfil their tasks and responsibilities laid down by the laws. It is presumed that especially neglecting the watch duty at school may lead to serious problems such as the injury of students or jeopardizing their safety. Being late to courses, not acting in cooperation and team spirit, and willingness to be inactive in activities and Works are among the other significant problems. It is remarkable that these kinds of problems are more intense in primary, secondary and high schools rather than in kindergartens. This may be the result of the fact that in kindergartens, there is no break time and teachers have to take more responsibility due to the younger age group of the children. Lack of unity among the teachers and their willingness to be inactive in activities may be considered as a reflection of their job burnout. Union activities and inculcations with regard to clothing are considered to be effective in the emergence of this problem. It is viewed that considering freedom of clothing as a union and legal right delays the solution of the problem.

With regard to solutions proposed for the main problems stemming from teachers, most of the school principals suggested “introducing a performance and career-based salary system and keeping a spare teacher at each school”. These proposed solutions are considered to be related with the teachers’ qualifications and circulation of teachers. According to the “By-law on the Career Advancement of Teachers” issued by the Ministry of National Education (MoNE), following the candidate period, teachers’ career advancement was graded into three periods as teacher, expert teacher and head teacher. (By-law on the Career Advancement of Teachers, 2005, Article 6). However, it is seen that this By-law which entered into force in 2005 could not provide a permanent and consistent solution in terms of the performance and career system. However, 2017-2018 Teacher Strategy Document prepared by MoNE provides for the development of a compulsory performance and evaluation system by the end of 2018, to employ highly qualified and well-trained people suitable for the profession, as teachers (MoNE, 2017). Accordingly, it may be asserted that the MoNE’ efforts in this regard may diminish the problems faced by the school principals, related to teachers. Proposed solutions of keeping a spare teacher at each school may prevent students’ grievance from the absence of teachers when using their legal rights of leave and medical report. It may be said that school principals working especially in eastern and south-eastern Turkey aim to fill in the gap caused by the teacher circulation by this means. As a whole, it may be concluded that proposed solutions of the school principals, stemming from teachers have been shaped with material improvements and teacher policies.

Most important problems of the school principals stemming from school personnel other than teachers (school servant and officials) were found out to be “personnel’ lacking sufficient qualifications, and insufficient number of personnel”. This result of the research is in line with the results of the researches in the literature, carried out by **Çınkır (2010)**, Aslanargun and Bozkurt (2012), Bıyık (2014), Çümen (2014) and Cereci (2016) from various perspectives. According to the research, school principals are of the same opinion that the personnel

working as school servant or officials are not competent, and that they face with problems as the personnel lacks the sufficient qualifications. This is considered to be the result of not taking objective criteria and merit principles as basis in the recruitment of school servant and officials. In a sense, school principals want to work with qualified and skilled personnel. According to Bursalioglu (2011), school personnel other than teachers have an indirect responsibility of education, as they may affect the intramural and extramural factors both negatively and positively. Therefore, these personnel should also be selected carefully and meticulously. Accordingly, decrease of the problem of insufficient number of personnel to the second rank in the list can be considered as a positive development in terms of the schools. “Taking medical reports or leaves unnecessarily and relying on being a permanent staff” are among the other problems considered to be equally important. In fact, these two problems are correlated. Thus, like teachers, the school servant or official relying on being a permanent staff may resort to the right to leave and medical report as a threat against school principals. The fact that all the school servants are male was ranked at the bottom of the list of problems faced by the school principals. In other words, only the school principals of kindergartens viewed that employing only men as school servants is a problem. Considering the ages and needs of the children in kindergartens, it may be stated that employing female school servants is a reasonable and justified requirement.

With regard to the main problems stemming from the school personnel other than teachers, nearly all the school principals suggested, “outsourcing the cleaning services”. Research carried out by Turan (2007) revealed that school principals outsourced cleaning services through school’s means. Outsourcing cleaning services may enhance the power of school principals over school servants and also ensure the desired cleaning standards. Moreover, this proposal may be beneficial for the clean-out of the personnel abusing being a permanent staff. More than a half of the school principals suggested “employing school servants as contracting personnel”. This proposal may be considered to be in line with the proposal aiming to prevent misconduct by the public officials. In other words, only by this means, school principals make maximum use of the personnel such as school servants and officials. Under this heading, only one school personnel suggested “appointing the personnel who do not fulfil his/her tasks to a lower position”. Thus, it may be said that the number of penalty-based proposals is not high. This is considered to be the result of the fact that administrators working in small provinces like Siirt are exposed to intense political pressures and interrupted by old boy network.

With regard to main problems stemming from students, it was determined that school principals face mostly with problems of students’ “disobeying the classroom and school rules, not embracing the school, tendency to violence and fight and being absent”. In the literature, researches carried out by Demirtaş et al. (2007), Turan (2007), Çinkır (2010), Taşdan et al. (2013), Bıyık (2014), Memduhoğlu and Meriç (2014), Tösten et al. (2016) revealed similar problems stem-

ming from students. According to Aydın (2004), indiscipline and disinterest are among the most important problems related to students. From this perspective, results of the research are supported by the literature. According to the research, problems stemming from students are presumed to result from the fact that students undervalue school and do not internalizing it. Moreover, most of the school principals stated that students have a tendency to violence and fight. Children's tendency to violence and fight may be explained with their experience and/or exposure to incidents of violence in the family and social circles. In other words, it may be said that the family structure affects the upbringing and social relations of children. Absenteeism is also among the other important problems stemming from students. Factors such as very low socio-economic levels and reluctance of the families to send girls to school may hinder attendance to school. Moreover, perception of parents that children should provide financial support to the family might have a negative effect on attendance to school. When the problems stemming from students are examined as a whole, it was determined that almost all the kindergarten principals do not face with serious problems under this heading. This may be because of the younger age group of the children in kindergartens. Similarly, research carried out by Demirtaş et al (2007) revealed that problems stemming from students are faced in kindergartens at the least. According to Demirtaş et al (2007), this is related with the age of students in kindergartens and with their developmental features. Moreover, based on the research, high school principals face with problems stemming from students' use of media and from their social relations more than the principals of other schools. These problems are considered to be related with the critical features of the current period high school students live in.

With regard to main problems stemming from students, it was found out that school principals suggested "making home visits to parents and enhancing the guidance services for students" more than any other proposed solutions. Accordingly, it may be stated that school principals aim to have influence on the students by communicating with the parents in home visits. In other words, the view that home visits play an important role in the solution of problems stemming from students prevails among the school principals. School principals who suggested enhancing the guidance services for students in order to diminish the problems stemming from students are considered to provide "student-centred" proposed solutions. Another remarkable proposal of the school principals was focusing on values education in the courses. This proposal may indicate a moral corruption among the students. Thus, according to Aydın and Akyol Gürler (2014), feeling of insignificance may cause moral corruption. In this regard, it may be concluded that school principals aim to prevent moral corruption through values education.

With regard to problems stemming from students' parents, it was determined that school principals face more commonly with the problems of "biased and accusatory attitudes, disinterest in school and students, believing everything told by children". Findings of the researches carried out by Demirtaş et al (2007),

Turan (2007), Çinkır (2010), Aslanargun and Bozkurt (2012), Çümen (2014), Taşdan et al (2013), Memduhoğlu and Meriç (2014), Tösten et al (2016) provided similar results. Single sided approach of parents who are far from solution might have caused an accusatory attitude towards the school and the teachers. Low level of education and bad economic conditions may enhance disinterest in school and students. Parents who do not believe in the importance and necessity of education cannot be expected to embrace schools. This may have a negative effect on school principals' efforts to deal with problems stemming from parents. According to Tösten et al (2016), lack of sufficient and desired support from parents causes pessimism about the teaching profession among the teachers and administrators. Moreover, Demirbulak (2000) determined in a research that parents with low income have less interest in school activities such as parent-teacher meetings. This result supports the research findings. It may be stated that the problem of "believing everything told by children" is more common among helicopter parents. This may cause the emergence of problems with teachers, school administration and even with other parents. Another important finding of the research under this heading is that parents use ALO 147 call line as a centre for complaint rather than a communication centre. Misuse of ALO 147 call line by the parents is considered to cause loss of time and effort among school principals.

When the proposed solutions to the main problems stemming from students' parents are examined, it is seen that school principals mostly suggested "organizing guidance and training activities and reiterating parent-teacher meetings periodically". Within the framework of these proposed solutions, it may be concluded that school guidance services should provide trainings for parents. School principals' proposal of guidance and training activities may be related with their will to train uneducated parents up to a desired level and to enhance active participation of parents to learning-teaching process of students. Proposal of reiterating parent-teacher meetings periodically may be set forth to ensure parent-school cooperation. This proposal might have resulted from the interruption of parent-school interaction due to the low profile of the parents. Moreover, most remarkable proposal under this heading may be "taking tuition fee from parents who can afford" This proposal may be interpreted as a reaction of parents' understanding of "*expecting everything from the state*". In other words, it is understood that school principals try to make parents embrace school by this means.

Considering the other main problems of the school principals, it is seen that school principals face mostly with the problems of "Allocation of insufficient funds to schools, old and insufficient school premises, lack of security personnel in schools, scarcity of guidance and supervision". Similarly, researches carried out by Erol (1995), Şahin (1996), Gümüşeli (2002), Altuntaş (2005), Sarıce (2006), Turan (2007), Çinkır(2010), Yamaç (2010), Aslanargun and Bozkurt (2012), Bıyık (2014), Çümen (2014), Kayıkçı and Akan (2014), Memduhoğlu and Meriç (2014) revealed that school principals face with problems of budget. Ac-

cording to Çınkır (2010), Memduhoğlu and Meriç (2014) lack of funds causes school principals to ask for tuition fee from parents, which leads to conflicts between school administrators and parents. Based on the research, primary and secondary schools except for kindergartens and high schools experience serious difficulties about funds. This may be the result of the fact that it is legal to collect monthly fees from the parents of kindergarten students, and high schools have income from their pensions and also high school principals are the spending authority in their schools. In other words, primary and secondary school principals do not have the spending authority of their funds, and this increases the problem of funds in these schools.

Old and insufficient school premises was also stated among the other important problems. In their researches, Demirtaş et al (2007), Turan (2007), Bıyık (2014), Çümen (2014), Memduhoğlu and Meriç (2014), Tösten et al (2016) found out that school principals face with various problems with regard to school premises. According to Çümen (2014), school premises cannot meet the requirements as they were designed to fit the conditions of that period, ignoring the possible changes in the future. Also, the construction mentality prevailing in Turkey increases the problems related to the school premises (Demirtaş et al, 2007). Based on the research, it may be concluded that school premises other than kindergarten buildings cannot meet the requirements and that there is a need for new school buildings. It is presumed that increase in the schooling rates in line with the population increase has led to a need for new school premises.

On the basis of the results of the research, school principals equally stated the problems of the lack of security personnel in schools and scarcity of guidance and supervision. Accordingly, it may be stated that some of the school principals face with security problems resulting from the school environment. It is estimated that security problem is more intense in schools where there is a lack of family and acquaintance support. In the research of Memduhoğlu and Meriç (2014), it was determined that school principals face with security problems and incidents of robbery due to the lack of security personnel and night watchman. Accordingly, failure to ensure school security is one of the most important threat risks (Tösten et al, 2016). Considering the problems of the school principals regarding the scarcity of guidance and supervision, it may be said that the school procedures cannot be carried out in the desired quality. This is presumed to result from lack of a serious supervision and control mechanism in schools. Therefore, the fact that guidance and supervision activities are not at a sufficient level might have caused the emergence of other problems. Thus, guidance and supervision are two important factors in identifying and eliminating problems.

With regard to other main problems, it was determined that school principals mostly suggested “allocating a separate budget for each school, and transferring spending authority to school principals”. In the literature, researches carried out by Öztürk (2002), Özçelik (2007), Çınkır (2010), Yamaç (2010), Kayıkçı and Akan (2014) also revealed that as regards the source problem, school principals

suggested allocation of a separate and independent budget. These proposals are remarkable in that they point to the financial difficulties experienced by schools. Share allocated from the central budget is not directly transferred to schools, and this may lead to problems for schools. Moreover, despite the gradual increase in the budget allocated for education in the recent years, schools are known to experience financial difficulties. Budget allocated to the Ministry of Education is used for personnel expenses rather than for investments in education, pointing that the financial difficulties of schools will continue. In this regard, it is considered that increasing the share of investments in education may preclude the financial difficulties of schools.

Leaving schools alone in terms of financial matters, obliging them to carry out their tasks with a low budget and making primary education compulsory and free are among the other factors causing problems for school principals (Arslanargun and Bozkurt, 2012). The fact that school principals do not have funds, and the spending authority is the Provincial Directorates of National Education may decrease the service quality in schools. It may also be asserted that school principals are busy with finding funds for the school and therefore, cannot spare enough time for their essential tasks. This forces school principals to collect donations from the parents. Then, it is inevitable that several conflicts emerge between the school principals and parents. According to Çinkır (2010), schools are the basic sub-structures but despite this, school principals have been exerting effort to manage their schools with low and limited funds, for years. Therefore, funds allocated to education should be transferred to and used for the priority areas leading to problems in education. As an outgrowth of all these, problem of finding financial sources makes primary school administrators and teachers to search for alternatives and thus, their efficiency decreases (Kayıkçı and Akan, 2014).

According to the overall research results, it was found out that school principals face with problems like “teachers’ disregard and negligence of their tasks, low qualifications of the school personnel other than teachers (school servant and official), disobedience to school and classroom rules by the students, accusatory and biased attitudes of the parents, under-allocation of funds to schools”. Moreover, it was determined that in relation to these main problems, school principals suggested to “introduce a payment system based on performance and career, to outsource cleaning services, to make home visits to meet the parents, to organize guidance and training activities for parents, and to allocate a separate budget for each school”, as proposed solutions.

Considering all the results of the research, following suggestions may be provided for practitioners and researchers:

- As in all professions, career advancements and an objective performance-based payment system should be introduced also in teaching profession.

- Appointment of teachers, school servants and officials should be made on the basis of merit and competence.
- School principals should be authorized to outsource cleaning services.
- Home visits, family training programs and guidance activities should be organized for parents.
- Funds should be allocated to schools according to the size of the school and number of students.
- Mobile teams should be established under the Provincial Directorates of National Education, for the repair and maintenance work of the schools.
- Mixed researches revealing whether there is a significant difference among the problems of school principals in terms of different variables such as school type, number of students, socio-economic environment of the school, number of teachers and profile of the parents may be carried out.

## Türkçe Sürüm

### Giriş

Günümüz dünyasında bilgi ve iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler, bütün eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu değişim, okul yönetimini giderek daha sorunlu ve karmaşık bir hale dönüştürerek okul müdürlerinin yeterli düzeyde bilgiye ve beceriye sahip olmasını zorunlu hale getirmiştir (Kapusuzoğlu, 2004; Çınkır, 2010). Küreselleşme, modernleşme, nüfus artışı ve eğitime yönelik talebin artması gibi faktörler de eğitim yöneticilerinin yönetim becerilerini değiştirmiştir. Örgüt ve yönetim dünyasındaki bu temel dönüşümler okulları etkilemiş ve okul müdürlerinin kendilerinin bir adım önde olmasını gerekli kılmıştır (Arslanargun ve Bozkurt, 2012).

Okullar, yönetenler ve yönetilenlerden oluşan sistemlerdir. Okulun başarısı hem yöneticilerin hem de yönetilenlerin başarısına bağlıdır. Ancak yönetenlerin, yönetilenlere öncülük ettiği göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin okul başarısındaki payı daha da önemli bir hal almaktadır (Koçak, 2011). Bir bakıma okul yöneticisi, okul sisteminin işleyişinden, okulun amaçlarından ve başarıya ulaşmasından sorumlu olan kişidir (Açıkgöz, 1994; Gorton, 1987; Gürsel, 2003; Hoy ve Miskel, 2010; Özdemir, 2012; Saxe, 1980; Şişman, 2002; Thom, 1993).

Başaran'a (2006) göre okul yöneticisi, örgütsel etkinliği sağlayarak okulun işlevini yerine getirmek, okulun niteliğini artırmak ve okulun çevreyle etkileşimini yönetmekten sorumlu olan kişidir. Ancak, okul yöneticileri, sorumluluk alanlarında yönetim süreçleri, kaynak kullanımı, bürokratik işler, öğrenci başarısı, okulla ilişkili farklı gruplarla ilgilenme, bütçe yetersizliği, velilerle olan iletişim-sizlik, destek vermeyen üst yöneticiler ve öğretmenlerin ilgisiz davranışları gibi farklı sorunlarla da karşı karşıya kalabilmektedir (Babaoğlu, 2007). Bu nedenle okul verimliliğini artırmanın koşulu sorunlara çözüm yolları bulmaktır. Okullardaki sorunlara kalıcı çözüm için problem çözme odaklı yaklaşıma ihtiyaç vardır (Tösten, Han ve Ergül, 2016). Sorunları bertaraf etmek ve kalıcı çözüm yolları bulmak, okul yöneticilerinin geniş bir bakış açısına sahip, donanımlı ve bilgili olmalarıyla olanaklıdır. Başka bir deyişle okul yöneticisinin sorunlarla mücadele etme noktasında kendisini geliştirmiş olması beklenir.

Okul yöneticileri, okulun örgüt olarak gelişmesi için mevcut kaynakları en iyi biçimde kullanıp eğitimin nitel ve nicel verimliliğini artırmakla yükümlüdürler. Okul yöneticileri, tüm bu yükümlülükleri yerine getirirken yasal yetkilerini kullanırlar. Ancak okul yöneticilerinin, yetkilerin kullanımı esnasında değişik sorunlarla karşı karşıya kalmaları da kaçınılmazdır (Sönmez, 2010). Bu sorunların kaynağı, okulla alakalı etmenler olabileceği gibi okul dışından kaynaklı etmenler de olabilir. Öğrencilerden, öğretmenlerden, okul binasından, okulun bulunduğu



sosyal, kültürel, politik çevreden ve okul müdürlerinin yönetim anlayışından kaynaklı sorunlar en önemli sorun kaynakları olarak görülebilir (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007).

Türk eğitim sisteminde hem makro düzeyde hem de mikro düzeyde okul bazında değişik sorunlar mevcuttur. Eğitim sisteminin bütün kademelerinde yer alan kişilerin yönetime ilişkin belli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yerlilikler karar verme, planlama, örgütleme ve güdüleme gibi becerilerinin yanı sıra sorun çözme becerileri olarak da ele alınabilir. Çünkü okul yöneticisinin başarısı, sorun çözme başarısıyla paralellik gösterir. Dolayısıyla sorunların çözülmesi okul yöneticisinin en asli uğraşından biri olarak görülebilir (Erdoğan, 2002). Bu noktada Taymaz (2000) okulların amaçlarına uygun bir şekilde görevlerini yerine getirebilmesi ve uzun bir süre yaşamını sürdürebilmesini karşılaşılan sorunların çözümüne bağlamaktadır.

Ülkemizde her geçen gün eğitime verilen önem ve gösterilen ilgi hız kesmeden artmakta iken, okullarda yaşanan sorunların da çeşitlenerek arttığı bilinmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin üstelendikleri sorumluluklar gün geçtikçe artmaktadır (Demirtaş, 2010). Bir bakıma okul yöneticilerinin okul yönetiminde çok değişik sorunlarla karşılaşmaları kaçınılmaz olmaktadır. Başaran'a (1996) göre okul yönetiminin belli başlı sorunları okulun çevresinden, okulun kendisinden ve okulun çalışanlarından kaynaklı sorunlar olarak ifade ederken; Gümüşeli (2002) ise okullarda en sık rastlanan sorunların maddi kaynak, derslik ve ücret yetersizliği olduğunu ifade etmektedir. Kısacası okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları okul yönetiminde karşılaşılan sorunlarla ilişkili olduğu söylenebilir (Başaran, 2008).

Etkili ve verimli okullar için toplumun hızla gelişen ve değişen beklentilerine cevap verebilecek etkili okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Ancak okul yöneticilerinin etkililiği, içinde bulunulan çevresel koşullara ve olanaklara bağlıdır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin okul yönetiminde ne tür sorunlarla mücadele ettikleri ve onları mesleki açıdan olumsuz yönde etkileyen sorunlara nasıl yaklaştıkları ayrı bir önem göstermektedir (Yaşaroğlu, 2010). Çünkü okulların etkililiği ve amaca ulaşmasını sağlayan temel belirleyicilerden biri okulların nasıl yönetildiğiyle doğrudan ilişkilidir (Memduhoğlu, 2007). Aslında okul yöneticilerinin sorunlarla karşı karşıya kalmaları gayet doğaldır. Okul yöneticisinin bu sorunları görmezden gelmeyecek iyi niyetli ve kendisini muhataplarına kabul ettirerek çözmesi gerektiği unutulmamalıdır (Çelikkaya, 2012).

Erdoğan'a (2006) göre yöneticilerin başarısı büyük ölçüde sorun çözme becerisiyle ölçülür. Sorun çözme becerisi ise sorun çözme sürecinin teknik bir süreci olarak görülür. Erdoğan, sorun çözme sürecini sorunun kabullenilmesi ve çözümü için girişime karar verilmesi, sorunun tanımı, farklı çözümlerin (seçeneklerin) geliştirilmesi, alternatif çözümler arasında seçim yapma, seçilen çözümün uygulanması ve değerlendirme süreçleri şeklinde yapılandırmaktadır.

Yöneticiler sorun çözme karşısında farklı üç davranış gösterebilmektedir. Bunlardan ilki, sorun çözümlerinin karşılaştıkları sorunu geçmiş tecrübeleri

doğrultusunda çözmeye çalışmaları; ikincisi sorun çözücülerin ikilem içerisinde kalarak iki çözümden birini seçmeleri; sonuncusu ise, sorun çözücülerin köklü değişimler göstererek yeni süreçler ve yönetim biçimleri arayışına yönelmeleridir (Başaran, 1982). Aslında sorun çözme süreci her yönüyle karar verme süreci olarak da görülebilir. Çünkü karar verme ve sorun çözme sürecinde tek bir yaklaşımdan söz edilemez. Bu bakımdan duruma göre en iyi yaklaşımın benimsenmesi gerekir (Balci, 2001; Hoy ve Miskel, 2010). Okulun akademik başarısının da okul yöneticisinin aldığı kararlarla ve sorunları çözme becerisiyle orantılı olduğu söylenebilir (Çelikten, 2000).

Sorunlarla baş etme ve uygun çözüm arayışları bulmanın yolu, okul yöneticisinin okul yönetimine ilişkin kavram ve süreçleri iyi bilmesiyle mümkündür. Başka bir deyişle okul yöneticisinin kavram ve süreçleri davranışa dönüştürebilmesi, okul yönetimi alanında akademik bir eğitim almasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2010). Bu nedenle okulu etkili kılacak bir eğitim yöneticisinin mesleğinde iyi ve etkili bir lider olması gerekmektedir (Başaran, 2000). Çünkü eğitimde kalkınma ancak liderlik özelliği taşıyan kişilerin yetiştirilip göreve getirilmesiyle gerçekleşebilir. Bunun yanı sıra okul yönetiminde liderlik, sorunları önceden tahmin etmeyi ve sonra onları çözebilecek beceriye sahip olmayı da ifade etmektedir. Gerçek lider, sorunlara meydan okuyabilen ve sorunları eğitim örgütünün yararına çevirebilen kişidir (İlgar, 2005).

Okul yöneticilerinin sorumluluk alanlarında aşırı bürokratik işlemler, çevrenin ve toplumun okula karşı yüksek beklentisi, zaman sınırlılığı, kaynakların yetersiz oluşu, disiplin sorunları, velilerin ilgisizliği, mesleki tatminsizlik, üst yöneticilerin tutum ve davranışları, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin ilgisizliği gibi sorunlardan bahsedilebilir (Babaoğlu, 2007). Bu bakımdan okul yöneticisi sorunların çözümü noktasında, okulun en etkili ve en önemli bireyidir. Çünkü okul yöneticisi öğrenme iklimi, veli işbirliği ve öğrenme verimliliği gibi çeşitli faktörlere yön verebilen kişidir (M. Korkmaz, 2005). Bununla birlikte vasıflı bireyleri yetiştirmenin temel aracı okullardır. Okulların hayati önem taşıyan işlevlerini yerine getirebilmesi ise iyi yönetilmesine bağlıdır. Bu sebeple okul müdürü ve okul yönetiminin eğitim sistemi üzerindeki etkisi inkâr edilemez (Bursalıoğlu, 1987).

Ülkemizde son yıllarda okul müdürlerinin yönetimde karşılaştıkları sorunlara yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Gümüseli'nin (2002) araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin yönetim sorunları görev yapılan yere, okulun kır-kent oluşu ve çevrenin gelişmişlik seviyesine göre farklılaşmaktadır. Semerci ve Çelik'in (2002) araştırmasında okullarda öğrenci sorunlarının yanı sıra öğretmenlerin birbirleriyle ve okul yöneticileriyle iletişim kaynaklı bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Sarıca (2006) ise araştırmasında okul müdürlerinin ders araç-gereç yetersizliği, ödenek yetersizliği, okulların fiziki eksiklikleri, hizmetli ve memurlardan kaynaklı sorunların yoğunlukta olduğunu tespit etmiştir. Demirtaş, Üstüner ve Özer'in (2007) araştırmalarının sonucunda, genel lise-lerde görev yapan okul müdürlerinin diğer okullardaki yöneticilere göre daha

*çok yönetsel sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Yönetsel sorunların en az görüldüğü okul türünün ise okul öncesi eğitim kurumlarının olduğu saptanmıştır. Turan (2007) araştırmasında okul müdürlerinin başlıca sorunlarının öğretmen eksikliği, hizmetli sayısının yetersiz olması, öğretmenlerin etik dışı davranışlar göstermesi, veli baskısının yoğun olması, maddi imkansızlıklar ve okul güvenlik elemanın olmaması gibi değişik faktörlerden kaynaklandığını saptamıştır. Çınkır (2010) araştırmasında okul müdürlerinin en çok okul bütçesi kaynaklı sorunlar, en az ise eğitim-öğretim yönetimi ile ilgili sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Aslanargun ve Bozkurt (2012) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin en çok okul bütçesi, yardımcı hizmetli, okul çevresi ve öğretmenlerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya (2013), okul müdürlerinin en çok, çocuklara gereken ilginin gösterilmemesi, öğretmenlerin kendilerini iyi yetiştirmemesi, okul için yeterli mali desteğin sağlanmaması, denetim hizmetlerinin rehberlik amaçlı olmaması ve acil durumlar için okulun tahliye imkanlarının olmamasından kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Kayıkçı ve Akan (2014) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin daha çok mali kaynak sıkıntısı çektikleri tespit edilmiştir. Memduhoğlu ve Meriç'in (2014) araştırmasında ise okul müdürlerinin yönetim sürecinde en çok karşılaştıkları temel sorunların; okulların fiziki yapısının yeterli olmaması, öğrenci velilerinin okula karşı ilgisiz olması, özlük haklarının yetersizliği sebebiyle öğretmenlerin okulda verimli çalışmaması, okul bütçesinin ihtiyacı karşılayamaması, okullardaki bakım ve onarım ihtiyaçlarının zamanında karşılanamaması ve okullarda kültürel etkinlikler için uygun yerlerin olmaması gibi konularda yaşandığı bulgulanmıştır. Tösten, Han ve Ergül'ün (2016) araştırma sonucuna göre de okul müdürlerinin başlıca sorunlarının *öğretmenlerin kendilerini geliştirmede isteksiz olması, öğretmenlerin öğrencilere karşı laubali davranması, okul binasının çeşitli özellikler açısından yetersiz olması ve ailelerin okula karşı ilgisizliği gibi değişik konular olduğu* belirlenmiştir.*

Okul yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde okul müdürlerinin önceki yönetimin uygulamalarından kaynaklı sorunların yanı sıra, birden çok işle uğraşmak, zamanı ve okul bütçesini yönetmek ve okul binasından kaynaklı çeşitli sorunlarının olduğu ortaya çıkmıştır (Daresh, 1986; Dunning, 1996; Draper, 2000; Webster, 1989; Male, 2001) konuları yer almaktadır.

Okul müdürlerinin yukarıda bahsedilen sorunların dışında okullarda hırsızlık, okul eşyasına zarar verme, saldırganlık, zorbalık, disiplin problemleri, öğretmenlerden kaynaklı iletişim eksikliği, öğretmenlerin öğrencilere karşı şiddet uygulaması, politikacıların okul yönetimi üzerinde baskı oluşturması, ders araç-gereç eksikliği, bina ve derslik yetersizliği gibi farklı sorunlarla da mücadele etmek zorunda kaldıkları çeşitli araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Çelikten, 2001; Erol, 1995; Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Güven ve Dönmez, 2002; Kapıcı, 2004; Kışioğlu, Demirel ve Öztürk, 2005; Öğülmüş ve Özdemir, 1995; Özer, 2006; Sarpkaya, 2007; Semerci ve Çelik, 2002; Türkmen, 2004).

Görüldüğü gibi okul müdürlerinin okul yönetiminde personelden, velilerden, öğrencilerden, üst yöneticilerden, okul işletmesinden, çevreden, bütçeden ve okul binasından kaynaklı çeşitli sorunlarla baş etmek zorunda kaldıkları söylenebilir. Bu durum, okul müdürlerinin asli görevi olan öğrencilerin başarılarını en üst düzeyde gerçekleştirip okulu amaçlarına ulaştırma görevini olumsuz yönde etkileyebilir. Başka bir anlatımla okul müdürlerinin, okul yönetiminde yoğun bir biçimde farklı ve değişik sorunlarla karşılaşmaları, okulun etkin ve verimli olmasını engelleyebilmektedir. Bu bakımdan okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak ve sorunlara karşı uygun çözüm yolları bulma ihtiyacı bu araştırmanın en önemli gerekçelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmayla birlikte okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlara dikkat çekileceği öngörülmekte, araştırmanın okul yönetimiyle ilgili alınacak karar ve uygulamalarda ise yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmanın okul yönetiminin ciddi bilgi, tecrübe ve uzmanlık alanı olduğunu göstermesi bakımından da eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmayı diğer benzer araştırmalardan ayıran en önemli özellik ise okul müdürlerinin anaokul, ilkokul, ortaokul ve liselerde karşılaştıkları sorunları çözüm önerisiyle birlikte bütüncül bir yaklaşımla sunmasıdır. Yani araştırma farklı öğretim kademelerindeki benzer ve farklı yönetim sorunlarını, uygun çözüm yollarıyla göstermesi bakımından önemli olmaktadır. Son olarak bu araştırmanın okul müdürlerinin sorun çözme becerilerinin ve sorunlara yönelik farkındalık düzeylerinin artması konusunda da kayda değer katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

#### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin yönetimde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara ilişkin okul müdürlerinin geliştirdikleri çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır.

## **Yöntem**

#### ***Araştırmanın Modeli***

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde durum çalışması (case study) yöntemi kullanılarak yapılmış nitel bir araştırmadır. Tarama modeli, araştırmaya konu olan birey veya durumun, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmasıdır. Tarama araştırmalarının amacı araştırma konusuna ilişkin var olan durumun fotoğrafını çekip bir betimleme yapmaktır (Karakaya, 2012; Karasar, 2002). Durum çalışması güncel bir olay veya olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde derinlemesine ele alan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma ise; görüşme, gözlem ve döküman analizi gibi değişik nitel yöntemlerin kullanıldığı, araştırmaya ilişkin algı ve olayların, doğal ortamda bütüncül, sistematik ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasını sağlayan araştırmalardır (Ekiz, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmacılar, insanların dünyaya-

larını nasıl şekillendirdikleriyle ve deneyimlerine ne gibi manalar yükledikleriyle ilgilenirler (Merriam, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise seviyesindeki devlet okullarında görev yapan 12 okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul müdürleri, ildeki farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki okullardan “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi ile seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende üzerinde çalışılan problemle ilgili olarak kendi içerisinde benzeşik farklı durumların belirlenerek, araştırmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerine ilişkin bilgiler

Müdür	Cinsiyet	Medeni Durum	Görev Yapılan Okul Kademesi	Yaş	Yöneticilikteki Kıdem	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Öğrenim Durumu
A1	Erkek	Evli	Anaokulu	37	5	140	Lisans
A2	Erkek	Evli	Anaokulu	34	7	110	Lisans
A3	Erkek	Evli	Anaokulu	35	5	120	Lisans
İ1	Erkek	Evli	İlkokul	60	23	623	Ön Lisans
İ2	Erkek	Evli	İlkokul	47	17	564	Lisans
İ3	Erkek	Evli	İlkokul	49	4	682	Lisans
O1	Erkek	Evli	Ortaokul	35	3	190	Lisans
O2	Erkek	Evli	Ortaokul	40	9	650	Lisans
O3	Erkek	Evli	Ortaokul	41	8	548	Lisans
L1	Erkek	Evli	Lise	39	12	547	Lisans
L2	Erkek	Evli	Lise	37	8	510	Lisans
L3	Erkek	Evli	Lise	35	9	550	Y. Lisans

(A: Anaokulu müdürlerini, İ: İlkokul müdürlerini, O: Ortaokul müdürlerini, L: Lise müdürlerini temsil etmektedir)

Tablo 1’de görüldüğü gibi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan her okul kademesi, 3’er okul müdürü ile temsil edilmekte olup toplamda 12 okul müdürüyle görüşme yapılmıştır. Katılımcıların tümü evli ve erkektir. Okul müdürlerinin yaş ortalaması yaklaşık 41’dir ve en yaşlı okul müdürü 60 yaşındayken; en genç okul müdürü ise 34 yaşındadır. Okul müdürlerinin kayda değer bir kısmı 5 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahiptir. Okulların, okul kademesi bakımından öğrenci sayıları birbirine yakındır. Bunun yanı sıra birer okul müdürü ön lisans ve yüksek lisans mezunu iken, geriye kalan okul müdürleri lisans mezunudur.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Araştırmanın verileri, görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Bunun için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış görüşmeler kadar katı olmaması ve yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olmaması nedeniyle tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir; (1) Okul yönetiminde karşılaşılan “öğretmen kaynaklı” temel sorunlar nelerdir? Öğretmen kaynaklı temel sorunlara yönelik hangi çözüm yolları geliştirilebilir? (2) Okul yönetiminde karşılaşılan “öğretmen dışındaki idari personel (yardımcı hizmetli ve memur gibi) kaynaklı” temel sorunlar nelerdir? Öğretmen Dışındaki Personel (yardımcı hizmetli ve memur gibi) kaynaklı temel sorunlara yönelik hangi çözüm yolları geliştirilebilir? (3) Okul yönetiminde karşılaşılan “öğrenci kaynaklı” temel sorunlar nelerdir? Öğrenci kaynaklı temel sorunlara yönelik hangi çözüm yolları geliştirilebilir? (4) Okul yönetiminde karşılaşılan “öğrenci velilerinden kaynaklı” temel sorunlar nelerdir? Öğrenci velilerinden kaynaklı temel sorunlara yönelik hangi çözüm yolları geliştirilebilir? (5) Okul yönetiminde karşılaşılan diğer temel sorunlar nelerdir? Bu temel sorunlara ilişkin hangi çözüm yolları geliştirilebilir?

Araştırmaya katılan okul müdürlerinden sadece beşi bireysel görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesine izin vermiş, geriye kalan yedi okul müdürü ise bireysel görüşmeler esnasında ses kayıt cihazının kullanılmasını kabul etmeyerek görüşlerini yazılı olarak ifade etmiştir. Ses kayıt cihazıyla yapılan görüşmeler yaklaşık 70 dakika sürmüştür. Ayrıca araştırmada veri kaybının önüne geçmek için, okul müdürlerinden, yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları da istenmiştir. Ses kayıtları ile yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bilgiler deşifre edilmiş, okul müdürlerinin görüşleri kodlanarak yazıya aktarılmıştır. Buna göre anaokulu müdürleri “A”; İlkokul müdürleri “İ”; ortaokul müdürleri “O”; lise müdürleri “L” harfiyle kodlanmış ve her katılımcının kodunun yanına bir numara verilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlemesinde, nitel analiz yöntemlerinden biri olan *betimsel analiz* ile *içerik analizi* kullanılmıştır. Betimsel analiz, önceden tespit edilmiş temalara göre verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. İçerik analizi ise birbirine benzeyen verilerin belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşleri görüşme formundaki sorular esas alınarak kategorilendirilmiş ve ifadeleri tekrarlanma sayılarına (frekans) göre belirlenerek tümevarım yöntemiyle yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen nitel veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlamalar arasındaki uyumun Cohen’in Kappa katsayısıyla ( $\kappa = 0.94$ ) çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular geniş bir literatür taraması yapılarak, uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formundaki soruların, araştırmanın

amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Tecrübesine ve bilgisine güvenilen iki okul müdürüyle bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama ve uzman görüşü alındıktan sonra asıl görüşmelere geçilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların uygun gördükleri yerde ve zamanda bir sohbet havası içinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından zaman zaman not alma yoluna gidilmiştir. Okul müdürlerinin araştırma sorularının dışına çıktığı durumlarda ise daha net ve açıklayıcı olmalarını sağlamak için okul müdürlerine ek sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan görüşler arasındaki tutarlılık incelenmiş; deşifre edilen kayıtlar teyit incelemesine tabi tutulmuştur. Ayrıca yapılan bütün görüşmeler doküman haline getirilmiş, anlaşılabilir bir dil kullanılmasına özen gösterilmiş ve gereken yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılarda temaya uygunluk, açıklayıcılık ve çarpıcılık ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010).

## Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okul müdürlerine yöneltilen soruları içeren alt kategoriler halinde verilmiştir.

### *Okul Yönetiminde Karşılaşılan “Öğretmen Kaynaklı” Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Bu alt başlıkta okul müdürlerine “Okul yönetiminde karşılaşılan ‘öğretmen kaynaklı’ temel sorunlar nelerdir? Öğretmen kaynaklı temel sorunlara yönelik hangi çözüm yolları geliştirilebilir?” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin “öğretmen kaynaklı” yaşadıkları temel sorun alanlarına ilişkin frekans dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Okul müdürlerinin “öğretmen kaynaklı” temel sorun alanları*

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Sorun Kaynağını Belirten Okul Müdürleri	f
Görevi önemsememe ve savsaklama	A1, A3, İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L2, L3	10
Nöbet görevini aksatma	İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L1, L2, L3	9
Derse zamanında girmeme	İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L1, L2	8
Takım ve iş birliği ruhuyla hareket etmeme	İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L1, L3	8
Etkinlik ve çalışmalarında pasif kalma isteği	İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L1, L3	8
Sık sık rapor ve izin kullanma	A3, İ2, O1, O2, O3, L2, L3	7
Kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı hareket etme	İ2, O1, O2, O3, L2, L3	6
Denetim ve caydırıcı bir ceza sisteminin olmaması	A1, İ3, O1, O2, O3, L2	6
Öğretmen sirkülasyonunun fazla olması	O1, O2, O3, L1, L2	5
Ücretli öğretmenlerin deneyimsiz olması	İ1, İ2, İ3, L2	4
Kendini çağın gereklerine göre geliştirmeme	A2, İ3, L2, L3	4
Okul yönetimi ve velilerle iletişim kuramama	İ3, O1, O2,	3
Özel sorunları okul ortamına taşıma	İ2, O3	2
Toplam		80

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul müdürleri “öğretmen kaynaklı” temel sorun alanları kapsamında en çok görevi önemsememe (f = 10), nöbet görevini ak-satma (f = 9), derse zamanında girmeme (f = 8), takım ve iş birliğiyle hareket etmeme (f = 8), etkinlik ve çalışmalarda pasif kalma isteği (f = 8) konularında sorun yaşamaktadır. Tabloya 2’ye göre okul müdürleri en az ise özel sorunları okul ortamına taşıma (f = 2), okul yönetimi ve velilerle iletişim kuramama (f = 3) konularında sorun yaşamaktadır. Geriye kalan sorunların sıklık dağılımlarının ise dört ile yedi arasında değiştiği bulgulanmıştır.

Öğretmen kaynaklı temel sorunlara ilişkin bazı okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir;

*“Öğretmenler, mesleki anlamda kendilerini çağın gerektirdiği ihtiyaca cevap verebilecek şekilde geliştirmediklerini düşünüyorum. Bu da öğretmenlerin kendini yenilememesine ve zamanla öğretmenliği sıradan bir memuriyet olarak görmesine neden oluyor (A2).”*

*“Okul içinde veya dışında yapılacak çalışma ve etkinliklerde öğretmenler, kendilerine görev verilmemesi için olur olmaz mazeretler üretmekte ve bu durum adeta alışkanlık haline gelmektedir. Bu sebeple okulun başı olarak biz müdürler, sürekli öğretmenlerle karşı karşıya kalmaktayız. Öğretmenlerin okul idaresini anlamadığını ve yeterli empati kurmadıklarını düşünüyorum (İ3).”*

*“Öğretmenlerin yaptığı işi önemsememesi en büyük sorunlardan biridir. Her yerde örnek alınması gereken öğretmenlerin ne yazık ki iyi bir rol model olmadıklarını görüyoruz. Ayrıca öğretmenlerin karşı tarafla nasıl iletişim kuracaklarını tam olarak bilmediklerine de şahit oluyoruz (O2).”*

*“Öğretmenler, istedikleri zaman rapor alabilmektedir. Elbette öğretmen de hasta olabilir, rapor alabilir. Bu, çok doğal bir durumdur. Ancak incir kabuğunu doldurmayan gerekçelerle rapor alan öğretmenlerimiz var. Gelişigüzel alınan raporlar denetlenmemektedir. Raporlu öğretmenin eksikliği ise okullardaki düzen ve işleyişi bozuyor (L3).”*

Okul müdürlerinin “öğretmen kaynaklı” yaşadıkları temel sorun alanlarına ilişkin çözüm önerilerine yönelik frekans dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Okul müdürlerinin “öğretmen kaynaklı” temel sorunlara yönelik çözüm önerileri

Öğretmen Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Çözüm Önerisi Belirten Okul Müdürleri	f
Performans ve kariyer odaklı ücret sisteminin kurulması	A1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L2, L3	8
Her okulda yedek bir öğretmenin bulundurulması	İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L1	7
Sağlık raporlarının sağlık kurullarınca incelenmesi	A1, İ1, O1, O2, L2	5
Başarılı öğretmenlere maaş ikramiyesinin verilmesi	İ1, İ2, İ3, O1	4
Maaş ve ekders ücretlerinin iyileştirilmesi	İ3, O2, L1	3
Öğretmenler arasında tatlı bir rekabetin sağlanması	A2, O2, O3	3
Ciddi bir denetim mekanizmasının uygulanması	İ1, O2	2
Sadece eğitim fakültesi mezunlarının öğretmen yapılması	A1,L2	2
Başarısız öğretmenlerin memur olarak atanması	L2	1



Tablo 3.

Okul müdürlerinin “öğretmen kaynaklı” temel sorunlara yönelik çözüm önerileri (Devamı)

Öğretmen Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Çözüm Önerisi Belirten Okul Müdürleri	f
Müdürlük makamının güçlendirilmesi	İ1	1
Öğretmenlik staj uygulamalarının yeniden düzenlenmesi	O1	1
Toplam		37

Tablo 3’te görüldüğü gibi okul müdürleri “öğretmen kaynaklı” temel sorunlara yönelik en çok performans ve kariyer odaklı ücret sisteminin kurulması (f = 8), her okulda yedek bir öğretmenin bulundurulması (f = 7) ve sağlık raporlarının sağlık kurullarınca incelenmesi (f = 5), başarılı öğretmenlere maaş ikramiyesinin verilmesi (f = 4) önerileri yer almaktadır. Ayrıca geri kalan önerilerin sıklık dağılımlarının bir ile üç arasında değiştiği görülmektedir.

Okul müdürlerinin bir kısmının öğretmen kaynaklı temel sorunlara ilişkin önerilerini içeren görüşleri ise şu şekildedir;

*“Diğer memuriyetlerde olduğu gibi öğretmenlere de mutlaka performans ve kariyer sistemi getirilmelidir. Öğretmen hangi basmakta olduğunu görebilmelidir. Okul müdürü ve müdür yardımcılara da aynı sistemin getirilmesi lazım. Öğretmen ve okul yöneticileri aylıklarını bu sisteme göre almalı (A1).”*

*“Okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki yetkisi oldukça yetersiz. Öncelikli olarak okul müdürlük makamı güçlendirilmeli. Okul müdürleri, düşük performans gösteren öğretmenleri başka okullara gönderebilme yetkileriyle donatılmalı. Örneğin; okul müdürü performansı düşük olduğu gerekçesiyle bir öğretmeni A tipi bir okuldan B veya C tipi bir okula gönderebilmeli (İ1).”*

*“Öğretmen, her şeyden önce okulunu sevecek. Çünkü, okulunu sevmeyen öğretmenin başarılı olması mümkün değildir. Aynı zamanda öğretmenler arasında tatlı bir rekabet sağlanmalı. Okul yöneticilerine bu konuda büyük bir sorumluluk düşmektedir (O3).”*

*“Öğretmenlik mesleği istihdam için değil, gelecek nesilleri yetiştirmek için yapılması gereken bir meslek olduğu bilincinde olunmalı. Eğitim fakültesinden mezun olmayanların öğretmen olarak atamaları yapılmamalıdır. Böyle olması halinde öğretmen kaynaklı sorunları çoğu kendiliğinden çözülecektir (L2).”*

#### **Okul Yönetiminde Karşılaşılan “Öğretmen Dışındaki Personel (yardımcı hizmetli ve memur gibi) Kaynaklı Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Bu alt başlıkta okul müdürlerine “Okul yönetiminde karşılaşılan ‘öğretmen dışındaki personel (yardımcı hizmetli ve memur gibi) kaynaklı’ temel sorunlar nelerdir? Öğretmen dışındaki personel (yardımcı hizmetli ve memur gibi) kaynaklı temel sorunlara yönelik hangi çözüm yolları geliştirilebilir?” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin “öğretmen dışındaki personel (yardımcı hizmetli ve memur gibi) kaynaklı” yaşadıkları temel sorun alanlarına ilişkin frekans dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Okul müdürlerinin “öğretmen dışı (yardımcı hizmetli ve memur gibi) kaynaklı” temel sorun alanları

Öğretmen Dışı Personelden Kaynaklı Sorunlar	Sorun Kaynağını Belirten Okul Müdürleri	f
Yeterli donanımına sahip olmama	A1, A3, İ2, İ3, O1, O2, O3, L1, L2	9
Personel sayısının az olması	İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L1, L2	8
Gelişigüzel rapor ve izin kullanma	A3, İ1, İ2, İ3, O2, O3, L1	7
Kadrolu olmanın verdiği güven	A1, İ1, İ3, O1, O2, L2, L3	7
Engelli personelin hizmetli olarak atanması	İ1, İ2, İ3, O1, O2, L1	6
Yaşanan sorunları siyasi otorite baskısıyla çözme	İ2, O1, O3, L1, L2	5
İletişim ve üslup sorunu	İ2, O2, L1, L3	4
Mesai saatlerine uymama	İ3, O1, O2	3
Görev yerini izinsiz terk etme	A1, O1, O2	3
Hizmetlilerin sadece erkeklerden oluşması	A1, A3	2
Toplam		55

Tablo 4’te görüldüğü gibi okul müdürleri “öğretmen dışı personelden kaynaklı” temel sorun alanları kapsamında en çok yeterli donanımına sahip olmama (f = 9), personel sayısının az olması (f = 8), gelişigüzel rapor ve izin kullanma (f = 7) ve kadrolu olmanın verdiği güven (f = 7) konularında sorun yaşadıkları görülmektedir. Tabloya göre okul müdürlerinin en az sorun alanları ise mesai saatlerine uymama (f = 3), görev yerini izinsiz terk etme (f = 3) ve hizmetlilerin sadece erkeklerden oluşması (f = 2) konularında yaşamaktadır. Geriye kalan sorunların sıklık dağılımlarının ise dört ile alt arasında değiştiği saptanmıştır.

Öğretmen dışındaki personelden kaynaklı temel sorunlara ilişkin bazı okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir;

*“Donanımlı ve etik kurallara bağlı personel bulmak zor. Öğretmen kadrosu dışında ki personelin çoğu, işin ehli değil. Haliyle okul idarecileri, bunları çalıştırmakta zorluk çekiyor. Personel hakkında idari işlem başlatıldığında, araya başkaları devreye giriyor. Bu da, bizi zor duruma düşürüyor (A3).”*

*“Okul personeli (özellikle hizmetliler) canı sıkılınca çok rahat bir şekilde rapor almakta ve alınan rapordan dolayı personelin maaşından çok az bir kesinti yapılmaktadır. Bu sebeple okul personellerinin sağlık raporunu okul idarecilerine karşı bir silah olarak kullandıklarına şahit oluyoruz (İ2).”*

*“Yazışmalarda ve evrak takibinde memura çok iş düşmektedir. Günümüz artık bilgisayar ve teknoloji çağı... Ne yazık ki okullarda kendini yenilemeyen, bilgisayar kullanmasını çok iyi bilmeyen ve sürekli hata yapan memurlar oluyor. Bu tür memurlar, okul işlerinin zamanında yapılmasını engelliyor (O1).”*

*“Personel ile ilgili idari işler ve sorunlar gün geçtikçe artıyor. Personelle herhangi bir sorun yaşadığımızda hemen sonrasında siyasi veya sendikal bir baskıyla karşı karşıya kalıyoruz. Soruşturma açmak istiyoruz, açamıyoruz; ceza vermek istiyoruz, veremiyoruz. Elimiz, kolumuz bağlı kalıyor (L1).”*

Okul müdürlerinin “öğretmen dışı personelden (yardımcı hizmetli ve memur gibi) kaynaklı” yaşadıkları temel sorun alanlarına ilişkin çözüm önerilerine yönelik frekans dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Okul müdürlerinin “öğretmen dışı personelden kaynaklı” temel sorunlara yönelik çözüm önerileri

Öğretmen Dışı Personelden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Çözüm Önerisi Belirten Okul Müdürleri	f
Temizlik işlerinin hizmet alımı yoluyla yapılması	A1, A2, A3, İ1, İ2, İ3, O1, O2, L1, L2, L3	11
Hizmetli kadrolarının sözleşmeli statüsüne geçirilmesi	A1, A2, A3, İ3, O1, O3, L2, L3	8
Okul personelinin rotasyona tabi tutulması	İ3, O3, L1, L2	4
Personel dağıtımında nesnel ölçütlerin olması	A3, İ2, İ3, L3	4
Her okulda bayan hizmetlilerin bulunması	A1, A2, İ2	3
Fazla personelin başka okullara kaydırılması	İ1, L1,	2
Öğrenci sayısına göre personel alımının yapılması	O3, L3	2
Görevini yapmayan personelin bir alt kadroya atanması	O1	1
Toplam		35

Tablo 5’te görüldüğü gibi okul müdürlerinin “öğretmen dışı personelden kaynaklı” temel sorunlara yönelik çözüm önerileri en çok temizlik işlerinin hizmet alımı yoluyla yapılması ( $f = 11$ ) ve hizmetli kadrolarının sözleşmeli statüsüne geçirilmesi ( $f = 8$ ) yönündedir. En az öneri ise görevini yapmayan personelin bir alt kadroya atanması ( $f = 1$ ) şeklinde olmuştur. Bununla beraber geri kalan önerilerin sıklık dağılımları iki ile dört arasında değişmektedir.

Bazı okul müdürlerinin öğretmen dışındaki personelden kaynaklı temel sorunlara yönelik önerilerini kapsayan görüşleri şu şekildedir;

*“Hizmetli alımlarının hizmet alımı şeklinde okul müdürlerinin yetki ve kontrolü altında yapılması gerekir. Kadrolu hizmetliler, arkalarında devlet güvencesini hissettikleri için canla başla çalışmıyorlar. Eğer okul müdürleri, hizmetlinin maaşını performansına göre verme yetkisine sahip olsa, okullardaki hizmetli sorununu da kendiliğinden çözümler (A2).”*

*“Bana göre okullardaki hizmetlilerin en az yarısının bayanlardan oluşması lazım. Çünkü temizlik işi, erkeklerden ziyade bayanların işi... Bu sene okulumuza iki bayan işkur elamanı gönderildi. Bayan işkur elamanlarının temizliğiyle erkek işkur elamanlarının temizliği arasında dağlar kadar fark olduğunu gördüm. Sene boyunca da bayan elamanların görev alanıyla ilgili velilerden bir şikayet dahi gelmedi (İ2).”*

*“Memur olarak görevlendirilen personelin yetersiz olduğu tespit edildiği anda hizmetli veya daha alt bir kadroya atanması yapılabilir. Belki bu yolla personelin kendini geliştirmesi sağlanabilir (O1).”*

*“Okullara hizmetli dağıtımı gelişigüzel yapılıyor. Yani belli bir kriter yok. Küçük ve büyük okullara aynı sayıda hizmetli veriliyor. Hizmetlilerin çoğu da küçük okullarda görev yapmak istiyor. Mesela öğrenci sayısına göre hizmetli verilmesi bu sorunu ortadan kaldıracaktır (L3).”*

**Okul Yönetiminde Karşılaşılan “Öğrenci Kaynaklı” Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Bu alt başlıkta okul müdürlerine “Okul yönetiminde karşılaşılan ‘öğrenci kaynaklı’ temel sorunlar nelerdir? Öğrenci kaynaklı temel sorunlara yönelik hangi çözüm yolları geliştirilebilir?” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin “öğrenci kaynaklı” yaşadıkları temel sorun alanlarına ilişkin frekans dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul müdürlerinin “öğrenci kaynaklı” temel sorun alanları

Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Sorun Kaynağını Belirten Okul Müdürleri	f
Sınıf ve okul kurallarına uymama	İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L1, L2, L3	9
Okulu sahiplenmeme	İ1, İ3, O1, O2, O3, L1, L2, L3	8
Şiddete ve kavgaya meyilli olma	İ1, İ2, İ3, O1, O2, L1, L2, L3	8
Devamsızlık yapma	İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L1, L2	8
Okul eşyasına zarar verme	İ1, O2, O3, L1, L2, L3	6
Sorumluluk duygusunun gelişmemiş olması	O2, O3, L1, L2, L3	5
Öğrencilerin şımarık ve laubali olması	O1, L1, L2, L3	4
Televizyon dizilerinin örnek alınması	O2, L1, L2, L3	4
Uygunuz kılık-kıyafetle okula gelme	O2, O3, L1	3
Cep telefonu ile derse girme	L1, L2	2
Tablet bilgisayarları amacı dışında kullanma	L1, L2	2
Kız-erkek ilişkisinde dengeyi sağlayamama	L2, L3	2
Sigara içme alışkanlığının olması	L1, L3	2
Anadilin Türkçe olmaması	A1	1
Abartılı bir şekilde sosyal medyayı kullanma	L2	1
Toplam		65

Tablo 6’da görüldüğü gibi okul müdürleri “öğretmen kaynaklı” temel sorun alanları kapsamında en çok sınıf ve okul kurallarına uymama (f = 9), okulu sahiplenmeme (f = 8), şiddete ve kavgaya meyilli olma (f = 8) ve devamsızlık yapma (f = 8) konularında sorun yaşamaktadır. Tabloya göre okul müdürleri en az soru yaşadıkları konular; anadilin Türkçe olmaması (f = 1) ve abartılı bir şekilde sosyal medyayı kullanma (f = 1) konularıdır. Geriye kalan sorunların sıklık dağılımlarının ise iki ile sekiz arasında değiştiği bulgulanmıştır.

Öğrenci kaynaklı temel sorunlara ilişkin bazı okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir;

*“Okulumuz çevre bir anaokulu... Öğrencilerimizin çoğunun da anadili Türkçe değil. Bu sebeple okula gelen öğrencilerimizin bir bölümüyle ilk zamanlarda iletişim kurmakta zorlanıyoruz. Hatta bundan dolayı velilerimizle bile iletişim kuramıyoruz. Ne yazık ki bu sorun, eskiye nazaren daha az olsa bile hâlâ devam etmektedir (A1).”*

*“Öğrencilerimizin bir kısmı sürekli sınıf ve okul eşyasına zarar veriyor. Sınıf ve okul eşyasını sahiplenmiyorlar. Bazen gün aşırı lavabo musluklarını ve sınıf kapılarını tamir ettirdiğimiz oluyor. Bir çocuğun bu şekilde davranmasına anlam veremiyorum (İ1).”*

“Öğrencilerimiz televizyon dizilerinden ve sosyal medyadan öğrendikleri olumsuz davranışları kendilerine örnek alıyorlar. Televizyon dizilerindeki şiddeti kendi arkadaşları üzerinde uyguluyorlar. Anlaşılmayan, argolu bir dille sorunları çözmeye çalışıyorlar. Öğrencilerin birbirlerine karşı saygıları yok (O2).”

“Öğrenciler okula devam konusunda aşırı rahatlar. İstedikleri vakit devamsızlık yapabiliyorlar. Özellikle üniversite sınavlarının yaklaştığı günlerde öğrencilerin devamsızlıkları tavan yapıyor. Öğrencilerimiz, devamsızlıktan dolayı hiçbir yaptırım- la karşılaşmayacaklarını düşünüyorlar. Devamsızlıktan dolayı öğrencilerimize yaptırım uygulamaya çalıştığımızda ise çoğu öğrenci okuldan soğuyor (L2).”

Okul müdürlerinin “öğrenci kaynaklı” yaşadıkları temel sorun alanlarına ilişkin çözüm önerilerine yönelik frekans dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Okul müdürlerinin “öğrenci kaynaklı” temel sorunlara yönelik çözüm önerileri

Öğrenci Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Çözüm Önerisi Belirten Okul Müdürleri	f
Veli ev ziyaretlerinin yapılması	İ2, İ3, O1, O2, O3, L1, L2	7
Öğrenci rehberlik hizmetlerinin artırılması	İ3, O1, O2, O3, L1, L3	6
Aile eğitimlerinin yapılması	A3, O2, O3, L1, L2	5
Öğrencilere yönelik sosyal etkinliklere yer verilmesi	İ3, O1, O3, L2, L3	5
Okula devam konusunda ikna ekiplerinin kurulması	O2, O3, L1	3
Öğrenci disiplin yönetmeliğinin caydırıcı olması	O3, L2, L3	3
Sosyal paylaşım sitelerine kısıtlama getirilmesi	O1, L2, L3	3
Sorun kaynaklarının iyi tespit edilmesi	İ2, L1	2
İşlenen derslerde değerler eğitimine ağırlık verilmesi	O1, L2	2
Toplam		36

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul müdürleri “öğrenci kaynaklı” temel sorunlara yönelik öneriler kapsamında en çok veli ev ziyaretlerinin yapılması (f = 7) ve öğrenci rehberlik hizmetlerinin artırılması (f = 6) şeklindedir. En az öneri ise veli işbirliğinin sağlanması (f = 2) ve işlenen derslerde değerler eğitimine ağırlık verilmesi (f = 2) şeklinde olmuştur. Bununla birlikte geri kalan önerilerin sıklık dağılımları üç ile beş arasında değişmektedir.

Bazı okul müdürlerinin öğrenci kaynaklı temel sorunlara yönelik önerilerini kapsayan görüşleri ise şu şekilde olmuştur;

“Öğrencilerin iyi yetişmesi için öğretmen veya okul yeterli değil. Öğrenci, okulda iyi davranış kazanıp ailede öğrendiği iyi davranışları sergileyen anne-baba görmezse kalıcı iyi davranışlar elde edemez. O yüzden işe aileyi eğitmekle başlamak gerekir. Özellikle rol model davranışlar konusunda anne ve baba faktörü çok önemlidir (A3).”

“Öğrencilerin enerjilerini boşaltabilecekleri ve yeteneklerini sergileyebilecekleri sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere yönlendirilmesi, öğrenci davranışlarını azaltacaktır. Her öğrenci ayrı bir dünya olduğuna göre, öğrencinin dünyasına hitap edecek faaliyetler yapmalıyız (İ3).”

“Bir öğrenci çok zeki veya başarılı olabilir. Ancak arkadaşlarına kötü davranıyorsa, başkalarına karşı saygılı değilse, bozuk bir ağza sahipse, sürekli yalan söyleyip başkalarını kandırıyorsa o başarının benim gözümde hiçbir kıymeti yok...Ne yazık ki akademik başarıya aşırı odaklanmak, bazı değerlerimizi arka plana itti. Okullarda öğrencilere güzel davranışları kazandıracak ‘değerler eğitimi’ derslerine yer vermek faydalı olacaktır (O1).”

“Öğrencilerimize bazen haksızlık ettiğimizi düşünüyorum. Bir öğrenci hata yaptığı gibi o öğrenciyi hemen azarlayıp bastırıyoruz. Halbuki öğrenci, istenmeyen davranışı neden göstermiştir ve bu davranışa onu sürükleyen nedenler nelerdir? sorusuna odaklanmamız lazım. Sorunların kaynağına inerek ve sorunlara daha gerçekçi, ayrıntılı yaklaşmak en doğru bir yaklaşım olsa gerek (L1).”

### **Okul Yönetiminde Karşılaşılan “Öğrenci Velilerinden Kaynaklı” Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Bu alt başlıkta okul müdürlerine “Okul yönetiminde karşılaşılan ‘öğrenci velilerinden kaynaklı’ temel sorunlar nelerdir? Öğrenci velilerinden kaynaklı temel sorunlara yönelik hangi çözüm yolları geliştirilebilir?” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin “öğrenci velilerinden kaynaklı” yaşadıkları temel sorun alanlarına ilişkin frekans dağılımları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul müdürlerinin “öğrenci velilerinden kaynaklı” temel sorun alanları

<b>Öğrenci Velilerinden Kaynaklı Sorunlar</b>	<b>Sorun Kaynağını Belirten Okul Müdürleri</b>	<b>f</b>
Önyargılı ve suçlayıcı tavır sergileme	A2, İ1, İ2, O1, O2, O3, L1, L2	8
Okula ve öğrencilere karşı ilgisiz olma	A1, A2, İ3, O1, O3, L1	6
Çocuklarının her dediğine inanma	İ1, İ3, O1, O2, O3,	5
Okula hiçbir katkıda bulunmama	A2, İ2, O2, O3	4
Çocuklarını aşırı şımartma	İ2, O1, O2, O3	4
Her şeyi devletten bekleme	A3, İ1, İ2, İ3,	4
Sorunları kendi yöntemleriyle çözmeye çalışma	A1, O2, L2	3
Yüksek not beklentisi	O1, O2, O3	3
ALO 147 iletişim merkezini şikayet birimi olarak kullanma	İ2, O2, L1	3
Okulları kreş yuvası olarak görme	A1, A2	2
Okulla ilgili her şeye müdahil olma	İ1	1
Makam odalarını uzun süre işgal etme	L3	1
<b>Toplam</b>		<b>44</b>

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul müdürleri “öğrenci velilerinden kaynaklı” temel sorunlar bakımından en çok önyargılı ve suçlayıcı tavır sergileme (f = 8), okula ve öğrencilere karşı ilgisiz olma (f = 6) ve çocuklarının her dediğine inanma (f = 5) konularında sorunlar yaşamaktadır. Tabloya göre okul müdürleri en az soru yaşadıkları konular; okulla ilgili her şeye müdahil olma (f = 1) ve makam odalarını uzun süre işgal etme (f = 1) konularıdır. Geriye kalan sorunların sıklık değeri iki ile dört arasında değişmektedir.

Okul müdürlerinin bir kısmının öğrenci velilerinden kaynaklı temel sorunlara yönelik görüşleri şu şekilde olmuştur;

“Özellikle eğitim seviyesi düşük velilere bir şey anlatmak, bu velilerle iletişim kurmak deveye hendek atlatmaktan zor. Hiçbir şey bilmemelerine rağmen bilgiçlik taslayıp, işimize karışan çok sayıda veli var. Zamanımızın çoğu, bu türden velileri ikna etmekle geçiyor(A1).”

“Okulla ilgili bir şey yapmak istediğimizde bazı velilerin hiç yardım etmeyip, köstek olmaya çalıştıklarını biliyorum. ‘Her şeyi devlet yapsın’ anlayışı var. Bu anlayış özellikle maddi konularda kendisini daha fazla hissettiriyor. Bunun için bilgilendirme toplantılarına bile katılmayan velilerimiz var (İ2).”

“Öğretmeni bütün sorunların ve başarısızlıkların merkezine koyan velilerimiz, problemleri içinden çıkılmaz bir hale getiriyor. Velinin aşırı duyarlı veya duyarsız olması da başlı başına bir problemdir. Mevzuatı arkasına alarak her konuda kendini haklı gösteren velilerimizin sayısı azımsanacak düzeyde değil (O3).”

“Öğrenciler arasındaki bir problemin velilerin olaya müdahil olmasıyla içinden çıkılmaz bir hal aldığı oluyor. Velilerin bir kısmı, öğrencilerinin yaşadıkları problemleri okul idaresi ve öğretmene danışmadan kendi yöntemleriyle çözmeleri farklı sıkıntıları da beraberinde getiriyor. Hatta şiddet ve saldırganlık boyutuna ulaşan olaylarla da karşılaşyoruz (L2).”

Okul müdürlerinin “öğrenci velilerinden kaynaklı” yaşadıkları temel sorun alanlarına ilişkin çözüm önerilerine yönelik frekans dağılımları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Okul müdürlerinin “öğrenci velilerinden kaynaklı” temel sorunlara yönelik çözüm önerileri

Velileri Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Çözüm Önerisi Belirten Okul Müdürleri	f
Rehberlik ve eğitim faaliyetlerinin yapılması	A2, İ1, O3, L1, L2, L3	6
Veli toplantılarının rutin aralıklarla tekrarlanması	İ1, İ3, O1, O2, O3	5
Okul etkinliklerinde velilere aktif rol verilmesi	İ2, O3, L3	3
Belli aralıklarla veli ziyaretlerinin yapılması	İ3, O2, L1	3
Maddi gücü iyi olan velilerden katkı payı alınması	İ1, L3	2
Asılsız şikayetlerde velilere tazminat ödettirilmesi	O2	1
Okullarda dilek ve öneri kutularının olması	L1	1
Toplam		21

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul müdürleri “öğrenci velilerinden kaynaklı” temel sorunlara yönelik öneriler kapsamında en çok rehberlik ve eğitim faaliyetlerinin yapılması (f = 6) ve veli toplantılarının rutin aralıklarla tekrarlanması (f = 5) şeklindedir. En az öneri ise asılsız şikayetlerde velilere tazminat ödettirme (f = 1) ve okullarda dilek ve öneri kutularının olması (f = 1) şeklinde olmuştur. Geri kalan önerilerin sıklık dağılımlarının iki ile üç arasında değiştiği görülmektedir.

Bazı okul müdürlerinin öğrenci velilerinden kaynaklı temel sorunlara yönelik önerilerini içeren görüşleri ise şu şekildedir;

*“Velilere yönelik rehberlik ve aile eğitimleri faaliyetleri düzenlenmeli. Bu eğitimlerde en önemli yatırımın insana yapılan yatırım olduğu anlatılmalıdır. Okuma-yazma bilmeyen velilere okuma-yazma kursları açılmalı. Her dönem en az bir defa olmak üzere ‘okul-veli’ dostluğu etkinlikleri yapılmalıdır (A2).”*

*“Veli ziyaretlerinin sık sık tekrarlanması gerekir ve bu durum sadece veli ziyaretleriyle de sınırlı olmamalı. Örneğin sosyal etkinlikler yoluyla veli okul diyalogu artırılabilir. Çünkü bu tür etkinlikler velilerde ‘biz bir aileyiz’ düşüncesini yerleştirir (İ3).”*

*“Okul idaresini ve öğretmenleri bilinçli bir şekilde bakanlık ALO 147 iletişim merkezine şikayet eden velilerin manevi tazminat ödemeleri lazım. Çünkü ALO 147 hattı amacı dışına çıkarak adeta bir şikayet mercii haline gelmiştir. Şikayetler hem biz idarecileri hem de öğretmenlerin moralini ve şevkini kırıyor (O2).”*

*“Maddi gücü iyi olan velilerden makul bir şekilde maddi destek alınmalı. Çünkü bütün masrafların devletten karşılanıyor olması veliyi rehavete itmektedir. Okul için maddi destekte bulunmayan velilerin etüt, özel okul veya dershanelere yüklüce para verdiklerine şahit oluyoruz (L3).”*

#### ***Okul Yönetiminde Karşılaşılan Diğer Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri***

Bu alt başlıkta okul müdürlerine “Okul yönetiminde karşılaşılan diğer temel sorunlar nelerdir? Diğer temel sorunlara yönelik hangi çözüm yolları geliştirilebilir?” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin diğer temel sorun alanlarına ilişkin frekans dağılımları Tablo 10’da gösterilmiştir.

*Tablo 10.*

*Okul müdürlerinin diğer temel sorunları*

<b>Diğer Temel Sorunlar</b>	<b>Sorun Kaynağını Belirten Okul Müdürleri</b>	<b>f</b>
Okullara yeterince ödenek aktarılmaması	İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3	6
Okul binalarının eski ve yetersiz olması	İ1, İ3, O2, L1, L2	5
Okullarda güvenlik görevlisinin olmaması	A2, İ1, İ3, L3	4
Rehberlik ve denetim eksikliği	İ1, İ2, O2, L1	4
Mevzuatta sık sık değişikliklerin olması	A3, O1, L3	3
Taşra yöneticilerinin işin ehli olmaması	L1, L2	2
Okul donatılarının dengeli dağıtılmaması	İ2, O1	2
Okullarda acil çıkış kapılarının olmaması	İ3, O2	2
Aynı binayı birden fazla okulun kullanması	İ1, O2	2
Belirli gün ve haftaların sayıca fazla olması	İ1, İ3	2
Okul internet bağlantısının ağır olması	L2	1
İş ve işlemlerin dost-ahbap çerçevesinde yürütülmesi	O2	1
Okul-Aile Birliklerinin aktif olmaması	A1	1
Yönetici atamalarının mülâkatla yapılması	A3	1
İkili eğitimin yapılması	İ2	1
Derslik ve yemekhanelerin ayrı olmaması	L1	1



Tablo 10.  
Okul müdürlerinin diğer temel sorunları (Devamı)

Diğer Temel Sorunlar	Sorun Kaynağını Belirten Okul Müdürleri	f
Çok amaçlı toplantı salonunun olmaması	İ3	1
Sendikal ve siyasi baskıların olması	L2	1
Toplam		40

Tablo 10’da görüldüğü gibi okul müdürleri diğer temel sorunlar kapsamında en çok okullara yeterince ödenek aktarılmaması (f = 6), okul binalarının eski ve yetersiz olması (f = 5) ve okullarda güvenlik görevlisinin olmaması (f = 4) gibi konularda sorunlar yaşamaktadır. Geriye kalan sorunların sıklık değeri bir ile üç arasında değişmektedir. Bazı okul müdürlerinin diğer temel sorunlara yönelik görüşleri ise şu şekildedir;

“Yönetici atamalarında ciddi sıkıntılar var. İstedğim yöneticiyi kendim seçemiyorum. Yapılan mülâkatların tümü de göstermelik...İstemediğimiz kişilerle çalışmak zorunda kalıyoruz. Bu sebeple çalışma azmimiz ve şevkimiz kırılıyor, okulla ilgili bir şey yapmak istemiyoruz (A3).”

“Okulların çoğu maddi anlamda çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. Tabiri caizse çoğu okul ‘kendi yağında’ kavruluyor. Bundan dolayı okul müdürleri asli görevleri olan eğitim-öğretim görevini yerine getiremiyor. Bakanlığın, tüm okullara ödenek aktarma konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum (İ1).”

“Okulumuzun binası çok eski. Okulumuz, fiziki anlamda her şeyiyle yetersiz kalmaktadır. Elektrik, su ve kalorifer tesisatında sürekli arızalar oluyor. Her sene türlü güçlüklerle kendi imkânlarımız ölçüsünde boya, tamirat işlerini yapıyoruz. Ancak bina eski olduğu için yapılanların da hiçbir faydası olmuyor (İ3).”

“Kendimize ait bir binamız yok. Aynı binayı, başka bir okulla paylaşıyoruz. Sabahleyin derslerimiz 06.30’da başlıyor. Özellikle kış saatlerinde bu durum, bizim için büyük bir sorun oluyor. Çoğu öğrencimiz ve öğretmenlerimiz ilk derslere zamanında yetişemiyor. İlk derslerimiz çok verimsiz geçiyor (O2).”

“Mevzuatta sık sık değişikliklere gidilmesi öğretmen ve idarecileri çok olumsuz etkileyebilmektedir. Yönetmelikler, işin uzmanlarınca ve işbirliği içerisinde hazırlanmadığı için iller ve bölgeler arası uygulama farklılıkları ortaya çıkıyor. Bazen de eski mevzuatların revize edilmediğinden, günün ihtiyaçlarına da cevap vermediğine şahit oluyoruz (O1).”

“Amirlerimiz, işin mutfağındaki biz müdürleri yeterince anlamamaktadır. Onlara bir sorun ulaştığında, bu sorunu ya görmezden geliyorlar ya da günün kurtarmaya yönelik çözümler üretiyorlar. Yani sorunları derinlemesine inmeden, suni yaklaşımlarla çözmeye çalışıyorlar. Herkes, birbirine topu atıyor. Hiç kimse sorumluluk almak istemiyor (L1).”

“Yönetim kademelerinde siyasi ve ideolojik çıkarlar uğruna yapılan müdahaleler, işlerimizi aksatmaktadır. Bu da, personel arasında kayırmacılığa yol açıyor. Liyakata ve uzmanlığa göre yapılmayan atamalar bir anda sistemi kitleyebiliyor. Dahası, türlü referanslarla bir yere gelen kişiler faydalı olamamakta ve kendilerini o makama getiren otoriteye gebe kalmakta (L2).”

Okul müdürlerinin diğer temel sorun alanlarına ilişkin çözüm önerilerine yönelik frekans dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Okul müdürlerinin diğer temel sorunlara yönelik çözüm önerileri

Düğer Temel Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Çözüm Önerisi Belirten Okul Müdürleri	f
Her okulun ayrı bir bütçesinin olması	A3, İ1, İ2, İ3, O1, O2, O3, L1	8
Harcama yetkisinin okul müdürlerine devredilmesi	A1, İ2, O1, O2, L3	5
Okul büyüklüğüne göre güvenlik görevlisi verilmesi	O2, L2	2
Tamirat ve onarımlar için ilgili birimlerin kurulması	İ3, O1	2
Mevzuat değişikliklerinin paydaşlarla birlikte yapılması	L1, L2	2
Yönetici atamalarının sınav odaklı olması	A2, O3	2
Okullara gece görüşlü kameraların takılması	L2	1
Okul binalarının bağımsız denetçilerce kontrol edilmesi	A1	1
Denetim ve kontrol mekanizmasının güçlendirilmesi	O2	1
Eğitim kampüslerinin kurulması	L3	1
Toplam		25

Tablo 11’de görüldüğü gibi okul müdürleri diğer temel sorunlara yönelik öneriler kapsamında en çok her okulun ayrı bir bütçesinin olması (f = 8) ve harcama yetkisinin okul müdürlerine devredilmesi (f = 5) şeklindedir. Geri kalan önerilerin sıklık dağılımlarının bir ile iki arasında değiştiği görülmektedir.

Bazı okul müdürlerinin diğer temel sorunlara ilişkin önerilerini içeren görüşleri ise şu şekildedir;

*“Okul binalarını, sadece beton yığınları şeklinde inşa etmek doğru değil. Uygulama bahçesinden, konferans salonuna kadar okulun tüm eklenti ve bölümleri, öğrencilerin deşarj olabilecekleri şekilde inşa edilmesi lazım. Yani çocuğun okul hayatı sadece sınavdan ibaret olmamalıdır. Çocuk okulda kendini mutlu hissetmelidir (A1).”*

*“Okul türleri arasında ödenek tahsisinde bir dengesizlik var. Bakanlık bazı okulların bütçelerine doğrudan para aktarırken, diğer okulları ise veli katkı paylarına muhtaç bırakmaktadır. Aslında bu sorunun çok basit bir çözümü var. Mesela öğrenci sayısına göre okullara ödenek aktarılabilir. Ayrıca bizim gibi okullarda da okul müdürlerinin mutlaka harcama yetkilisi olması gerekir (İ2).”*

*“Görevde yükselmelerde mülakat sisteminden vazgeçilmeli. Önemli bir yere atanacak kişilerde hizmet yılı ve liyakat aranmalı. Usta-çırak ilişkisi unutulmamalı. Kişi, çırak olmadan usta yapılmamalıdır. Sağlam ve düzgün bir yapı için aşama aşama yükselme olmalıdır (O3).”*

*“Okulun çeşitli onarım ve tamirat işleri oluyor. Bütçelerimizin önemli bir kısmını bu onarım ve tamiratlara harcıyoruz. Milli eğitim müdürlükleri, okullara yönlendirilmek üzere onarım ve tamirat işleri için kendi bünyesinde bir birim kurabilir. Okul müdürleri de bu birimler aracılığıyla büyük bir maddi külfetten kurtulmuş olur (O1).”*

*“Mevzuat değişiklikleri eğitim paydaşları olarak bizim görüşlerimiz alınmadan hazırlanıyor. Bazen de görüş istenir; ancak önerileriniz önemsenmez. Mevzuat hazırlanırken mutlaka tecrübesi olan ve işin çekirdeğinden gelmiş kişi ve paydaşlardan yararlanılması gerektiği kanaatindeyim. Fil dışı kulelerinden ahkâm keserek, mevzuat hazırlanmaz (L1).”*

*“Şu anda okullarda ciddi bir denetim ve kontrol eksikliği var. Kimin ne yaptığı belli değil. Hata veya yanlış yaparı uyaracak bir mekanizma yok. İşler üstünkörü ve geleneksel yöntemlerle yürüyor. Bunun için okulların ve kurumların birinci dönem rehberlik amaçlı, ikinci dönem ise denetim amaçlı kontrollerden geçmesi gerekir (L3).”*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmanın amacı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin yönetimde karşılaştıkları öğretmen, öğretmen dışı personel (hizmetli ve memur gibi), öğrenci, velilerle ilgili olan ve diğer temel sorun kaynaklarını tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini okul müdürlerinin bakış açısından ortaya koymaktır. Araştırma bulguları okul müdürlerinin yönetimde birçok konuda sorun yaşadıklarını destekler niteliktedir. Bu nedenle araştırmanın bulguları çeşitli yönleriyle daha önce alanyazında yapılmış araştırma bulgularıyla (Aksu, Gemici ve İşler, 2006; Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Bıyık, 2014; Çalık ve Şehitoğlu, 2006; Çelikten, 2001; Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Çınkır, 2010; Çümen, 2014; Daresh, 1986; Demirtaş vd., 2007; Draper, 2000; Dunning, 1996; Erol, 1995; Gedikoğlu, 2005; Genç, 2005; Güler, 2006; Gümüşeli, 2002; Güven ve Dönmez, 2002; Kapçı, 2004; Kayıkçı ve Akan, 2014; Kaykanacı, 2003; Kişioğlu vd., 2005; İ. Korkmaz, 2005; Male, 2001; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Öğülmüş ve Özdemir, 1995; Özer, 2006; Sarıce, 2006; Sarpkaya, 2007; Semerci ve Çelik, 2002; Sönmez, 2010; Taşdan vd., 2013; Teyfur, 2000; Tösten vd., 2016; Turan, 2007; Türkmen, 2004; Üstün ve Bozkurt, 2003; Webster, 1989) benzer sonuçlar göstermektedir.

Öğretmen kaynaklı temel sorunlar alt başlığı incelendiğinde okul müdürlerinin bu alt başlığa ilişkin sorunlarının çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Nitekim alanyazında yapılan diğer araştırmalarda da (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Bıyık, 2014; Cereci, 2016; Çatal, 2013; Çınkır, 2010; Çümen, 2014; Demirtaş vd., 2007; Güler, 2006; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Sönmez, 2010; Taşdan, 2013; Tösten vd., 2016; Yeşilmen, 2016) öğretmen kaynaklı sorunların çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen kaynaklı sorunlar kapsamında en çok “öğretmenlerin verilen görevi önemsememesi ve savsaklaması ile nöbet görevini aksatması” sorunları yaşanmaktadır. Buna göre öğretmenlerin yasal olarak belirlenmiş görevleri ve sorumlulukları tam olarak yerine getirmedikleri anlaşılmaktadır. Özellikle nöbet hizmetlerindeki aksamaların öğrenci yaralanmaları ve öğrenci güvenliği gibi ciddi problemlere neden olabileceği tahmin edilmektedir. Derse zamanında girmeme, takım ve iş birliği ruhuna uygun hareket etmeme, etkinlik ve çalışmalarında pasif kalma isteği ise diğer önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Bu tür sorunların anaokullarından ziyade ilkokul, ortaokul ve liselerde yoğunlaşması

dikkat çekicidir. Anaokullarında teneffüsün olmaması ve yaş grubunun küçük olması nedeniyle öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almasını zorunlu kılması, bu türden bir sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Öğretmenlerin kılık-kıyafet yönetmeliğine aykırı hareket etme sorunu ise okul müdürlerinin son zamanlarda karşılaştıkları yeni bir sorun olması sebebiyle önemlidir. Kılık-kıyafet konusunda sendikal faaliyetlerin ve telkinlerin bu sorunun ortaya çıkmasında etkili olduğu sanılmaktadır. Kılık-kıyafet serbestliğini sendikal ve yasal bir hak olarak görme anlayışının bu sorunun çözülmesini geciktirdiği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin çoğunun, öğretmen kaynaklı temel sorunlara ilişkin çözüm önerileri “performans ve kariyer odaklı bir ücret sisteminin kurulması ve her okulda yedek bir öğretmenin bulundurulması” şeklinde olmuştur. Bu çözüm önerilerinin öğretmen niteliği ve öğretmen sirkülasyonu ile ilgili olduğu sanılmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ne göre öğretmenlik, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır (Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği [ÖKBYY], 2005: madde 6). Ancak 2005 yılından itibaren yürürlükte olan bu yönetmeliğin performans ve kariyer sistemi noktasında sürekli ve kalıcı bir çözüm getirmediği anlaşılmaktadır. Bununla beraber MEB’in 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesinde de yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak amacıyla 2018 yılının sonuna kadar tüm öğretmenler için zorunlu bir performans ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi öngörülmektedir (MEB, 2017). Bu bakımdan Bakanlığın bu konudaki çalışmalarının okul müdürlerinin öğretmen kaynaklı sorunlarını azaltabileceği söylenebilir. Her okulda yedek bir öğretmenin bulundurulması önerisi ise öğretmenlerin rapor ve izin gibi yasal haklarını kullanırken öğrencilerin mağdur olmamasını önlemeye yönelik olduğu düşünülmektedir. Özellikle doğu ve güneydoğuda görev yapan okul müdürlerinin öğretmen sirkülasyonundan doğan açığı da bu şekilde kapatma gayretlerinin olduğu ifade edilebilir. Bir bütün olarak okul müdürlerinin öğretmen kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerilerinin maddi iyileştirmeler ve öğretmen politikaları doğrultusunda şekillendiği sonucuna ulaşılabılır.

Okul müdürlerinin öğretmen dışı (yardımcı hizmetli ve memur gibi) personelden kaynaklı en önemli sorunu “personelin yeterli donanıma sahip olmaması ve personel sayısının az olması” şeklinde ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu alanyazında Çınkır (2010), Aslanargun ve Bozkurt (2012), Bıyık (2014), Çümen (2014) ve Cereci’nin (2016) araştırma sonuçlarıyla çeşitli açılardan paralellik göstermektedir. Araştırmaya göre okul müdürleri, hizmetli veya memur olarak çalışan personelin işin ehli olmadığı konusunda hemfikirdir ve personelin yeterli donanıma sahip olmayışından dolayı da çeşitli sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Bu duruma, hizmetli ve memur alımında nesnel ölçütlere ve liyakat ilkelerine göre hareket edilmemesinin neden olduğu tahmin edilmektedir. Bir anlamda okul müdürleri, nitelikli ve becerikli personelle çalışmak istemektedir. Bursalıoğlu’na (2011) göre öğretmen dışındaki personelin dolaylı bir şekilde eği-

tim-öğretim görevleri vardır. Çünkü öğretmen dışındaki personel, okul içi ve dışındaki öğeler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakabilir. Bu sebeple bu personellerin de dikkatli ve özenli seçilmesi gerekir. Personel sayısının az olması sorununun ikinci sıraya gerilemesi okullar açısından olumlu bir gelişme olarak görülebilir. “Gelişigüzel rapor ve izin kullanma ile kadrolu olmanın verdiği güven” aynı önem derecesine sahip diğer sorunlar arasındadır. Aslında bu iki sorun birbirleriyle bağlantılı sorunlardır. Çünkü kadrolu olmanın verdiği güveni arkasında hisseden hizmetli veya memur, öğretmenlerde olduğu gibi istediği zaman rapor ve izin hakkını okul müdürlerine bir silah gibi kullanabilmektedir. Hizmetlilerin sadece erkeklerden oluşması ise okul müdürlerince en az sorun konusu olarak görülmüştür. Başka bir deyişle sadece anaokulu müdürleri personelin tamamının erkeklerden oluşmasını bir sorun olarak ifade etmiştir. Anaokullarında eğitim gören çocukların yaşları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda kadın hizmetli gereksiniminin makul ve haklı bir talep olduğu söylenebilir.

Öğretmen dışı personelden kaynaklı temel sorunlara yönelik olarak okul müdürlerinin tamamına yakını “temizlik işlerinin hizmet alımı yoluyla yapılması” önerisinde bulunmuştur. Turan’ın (2007) yaptığı araştırmada da okul müdürlerinin temizlik işleri için okulun imkanlarıyla hizmet satın alma yoluna gittikleri ortaya çıkmıştır. Temizlik işlerinin hizmet alımı yoluyla gerçekleşmesi okul müdürlerinin hem hizmetli üzerindeki etkisini artırabilir, hem de okulların arzulan temizlik standartlarına sahip olmasını sağlayabilir. Ayrıca bu öneri kadrolu olmanın verdiği güveni suistimal eden personelin ayıklanmasında faydalı olabilir. Okul müdürlerinin yarısından fazlası ise “hizmetli kadrolarının sözleşmeli statüsüne geçirilmesi” önerisinde bulunmuştur. Bu öneri de devlet memuru olarak çalışan personelin görevini suistimal etmesini engellemeye yönelik paralel bir öneri olarak düşünülebilir. Başka bir anlatımla okul müdürlerinin ancak bu şekilde yardımcı hizmetli ve memur gibi personelden üst düzeyde istifade etmesi mümkün olabilir. Bu başlık altında sadece bir okul müdürü “görevini yapmayan personelin bir alt kadroya atanması” önerisinde bulunmuştur. Yani genel olarak personele yönelik ceza odaklı önerilerin sayıca fazla olmadığı söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında Siirt gibi küçük illerde görev yapan yöneticilerin personele ceza uygulamak zorunda kaldıklarında yoğun siyasi baskılara maruz kalmalarının ve ahabap-dost ilişkilerinin devreye girmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin öğrenci kaynaklı temel sorun alanları içerisinde öğrencilerin en çok “sınıf ve okul kurallarına uymaması, okulu sahiplenmemesi, şiddete ve kavgaya meyilli olması ve devamsızlık yapması” şeklindeki sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Alanyazında Demirtaş vd. (2007), Turan (2007), Çınkır (2010), Taşdan vd. (2013), Bıyık (2014), Memduhoğlu ve Meriç (2014), Tösten vd.’nin (2016) yapmış olduğu araştırmalarda da öğrencilerden kaynaklı benzer sorunlar tespit edilmiştir. Aydın’a (2004) göre de öğrenci sorunlarının başında okula karşı disiplinsizlik ve ilgisizlik sorunları yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın sonuçları ile alanyazının sonuçları birbirini desteklemektedir. Araştırmaya göre öğrenci kaynaklı sorunların yaşanmasında öğrencilerin yeterli

düzye de okulu sevmemesi ve içselleştirmemesi etkili olabilmektedir. Ayrıca çoğu okul müdürü, öğrencilerinin şiddete ve kavgaya meyilli olduğunu belirtmiştir. Çocukların şiddete, kavgaya meyilli olması ailede ve sosyal çevrede gördükleri ve/veya karşılaştıkları şiddet olaylarıyla izah edilebilir. Yani aile yapısının çocukların yetişme şartları ve sosyal ilişkileri üzerinde etki yaptığı söylenebilir. Öğrencilerin devamsızlık sorunu ise öğrenci kaynaklı diğer önemli sorunlar arasında yer almıştır. Ailelerin sosyo-ekonomik seviyesinin çok düşük olması ve ailelerin kızları okula gönderme konusunda isteksiz olması gibi faktörler öğrencilerin okula devamlarını önleyebilmektedir. Velilerin çocukların aileye maddi destek olması gerektiğine yönelik algıları nedeniyle de öğrencilerin okula devamları engellenmiş olabilir. Öğrenci kaynaklı temel sorunlar bir bütün olarak incelendiğinde anaokulu müdürlerinin neredeyse tamamının bu alt başlık altında ciddi sorunları olmadığı saptanmıştır. Anaokulu öğrencilerinin yaşça küçük olması öğrenci kaynaklı sorunların az olmasını sağlamış olabilir. Nitekim Demirtaş vd.'nin (2007) araştırmasında da öğrenci kaynaklı sorunların en az anaokullarında olduğu tespit edilmiştir. Demirtaş vd.'ye (2007) göre öğrenci sorunlarının anaokullarında daha az görülmesinin sebebi öğrenci kitlesinin yaşları ve gelişimsel özellikleriyle ilgilidir. Bununla birlikte araştırmaya göre lise okul müdürleri, öğrencilerin bilişim araçlarının kullanımından ve sosyal ilişkilerinden kaynaklı sorunlarla daha çok karşılaşmaktadır. Bu sorunların liseli öğrencilerin içinde buldukları dönemin kritik özellikleriyle ilgili olduğu tahmin edilmektedir.

Öğrenci kaynaklı temel sorunlara ilişkin olarak okul müdürlerinin “veli ev ziyaretlerinin yapılması ve öğrenci rehberlik hizmetlerinin artırılması” önerilerini diğer önerilere göre daha fazla ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre okul müdürlerinin ev ziyaretleriyle velilerle iletişime geçip öğrenciler üzerinde etkili olmaya çalıştıkları söylenebilir. Yani okul müdürlerinde veli ev ziyaretlerinin öğrenci kaynaklı sorunların çözümünde önemli bir rol oynadığı düşüncesi hâkimdir. Öğrenci sorunlarının azaltılmasında öğrenci rehberlik hizmetlerinin artırılması gerektiği yönünde öneri dile getiren okul müdürlerinin ise “öğrenci odaklı” çözüm önerileri ürettikleri düşünülmektedir. Okul müdürlerinin dikkat çeken önerilerinden biri de işlenen derslerde değerler eğitime ağırlık verilmesine yönelik öneri olmuştur. Bu öneri öğrencilerde ahlaki bozulmanın bir göstergesi olabilir. Nitekim Aydın ve Akyol Gürler'e (2014) göre değersizleşme, kişilerde ahlaki bozulmaya neden olabilmektedir. Bu bakımdan okul müdürlerinin değerler eğitimiyle ahlaki bozulmanın önüne geçmek istedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Okul müdürlerinin öğrenci velilerinden kaynaklı sorunlar içerisinde “velilerin önyargılı ve suçlayıcı tavır sergilemesi, okula ve öğrencilere karşı ilgisiz olmaları ile çocukların her dediğine inanmaları” sorunlarını diğer sorunlara nazaran daha sık yaşadıkları saptanmıştır. Demirtaş vd. (2007), Turan (2007), Çinkır (2010), Aslanargun ve Bozkurt (2012), Çümen (2014), Taşdan vd. (2013), Memduhoğlu ve Meriç (2014), Tösten vd. (2016) araştırma bulgularında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Velilerin çözümünden uzak tek taraflı yaklaşımının okula ve öğretmene karşı suçlayıcı bir tavır sergilemesine sebep olmuş olabilir.

Velilerin eğitim seviyesinin ve ekonomik durumunun düşük olması ise okula ve öğrencilere karşı ilgisizliği de artırabilmektedir. Çünkü eğitimin önemine ve gerekliliğine inanmayan velilerin okula sahip çıkması beklenemez. Bu da okul müdürlerinin veli kaynaklı sorunlarla baş etme mücadelesini olumsuz etkileyebilmektedir. Tösten vd.'ye (2016) göre okul yöneticilerinin ailelerden yeterli ve gerekli desteği alamaması, yönetici ve öğretmenlerde mesleğe karşı kötümserliğe neden olmaktadır. Buna ilaveten Demirbulak'ın (2000) araştırmasında da maddi geliri düşük ailelerin veli toplantıları gibi okulla ilgili etkinliklere daha az ilgi duydukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırma bulgularını desteklemektedir. “Çocuğunun her dediğine inanma” sorununun ise çocuğuna aşırı koruyuculuk gösteren velilerde daha sık olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenle, okul yönetimiyle ve hatta diğer velilerle olan sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Araştırmanın bu başlık altındaki diğer önemli bulgusu da velilerin ALO 147 hattını bir iletişim merkezinden ziyade bir şikayet aracı olarak kullanmasıdır. Velilerin ALO 147 hattını amacı dışında kullanmaları okul müdürlerinin zaman ve emek kayıplarına yol açtığı düşünülmektedir.

Öğrenci velilerinden kaynaklı temel sorunlara ilişkin öneriler incelendiğinde okul müdürlerinin velilere yönelik olarak “rehberlik ve eğitim faaliyetlerinin yapılması ile veli toplantılarının rutin aralıklarla tekrarlanması” önerilerini daha sık ifade ettikleri saptanmıştır. Bu öneriler kapsamında velilerin okul rehberlik servisleri aracılığıyla aile eğitimlerinden geçmeleri gerektiği sonucuna varılabilir. Rehberlik ve eğitim faaliyetleri önerisinin okul müdürlerinin eğitimsiz ebeveynleri istedik seviyeye ulaştırıp öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarını artırma isteğiyle de ilgili olabilir. Veli toplantılarının rutin aralıklarla tekrarlanması yönündeki önerinin ise veli-okul işbirliğini sağlamaya yönelik olduğu söylenebilir. Veli profilinin çok düşük olması sebebiyle okul-veli etkileşiminin sekteye uğraması böyle bir önerinin ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Bununla beraber “maddi gücü iyi olan velilerden katkı payı alınması” önerisi bu başlık altında en dikkat çekici öneri olarak görülebilir. Bu öneri, velilerin “*her şeyi devletten bekleme*” anlayışına bir tepki olarak yorumlanabilir. Başka bir deyişle okul müdürlerinin, velilerin okulu sahiplenmesini bu yolla gerçekleştirmek istedikleri anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin diğer temel sorunları incelendiğinde okul müdürlerinin en çok “okullara yeterince ödenek aktarılmaması, okul binalarının eski ve yetersiz olması, okul güvenlik görevlisinin olmaması ile rehberlik ve denetim eksikliği” gibi çeşitli konularda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına benzer bir şekilde Erol (1995), Şahin (1996), Gümüşeli (2002), Altuntaş (2005), Sarıca (2006), Turan (2007), Çinkır (2010), Yamaç (2010), Aslanargun ve Bozkurt (2012), Bıyık (2014), Çümen (2014), Kayıkçı ve Akan (2014), Memduhoğlu ve Meriç'in (2014) araştırmasında da okul müdürlerinin bütçe konusunda sorun yaşadıkları saptanmıştır. Çinkır'a (2010), Memduhoğlu ve Meriç'e (2014) göre ödenek yetersizliği, okul müdürlerini velilerden katkı payı istemelerine yol açmakta, bu da okul yöneticileri ile velileri karşı karşıya getirmektedir. Araştırmaya göre ödenek konusunda anaokulları ve liselerin dışında kalan ilk ve orta-

kulların ciddi sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Anaokulu velilerinden aylık yasal ücret toplama olanağının olması ve liselerin pansiyon geliri ile liselerde harcama yetkisinin okul müdürlerinde toplanmış olması bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Başka bir deyişle ilk ve ortaokul müdürlerinin ödenek konusunda harcama yetkisine sahip olmaması bu tür okullarda ödenek sorununu artırabilmektedir.

Araştırmada okul binalarının eski ve yetersiz olması da diğer önemli sorunlar arasında yer almıştır. Demirtaş vd. (2007), Turan (2007), Bıyık (2014), Çümen (2014), Memduhoğlu ve Meriç (2014), Tösten vd. (2016) araştırmasında da okul müdürlerinin okul binalarına ilişkin çeşitli sorunlar yaşadıkları bulgulanmıştır. Çümen'e (2014) göre okul binaları inşa edilirken günebirlik düşünölmekte ve gelecekte olabilecek gelişmeler göz önünde bulundurulmamaktadır. Ülkemizde genel olarak var olan inşaat mantığının da okul binalarındaki sorunları artırdığı söylenebilir (Demirtaş vd., 2007). Araştırmaya göre anaokulları dışında kalan okul binalarının ihtiyaca cevap vermediği ve yeni okul binalarının yapılması gerektiği sonucuna varılabilir. Nüfus artışıyla birlikte okullaşma oranının yükselmesinin yeni okul binalarına olan gereksinimi ortaya çıkardığı sanılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin okullarda güvenlik görevlisinin olmaması ile rehberlik ve denetim eksikliği sorunlarını aynı sıklıkta ifade ettikleri saptanmıştır. Buna göre okul müdürlerinin bir kısmının okul çevresinden kaynaklı güvenlik sıkıntısı yaşadıkları söylenebilir. Aile ve çevre desteğinin yetersiz olduğu okullarda güvenlik sorununun daha fazla olduğu tahmin edilmektedir. Nitekim Memduhoğlu ve Meriç'in (2014) araştırmasında da okul müdürlerinin okullarda güvenlik görevlisinin ve gece bekçisinin olmamasından kaynaklı güvenlik sorunları ve hırsızlık olaylarıyla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu bakımdan okul güvenliğinin yeterince sağlanmaması okullarda görölebilecek önemli tehdit unsurlarından biridir (Tösten vd., 2016). Okul müdürlerinin rehberlik ve denetim eksikliği sorunlarına bakıldığında ise okul içinde yürütölen iş ve işlemlerin istenen kalitede ve nitelikte olmadığı söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında okulların ciddi bir denetim ve kontrol mekanizmasından geçmemesinin etkili olduğu sanılmaktadır. Dolayısıyla rehberlik ve denetim faaliyetlerinin yeterli düzeyde gerçekleşmemiş olması diğer sorunların ortaya çıkmasına da yol açmış olabilir. Çünkü rehberlik ve denetim, sorunların tespit edilip giderilmesinde işlevsel niteliğe sahip iki önemli unsurdur.

Okul müdürlerinin diğer temel sorunlara yönelik önerilerinin en çok "her okulun ayrı bir bütçesinin olması ve harcama yetkisinin okul müdürlerine devredilmesi" şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde Öztürk (2002), Özçelik (2007), Çinkır (2010), Yamaç (2010), Kayıkçı ve Akan'ın (2014) araştırmalarında da kaynak sorununa ilişkin okul müdürlerinin ayrı ve bağımsız bir bütçe tahsis edilmesi gerektiği yönünde öneriler geliştirdikleri saptanmıştır. Bu önerilerin okulların maddi yetersizlikler içinde olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Merkezi bütçeden ayrılan payın okullara doğrudan aktarılması okulların ödenek konusunda sorun yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bunun yanı sıra son yıllarda eğitime ayrılan bütçe miktarında sürekli bir artış



olmasına rağmen okulların maddi sıkıntı yaşadığı bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına tahsis edilen bütçenin eğitim yatırımlarından ziyade personel giderlerine harcanması okullardaki maddi sıkıntıların daha da devam edeceğini göstermektedir. Bu bakımdan eğitim yatırımlarının bütçedeki oranının artırılmasının okullardaki maddi sıkıntıları önleyebileceği düşünülmektedir.

Okulların maddi yönden kaderlerine terk edildiği, dar bütçeyle iş yapmak zorunda oldukları ve ilköğretimin parasız ve zorunlu olmasının okul müdürlerini zor durumda bırakan başka etkenler olduğu ifade edilmektedir (Arslanargun ve Bozkurt, 2012). Özellikle ilk ve ortaokullarda okul müdürlerinin ödeneklerinin olmaması ve harcama yetkisinin İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde bulunması okulların hizmet kalitesini düşürebilmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin çoğunun okula kaynak bulma telaşına düştüğü ve asli görevlerine yeterince zaman ayıramadığı söylenebilir. Bu da okul müdürlerini velilerden bağış toplamaya zorlamaktadır. Velilerden bağış toplama noktasında ise okul müdürleri ile veliler arasında farklı sorunların ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır. Çinkır'a (2010) göre de okullar, temel alt sistemler olmasına karşın okul yöneticileri yıllardır az ve sınırlı kaynakla okullarını yönetmeye çalışmaktadır. Bu nedenle eğitime ayrılan kaynakların eğitimin sorun yaşanan öncelikli alanlarına aktarılarak kullanılması gerekmektedir. Tüm bunların doğal bir sonucu olarak okullarda yaşanan mali kaynak sorunu ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenleri çeşitli alternatifler bulmaya yönlendirerek yönetici ve öğretmenlerin verimliliğinin düşmesine neden olmaktadır (Kayıkçı ve Akan, 2014).

Araştırmanın genel sonuçlarına göre okul müdürlerinin okul yönetiminde “öğretmenlerin görevlerini önemsememesi ve savsaklaması, öğretmen dışı personelin (yardımcı hizmetli ve memur) yeterli donanıma sahip olmaması, öğrencilerin sınıf ve okul kurallarına uymaması, velilerin önyargılı ve suçlayıcı tavır sergilemesi ve okullara yeterince ödenek aktarılmaması” gibi konularda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya göre okul müdürlerinin bu temel sorunlara yönelik olarak “performans ve kariyer odaklı ücret sisteminin kurulması, temizlik işlerinin hizmet alımı yoluyla yapılması, veli ev ziyaretlerinin yapılması, velilere yönelik rehberlik ve eğitim faaliyetlerinin yapılması ve her okulun ayrı bir bütçeye sahip olması” şeklinde çözüm önerileri sundukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın tüm sonuçları göz önünde bulundurulduğunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de kariyer basamakları ve performans odaklı nesnel bir ücret sistemi kurulmalıdır.
- Öğretmen, hizmetli ve memur alımları liyakat ve işin ehli olma ölçütlerine göre yapılmalıdır.
- Okul müdürlerine temizlik işleri için hizmet alımı yetkisi verilmelidir.
- Öğrenci velilerine yönelik ev ziyaretleri, aile eğitim programları ve rehberlik faaliyetleri düzenlenmelidir.

- Okullara büyüklüklerine ve öğrenci sayısına göre ödenek ayrılmalıdır.
- Okulların ihtiyaç duyduğu bakım ve onarım işleri için il milli eğitim müdürlükleri bünyelerinde gezici ekipler kurulmalıdır.
- Okul türü, öğrenci sayısı, okulun sosyo-ekonomik çevresi, öğretmen sayısı ve veli profili gibi farklı değişkenler bakımından okul müdürlerinin sorunlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkaran karma araştırmalar yürütülebilir.

## References

- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kayılmaz Matbaası.
- Aksu, A., Gemicı, Y. ve İşler, H. (2006) İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 55-71.
- Altuntaş S. Y. (2005). *İlköğretim okullarının finansman ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri (Van ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349 -368.
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39 (39), 326-337.
- Aydın, M. Z. & Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Babaoğlan, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 55-67.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel davranışın yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi ve nitelikli okul*. Ankara: Umut Yayıncılık.
- Başaran İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bıyık, E. (2014). İlkokul / Ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi: Araklı örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bursaloğlu, Z. (1987). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bursaloğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursaloğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cereci, C. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çalık, C. & Şehitoğlu, E. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 94-112.
- Çatal, Y. (2013). *Okul yönetiminden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikkaya, H. (2012). *Okul yönetimi ve yükseköğretimde öğretmenlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikten M. (2000). Okul müdürlerinin değişim yönetimi becerileri. *9. Eğitim Bilimleri Kongresi Sözlü Bildirisi*.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 297-309.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(3), 1027-1036.
- Çınkır, Ş., & Kepenekçi, K. Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(34), 236-253.
- Çümen, S. (2014). *Okul yöneticilerinin karşılaştıkları yönetsel sorunlar hakkındaki düşünceleri (Zonguldak il örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Daresh, J. C. (1986). Support for beginning principals. first hurdles are highest. *Theory Into Practice*, 168.
- Demirbulak, D. (2000). Veli öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Milli Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür*, 146, 53-56.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 421-455.
- Demirtaş, H. (2010). Okul örgütü ve yönetimi. Ruhi Sarpkaya (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 79-132). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Draper, J. M. (2000). Contextualising new headship. *School Leadership & Management*, 20 (4), 459-73.
- Dunning, G. (1996). Management problems of new primary headteachers. *School Organisation*, 111-128.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243.
- Gorton, R. A. (1987). *School leadership and administration* (3. ed.). Iowa: Wm. C. Brown Publishers.

- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen-yönetici ilişkilerinde sorun yaratan konular (Bingöl örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gümüşeli, A. İ. (2002). İlköğretim okulu müdürleri: çalışma ortam ve koşulları, sorunları, bireysel ve mesleki özellikleri. Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Güven, M. & Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59-68.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s.57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıkçı, G. & Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 237-255.
- Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 137-158.
- Kişioğlu, A. N., Demirel, R. & Öztürk, M. (2005). Assessing the indoor environment of primary schools in the Southwest of Turkey. *Indoor Built Environ*, 14(2), 141-145.
- Koçak, O. (2011). *Okul müdürlerinin; öğrencilik, öğretmenlik ve müdürlük dönemlerindeki okul yöneticiliğine ilişkin metaforik algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi-osmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 429-434.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar - çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Male, T. (2001). Is the national professional qualification for headship making a difference? *School Leadership and Management*, 463-477.
- MEB (2017). Öğretmen strateji belgesi 2016-2017. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/201707/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/201707/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf) (Erişim Tarihi: 19.11.2017).
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-97.

- Memduhoğlu, H. B. & Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çeviri Edt.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği (2005). T. C. Resmi Gazete, 25905, 13 Ağustos 2005.
- Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Eğitim Yönetimi*, 1(2), 261-271.
- Özçelik, U. (2007). *Ortaöğretim okullarının finansman kaynaklarının okul yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkarak belirlenmesi (Ankara ili Bala ve Gölbaşı ilçelerinde bir çalışma)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özer, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Öztürk, S. (2002). *İlköğretim okullarının finansman kaynakları (Ankara ili Polatlı ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıca, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplini sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-121.
- Saxe, R. W. (1980). *Educational administration today: an introduction*. California: McCutchan Publishing Corporation.
- Semerci, N. & Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 205-218.
- Sönmez, N. (2010). *Okul yöneticilerinin görev alanlarına yönelik yetki kullanımında karşılaştıkları sorunlar ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, A. E. (1996). Okul müdürlerinin eylemleri planlayıp uygulamada karşılaştıkları engeller. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5, 129-138.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K. & Karakaya, V. (2013). Okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında karşılaşılan yönetim sorunlarına ilişkin görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 12(24), 95-113.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Teyfur, M. (2000). İlköğretim okulları ve yönetici yetiştirme sorunu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 168-177.
- Thom, D. J. (1993). *Educational managment and leadership*. Alberta: Detselig Enterprises Ltd.
- Tösten, R., Han, B. & Ergül, H. F. (2016). Diyarbakır'daki kamu okullarının yönetim sorunları. *Ekev Akademi Dergisi*, 65, 433-450.
- Turan, H. (2007). Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin yönetim işlerinde karşılaştıkları sorunlar ve sorun çözüme uygulamaları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkmen, M. (2004). *Orta öğretim kurumlarında okul güvenliği ile ilgili yaşanan sorunlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ünver, G., Bümen, N. T. & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 63-77.
- Üstün, A. & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Webster, W. (1989). *The new principal: learning about your school and community*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Yamaç, U. (2010). *İlköğretim okullarının finans kaynakları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yaşaroğlu, F. (2010). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması. Fatoş Silman ve Şükürü Ada (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 135-163). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yeşilmen, F. (2016). *Okul yönetimi, örgütsel iletişim ve okul yönetiminde yönetici ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunların incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Ethical Dilemmas that School Administrators and Teachers Experience: An Analysis Related to Demographic Variables<sup>1</sup>**

### *Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler: Demografik Değişkenler Açısından Bir İnceleme*

Onur Erdoğan<sup>2</sup>

#### **Abstract**

The aim of this research is to analyse the levels of ethical dilemmas that the school administrators and the teachers experience, and to document their ethical dilemmas according to demographic variables. In this study, 540 teachers, 60 principal assistants and 30 school principals who participated in the sampling were chosen from public middle schools in Ankara by stratified sampling method. The data were collected by "Ethical Dilemmas Scale at Schools". The results of the research revealed that school administrators and the teachers experience ethical dilemmas mainly at medium level. Although school administrators' and teachers' ethical dilemmas do not change according to their gender, on the part of teachers ethical dilemmas change in relations to their position. Besides, the analyses pointed out that the teachers in the middle-age group experience more ethical dilemmas. According to these results, principal assistants who are mid-senior experience more ethical dilemmas related to behavioural and systemic aspects, mid-senior teachers experience more behavioural and structural ethical dilemmas. The research results are discussed in terms of the situations that cause ethical dilemmas in the context of preventing them.

**Keywords:** Ethical dilemma, ethical dilemma scale, school administrator, teacher

#### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeylerini ve yaşadıkları etik ikilemleri bazı demografik değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada örnekleme oluşturan 540 öğretmen, 60 müdür yardımcısı ve 30 okul müdürü Ankara'da bulunan kamu ortaokullarından tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veriler "Okullarda Etik İkilemler Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık göstermezken görev değişkenine göre öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçları orta yaş grubundaki öğretmenlerin daha fazla etik ikilem yaşadıklarına işaret etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre orta düzeyde kıdeme sahip müdür yardımcılarının davranışsal ve sistemsel boyutlarda, orta düzeyde kıdeme sahip öğretmenlerin davranışsal ve yapısal boyutlarda daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Araştırma sonuçları etik ikilem yaratan durumların önlenmesi bağlamında tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Etik ikilem, etik ikilem ölçeği, okul yöneticisi, öğretmen

Received: 09.05.2019/ Revision received: 06.06.2019 / Approved: 18.09.2019

<sup>1</sup> This article is a part of the PhD dissertation titled as "Ethical dilemmas that school administrators and teachers experience: Reasons and coping strategies" which was conducted by Onur Erdoğan under the supervision of Prof. Dr. Ferudun Sezgin.

<sup>2</sup> Dr., Ministry of National Education, onur.erdogan1@gazi.edu.tr

#### **Atf için/Please cite as:**

Erdoğan, O. (2019). Ethical dilemmas that school administrators and teachers experience: an analysis related to demographic variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), ss.569-620 doi: 10.14527/kuey.2019.014

## **Introduction**

Education is a multidimensional, multi-stakeholder and therefore complicated task that involving the majority of society. Today, the demand of the societies has been increasing; education has been obliged to answer changes and increasing complication. As a result of this demand, change and complication the school administrators and the teachers have found themselves around challenging responsibilities and benefits so they have been exposed to gradually increasing stress having to evaluate more for the most situations they have to make decisions. In this complicated environment school administrators and the teachers have to come up against conflicting benefits and find solutions to this situation. The school administrators and the teachers have been obliged to try to balance various values and expectations in the phase of making decisions. Some of these decisions have been requiring critical choices entailing value conflicts and this situation has ended up with ethical dilemmas. According to the literature ethical dilemmas frequently taking place during school's daily routine but this situation hasn't found place properly enough in studies.

It is stated that administrators have to make various decisions by being in the decision process regardless of their position in the organization (Szarucki, 2013). The right decision is both ethical and legal. However, the situations which require a decision can be unethical but legal or legal but unethical (Millerborg and Hyle, 1991). In this regard, administrators have to make or support some decisions which are not coherent with their own values at some point in the careers (Elizer, 2000). Similarly, teachers also take part in the decision making and implementing the decision processes and these processes can conflict with their values (Bigbee, 2011). Occasionally the right decisions and implementations conflict with the aims of the organization or the decision which is on behalf of the organization conflict with the individual's values (Pontiff, 2007). The cases in which individuals have to choose one of two value-sets in the organizations, ethical dilemmas arise and individuals try to find the balance between their own ethical principles and organization's policies and implementations (Moreno, 2011). Ethical dilemmas are frequently experienced by administrators and teachers at school which are described as moral endeavours (Bigbee, 2011) and they attract increasing attention in the researches (Bateman, 2014; Catacutan and de Guzman, 2016; Cranston, Ehrich and Kimber, 2004; Cross, 2013; Dowd, 2012; Norberg and Johansson, 2007; Roche, 1997).

In the literature various classifications towards the dilemmas school administrators and the teachers face have been encountered. While Roche (1997) attracted attention on professional principles, educational practices, choices, beliefs, system, politics and instructions Marshall (1992) indicated to the application



of the rules, inspection and evaluation, social problems and pressure of parents towards the dimensions of ethical dilemmas. Catacutan and de Guzman (2016) have classified ethical dilemmas as behavioral, structural and political dilemmas. This mentioned classification has been relatively offering a broad perspective. However, the previous studies indicated that school administrators and the teachers could face ethical dilemmas stemming from systemic. In this context, behavioral, structural and political dilemmas classification can be criticized for not referring to dilemmas stemming from education system itself. Starting from this point of view, the ethical dilemmas the school administrators and the teachers face in this study can be relatively classified through a broader perspective as in four basic dimensions which are behavioral, structural, political and systemic dilemmas.

It is stated that behavioural ethical dilemmas derive from intramural reasons. It is indicated that administrators' ethical dilemmas arise from the conflicts between organizational context and accompanying dynamic variables and their ethical belief system (Pontiff, 2007). According to this approach school principals can experience ethical dilemmas in the behavioural aspect due to teacher-student conflicts, maintaining discipline for the students who act improperly with regard to school rules and negative relationships in the parents' groups (Kirby, Paradise and Protti, 1992). Crowson (1989), on the other hand, indicates that ethical dilemmas of school administrators can arise during the process of protecting the teacher and students. Tekel's (2018) research results indicated that school principals experienced ethical dilemmas between giving opportunity to teachers, defending the teacher supporting the principal and defending the student's right, helping A student and helping B student in behavioral dimension.

It is indicated that there are also ethical dilemmas related to structural processes of the school as well as the behavioural dilemmas related to personal relationships. Ehrich, Cranston, Kimber and Starr's (2012) research results about the university administrators point out that universities' dispersed structure forms an effective basis for ethical dilemmas in the structural aspect. According to this, ethical dilemmas of the administrators derive from the conflicts between their strong sense of professional ethics with the ethics of care and superintendent's directives and organizational rules and policies. It is also stated that they feel anxiety and tension as a result of these ethical dilemmas. Catacutan and de Guzman (2016) state that administrators experience ethical dilemmas especially while implementing a group decision which is not appropriate according to their points of view in the structural aspect. Tekel and Karadağ (2017) state that school administrators have ethical dilemmas in terms of how to create an environment in which teacher, giving teachers free day in timetable and interrupting additional lessons fee in terms of school rules. Crowson (1989) refers that organizational rules or directives can cause ethical dilemmas in the organization's structural processes. According to this, school principals consider school area's control, productive usage of time and effective usage of resources in the structural aspect. When there is a conflict between mentioned rules or opinions, school

administrators experience dilemmas about which one out of two or more value sets that are in conflict is of top priority.

It is stated that schools are open systems and as a result of this they are organizations which are open to external influence. In this regard, there can be power struggles of internal or external factors and these can cause ethical dilemmas in the political aspect. The results of the study about deans of faculty point out that faculty deans experience dilemmas in the political aspect in the cases when senior officials attempt to influence the decisions when they use their appreciation power. Deans experience ethical dilemmas between obeying the authority and autonomy especially when senior managers force deans to employ their kinsmen and friends at the university (Catacutan and de Guzman, 2016).

Apart from behavioural, structural and political ethical dilemmas, the issues related to the education system can cause ethical dilemmas as well. Marshall (1992) states the fact that administrators' ethical dilemmas in the systemic aspect derive from the basic chronic tension in public education. According to idea, administrators can experience ethical dilemmas due to questioning bureaucratic supervision, hierarchic authority, specialising and standardization. Additionally, Catacutan and de Guzman (2016) indicate that the circumstances in which the regulations of the system and the moral understanding conflict with each other are one of the main causes of ethical dilemmas. It is also stated that one of the main systemic ethical dilemmas that are experienced by the administrators at schools is accountability. Along with legal, bureaucratic and vocational accountability, standardised exams that are used to evaluate the success of schools in terms of accountability also cause ethical dilemmas. It indicated that the standardised exam results can be seen as a structure that causes accusations in terms of evaluation of the success by the administrators and they may cause value conflicts as underlying reasons for ethical dilemmas. In addition to this, focusing only on the test results may cause ethical dilemmas for the administrators when there is a conflict between the conditions which lead to success and values or moral understanding (Middlewood and Cardano, 2001; Rosano, Gates, Zaretsky and Kurilko, 2005).

Teachers face ethical dilemmas as much as the school administrators during the daily routine of the schools. They have to make decisions in the complex and changing contexts and along with these; education conditions also cause various ethical dilemmas (Fitzmaurice, 2008). Teachers can experience many ethical dilemmas in the behavioural aspect due to teaching and evaluation and the relationships with other teachers, students and parents. Some of the behavioural ethical dilemmas arise from the issues related to confidentiality. According to this, teachers can experience ethical dilemmas in the behavioural aspect due to their wish for keeping secrets in their teacher-student relationships and the obligation for obeying rules. At this point, it is stated that teaching profession includes the issues related to confidentiality and teachers experience ethical dilemmas whether to reveal the students' secrets or not when the content of the

secret constitutes a problem related to the school rules (Shapira-Lishchinsky, 2011). It is implied that teachers also experience ethical dilemmas about their colleagues' discriminatory attitudes towards the students and other employees (Helton and Ray, 2006). Teachers can experience conflicts with their colleagues about teacher-student relationships, the responsibilities of their occupation, the issues which require confidentiality, the attitude towards the students, personal problems and supervision (Husu, 2001). It is pointed out that teachers can experience ethical dilemmas when they witness incompetency of their colleagues, their negligence or their malicious acts. Teachers experience ethical dilemmas when they observe detrimental behaviours of their colleagues such as shouting at students, humiliating, beating, physically or sexually abusing the students, when a student asks for help about other teachers' inappropriate behaviours, when their colleagues do not follow the curriculum in a provocative and brainwashing way or in a way that is harmful to students (Campbell, 2000).

Teachers' ethical dilemmas can also arise in the organization's structural level as well as the behavioural level. It is indicated that teachers experience ethical dilemmas when a school's cultural values and structural regulations conflict with each other (Walker and Dimmock, 2000). Unfair decisions and implementations, inconsistent policies, imbalance and decisions that are based on insufficient evidence can cause ethical dilemmas for the teachers (Dowd, 2012). In addition to this, teachers can experience ethical dilemmas in the structural aspect about the conflicts between their personal needs and following school rules, relevant rewarding for the effort and school standards which represent open criteria about decision-making (Shapira-Lishchinsky, 2011). Pope, Green, Johnson and Mitchell (2009) remark the there is a conflict of needs in the structural ethical dilemmas of teachers. According to this, teachers can experience ethical dilemmas in the conflicts between organizational requirements and students' needs (Schools' or senior managements' rules can conflict with teachers' opinions about students' well being), organizational requirements and teachers' needs (Schools' or senior managements' rules can conflict with teachers' needs or requests) and organizational requirements and parents' needs (Schools' or senior managements' rules can conflict with parents' needs or requests). According to Husu (2001), teachers can experience ethical dilemmas due to in-house cultural conflicts in the structural aspect. Teachers can experience ethical dilemmas related to lack of proper regulations, equality of opportunity for the students, aggressive behaviours of foreign students, teachers' professional authority and students' well being.

Some of the teachers' ethical dilemmas derive from political issues such as inter-organizational or external pressures and power struggles. Teachers experience ethical dilemmas, especially about favouritism. This fact refers to the pressure of the senior managers to have an impact on the situation and this is an example for political dilemmas. This situation humiliates teachers' philosophy, their points of view and their knowledge (Dowd, 2012). In addition to this, administrative pressures for unethical implementations in the political aspect can also cause ethical dilemmas for the teachers (Helton and Ray, 2009). Campbell

(2000) indicates that teachers experience ethical dilemmas in the political aspect when they are forced to change grades of written exams, when one of their colleagues steal exam paper to tell the questions to a certain student to make the student get ready for the exam, when they suffer oppression from the administrators about students' reports, when they are forced by the administrators to explain students' failures in front of other students, when they have to support an attempt of the school administration in front of the parents although they oppose it and when they find the content of the lesson valuable whereas they receive complaints from the parents about it.

Teachers' ethical dilemmas can derive from the policies and regulations that are decided by the central authority as well as in-house behavioural processes, school structure and political struggles. Standardized exams play an important role in the ethical dilemmas in the systemic aspect. As it is mentioned before, determining administrators' or teachers' success according to the standardised exam results can cause ethical dilemmas in the systemic aspect (Middlewood and Cardano, 2001). In the Turkish education system, the exams called *LGS (Liselere Geçiş Sınavı)* which is taken by middle school students to enter high schools and *YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı)* which is taken by high schools students to enter the university attract attention as standardised exams. Evaluating the success of schools according to these exams can legitimize the methods which lead to success only for these exams. In this regard, teachers can experience ethical dilemmas between achieving national education's main goals or implementing the methods which will lead to success only in these exams. Additionally, students' inequality of opportunity (Husu, 2001), regulations and policies (Helton and Ray, 2006) can cause ethical dilemmas for teachers in the systemic aspect as well.

It is understood from the mentioned statements that school administrators and teachers can experience various ethical dilemmas in the behavioural, structural, political and systemic aspects. Administrators and teachers have to choose one option which is right according to their points of view and ignore the other one or they cannot make a decision in the case of these dilemmas. It is indicated in the literature that this situation can cause negative emotions. The research results of Bouckenooghe, Buelens, Fontaine and Vanderheyden (2004) indicate that value conflicts in organizations cause professional stress. This can be seen as important in terms of motivation, commitment and performance. Additionally, the decision which is made to solve the dilemma can also have some negative reflections at the school. According to Cranston, Ehrich and Kimber (2004), decisions taken in case of ethical dilemma perception of individual's reputation at individual level and one's career, the reputation of the school at the organization level, and the perception of the school at the community level can be affected. Administrators and teachers can use a wide range of strategies to cope with ethical dilemmas. However, it is possible to say that coping with ethical dilemmas is a complex and a difficult process regardless of the strategy they use. It can be said that identifying ethical dilemmas at schools can be beneficial for taking precautions to prevent them. However, value conflicts underlie ethical dilemmas and

values vary from culture to culture. In this context, it can be expressed to contribute to the education system which research on ethical dilemmas experienced in schools in Turkey. In the detailed survey research of the literature, it is seen that ethical dilemmas are discussed qualitatively in the researches. It can be said that this research as a quantitative study makes a contribution to the literature. In this regard, the answers to the questions below are searched:

1. In which aspect do the school administrators and the teachers experience ethical dilemmas?
2. Do the school administrators' and the teachers' ethical dilemmas differentiate according to some demographic variables (position, gender, age and seniority)?

## **Method**

### ***Model***

In this research, it is aimed to identify the dimensions of the ethical dilemmas of school principals, principal assistants and teachers and to identify whether their ethical dilemmas differentiate according to demographic variables or not. In this regard, correlational research design was used in this study. Correlational studies are quantitative ones, which aim to find out relationship between variables (Lodico, Spaulding and Voegtle, 2006).

### ***Population and Sample***

This research's population consists of the school principals, principal assistants and teachers who work in the official middle schools in Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan and Yenimahalle districts in Ankara. According to the data of 2015-2016 academic years, in these districts of Ankara, there are 14868 teachers, 506 principal assistants and 256 school principals who are registered as staff at 393 official middle schools. Multi-stage sampling is used to collect data in this research. It is possible to follow different methods in each stage of multi-stage sampling (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2010). In this regard, stratified sampling and simple random sampling are used incrementally and sampling is chosen this way in this research. In the researches which have 30 or bigger sample size, it is asserted that variance does not deviate excessively from the normal variance (Büyüköztürk, 2011). Thus, in order to reach 30 school principals, 30 schools are incorporated into research sampling. Stratified sampling is used to decide how many schools from which district would be incorporated into the sampling. It can be said that the population of 14868 teachers is represented by 375 individuals with a 95 per cent confidence interval. In this context, from each school that is mentioned above, one principal, two principal assistants and 18 teachers are incorporated in the sampling. In this regard, the sampling of the research's quantitative dimension is formed by 540 teachers, 60 principal assistants and 30 school principals. Teac-

hers', principal assistants' and principals' distribution according to variables in the research sampling is represented in Table 1.

*Table 1*  
*The Distribution of the Teachers, Principal Assistants and Principals According to Some Variables in the Sampling*

Position	Gender		Age			Seniority			Term of service			In total	
	Female	Male	23-35	36-48	49+	1-10	11-20	21+	1-5	6-10	11+		
Teacher	n	367	173	231	241	68	213	190	137	341	141	58	540
	%	68	32	43	45	12	39	35	26	63	26	11	100
Principal assistant	n	19	41	13	39	8	8	37	15	41	12	7	60
	%	32	68	22	65	13	13	62	25	68	20	12	100
School principal	n	3	27	4	13	13	3	6	21	20	7	3	30
	%	10	90	14	43	43	10	20	70	67	23	10	100

When the distribution according to the teachers', principal assistants' and principals' gender, age, seniority and terms of service at their current school is analysed, it is seen that more than half of the teachers are females, whereas more than half of the principal assistants are males. Almost all of the school principals are males. Teachers and principal assistants become dense in the 23-48 age range, whereas school principals become dense in the age range of 49 and above. In terms of seniority, although most of the teachers have 1-10 years of seniority, most of the principal assistants have 11-20 years of seniority. Most of the school principals have 21 years or more years of seniority. As for terms of service at the school, teachers, principal assistants and principals mostly have 1-5 years of service at their current schools.

**Data Collecting Tools**

In the literature, a quantitative scale measuring ethical dilemmas was not found in the detailed searches. For this reason, within the scope of the research "Ethical Dilemma Scale in Schools" was developed and data were collected with this scale. During the process of developing the Ethical Dilemmas Scale at Schools, five principals, assistant principals and teachers were asked to write a composition related to the ethical dilemmas at schools. During the essay writing process, the participants were first given a description of the ethical dilemmas and then the participants were asked to explain the ethical dilemmas they faced in the daily operation of the school in writing. A question pool was created by 45 items based on the participants' views and the literature. The prepared form was presented to experts for their opinion and it was decided to remove four items from the question pool which assessed does not conform to the definition of ethical dilemmas. The scale with 41 items was offered for the consideration of Turkish language experts and necessary adjustments were done. The scale with 41 items was applied to 151 people. Exploratory factor analysis (EFA) and the results of the credibility are represented in Table 2.

*Table 2*  
*Exploratory Factor Analysis and the Results of the Reliability for Ethical Dilemmas Scale at Schools*

Sub-dimension	Item number	KMO	Barlett's $X^2$	Variance explained %	Factor loading		Cronbach's Alpha
					Minimum	Maximum	
Behavioural dimension	7	.88	2601.64 $p < .001$	11.37	.50	.80	.79
Structural dimension	8			15.19	.55	.77	.88
Political dimension	8			17.96	.65	.80	.92
Systemic dimension	7			11.87	.53	.79	.84

In the results of the study which is conducted for the validity and reliability of the Ethical Dilemmas Scale at Schools, it seen related to this scale that KMO value is .88, Barlett's ( $X^2$ ) parameter is 2601.64 ( $p < .001$ ). These values indicate that the scale is appropriate for the exploratory factor analysis. According to EFA results of the scale, it was seen that scale items are accumulated in four factors such as behavioural, structural, political and systemic dimensions, however, some of these items' factor loadings did not distribute appropriately. Thus, these items were removed from the scale and the remaining 30 items were evaluated. Factor loading values of the behavioural dimension vary between .50 and .80, its Cronbach's Alpha coefficient is .79 and this dimension explains 11.37% of total variance, however, factor loading values of the structural dimension vary between .55 and .77, its Cronbach's Alpha coefficient is .88 and it explains 15.19% of total variance. In the political dimension, factor loading values vary between .65 and .80, whereas Cronbach's Alpha coefficient is .92 and this dimension explains 17.96% of the total variance. Additionally, the systemic dimension's factor loadings vary between .53 and .79, its Cronbach's Alpha coefficient is .84 and it explains 11.87% of the total variance. After EFA was applied to the structure which includes 30 items and four factors, confirmatory factor analysis (CFA) was applied. The findings of the confirmatory factor analysis of the Ethical Dilemma Scale at Schools showed that that chi-square ( $\chi^2$ ) value is 707.51 and the degree of freedom (df) is 396. According to chi-square/degree of freedom, the value is 1.79. This finding shows that the data set supports the factor structure ( $\chi^2/sd = 1.79$ ). Additionally, RMSEA (0.072) and CFI (0.87) values show that the model fits well. GFI, AGFI, RMR and NFI values show that the model fits in a weak way, however, in the literature chi-square/degree of freedom and RMSEA are considered as significant for the model's compatibility and it is stated that fit index should be evaluated in an integrative way (Çokluk et al., 2010). When all the criteria are taken into consideration, it can be said that the structure with four factors is an acceptable model. Item-factor correlation coefficients which are calculated with CFA and first-level path diagram are represented in Figure 1.

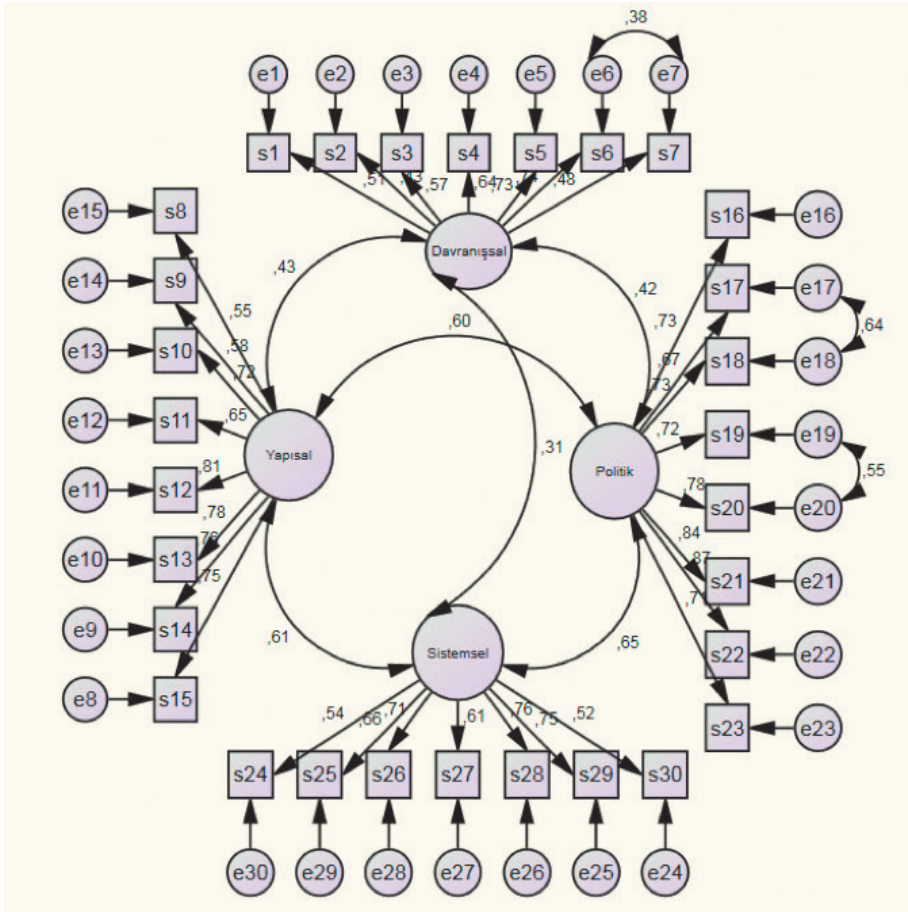


Figure 1. The path diagram of “Ethical Dilemma Scale at Schools”

In Figure 1, every item’s regression power on implicit dependent variable and correlation coefficients are seen. It is seen in the model with four factors, items’ regression coefficient vary between .43 and .88. The items’ regression coefficients vary between .43 and .74 in the behavioural dimension, the regression coefficients vary between .55 and .81 in the structural dimension, in the political dimension regression coefficients vary between .67 and .88 and in systemic dimension regression coefficients vary between .52 and .76. In consideration of these data, it can be implied that regression coefficients are at a good level. It can be said that this model is acceptable when it is evaluated in an integrative way.

**The Analysis of the Data**

In order to analyse the data in this research, SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) and Amos 18.0 programs were used. During the analysis of



the data, data set was primarily examined in terms of incorrect value and the outlier. During this process, the data which was incorrectly entered were corrected according to the participants' answers in the scales. Besides, during the missing value analysis, registrations were done with the EM algorithm to a few items which were left blank accidentally. Subsequently, for the scales, explanatory factor analysis was done via SPSS and confirmatory factor analysis was done via Amos programs. It is examined that whether the ethical dilemmas that are experienced by the school principals, principal assistants and teachers differentiate significantly according to the factors such as gender, age, seniority, terms of service at that school or not. In the statistical techniques which are used in these analyses, the number 30 was taken as a reference for normal distribution of test choices which are parametric or nonparametric. According to Büyüköztürk (2011), the size of the data affects the choice of statistics. It can be assumed that for the samplings which are 30 or more, the distribution does not show more excessive deviation than the normal distribution. In addition to this, it is stated that in the cases when each subgroup's size is 15 or more, using parametric statistics do not cause an important deviation at the level of significance. It is indicated that for smaller groups, it is a necessity to prefer non-parametric tests. In this regard, in this study parametric tests were used when each subgroup's size was 30 or more, non-parametric tests were used when subgroup's size was less than 30. From this point of view, single direction variance analysis was used to identify whether the levels of ethical dilemmas of school principals, principal assistants and teachers differ meaningfully according to position factor or not. Mann Whitney U-test was used to identify whether school principals' and principal assistants' ethical dilemma levels differ meaningfully related to their gender, independent samples t-test was used in order to identify whether teachers' ethical dilemma levels differ meaningfully related to their gender. Additionally, Kruskal Wallis H-test was used in order to identify whether the school principals' and principal assistants' ethical dilemmas differ meaningfully related to the factors such as age, seniority and period of service in their current school, single direction variance analysis was used in order to identify whether teachers' ethical dilemmas level differ meaningfully related to the factors such as age, seniority and period of service in their current school. In the cases when single direction variance analysis was used and there was a meaningful difference, Tukey-HSD multiple comparisons test was used in order to identify where the difference is between groups as the variations are equal according to the Levene test results. In the cases when Kruskal Wallis H-test was used and there was a meaningful difference, Mann Whitney U-test was used to identify where the difference is between groups.

## Findings

### *The Levels of Experiencing Ethical Dilemmas for School Principals, Principal Assistants and Teachers*

The findings related to the levels of experiencing ethical dilemmas for school principals, principal assistants and teachers are represented in Table 3.

Table 3

### *The Levels of Experiencing Ethical Dilemmas for School Principals, Principal Assistants and Teachers*

Ethical dilemma	1. Principal (n = 30)		2. Principal assistant (n = 60)		3. Teacher (n = 540)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Behavioural	2.13	.92	2.28	.76	2.58	.76
Structural	3.06	.79	2.72	.78	2.92	1.01
Political	2.49	1.16	2.44	1.14	2.34	1.10
Systemic	2.23	.94	2.08	.79	2.26	.88
Total	2.50	.71	2.39	.66	2.53	.74

When the Table 3 is analysed, it is seen that in the behavioural aspect, ethical dilemmas are experienced by school principals ( $\bar{X} = 2.13$ ), principal assistants ( $\bar{X} = 2.28$ ) below average level, teachers ( $\bar{X} = 2.58$ ) at average level. When the averages of ethical dilemmas in the structural aspect are analysed, it is seen that school principals ( $\bar{X} = 3.06$ ), principal assistants ( $\bar{X} = 2.72$ ) and teachers ( $\bar{X} = 2.92$ ) experience ethical dilemmas at average level. According to Table 4, it can be said that school principals ( $\bar{X} = 2.49$ ), principal assistants ( $\bar{X} = 2.44$ ) and teachers ( $\bar{X} = 2.34$ ) experience ethical dilemmas at average level in the political aspect. In addition to this, school principals ( $\bar{X} = 2.23$ ), principal assistants ( $\bar{X} = 2.08$ ), and teachers ( $\bar{X} = 2.26$ ) experience ethical dilemmas below the average level in the systemic aspect, whereas school principals ( $\bar{X} = 2.50$ ), principal assistants ( $\bar{X} = 2.39$ ) and teachers ( $\bar{X} = 2.53$ ) experience ethical dilemmas at the average level in terms of all ethical dilemmas. When standard deviation value is analysed in Table 3, it is seen that the most homogenous distribution is in principal assistants' total ethical dilemmas ( $S = .66$ ), whereas the most heterogeneous distribution is in school principals' political ethical dilemmas ( $S = 1.16$ ).

### *Comparison of Ethical Dilemmas According to Position Variable*

One-way variance analysis (ANOVA) was used in order to test whether the research participants' ethical dilemmas levels differ meaningfully related to the position variable. ANOVA results of school principals', principal assistants' and teachers' ethical dilemmas related to the position variable are represented in Table 4.

**Table 4**  
**ANOVA Results of School Principals', Principal Assistants' and Teachers' Ethical Dilemmas Related to the Duty Variable**

Variables	The source of the variation	SS	df	MS	F	p	Difference (Tukey)
Behavioural	Intergroup	10.06	2	5.03			1-3;
	Intragroup	368.40	627	.59	8.56	.00	2-3
	Total	378.46	629				
Structural	Intergroup	2.88	2	1.44			
	Intragroup	604.14	627	.96	1.49	.23	-
	Total	607.02	629				
Political	Intergroup	1.11	2	.55			
	Intragroup	766.63	627	1.22	.45	.64	-
	Total	767.74	629				
Systemic	Intergroup	1.77	2	.88			
	Intragroup	483.17	627	.77	1.15	.32	-
	Total	484.94	629				
Total	Intergroup	1.06	2	.53			
	Intragroup	332.51	627	.53	.99	.37	-
	Total	333.57	629				

When Table 4 is analysed, it is seen that school principals', principal assistants' and teachers' structural [ $F(2, 627) = 1.49, p > .05$ ], political [ $F(2, 627) = .45, p > .05$ ], systemic [ $F(2, 627) = 1.15, p > .05$ ] and total [ $F(2, 627) = .99, p > .05$ ] ethical dilemmas do not differ meaningfully according to position variable, whereas their behavioural ethical dilemmas [ $F(2, 627) = 8.56, p < .05$ ] differ meaningfully related to position variable. According to the results of the Tukey test which was done in order to identify in which positions there are differences between ethical dilemmas of school principals, principal assistants and teachers in the behavioural aspect, teachers experience meaningfully more ethical dilemmas than school principals and the principal assistants in the behavioural aspect.

**Comparison of Ethical Dilemmas Related to Gender**

Mann Whitney U-test was used in order to test whether the principals' and principal assistants' ethical dilemmas differ meaningfully related to the gender variable, samples t-test was used in order to identify whether teachers' ethical dilemma levels differ meaningfully related to their gender variable. Mann Whitney U-test results of school principals' ethical dilemmas related to the gender variable are represented in Table 5.

*Table 5*  
*Mann Whitney U-Test Results of School Principals' Ethical Dilemmas Related to the Gender Variable*

Variables	Female (n = 3)		Male (n = 27)		U	p
	Mean rank	Rank sum	Mean rank	Rank sum		
Behavioural	14.33	43.00	15.63	422.00	37.00	.85
Structural	12.17	36.50	15.87	428.50	30.50	.51
Political	11.50	34.50	15.94	430.50	28.50	.43
Systemic	10.67	32.00	16.04	433.00	26.00	.35
Total	11.67	35.00	15.93	430.00	29.00	.47

According to Table 5, school principals' ethical dilemmas in behavioural ( $U = 37.00, p > .05$ ), structural ( $U = 30.50, p > .05$ ), political ( $U = 28.50, p > .05$ ) and systemic ( $U = 26.00, p > .05$ ) aspects do not differ meaningfully related to gender. Additionally, school principals' ethical dilemmas do not differ meaningfully in total aspects ( $U = 29.00, p > .05$ ) related to the gender. This finding indicates that school principals' ethical dilemmas do not differ according to their gender. Mann Whitney U-test results of principal assistants' ethical dilemmas related to the gender variable are represented in Table 6.

*Table 6*  
*Mann Whitney U-Test Results of Principal Assistants' Ethical Dilemmas Related to the Gender Variable*

Variables	Female (n = 19)		Male (n = 41)		U	p
	Mean rank	Rank sum	Mean rank	Rank sum		
Behavioural	28.16	535.00	31.59	1295.00	345.00	.48
Structural	26.61	505.50	32.30	1324.50	315.50	.24
Political	29.39	558.50	31.01	1271.50	368.50	.74
Systemic	26.55	504.50	32.33	1325.50	314.50	.23
Total	27.58	524.00	31.85	1306.00	334.00	.38

When Table 6 is analysed, it is seen that principal assistants' ethical dilemmas in the behavioural ( $U = 345.00, p > .05$ ), structural ( $U = 315.50, p > .05$ ), political ( $U = 368.50, p > .05$ ) and systemic ( $U = 314.50, p > .05$ ) aspects do not differ meaningfully related to the gender. Additionally, principal assistants' ethical dilemmas do not differ meaningfully in the total aspects ( $U = 344.00, p > .05$ ) related to the gender as well. T-test results of teachers' ethical dilemmas related to the gender variable are represented in Table 7.

Table 7  
T-Test Results of Teachers' Ethical Dilemmas Related to the Gender Variable

Variables	Female (n = 367)		Male (n = 173)		t	df	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Behavioural	2.59	.74	2.57	.80	.23	538	.82
Structural	2.94	.97	2.89	1.10	.54	538	.59
Political	2.29	1.08	2.46	1.14	-1.71	538	.09
Systemic	2.23	.86	2.32	.93	-1.10	538	.27
Total	2.52	.71	2.57	.80	-.72	538	.47

When the Table 7 which is related to t-test results of teachers' ethical dilemmas in relation with the gender is analysed, it is seen that ethical dilemmas of teachers in behavioural [ $t(538) = .23, p > .05$ ], structural [ $t(538) = .54, p > .05$ ], political [ $t(538) = -1.71, p > .05$ ], systemic [ $t(538) = -1.10, p > .05$ ] and total [ $t(538) = -.72, p > .05$ ] aspects do not differ meaningfully related to the gender.

**Comparison of Ethical Dilemmas Related to Age**

Kruskal Wallis H-test was used in order to identify whether ethical dilemmas of school principals and principal assistants differ meaningfully related to age variable, whereas one way variance analysis was used in order to identify whether teachers' ethical dilemmas differ meaningfully according to the age variable. Kruskal Wallis H-test results related to the ethical dilemmas of school principals according to the age variable are represented in Table 8.

Table 8  
Kruskal Wallis H-Test Results Related to the Ethical Dilemmas of School Principals According to the Age Variable

Variables	Age	Mean rank	df	$\chi^2$	p
Behavioural	23-35 (n = 4)	13.00	2	1.94	.38
	36-48 (n = 13)	18.04			
	49 + (n = 13)	13.73			
Structural	23-35 (n = 4)	10.88	2	2.06	.36
	36-48 (n = 13)	14.69			
	49 + (n = 13)	17.73			
Political	23-35 (n = 4)	16.50	2	.90	.64
	36-48 (n = 13)	13.77			
	49 + (n = 13)	16.92			
Systemic	23-35 (n = 4)	19.88	2	2.28	.32
	36-48 (n = 13)	16.65			
	49 + (n = 13)	13.00			
Total	23-35 (n = 4)	14.75	2	.04	.98
	36-48 (n = 13)	15.50			
	49 + (n = 13)	15.73			

According to Table 8, ethical dilemmas that are experienced by the school principals do not differ meaningfully related to age variable in the behavioural [ $\chi^2(2) = 1.94, p > .05$ ], structural [ $\chi^2(2) = 2.06, p > .05$ ], political [ $\chi^2(2) = .90, p > .05$ ] and systemic [ $\chi^2(2) = 2.28, p > .05$ ] aspects. Additionally school principals ethical dilemmas do not differ meaningfully in total aspects [ $\chi^2(2) = .04, p > .05$ ] related to age.

Kruskal Wallis H-test results related to the ethical dilemmas of principal assistants according to the age variable are represented in Table 9.

Table 9

*Kruskal Wallis H-Test Results Related to the Ethical Dilemmas of Principal Assistants According to the Age Variable*

Variables	Age	Mean rank	df	$\chi^2$	p
Behavioural	23-35 (n = 13)	24.19	2	2.86	.24
	36-48 (n = 39)	33.19			
	49 + (n = 8)	27.63			
Structural	23-35 (n = 13)	31.15	2	4.28	.12
	36-48 (n = 39)	32.69			
	49 + (n = 8)	18.75			
Political	23-35 (n = 13)	31.46	2	.78	.68
	36-48 (n = 39)	31.22			
	49 + (n = 8)	25.44			
Systemic	23-35 (n = 13)	27.85	2	2.26	.32
	36-48 (n = 39)	32.81			
	49 + (n = 8)	23.56			
Total	23-35 (n = 13)	28.12	2	3.07	.22
	36-48 (n = 39)	33.08			
	49 + (n = 8)	21.81			

According to Table 9, the ethical dilemmas that are experienced by the principal assistants do not differ meaningfully in behavioural [ $\chi^2(2) = 2.86, p > .05$ ], structural [ $\chi^2(2) = 4.28, p > .05$ ], political [ $\chi^2(2) = .78, p > .05$ ] and systemic [ $\chi^2(2) = 2.26, p > .05$ ] aspects related to age. Additionally, principals assistants' ethical dilemmas related to age do not differ meaningfully in total [ $\chi^2(2) = 3.07, p > .05$ ] aspects.

ANOVA results related to the ethical dilemmas of teachers according to the age variable are represented in Table 10.

**Table 10**  
**ANOVA Results Related to the Ethical Dilemmas of Teachers According to the Age Variable**

Variables	Age						The Source of the Variation	SS	df	MS	F	p	Difference (Tukey)
	1. 23-35 (n = 231)		2. 36-48 (n = 241)		3. 49 (+) (n = 68)								
	S	S	S	S	S	S							
Behavioural							Intergroup	4.50	2	2.25			
	2.49	.76	2.68	.75	2.53	.77	Intragroup	305.59	537	.57	3.95	.02	1-2
	Total		Total		Total		Total	310.09	539				
Structural							Intergroup	11.47	2	5.74			1-2;
	2.83	.94	3.08	1.04	2.68	1.08	Intragroup	538.73	537	1.00	5.72	.00	2-3
	Total		Total		Total		Total	550.20	539				
Political							Intergroup	11.95	2	5.97			
	2.26	1.06	2.49	1.13	2.07	1.05	Intragroup	639.79	537	1.19	5.01	.01	2-3
	Total		Total		Total		Total	651.74	539				
Systemic							Intergroup	2.61	2	1.31			
	2.26	.90	2.30	.88	2.07	.83	Intragroup	418.43	537	.78	1.68	.19	-
	Total		Total		Total		Total	421.04	539				
Total							Intergroup	6.62	2	3.31			1-2;
	2.46	.72	2.65	.74	2.34	.75	Intragroup	285.83	537	.53	6.22	.00	2-3
	Total		Total		Total		Total	292.45	539				

When Table 10 is analysed, it is seen that teachers’ ethical dilemmas differ meaningfully related to age variable in behavioural [ $F(2, 537) = 3.95, p < .05$ ], structural [ $F(2, 537) = 5.72, p < .05$ ], political [ $F(2, 537) = 5.01, p < .05$ ] and total [ $F(2, 537) = 6.22, p < .05$ ] aspects, whereas ethical dilemmas in the systemic aspect [ $F(2, 537) = .19, p > .05$ ] do not differ meaningfully related to the age variable. According to the Tukey test which was done in order to identify in which age rank there are differences between ethical dilemmas of teachers in the behavioural, structural, political aspects and at a total level, teachers who are aged between 36-48 experience meaningfully more ethical dilemmas than the teachers who are aged between 23-35. Additionally, teachers who are aged between 36-48 experience more ethical dilemmas in the structural, political aspects and at a total level than the teachers who are 49 and older. This finding indicates the fact that teachers’ ethical dilemmas increase until a certain age however they decrease thereafter.

**Comparison of Ethical Dilemmas Related to Seniority**

Kruskal Wallis H-test was used in order to identify whether ethical dilemmas that are experienced by school principals and principal assistants differ meaningfully related to seniority variable or not, whereas one way variance analysis was used in order to identify whether the ethical dilemmas that are experienced by teachers differ meaningfully according to the seniority variable or not.

Kruskal Wallis H-test results related to the ethical dilemmas of school principals according to the seniority variable are represented in Table 11.

*Table 11  
Kruskal Wallis H-Test Results Related to the Ethical Dilemmas of School Principals According to the Seniority Variable*

Variables	Seniority (year)	Mean rank	df	$\chi^2$	p
Behavioural	1-10 (n = 3)	13.67	2	.21	.90
	11-20 (n = 6)	14.92			
	21+ (n = 21)	15.93			
Structural	1-10 (n = 3)	13.17	2	1.98	.37
	11-20 (n = 6)	11.58			
	21+ (n = 21)	16.95			
Political	1-10 (n = 3)	21.50	2	2.35	.31
	11-20 (n = 6)	12.00			
	21+ (n = 21)	15.64			
Systemic	1-10 (n = 3)	24.33	2	3.42	.18
	11-20 (n = 6)	13.92			
	21+ (n = 21)	14.69			
Total	1-10 (n = 3)	18.67	2	1.32	.52
	11-20 (n = 6)	12.17			
	21+ (n = 21)	16.00			

According to Table 11, the behavioural [ $\chi^2(2) = .21, p > .05$ ], structural [ $\chi^2(2) = 1.98, p > .05$ ], political [ $\chi^2(2) = 2.35, p > .05$ ] and systemic [ $\chi^2(2) = 3.42, p > .05$ ] ethical dilemmas which are experienced by the school principals do not differ meaningfully related to the seniority. Additionally school principals ethical dilemmas do not differ meaningfully at a total level [ $\chi^2(2) = 1.32, p > .05$ ] related to seniority as well. Kruskal Wallis H-test results related to the ethical dilemmas of principal assistants according to the seniority variable are represented in Table 12.

*Table 12  
Kruskal Wallis H-Test Results Related to the Ethical Dilemmas of Principal Assistants According to the Seniority Variable*

Variables	Seniority (year)	Mean rank	df	$\chi^2$	p	Difference
Behavioural	1-10 (n = 8)	18.94	2	5.91	.05	1-2
	11-20 (n = 37)	34.36				
	21+ (n = 15)	27.13				
Structural	1-10 (n = 8)	26.44	2	4.13	.13	
	11-20 (n = 37)	34.05				
	21+ (n = 15)	23.90				



Table 12  
 Kruskal Wallis H-Test Results Related to the Ethical Dilemmas of Principal Assistants According to the Seniority Variable (Continued)

Variables	Seniority (year)	Mean rank	df	$\chi^2$	p	Difference
Political	1-10 (n = 8)	27.88	2	1.08	.58	
	11-20 (n = 37)	32.34				
	21+ (n = 15)	27.37				
Systemic	1-10 (n = 8)	19.63	2	7.55	.02	1-2; 2-3
	11-20 (n = 37)	35.23				
	21+ (n = 15)	24.63				
Total	1-10 (n = 8)	22.50	2	5.52	.06	
	11-20 (n = 37)	34.65				
	21+ (n = 15)	24.53				

According to Table 12, the ethical dilemmas that are experienced by the principal assistants differ meaningfully in the behavioural [ $\chi^2(2) = 5.91, p < .05$ ] and systemic [ $\chi^2(2) = 7.55, p < .05$ ] aspects related to the seniority whereas their ethical dilemmas do not differ meaningfully in the structural [ $\chi^2(2) = .13, p > .05$ ], political [ $\chi^2(2) = .58, p > .05$ ] aspects and at a total level [ $\chi^2(2) = .06, p > .05$ ]. According to the Mann Whitney U-Test results which was done in order to identify in which seniority groups there are differences among ethical dilemmas of principal assistants in the behavioural and systemic aspects, the principal assistants who have between 11-20 years of seniority experience more ethical dilemmas than the principal assistants who have between 1-10 years of seniority in the behavioural aspect. Additionally, the principal assistants who have between 11-20 years of seniority experience more ethical dilemmas than the principal assistants who have between 1-10 years of seniority and 21 years of seniority and more in the systemic aspect. This finding indicates that principal assistants experience more ethical dilemmas as their length of service increases until 20 years of seniority. However, in the systemic aspect, the ethical dilemmas of principal assistants increase until 20 years of seniority as their length of service increases, whereas they decrease after 20 years of seniority as their length of service increases. The descriptive data of teachers' ethical dilemmas related to the age variable are represented in Table 13.

Table 13  
ANOVA Results Related to Teachers' Ethical Dilemmas According Seniority Variable

Variables	Age						The source of the variation	SS	df	MS	F	p	Difference (Tukey)
	1. 1-10 yıl (n = 211)		2. 11-20 yıl (n = 189)		3. 21+ yıl (n = 140)								
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S							
Behavioural							Intergroup	4.14	2	2.07			
	2.48	.73	2.69	.78	2.59	.76	Intragroup	305.94	537	.57	3.63	.03	1-2
	Total							310.08	539				
Structural							Intergroup	8.91	2	4.45			
	2.82	.93	3.10	1.04	2.85	1.07	Intragroup	541.30	537	1.01	4.42	.01	1-2
	Total							550.21	539				
Political							Intergroup	1.60	2	.80			
	2.30	1.06	2.42	1.15	2.30	1.09	Intragroup	650.14	537	1.21	.66	.52	-
	Total							651.74	539				
Systemic							Intergroup	1.06	2	.52			
	2.26	.90	2.30	.85	2.19	.91	Intragroup	419.99	537	.78	.68	.51	-
	Total							421.05	539				
Total							Intergroup	3.03	2	1.52			
	2.47	.72	2.63	.75	2.49	.74	Intragroup	289.42	537	.54	2.81	.06	-
	Total							292.45	539				

When the Table 13 is analysed, it is seen that teachers' ethical dilemmas differ meaningfully related to the seniority variable in the behavioural [ $F(2, 537) = 3.63, p < .05$ ] and structural aspects [ $F(2, 537) = 4.42, p < .05$ ], whereas their ethical dilemmas related to the seniority variable do not differ meaningfully in the political [ $F(2, 537) = .66, p > .05$ ], systemic [ $F(2, 537) = .68, p > .05$ ] and total [ $F(2, 537) = 2.81, p > .05$ ] aspects. According to the Tukey test results which was done in order to identify in which seniority groups there are differences among ethical dilemmas of teachers in the behavioural and structural aspects, the teachers who have between 11-20 years of seniority experience meaningfully more ethical dilemmas than the teachers who have between 1-10 years of seniority in the behavioural aspect and structural aspects. This finding indicates that teachers experience more ethical dilemmas as their length of service increases until 20 years of seniority.

In this research, it is precipitated that school principals' ethical dilemma levels do not differ meaningfully related to the seniority, whereas school principal assistants' behavioural and systemic ethical dilemmas differ meaningfully on behalf of 11-20 years of seniority, similarly teachers' ethical dilemma levels differ meaningfully on behalf of 11-20 years of seniority. In this regard, it can be said that the research results in terms of seniority in the behavioural and structural aspects are consistent with the results in terms of age. The results related to the seniority of teachers in the political and total aspects and principal assistants' in the behavioural and systemic aspects are not consistent with the results related to age. It can be asserted that the reason for this can be the fact that teachers ages

are not always directly proportional to their seniority. According to the assigning system in Turkey, as teachers in their 20s can be assigned to the job, teachers in their 30s can also be assigned and become a teacher. In this regard, it can be said that there can be differences in the analysis of ethical dilemma levels related to the variables of age and seniority.

## **Discussion, Result and Suggestions**

The research results reveal that school administrators and teachers mainly experience average level ethical dilemmas. In the literature, it is stated that school administrators have ethical and legal concerns on a daily basis (Cross, 2013). It is referred that school administrators try to find the balance among goals, implementations and policies and their ethical understanding and these cause ethical dilemmas for them on a daily basis (Bass and Steidlmeier, 1999; Moreno, 2011). According to Sprouse's (2009) research results, administrators frequently experience ethical dilemmas. In addition to this, ethical dilemmas cannot be predicted due to their nature and administrators have to solve them transiently. In the mentioned researches, it can be interpreted that school administrators frequently experience ethical dilemmas. It is also inferred in this research that school administrators experience ethical dilemmas at the average level. In this regard, it can be said that the results of this study are consistent with the literature in terms of frequency of ethical dilemmas that are experienced by the school administrators.

The literature points out that the teachers also experience ethical dilemmas frequently and in a wide range in a similar way with the administrators. According to this, the teaching profession is complex and the interaction between teachers' values and tension among school principal, other teachers and students cause multiple ethical dilemmas for them. In addition to this, the teachers' interactions with their own moral compass also cause them to experience ethical dilemmas (Shapira-Lishchinsky, 2009). Correspondingly, Ehrich and others (2011) point out that the teaching profession is a value-based profession and thus teachers frequently face ethical dilemmas during their daily work life. Maslovaty (2000), on the other hand, states that the teaching profession includes dynamic, reflective and complex decision-making processes and teachers face ethical dilemmas on the levels of class, school and community. In consideration of these studies, it can be interpreted that the teaching profession is complex due to its nature; teachers need to meet the needs of students, school administration and school community, they also try not to conflict with their values, regulations and education policies while they try to meet the needs. In this regard, it can be said that the teaching profession inherently includes ethical dilemmas. It can be said in this research that, the result that teachers experience ethical dilemmas at the average level is consistent with the literature.

According to the results of the research, school administrators and teachers are affected by different ethical dimensions on different levels. Teachers face higher levels of ethical dilemmas in the behavioural aspect. Additionally, school administrators and teachers experience the same levels of general ethical dilemmas in the structural, political and systemic aspects. The critical incidents which are the basis of ethical dilemmas of school administrators and teachers differentiate as a matter of course according to their positions. As for the structural ethical dilemmas that are experienced by the administrators, implementing group decisions, control of the school area and efficient usage of the resources are the basis of their ethical dilemmas however the quality of school administration's decisions and the conflict between teachers' values and school culture and its structural features are the basis of teachers' structural ethical dilemmas (Catacutan and de Guzman, 2016; Dowd, 2012; Ehrich et al., 2012; Walker and Dimmock, 2000; Pope et al., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011). Additionally, senior managers' attempts to affect the decisions and their requisition for favouritism (Catacutan and de Guzman, 2016) are the basis of administrators' ethical dilemmas in the political aspect, similarly the basis of the teachers' political dilemmas are administrators and parents attempts to affect the decisions and implementations, their requisition for favouritism, clash of interests and false declaration of the truth (Dowd, 2012; Helton and Ray, 2009). In the systemic aspect, administrators and the teachers commonly experience ethical dilemmas about standardization, regulations and policies, whereas administrators experience ethical dilemmas differently from the teachers about bureaucratic supervision, accountability and hierarchy, however, teachers experience ethical dilemmas differently from the administrators about equality of opportunity (Helton and Ray, 2006; Husu, 2001; Middlewood and Cardano, 2001; Rosano et al., 2005). In this regard, it can be said that the school administrators and the teachers experience relatively similar ethical dilemmas in the structural, political and systemic aspects according to the literature.

In the literature, when we analyse the behavioural ethical dilemmas of school administrators and the teachers, it is pointed out that school administrators' and teachers' behavioural ethical dilemmas are also similar like the other aspects. According to this, teachers' ethical dilemmas in the behavioural aspect is related to keeping secrets, negative attitude of other teachers towards the students, parents' beliefs, teachers' discriminative attitude, the conflict between mercy and consistent behaviour, the suspicious attitude of other employees, reporting students' undesired behaviours to the parents and other teachers incompetency (Campbell, 2000; Helton and Ray, 2006; Husu, 2001; Pope et al., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011), whereas the school administrators experience ethical dilemmas related to dishonest academic behaviours, inappropriate behaviours towards the students, inflicting a disciplinary punishment on teachers and the students, conflicts of teachers and students, conflicts in the parents' groups and protection of teachers and students (Catacutan and de Guzman, 2016; Crowson, 1989; Ehrich et al., 2012; Kirby et al., 1992; Pontiff, 2007). With reference to the

mentioned studies, it can be said that the behavioural ethical dilemmas which are experienced by both school administrators and the teachers are based on other teachers, students and parents. However, it can be asserted that teachers get in contact with other teachers, students and the parents more than the administrators because of their job's nature. The ethical dilemmas which are related to the school's relationship with the people from internal and external environment of the school are addressed in the behavioural aspect (Catacutan and de Guzman, 2016). In this regard, it can be asserted that the reason why the teachers experience more ethical dilemmas in the behavioural aspect is that they get in contact more with the stakeholders.

According to the results of this study, the ethical dilemmas of the school administrators and the teachers do not differ meaningfully related to their gender. In other words, male and female administrators and teachers experience ethical dilemmas equally in all aspects. According to the Dowd's (2012) research results, it is asserted that the factors which are thought to have a role in the ethical dilemmas such as personal and religious values, cultural point of view, code of ethics and attitude towards regulations are experienced at the same level for both female and male teachers. Additionally, the mentioned study points out female teachers are affected by the organization's mission and ethical theories more than males in an inconsistent way with this study's results. Cross's (2013) study results collaterally with this study's results point out that administrators' answers related to the ethical dilemmas do not differ meaningfully based on their gender.

Although mentioned studies' results show parallelism with this study's results, Haines's and Leonard's (2007) study results contrarily with this study's results indicate that gender is an important factor in ethical decision-making. According to this, females' and males' beliefs and attitudes differ meaningfully from each other during the ethical decision-making process. Females' moral beliefs do not show an alteration during identifying their behavioural intention and these moral beliefs are the driving force of the behaviour. When teachers' roles and attitudes are analysed according to their gender, according to a research which is conducted in teacher candidates, teacher candidates' attitudes towards teaching profession do not change based on their gender (Demirtaş, Cömert and Özer, 2011). However, according to another research's results, female teachers take more positive attitudes towards teaching profession than males. In this research, it is indicated that the reason for this can be the perception that the teaching profession is more suitable for females in Turkey (Çapri and Çelikkaleli, 2008). In this regard, the literature points out that school administrators' and teachers' ethical evaluations, beliefs and attitude towards the profession both change and do not change according to their gender. In this research, the ethical dilemmas that are experienced by the administrators do not differ according to gender. It can be indicated that cultural differences can be one of the reasons. The fact that the population of this research which was conducted in Ankara, females and males attribute a similar meaning to gender can be relatively interpreted as this fact cause their ethical dilemmas' levels to be equal.

According to the results of this study, school administrators' ethical dilemma levels do not differ according to their ages whereas teachers' ethical dilemma levels differ meaningfully in the countenance of middle age. Although no study related to the relationship between ethical dilemmas' level and age is encountered during the detailed scanning of the literature, Cross's (2013) research results give some clues. According to this, as the educational administrators get older, their level of giving ethical answers increases. However, this study is not consistent with the research results about the fact that age does not change their ethical dilemma levels. Shapiro and Stefkovich (2011) similarly indicate that age, gender and race affect educators' decisions. In this study, ethical dilemmas differ according to ethical dilemmas levels and middle-aged teachers experience more ethical dilemmas. The research results of Şahin-Fırat and Açıkgöz (2012) indicate that some of the teachers' values change according to their age. Accordingly, their values related to success diminish in the middle-aged group whereas their excitement levels diminish in the groups of middle-aged and older. Conformity, on the other hand, is more in older age groups. Thus, it can be expressed that younger groups of teachers experience more emotional and intellectual uncertainty, whereas older groups of teachers are attached more with organizations traditions. In this regard, it can be said that teachers have a clearer attitude during their early ages; however, they have an insusceptible attitude during their older ages. It can be interpreted that teachers during early ages solve the situations which include conflicts with their open structured values more decisively, whereas during their older ages they prefer to comply with organizational structure and do not experience value conflicts with their insusceptible values. The middle-aged group is the transitional stage of these basic values. In this regard, it can be asserted that it is consistent with the literature that middle-aged teachers experience more value conflicts; therefore they experience more ethical dilemmas.

Research results indicate that principal assistants with mid-senior levels experience behavioural and systemic ethical dilemmas more, mid-senior level teachers experience behavioural and structural ethical dilemmas more. It is supposed that seniority increases the quality of the job according to the classical paradigm in teaching and administration professions. Additionally, it is pointed out that a large amount of experience is also supposed to increase the teaching skills and thus, increase the effectiveness of the education according to this paradigm (Creemers, Kyriakides and Antoniou, 2013). In regard to this classical paradigm, it can be expected that administrators and teachers qualifications increase in relation to their seniority; therefore they are supposed to experience less ethical dilemmas by using their more effective decision-making mechanisms. Rice (2010) indicates that the employees' knowledge, skills and productivity increase in relation with their enhanced seniority in many organizations. However, it is stated that experience is an important factor during the first years of teaching and it shows a parabolic structure in terms of success and values. From this point of view, it can be interpreted that low or high seniority levels have common characteristics in terms of effects and values, whereas the mid-senior level differs.

Cross's (2013) research results indicate that educational administrators' ethical answers to ethical dilemmas reduce to a certain level with enhanced seniority, however they increase after a certain level. In this regard, it can be expressed that the level of administrators' ethical answers changes collaterally with this study. In other words, administrators with low and high seniorities give more higher-up ethical answers for ethical dilemmas than the mid-senior level administrators. In this regard, it can be said that the reason for mid-senior level principal assistants and teachers experience more ethical dilemmas can be that individual's value system change in relation with the enhanced seniority and mid-seniority level individuals experience value conflicts during the transition of these values.

The literature refers that ethical dilemmas have negative psychological results on people. In addition to this, not being able to solve the ethical dilemmas effectively also has negative impacts on the individual and the organization. In this regard, it can be said that preventing ethical dilemmas before being experienced is the best solution strategy. From this point of view, analysing the ethical dilemmas is regarded as significant. In this study, ethical dilemmas are reviewed with some demographic variables. According to the results of the research, school administrators and teachers mainly experience medium-level ethical dilemmas. It can be said determining ethical standards for the teaching profession and school management, conveying these ethical standards to teachers and administrators in an effective way, setting a budget for the school that can be used practically, disambiguating and stabilizing legislations, sharing more openly the surveillance of private educational institutions with the stakeholders, giving school administrators authorization of giving teachers time off, promoting career development in a perceptible way, using perceptible criteria for assigning administrators would be beneficial to be done by MOE. Additionally, the quantitative researches which deal with psychological correlations of ethical dilemmas and qualitative researches which deal with the reasons for the ethical dilemmas of different educational grades can contribute to the literature.

## Türkçe Sürüm

### Giriş

Eğitim toplumun büyük çoğunluğunu kapsayan çok boyutlu, çok paydaşlı ve bu sebeple de karmaşık bir iştir. Günümüzde toplumların okullara dönük talepleri artmakta, eğitim değişimlere ve artan karmaşıklığa cevap vermek zorunda kalmaktadır. Bu talep, değişim ve karmaşıklığın sonucu olarak okul yöneticileri ve öğretmenler kendilerini rekabet eden yükümlülükler ve menfaatler içinde bulmakta ve karar almaları gereken durumların çoğunda kararları için daha fazla değerlendirme yapmak zorunda kalarak giderek artan strese maruz kalmaktadır. Bu karmaşık ortamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışan çıkarlarla yüzleşmeleri ve bu durumu çözmeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler karar verme süreçlerinde çeşitli değer ve beklentileri dengelemeye gayret etmek durumunda kalmaktadır. Bu kararların bazıları değer çatışmaları içeren kritik seçimler gerektirmekte ve bu durum etik ikilemlerle sonuçlanmaktadır. Alanyazına göre etik ikilemler okulun günlük rutini içinde sıklıkla yaşanmakta ancak araştırmalarda yeterince kendine yer bulamamaktadır.

Yöneticilerin örgütteki konumları ne olursa olsun karar verme sürecinde yer alarak çeşitli kararlar almak zorunda oldukları belirtilmektedir (Szarucki, 2013). Doğru karar hem etik hem yasal olandır. Ancak karara temel teşkil eden durumlar etik fakat yasa dışı veya yasal fakat etik dışı olabilmektedir (Millerborg ve Hyle, 1991). Bu bağlamda yöneticiler kariyerlerinde bir noktada kendi değerleri ile uyumlu olmayan bazı kararları almak ya da desteklemek zorunda kalmaktadır (Elizer, 2000). Benzer şekilde öğretmenler de okullarda karar ve uygulama süreçlerinde yer almakta ve bu süreçlerde değerleri ile çatışma yaşayabilmektedir (Bigbee, 2011). Bazen doğru karar ve uygulamalar örgütün hedefleriyle çatışmakta bazen ise örgütün çıkarına olan karar ve uygulamalar kişinin değerleri ile çatışmaktadır (Pontiff, 2007). Bu bağlamda örgütlerde bireylerin iki değer setinden birini seçmesi gerektiği durumlarda etik ikilemler ortaya çıkmakta ve bireyler kendi etik ilkeleri ile örgütün politika ve uygulamaları arasında denge kurmaya çalışmaktadır (Moreno, 2011). Etik ikilemler ahlaki bir girişim olduğu belirtilen (Bigbee, 2011) okullarda yönetici ve öğretmenler tarafından sıklıkla yaşanmakta ve araştırmalarda da giderek artan bir ilgiyi üzerine çekmektedir (Bateman, 2014; Catacutan ve de Guzman, 2016; Cranston, Ehrich ve Kimber, 2004; Cross, 2013; Dowd, 2012; Norberg ve Johansson, 2007; Roche, 1997).

Alanyazında eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları ikilemlere dönük çeşitli sınıflamalara rastlanmaktadır. Roche (1997) etik ikilemlerin boyutlarına yönelik olarak mesleki ilkeler, eğitim uygulamaları, seçimler, inançlar, sistem, politika ve talimatlara dikkat çekerken Mashall (1992) etik ikilemlerin boyutlarına dönük olarak kuralların uygulanması, denetim ve değerlendirme, toplumsal sorunlar ve veli baskısına işaret etmektedir. Catacutan ve de Guzman



(2016) ise etik ikilemleri davranışsal, yapısal ve politik ikilemler olarak sınıflandırmaktadır. Örgütlerde yaşanabilecek ikilemlere yönelik bahsi geçen davranışsal, yapısal ve politik ikilem sınıflaması görece olarak geniş bir perspektif sunmaktadır. Bununla birlikte daha önce bahsi geçen çalışmalar okul yöneticileri ve öğretmenlerin sistemsel konulardan kaynaklanan etik ikilemler de yaşayabileceklerine işaret etmektedir. Bu bağlamda davranışsal, yapısal ve politik ikilem sınıflaması eğitim sisteminden kaynaklı ikilemlere atıf yapmadığı yönünde eleştirilebilir. Buradan hareketle söz konusu bu çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler görece olarak daha geniş bir bakış açısıyla davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel ikilemler olmak üzere dört temel boyutta sınıflandırılabilir.

Okullarda yaşanan davranışsal boyuttaki etik ikilemlerin okul içi nedenlerden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Yöneticilerin örgütsel bağlam ve buna eşlik eden dinamik değişkenler ile etik inanç sistemleri arasındaki çatışmaların etik ikilemleri ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Pontiff, 2007). Buna göre okul müdürleri davranışsal boyutta öğretmen-öğrenci çatışmalarından, okul kurallarına aykırı davranış sergileyen öğrencilere dönük disiplin eylemlerinden ve veli grupları arasındaki olumsuz ilişkilerden kaynaklanan etik ikilemler yaşayabilmektedir (Kirby, Paradise ve Protti, 1992). Crowson (1989) okullarda yöneticiler tarafından yaşanan etik ikilemlerin öğretmen ve öğrencilerin korunması sürecinde açığa çıkabildiğine işaret etmektedir. Tekel'in (2018) araştırma sonuçları ise okul müdürlerinin davranışsal boyutta öğretmenlere fırsat tanıma, müdüre destek veren öğretmeni savunmak ile öğrencinin hakkını savunmak arasında, A öğrencisine yardım etmek ile B öğrencisine yardım etmek arasında etik ikilem yaşadıklarına işaret etmiştir.

Okullarda kişisel ilişkilerden kaynaklanan davranışsal ikilemler kadar okulun yapısal süreçlerinden kaynaklanan etik ikilemlerin de yaşandığı belirtilmektedir. Ehrich, Cranston, Kimber ve Starr'ın (2012) üniversite yöneticileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları yapısal boyutta üniversitelerin dağıtık yapısının etik ikilemlerin gelişmesi için verimli bir zemin oluşturduğuna işaret etmektedir. Buna göre yöneticilerin etik ikilemleri güçlü mesleki etik anlayışları ile özen etiği, denetçinin direktifleri ve örgütün kural ve politikaları arasındaki çatışmalardan ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu etik ikilemler sonucunda yöneticilerin kaygı ve gerilim hissettikleri de belirtilmektedir. Catacutan ve de Guzman (2016) ise yöneticilerin yapısal boyutta özellikle uygun bulmadıkları bir grup kararını uygularken ikilem yaşadıklarını ifade etmektedir. Tekel ve Karadağ (2017) okul yöneticilerinin okul kuralları bağlamında hangi öğretmene nasıl bir ortam yaratması gerektiği, öğretmenlere boş gün verme ve ek ders kesintisi yapma konularında etik ikilem yaşadıklarını belirtmektedir. Crowson (1989) ise örgütün yapısal süreçlerinde örgütsel kural veya direktiflerin etik ikilemlere neden olabileceğine işaret etmektedir. Buna göre okul müdürlerinin yapısal boyutta okul alanının kontrolü, zaman kullanımında verimlilik ve kaynakların etkin kullanımı gibi düşünceleri bulunmaktadır. Söz konusu bu kural ya da

düşünceler arasında bir çatışma olduğunda okul müdürleri çatışan iki veya daha fazla değer setinden hangisinin öncelikli olduğu konusunda ikilem yaşamaktadır.

Okulların açık sistemler olduğu ve bunun bir sonucu olarak dış etkilere açık örgütler oldukları belirtilmektedir. Bu bağlamda okullarda dış ve iç unsurların güç mücadeleleri yaşanabilmekte ve bu durum politik boyuttaki etik ikilemleri açığa çıkarabilmektedir. Üniversite dekanları üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları dekanların politik boyutta takdir güçlerini kullanırken üniversitenin üst düzey yetkililerinin kararlara tesir etmeye çalıştıkları durumlarda ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Özellikle üst düzey yöneticilerin yakınlarının veya arkadaşlarının üniversitede istihdam edilmesi için baskı yaptığı durumlarda dekanlar otoriteye itaat ile özerklik arasında ikilem yaşamaktadırlar (Catacutan ve de Guzman, 2016).

Davranışsal, yapısal ve politik etik ikilemlerin yanı sıra okullarda eğitim sisteminden kaynaklı konular da etik ikilemlere neden olabilir. Marshall (1992) yöneticilerin yaşadıkları sistemsel etik ikilemlerin kamu eğitiminde yaşanan temel kronik gerilimlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Buna göre yöneticiler bürokratik denetimi sorgulamaktan, hiyerarşik otoriteden, uzmanlaşmadan ve standartlaşmadan kaynaklı etik ikilemler yaşayabilmektedir. Bununla birlikte Catacutan ve de Guzman (2016) sistemin sunduğu yasalar ile ahlaki anlayışın çatıştığı durumların yöneticilerin etik ikilem yaşamasına neden olan temel çatışmalardan biri olduğuna işaret etmektedir. Okullarda yöneticiler tarafından yaşanan başlıca sistemsel etik ikilemlerden birinin ise hesapverebilirlik bağlamında yaşandığı belirtilmektedir. Yasal, bürokratik ve mesleki hesapverebilirliğin yanı sıra hesapverebilirlik bağlamında okulların başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan standartlaştırılmış sınavların etik ikilemlere neden olduğu belirtilmektedir. Okulların ve dolayısıyla yöneticilerin başarılarının değerlendirilmesinde standartlaştırılmış sınav sonuçlarının kullanılmasının suçlayıcılık yaratan bir yapı olarak görülebileceği ve bunun etik ikilemlere temel teşkil eden değer çatışmalarına neden olabileceği ifade edilmektedir. Bununla birlikte başarının değerlendirilmesinde sadece test sonuçlarına odaklanması yöneticileri test sonuçlarında başarıya götürecek durumlarla değerlere veya ahlaki anlayışa uygun durumlar çatıştığında etik ikilemlere sürükleyebilir (Middlewood ve Cardano, 2001; Rosano, Gates, Zaretsky ve Kurilko, 2005).

Okulun günlük rutini içinde okul yöneticileri kadar öğretmenler de etik ikilemlerle karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin karmaşık ve değişen bağlamlarda kararlar vermeleri gerekmektedir ve bununla birlikte öğretim durumu da birçok etik ikilem yaratmaktadır (Fitzmaurice, 2008). Okullarda öğretmenler öğretimin izlenmesi ve değerlendirilmesi ile diğer öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle ilişkileri bağlamında davranışsal boyutta pek çok etik ikilem yaşayabilmektedir. Davranışsal etik ikilemlerin bazıları mahremiyetle ilgili konulardan açığa çıkmaktadır. Buna göre davranışsal boyutta öğretmen-öğrenci ilişkilerinde öğretmenler sır saklama isteği ile okul kurallarına uyma zorunluluğu arasında ikilemler yaşayabilmektedir. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin mahremiyet

içeren konuları içinde barındırdığı ve öğretmenlerin öğrencileri kendileriyle sınırlarını paylaştıklarında bu sırrın konusu okul kuralları açısından sorun teşkil ediyorsa sırrı açığa vurmakla vurmamak arasında ikilem yaşadıkları belirtilmektedir (Shapira-Lishchinsky, 2011). Öğretmenlerin öğrenci ve çalışanlarla ilgili ayrımcı meslektaş davranışları karşısında da etik ikilemler yaşadıkları ifade edilmektedir (Helton ve Ray, 2006). Öğretmenler meslektaşları ile öğretmen-öğrenci ilişkileri, görevin gerektirdiği sorumluluklar, öğrencilere karşı davranışlar, gizlilik gerektiren konular, kişisel sorunlar ve denetim gibi konularda da çatışmalar yaşayabilmektedirler (Husu, 2001). Öğretmenlerin başka bir meslektaşının yetersizliğine, ihmaline veya kötü niyetli davranışlarına tanık olduğunda da etik ikilem yaşayabileceği ifade edilmektedir. Öğretmenler meslektaşlarının bir öğrenciye bağırarak, küçümsemek, vurmak, fiziksel veya cinsel istismarda bulunmak gibi zarar verici davranışları karşısında, bir öğrenci öğretmenden başka bir öğretmenin uygunsuz davranışları konusunda yardım istediğinde, bir meslektaşının provakatif, beyin yıkayıcı veya öğrenciye zararlı olacak şekilde müfredatı ihlal ettiği durumlarda etik ikilemler yaşamaktadır (Campbell, 2000).

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler davranışsal düzeyde olduğu kadar örgütün yapısal düzeyinde de ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin değerleri ile okulun kültürel değerleri ve yapısal düzenlemeler çatıştığında öğretmenlerin etik ikilem yaşadıkları belirtilmektedir (Walker ve Dimmock, 2000). Okullardaki adaletsiz karar ve uygulamalar, tutarsız politikalar, dengesizlik ve yetersiz kanıtlara dayalı karar ve uygulamalar da öğretmenleri etik ikilemde bırakabilmektedir (Dowd, 2012). Buna ek olarak öğretmenler yapısal boyutta kişisel ihtiyaçları ile okul kurallarına uyulması arasındaki çatışmalarda, çabaya uygun ödüller verilmesi ve okulda karar verme ile ilgili açık kriterleri temsil eden okul standartları konularında ikilemler yaşayabilmektedir (Shapira-Lishchinsky, 2011). Pope, Green, Johnson ve Mitchell (2009) öğretmenlerin yaşadıkları yapısal etik ikilemlerde ihtiyaçların çatışmasına dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenler örgütsel gereksinimler ile öğrenci ihtiyaçları arasında (Okul veya üst yönetimin kuralları öğretmenin öğrencinin iyiliğine gördüğü durumlarla çatışabilmektedir.), örgütsel gereksinimler ile öğretmen ihtiyaçları arasında (Okul veya üst yönetimin kuralları öğretmenin ihtiyaçları veya istekleri ile çatışabilmektedir.) ve örgütsel gereksinimler ile veli ihtiyaçları arasında (Okul veya üst yönetimin kuralları velinin ihtiyaçları veya istekleri ile çatışabilmektedir.) gerçekleşen çatışmalarda etik ikilemler yaşayabilmektedir. Husu'ya (2001) göre öğretmenler yapısal boyutta kurum içi kültürel çatışmalardan kaynaklanan etik ikilemler yaşayabilmektedir. Öğretmenler uygulamalar için doğru kuralların eksikliği, öğrenciler için fırsat eşitliği, yabancı öğrencilerin saldırgan davranışları, öğretmenlerin profesyonel otoritesi ve öğrenci iyi oluşu konularında etik ikilemler yaşayabilmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin bazıları örgüt içi veya dışı baskılar ve güç mücadeleleri gibi politik konulardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin en çok iltimas konusunda ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu durum üst düzey yöneticilerin duruma etki etmek için baskı uygulamasını ifade etmektedir ve politik ikilemlere örnek teşkil etmektedir. Bu durum öğretmenlerin felsefe-

sini, bakış açısını ve bilgisini küçümsemektedir (Dowd, 2012). Bununla birlikte politik boyutta etik dışı uygulama konusundaki yönetsel baskılar da öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olabilmektedir (Helton ve Ray, 2009). Campbell (2000) öğretmenlerin politik boyutta meslektaşlarından öğrencilerin sınav notlarını değiştirmesi konusunda baskı gördüğünde, meslektaşlarından birinin sınav sorularını çalarak belirli bir öğrenciye hazırlanması için verdiği durumlarda, öğrenci raporları konusunda yönetimden baskı gördüğünde, öğrencilerin başarısızlıklarını diğer öğrencilerin önünde bildirmesi konusunda yönetimden baskı gördüğünde, okul yönetiminin bir girişimine karşı çıktığı halde velilerin önünde bunu desteklemek zorunda kaldığında ve ders içeriğini değerli bulurken bu konuda velilerden şikâyet aldığı durumlarda etik ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler okul içi davranışsal süreçler, okul yapısı ve politik mücadelelerin yanı sıra merkezi otorite tarafından belirlenen politika ve yasalardan da kaynaklanabilmektedir. Sistemsel düzeyde yaşanan etik ikilemlerde önemli bir payı standartlaştırılmış sınavlar oluşturmaktadır. Daha önce bahsi geçtiği gibi okullarda yöneticiler ve öğretmenlerin başarılarının standartlaştırılmış sınav sonuçlarına göre belirlenmesi sistemsel düzeyde etik ikilemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Middlewood ve Cardano, 2001). Türk eğitim sisteminde ortaokuldan liseye geçişte LGS (Liselere Geçiş Sistemi) ve liseden yükseköğrenime geçişte YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) standartlaştırılmış sınavlar olarak dikkat çekmektedir. Okulların başarılarının bu sınavların sonuçlarına göre değerlendirilmesi sadece bu sınavlarda başarıya ulaşılmasını sağlayan yolları meşru gösterebilir. Bu bağlamda öğretmenler milli eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmakla sadece bu sınavlarda başarıya ulaştırarak yöntemleri uygulamak konusunda ikilemler yaşayabilirler. Buna ek olarak öğrenciler için fırsat eşitsizliği (Husu, 2001), yasalar ve politikaların (Helton ve Ray, 2006) da öğretmenlerin sistemsel düzeyde etik ikilemler yaşamasına neden olabileceği belirtilmektedir.

Yukarıda bahsi geçen ifadelerden okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel düzeyde çeşitli etik ikilemler yaşayabildikleri anlaşılmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler bu ikilemlerde kendileri açısından doğru olan iki durumdan birini seçerek diğer durumu göz ardı etmek zorunda kalabilmekte veya karar verememektedir. Bouckenooghe, Buelens, Fontaine ve Vanderheyden'in (2004) araştırma sonuçları örgütlerde yaşanan değer çatışmalarının mesleki strese neden olduğuna işaret etmektedir. Bu durum motivasyon, bağlılık ve performans bağlamında önemli görülebilir. Buna ek olarak etik ikilem durumunda verilen kararın okul düzeyindeki yansımaları bazı olumsuzluklar yaratabilir. Cranston, Ehrich ve Kimber'e (2004) göre etik ikilem durumunda alınan kararlar sonrasında bireysel düzeyde kişinin itibarına ilişkin algı ve kişinin kariyeri, örgüt düzeyinde okulun itibarı ve topluluk düzeyinde ise okula dönük algı etkilenebilmektedir. Yöneticiler ve öğretmenler etik ikilemlerle baş etmede geniş bir yelpazede çeşitlilik gösteren stratejiler kullanabilmektedir. Ancak hangi strateji kullanılırsa kullanılsın etik ikilemlerle baş etmenin karmaşık ve zor bir

süreç olduğu ifade edilebilir. Okullarda yaşanan etik ikilemlerin belirlenmesinin önleyici tedbirlerin alınmasında faydalı olacağı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte etik ikilemlerin temelinde değer çatışmaları yatmaktadır ve değerler kültürden kültüre farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda Türkiye özelinde okullarda yaşanan etik ikilemlere dönük araştırmaların eğitim sistemine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Alanyazında yapılan detaylı taramalarda çalışmalarda etik ikilemlerin nitel olarak ele alındığı görülmüştür. Etik ikilemlere dönük olarak nicel boyutta gerçekleştirilen bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenler hangi etik ikilemleri ne düzeyde yaşamaktadırlar?
2. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler bazı demografik değişkenlere (görev, cinsiyet, yaş ve kıdem) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## **Yöntem**

### ***Model***

Araştırmada okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin düzeyinin ve yaşadıkları etik ikilemlerin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma ilişkisel tarama modelinde oluşturulmuştur. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkileri göstermeyi amaçlayan nicel araştırmalardır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006).

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evrenini, Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî ortaokullarda görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmuştur. 2015-2016 öğretim yılı verilerine göre Ankara'nın söz konusu bu ilçelerindeki 393 resmî ortaokulda kadro kaydı ilgili okulda bulunan 14868 öğretmen, 506 müdür yardımcısı ve 256 okul müdürü görev yapmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çok aşamalı örnekleme yönteminde örneklemin her aşamasında farklı yöntemler izlenebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu bağlamda bu araştırmada tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri aşamalı olarak uygulanarak örneklem seçilmiştir. Örneklem büyüklüğü 30 ve daha büyük araştırmalarda dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayımı ileri sürülebilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Buradan hareketle ortaokullarda 30 okul müdürüne ulaşmak amacıyla araştırma örneklemine 30 okul dâhil edilmiştir. Hangi ilçeden kaç okulun örnekleme dâhil edileceği tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yüzde 95 güven aralığında 14868 öğretmenden oluşan bir evreni 375 kişinin temsil edebileceği söylenebilir.

lir. Bu bağlamda yukarıda bahsi geçen şekilde belirlenen her okuldan bir müdür, iki müdür yardımcısı ve 18 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunun örneklemini 540 öğretmen, 60 müdür yardımcısı ve 30 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırma örneklemindeki öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin, Müdür Yardımcılarının ve Müdürlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı*

Görev	Cinsiyet		Yaş			Kıdem			Okuldaki hizmet süresi			Toplam	
	Kadın	Erkek	23-35	36-48	49+	1-10	11-20	21+	1-5	6-10	11+		
Öğretmen	n	367	173	231	241	68	213	190	137	341	141	58	540
	%	68	32	43	45	12	39	35	26	63	26	11	100
Mrd. Yrd.	n	19	41	13	39	8	8	37	15	41	12	7	60
	%	32	68	22	65	13	13	62	25	68	20	12	100
Okul Mrd.	n	3	27	4	13	13	3	6	21	20	7	3	30
	%	10	90	14	43	43	10	20	70	67	23	10	100

Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin, müdür yardımcılarının ve müdürlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve buldukları okuldaki hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlasının kadınlardan oluştuğu görülürken müdür yardımcılarının yarısından fazlası erkeklerden oluşmuştur. Okul müdürlerinin ise tamamına yakını erkeklerden oluşmuştur. Öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının 23-48 yaşa aralığında yoğunlaştığı görülürken okul müdürlerinin 49 yaş ve üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Kıdem açısından öğretmenlerin çoğunluğu 1-10 yıl kıdeme sahipken müdür yardımcılarının çoğunluğu 11-20 yıl arası kıdeme sahiptir. Okul müdürlerinin ise çoğunluğu 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Okulda bulunan hizmet süresi bakımından öğretmenler, müdür yardımcısı ve müdürlerin çoğunlukla okullarında 1-5 yıl arası hizmete sahip oldukları görülmektedir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Alanyazında yapılan detaylı taramalarda etik ikilemleri ölçen nicel bir ölçeğe rastlanamamıştır. Bu sebeple araştırma kapsamında “Okullarda Etik İkilem Ölçeği” geliştirilmiş ve veriler bu ölçek ile toplanmıştır. Okullarda Etik İkilem Ölçeğinin geliştirilme sürecinde öncelikle beşer müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden okullarda yaşanan etik ikilemlere dönük kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon yazımı sürecinde önce katılımcılara etik ikilemlerin tanımını verilmiş ardından katılımcılardan okulun günlük işleyişi içinde karşılaştıkları etik ikilemleri yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Katılımcıların görüşlerine ve alanyazına dayalı olarak 45 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşüne sunulmuş ve etik ikilem tanımına uymadığı değerlendirilen dört maddenin havuzdan çıkarılmasına karar verilmiştir. 41 maddelik ölçek Türkçe dil uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve dil açısından gerekli düzenleme-

ler yapılmıştır. 41 maddelik ölçek 151 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve güvenilirlik sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

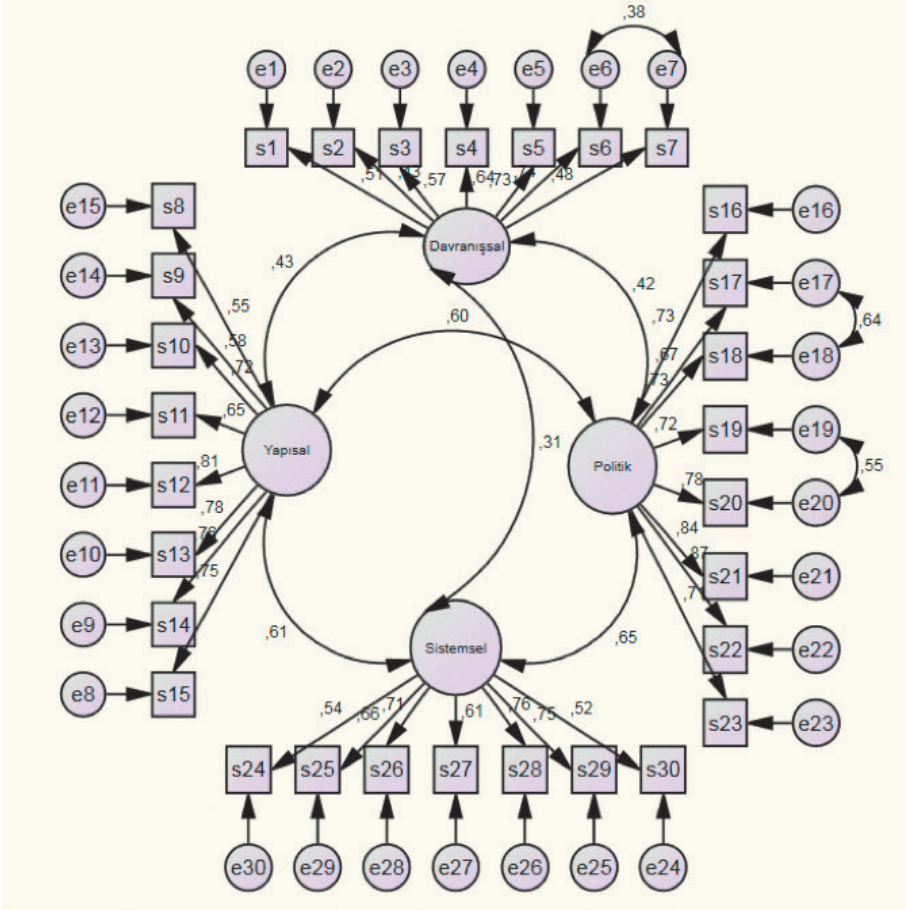
Tablo 2

*Okullarda Etik İkilem Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları*

Alt boyutlar	Madde sayısı	KMO	Barlett's $\chi^2$	Açıklanan varyans %	Faktör yükü		Cronbach's Alpha
					En düşük	En yüksek	
Davranışsal boyut	7	.88	2601.64 p < .001	11.37	.50	.80	.79
Yapısal boyut	8			15.19	.55	.77	.88
Politik boyut	8			17.96	.65	.80	.92
Sistemsel boyut	7			11.87	.53	.79	.84

Okullarda Etik İkilem Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğe ilişkin KMO değerinin .88, Barlett's ( $X^2$ ) katsayısının 2601.64 ( $p < .01$ ) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin AFA için uygun olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğe uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlar olmak üzere dört faktörde toplandığı ancak bu maddelerden bazılarının faktör yüklerinin uygun şekilde dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 30 madde değerlendirmeye alınmıştır. Davranışsal boyutun faktör yük değerlerinin .50 ile .80 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .79 olduğu ve toplam varyansın %11.37'sini açıkladığı görülürken yapısal boyutun faktör yük değerlerinin .55 ve .77 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .88 olduğu ve toplam varyansın %15.19'unu açıkladığı görülmektedir. Politik boyutta ise faktör yük değerleri .65 ile .80 arasında değişmekte iken Cronbach's Alpha katsayısı .92 olarak hesaplanmakta ve söz konusu bu boyut toplam varyansın %17.96'sını açıklamaktadır. Bununla birlikte sistemsel boyutun faktör yük değerlerinin .53 ve .79 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .84 olduğu ve toplam varyansın %11.87'sini açıkladığı görülmektedir. AFA sonucunda toplam 30 maddeden oluşan dört faktörlü yapıya doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Okullarda Etik İkilem Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular ki-kare ( $\chi^2$ ) değerinin 707.51 ve serbestlik derecesinin (sd) 396 olduğu göstermiştir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değerinin 1.79 olduğu görülmüştür. Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir ( $\chi^2/sd = 1.79$ ). Bununla birlikte RMSEA (.07) ve CFI (.87) değerleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. GFI, AGFI, RMR ve NFI değerleri modelin zayıf uyum gösterdiğine işaret etmekle birlikte alanyazında Ki-kare/serbestlik derecesi ve RMSEA uyum indeksleri modelin uyumunda önemli görülmekte ve uyum indekslerinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2010). Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda dört faktörlü yapının kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. “Okullarda Etik İkilem Ölçeğinin” yol diyagramı

Şekil 1’de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki yordama miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Dört faktörlü modelde maddelerin regresyon katsayılarının .43 ile .88 arasında değiştiği görülmektedir. Davranışsal boyuta ilişkin maddelerin regresyon katsayılarının .43 ile .74 arasında, yapısal boyuta ilişkin maddelerin regresyon katsayılarının .55 ile .81, politik boyuta ilişkin maddelerin regresyon katsayılarının .67 ile .88 arasında ve sistemsel boyuta ilişkin maddelerin regresyon katsayılarının .52 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler ışığında maddeler arasındaki regresyon katsayılarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bütüncül şekilde değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.



### ***Verilerin Analizi***

Araştırmada verilerin çözümlenmesi amacıyla SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) ve Amos 18.0 programları kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikli olarak veri seti hatalı değer ve aykırı değer açısından incelenmiştir. Bu süreçte hatalı olarak girilen veriler ölçeklerde katılımcıların cevaplarına uygun olarak düzeltilmiştir. Ayrıca eksik değer analizinde rastlantısal olarak çok az sayıda boş bırakılan maddelere EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Ardından ölçeklere ilişkin açımlayıcı faktör analizleri SPSS ve doğrulayıcı faktör analizleri Amos programları aracılığı ile yapılmıştır. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin görev, cinsiyet, yaş, kıdem ve bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Söz konusu bu analizlerde kullanılan istatistikî tekniklerde parametrik ve parametrik olmayan test seçimlerinde dağılımın normalliği için her bir alt grup için 30 sayısı referans alınmıştır. Büyüköztürk'e (2011) göre veri büyüklüğü istatistik seçimini etkilemektedir. 30 ve daha büyük örneklem için dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayılabilir. Buna ek olarak her bir alt grubun büyüklüğünün 15 ve üzerinde olduğu durumlarda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya neden olmadığı belirtilmektedir. Daha küçük gruplarda ise parametrik olmayan testlerin tercih edilmesinin bir zorunluluk olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda söz konusu bu çalışmada her bir alt grubun 30 veya daha büyük olduğu durumlarda parametrik testler 30'dan küçük olduğu durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Buradan hareketle okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin yaş, kıdem ve bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin yaş, kıdem ve bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi kullanılan ve anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit çıkması sebebiyle Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testi kullanılan ve anlamlı farklılığın olduğu durumlarda ise anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

## Bulgular

### *Okul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Düzeyleri*

Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin etik ikilem yaşama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

*Tablo 3*

### *Okul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Düzeyleri*

Etik ikilem	1. Müdür (n = 30)		2. Müdür yardımcısı (n = 60)		3. Öğretmen (n = 540)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Davranışsal	2.13	.92	2.28	.76	2.58	.76
Yapısal	3.06	.79	2.72	.78	2.92	1.01
Politik	2.49	1.16	2.44	1.14	2.34	1.10
Sistemsel	2.23	.94	2.08	.79	2.26	.88
Toplam	2.50	.71	2.39	.66	2.53	.74

Tablo 3 incelendiğinde davranışsal boyutta okul müdürlerinin ( $\bar{X} = 2.13$ ) ve müdür yardımcılarının ( $\bar{X} = 2.28$ ) orta düzeyin altında, öğretmenlerin ( $\bar{X} = 2.58$ ) orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Yapısal boyutta yaşanan etik ikilemlere dönük ortalamalar incelendiğinde okul müdürlerinin ( $\bar{X} = 3.06$ ), müdür yardımcılarının ( $\bar{X} = 2.72$ ) ve öğretmenlerin ( $\bar{X} = 2.92$ ) orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Tablo 4'e göre okul müdürlerinin ( $\bar{X} = 2.49$ ), müdür yardımcılarının ( $\bar{X} = 2.44$ ) ve öğretmenlerin ( $\bar{X} = 2.34$ ) politik boyutta orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları ifade edilebilir. Bununla birlikte sistemsel boyutta okul müdürleri ( $\bar{X} = 2.23$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X} = 2.08$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X} = 2.26$ ) orta düzeyin altında etik ikilem yaşarken toplam etik ikilem boyutunda okul müdürleri ( $\bar{X} = 2.50$ ), müdür yardımcıları ( $\bar{X} = 2.39$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X} = 2.53$ ) orta düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Tablo 3'te standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın müdür yardımcılarının yaşadıkları toplam etik ikilemlerde ( $S = .66$ ) en heterojen dağılımın ise okul müdürlerinin yaşadıkları politik etik ikilemlerde ( $S = 1.16$ ) olduğu görülmektedir.

### *Etik İkilemlerin Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Araştırmaya katılan katılımcıların yaşadıkları etik ikilemlerin görev değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin görev değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Müdürleri, Müdür Yardımcıları ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Görev Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Davranışsal	Gruplar arası	10.06	2	5.03			
	Gruplar içi	368.40	627	.59	8.56	.00	1-3;
	Toplam	378.46	629				2-3
Yapısal	Gruplar arası	2.88	2	1.44			
	Gruplar içi	604.14	627	.96	1.49	.23	-
	Toplam	607.02	629				
Politik	Gruplar arası	1.11	2	.55			
	Gruplar içi	766.63	627	1.22	.45	.64	-
	Toplam	767.74	629				
Sistemsel	Gruplar arası	1.77	2	.88			
	Gruplar içi	483.17	627	.77	1.15	.32	-
	Toplam	484.94	629				
Toplam	Gruplar arası	1.06	2	.53			
	Gruplar içi	332.51	627	.53	.99	.37	-
	Toplam	333.57	629				

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yapısal [ $F(2, 627) = 1.49, p > .05$ ], politik [ $F(2, 627) = .45, p > .05$ ], sistemsel [ $F(2, 627) = 1.15, p > .05$ ] ve toplam [ $F(2, 627) = .99, p > .05$ ] boyutlarda yaşadıkları etik ikilemlerin görev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülürken davranışsal boyutta yaşanan etik ikilemlerin [ $F(2, 627) = 8.56, p < .05$ ] görev değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin davranışsal boyutta yaşadıkları etik ikilemler arasındaki farklılıkların hangi görevlerde oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre davranışsal boyutta öğretmenler okul müdürlerinden ve müdür yardımcılarında anlamlı şekilde daha fazla etik ikilem yaşamaktadır.

#### **Etik İkilemlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**

Müdür ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann Whitney U-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ise bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

*Tablo 5*  
*Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkililerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Kadın (n = 3)		Erkek (n = 27)		U	p
	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı		
Davranışsal	14.33	43.00	15.63	422.00	37.00	.85
Yapısal	12.17	36.50	15.87	428.50	30.50	.51
Politik	11.50	34.50	15.94	430.50	28.50	.43
Sistemsel	10.67	32.00	16.04	433.00	26.00	.35
Toplam	11.67	35.00	15.93	430.00	29.00	.47

Tablo 5'e göre okul müdürlerinin davranışsal ( $U = 37.00, p > .05$ ), yapısal ( $U = 30.50, p > .05$ ), politik ( $U = 28.50, p > .05$ ) ve sistemsel ( $U = 26.00, p > .05$ ) boyutlarda yaşadıkları etik ikilemler cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin toplam düzeyinde yaşadıkları etik ikilemler de ( $U = 29.00, p > .05$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu okul müdürleri tarafından yaşanan etik ikilemlerin cinsiyete göre farklılaşmadığına işaret etmektedir. Müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

*Tablo 6*  
*Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İkililerin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Kadın (n = 19)		Erkek (n = 41)		U	p
	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı		
Davranışsal	28.16	535.00	31.59	1295.00	345.00	.48
Yapısal	26.61	505.50	32.30	1324.50	315.50	.24
Politik	29.39	558.50	31.01	1271.50	368.50	.74
Sistemsel	26.55	504.50	32.33	1325.50	314.50	.23
Toplam	27.58	524.00	31.85	1306.00	334.00	.38

Tablo 6 incelendiğinde müdür yardımcılarının davranışsal ( $U = 345.00, p > .05$ ), yapısal ( $U = 315.50, p > .05$ ), politik ( $U = 368.50, p > .05$ ) ve sistemsel ( $U = 314.50, p > .05$ ) boyutlarda yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna ek olarak müdür yardımcılarının toplam düzeyinde yaşadıkları etik ikilemler de ( $U = 344.00, p > .05$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu müdür yardımcılarının tarafından yaşanan etik ikilemlerin cinsiyete göre farklılaşmadığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

## Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 367)		Erkek (n = 173)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Davranışsal	2.59	.74	2.57	.80	.23	538	.82
Yapısal	2.94	.97	2.89	1.10	.54	538	.59
Politik	2.29	1.08	2.46	1.14	-1.71	538	.09
Sistemsel	2.23	.86	2.32	.93	-1.10	538	.27
Toplam	2.52	.71	2.57	.80	-.72	538	.47

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyete göre t-testi sonuçlarına ilişkin Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları davranışsal [ $t(538) = .23, p > .05$ ], yapısal [ $t(538) = .54, p > .05$ ], politik [ $t(538) = -1.71, p > .05$ ], sistemsel [ $t(538) = -1.10, p > .05$ ] ve toplam boyuttaki [ $t(538) = -.72, p > .05$ ] etik ikilemlerin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

**Etik İkilemlerin Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Müdür ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis H-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

## Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Davranışsal	23-35 (n = 4)	13.00	2	1.94	.38
	36-48 (n = 13)	18.04			
	49 + (n = 13)	13.73			
Yapısal	23-35 (n = 4)	10.88	2	2.06	.36
	36-48 (n = 13)	14.69			
	49 + (n = 13)	17.73			
Politik	23-35 (n = 4)	16.50	2	.90	.64
	36-48 (n = 13)	13.77			
	49 + (n = 13)	16.92			
Sistemsel	23-35 (n = 4)	19.88	2	2.28	.32
	36-48 (n = 13)	16.65			
	49 + (n = 13)	13.00			
Toplam	23-35 (n = 4)	14.75	2	.04	.98
	36-48 (n = 13)	15.50			
	49 + (n = 13)	15.73			

Tablo 8'e göre okul müdürlerinin yaşadıkları davranışsal [ $\chi^2(2) = 1.94, p > .05$ ], yapısal [ $\chi^2(2) = 2.06, p > .05$ ], politik [ $\chi^2(2) = .90, p > .05$ ] ve sistemsal [ $\chi^2(2) = 2.28, p > .05$ ] etik ikilemler yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin toplam boyutta yaşadıkları [ $\chi^2(2) = .04, p > .05$ ] etik ikilemler de yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

*Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Yaş	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Davranışsal	23-35 (n = 13)	24.19	2	2.86	.24
	36-48 (n = 39)	33.19			
	49 + (n = 8)	27.63			
Yapısal	23-35 (n = 13)	31.15	2	4.28	.12
	36-48 (n = 39)	32.69			
	49 + (n = 8)	18.75			
Politik	23-35 (n = 13)	31.46	2	.78	.68
	36-48 (n = 39)	31.22			
	49 + (n = 8)	25.44			
Sistemsal	23-35 (n = 13)	27.85	2	2.26	.32
	36-48 (n = 39)	32.81			
	49 + (n = 8)	23.56			
Toplam	23-35 (n = 13)	28.12	2	3.07	.22
	36-48 (n = 39)	33.08			
	49 + (n = 8)	21.81			

Tablo 9'a göre müdür yardımcılarının yaşadıkları davranışsal [ $\chi^2(2) = 2.86, p > .05$ ], yapısal [ $\chi^2(2) = 4.28, p > .05$ ], politik [ $\chi^2(2) = .78, p > .05$ ] ve sistemsal [ $\chi^2(2) = 2.26, p > .05$ ] etik ikilemler yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin toplam boyutta yaşadıkları [ $\chi^2(2) = 3.07, p > .05$ ] etik ikilemler de yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10  
Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Yaş						Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
	1. 23-35 (n = 231)		2. 36-48 (n = 241)		3. 49 (+) (n = 68)								
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S							
Davranışsal							Gruplar arası	4.50	2	2.25			
							Gruplar içi	305.59	537	.57	3.95	.02	1-2
							Toplam	310.09	539				
Yapısal							Gruplar arası	11.47	2	5.74			1-2;
							Gruplar içi	538.73	537	1.00	5.72	.00	2-3
							Toplam	550.20	539				
Politik							Gruplar arası	11.95	2	5.97			1-2;
							Gruplar içi	639.79	537	1.19	5.01	.01	2-3
							Toplam	651.74	539				
Sistemsel							Gruplar arası	2.61	2	1.31			-
							Gruplar içi	418.43	537	.78	1.68	.19	
							Toplam	421.04	539				
Toplam							Gruplar arası	6.62	2	3.31			1-2;
							Gruplar içi	285.83	537	.53	6.22	.00	2-3
							Toplam	292.45	539				

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin davranışsal [ $F(2, 537) = 3.95, p < .05$ ], yapısal [ $F(2, 537) = 5.72, p < .05$ ], politik [ $F(2, 537) = 5.01, p < .05$ ] ve toplam [ $F(2, 537) = 6.22, p < .05$ ] boyutlarda yaşadıkları etik ikilemlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken sistemsel boyutta yaşanan etik ikilemlerin [ $F(2, 537) = .19, p > .05$ ] yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin davranışsal, yapısal, politik ve toplam boyutta yaşadıkları etik ikilemler arasındaki farklılıkların hangi yaş aralıklarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre davranışsal, yapısal ve toplam boyutlarında 36-48 yaş arası öğretmenler 23-35 yaş arası öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Bununla birlikte yapısal, politik ve toplam boyutlarında 36-48 yaş arası öğretmenler 49 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin belirli bir yaşa kadar arttığına daha sonrasında ise azaldığına işaret etmektedir.

#### Etik İkilemlerin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Müdür ve müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis H-testi, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

*Tablo 11*  
*Okul Müdürlerinin Yaşadıkları Etik İnkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Kıdem (yıl)	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Davranışsal	1-10 (n = 3)	13.67	2	.21	.90
	11-20 (n = 6)	14.92			
	21+ (n = 21)	15.93			
Yapısal	1-10 (n = 3)	13.17	2	1.98	.37
	11-20 (n = 6)	11.58			
	21+ (n = 21)	16.95			
Politik	1-10 (n = 3)	21.50	2	2.35	.31
	11-20 (n = 6)	12.00			
	21+ (n = 21)	15.64			
Sistemsel	1-10 (n = 3)	24.33	2	3.42	.18
	11-20 (n = 6)	13.92			
	21+ (n = 21)	14.69			
Toplam	1-10 (n = 3)	18.67	2	1.32	.52
	11-20 (n = 6)	12.17			
	21+ (n = 21)	16.00			

Tablo 11'e göre okul müdürlerinin yaşadıkları davranışsal [ $\chi^2(2) = .21, p > .05$ ], yapısal [ $\chi^2(2) = 1.98, p > .05$ ], politik [ $\chi^2(2) = 2.35, p > .05$ ] ve sistemsel [ $\chi^2(2) = 3.42, p > .05$ ] etik inkilemler kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin toplam boyutta yaşadıkları [ $\chi^2(2) = 1.32, p > .05$ ] etik inkilemler de kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Müdür yardımcılarının yaşadıkları etik inkilemlerin kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

*Tablo 12*  
*Müdür Yardımcılarının Yaşadıkları Etik İnkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Kıdem (yıl)	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Fark
Davranışsal	1-10 (n = 8)	18.94	2	5.91	.05	1-2
	11-20 (n = 37)	34.36				
	21+ (n = 15)	27.13				
Yapısal	1-10 (n = 8)	26.44	2	4.13	.13	
	11-20 (n = 37)	34.05				
	21+ (n = 15)	23.90				
Politik	1-10 (n = 8)	27.88	2	1.08	.58	
	11-20 (n = 37)	32.34				
	21+ (n = 15)	27.37				
Sistemsel	1-10 (n = 8)	19.63	2	7.55	.02	1-2; 2-3
	11-20 (n = 37)	35.23				
	21+ (n = 15)	24.63				
Toplam	1-10 (n = 8)	22.50	2	5.52	.06	
	11-20 (n = 37)	34.65				
	21+ (n = 15)	24.53				



Tablo 12'ye göre müdür yardımcılarının yaşadıkları davranışsal [ $\chi^2(2) = 5.91, p < .05$ ] ve sistemsel [ $\chi^2(2) = 7.55, p < .05$ ] etik ikilemler kıdeme göre anlamlı şekilde farklılık gösterirken yapısal [ $\chi^2(2) = .13, p > .05$ ], politik [ $\chi^2(2) = .58, p > .05$ ] ve toplam boyutta yaşadıkları [ $\chi^2(2) = .06, p > .05$ ] etik ikilemler kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Müdür yardımcılarının yaşadıkları davranışsal ve sistemsel boyutlardaki etik ikilemler arasındaki farklılıkların hangi kıdem gruplarında meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre davranışsal boyutta 11-20 yıl arası kıdeme sahip müdür yardımcılarını 1-10 yıl arası kıdeme sahip müdür yardımcılara göre daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Bununla birlikte sistemsel boyutta 11-20 yıl arası kıdeme sahip müdür yardımcılarını 1-10 yıl arası kıdeme sahip müdür yardımcılardan ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip müdür yardımcılardan daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Bu bulgu 20 kıdem yılına kadar artan kıdemle birlikte müdür yardımcılarının daha fazla etik ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Sistemsel boyutta ise müdür yardımcılarının yaşadıkları etik ikilemler 20 yıla kadar kıdemle artarken 20 yıl kıdemden sonra artan kıdemle azalmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre betimsel verileri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

*Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Yaş						Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)	
	1. 1-10 yıl (n = 211)		2. 11-20 yıl (n = 189)		3. 21+ yıl (n = 140)									
	S		S		S									
Davranışsal							Gruplar arası	4.14	2	2.07				
	2.48	.73	2.69	.78	2.59	.76	Gruplar içi	305.94	537	.57	3.63	.03	1-2	
							Toplam	310.08	539					
Yapısal							Gruplar arası	8.91	2	4.45				
	2.82	.93	3.10	1.04	2.85	1.07	Gruplar içi	541.30	537	1.01	4.42	.01	1-2	
							Toplam	550.21	539					
Politik							Gruplar arası	1.60	2	.80				
	2.30	1.06	2.42	1.15	2.30	1.09	Gruplar içi	650.14	537	1.21	.66	.52	-	
							Toplam	651.74	539					
Sistemsel							Gruplar arası	1.06	2	.52				
	2.26	.90	2.30	.85	2.19	.91	Gruplar içi	419.99	537	.78	.68	.51	-	
							Toplam	421.05	539					
Toplam							Gruplar arası	3.03	2	1.52				
	2.47	.72	2.63	.75	2.49	.74	Gruplar içi	289.42	537	.54	2.81	.06		
							Toplam	292.45	539					

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin davranışsal [ $F(2, 537) = 3.63, p < .05$ ] ve yapısal [ $F(2, 537) = 4.42, p < .05$ ] boyutlarda yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülürken politik [ $F(2, 537) = .66, p > .05$ ], sistemsel [ $F(2, 537) = .68, p > .05$ ] ve toplam [ $F(2,$

537) = 2.81,  $p > .05$ ] boyutlarında yaşadıkları etik ikilemlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin davranışsal ve yapısal boyutlarda yaşadıkları etik ikilemler arasındaki farklılıkların hangi kıdem aralıklarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre davranışsal ve yapısal boyutlarda 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin 20 yıla kadar artan kıdem birlikte arttığına işaret etmektedir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin yaşadıkları etik ikilem düzeyinin kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği sonucuna ulaşılırken müdür yardımcılarının davranışsal ve sistemsel boyutta yaşadıkları etik ikilemlerin 11-20 yıl kıdem lehine, benzer şekilde öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin de 11-20 yıl kıdem lehine anlamlı şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler için davranışsal ve yapısal düzeyde kıdem bakımından araştırma sonuçlarının yaş bakımından sonuçlarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler için politik ve toplam boyutlar ile müdür yardımcıları için davranışsal ve sistemsel boyutlarda kıdem bakımından sonuçlar ile yaş bakımından sonuçlar tutarlılık göstermemektedir. Bunun nedeninin öğretmenlerin yaşları ile kıdemlerinin her zaman doğru orantılı olmaması olduğu ileri sürülebilir. Türkiye'deki öğretmen atama sistemi bağlamında öğretmenleri 20'li yaşların başlarında öğretmenliğe atanabildiği gibi 30'lu yaşlarında da öğretmenliğe atanabilmektedir. Bu bağlamda etik ikilem düzeylerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesinde farklılıklar olabileceği söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ağırlıklı olarak orta düzeyde etik ikilemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Alanyazında okul yöneticilerinin günlük olarak etik ve yasal kaygılar yaşadıkları belirtilmektedir (Cross, 2013). Bu etik ve yasal kaygılarla birlikte okul yöneticilerinin hedefler, uygulamalar ve politikalarla kendi etik anlayışları arasında denge kurmaya çalıştıkları ve bunun da günlük olarak etik ikilem yaşamalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Bass ve Steidlmeier, 1999; Moreno, 2011). Sprouse'un (2009) araştırma sonuçlarına göre yöneticiler sıklıkla etik ikilem yaşamaktadır. Bununla birlikte etik ikilemler doğası gereği önceden öngörülememekte ve yöneticilerin etik ikilemlere anlık olarak cevap vermeleri gerekmektedir. Bahsi geçen araştırmalara göre okul yöneticilerinin sıklıkla etik ikilem yaşadıkları yorumu yapılabilir. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlerin sıklığı bakımından bu çalışmanın sonuçlarının alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin alanyazın yöneticilerle benzer şekilde öğretmenlerin sıklıkla ve geniş yelpazede etik ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Buna göre öğretmenlik mesleği karmaşık bir yapıdadır ve

öğretmenlerin değerleri ve okul müdürü, diğer öğretmenler ve öğrencilerle olan etkileşimleri arasındaki gerilimler çok yönlü etik ikilemler yaşamalarına neden olmaktadır. Buna ek olarak öğretmenlerin kendi vicdanlarıyla olan etkileşimleri de etik ikilem yaşamalarına neden olmaktadır (Shapira-Lishchinsky, 2009). Buna paralel olarak Ehrich ve diğerleri (2011) öğretmenlik mesleğinin değer temelli bir meslek olduğuna ve bu nedenle öğretmenlerin günlük iş yaşamı içinde sıklıkla etik ikilemlerle karşı karşıya geldiğine işaret etmektedir. Maslovaty (2000) ise öğretmenlik mesleğinin etik açıdan dinamik, yansıtıcı ve karmaşık karar verme süreçlerini içerdiğini ve öğretmenlerin sınıf, okul ve topluluk düzeyinde etik ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Söz konusu çalışmalardan yola çıkarak öğretmenlik mesleğinin doğası gereği karmaşık olduğu, öğretmenlerin aynı anda öğrencilerin, okul yönetiminin ve okul topluluğunun ihtiyaçlarına cevap vermelerinin gerektiği, bu cevap verme çabası içinde de değerleriyle, yasalarla ve eğitim politikasıyla çatışmamaya çalıştıkları yorumu yapılabilir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin doğası gereği etik ikilemleri içinde barındırdığı söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşılması bağlamında alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenler farklı boyutlardaki etik ikilemlerden farklı düzeyde etkilenmektedir. Davranışsal boyutta öğretmenler daha yüksek düzeyde etik ikilemle karşılaşmaktadır. Bununla birlikte yapısal, politik ve sistemsel boyutlarla genel etik ikilem yaşamaya boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenler aynı düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlere temel teşkil eden kritik olaylar görevlerinin doğası gereği farklılıklar göstermektedir. Yöneticilerin yaşadıkları yapısal etik ikilemlere grup kararlarının uygulanması, okul alanının kontrolü, zamanın ve kaynakların etkin kullanılması temel teşkil ederken öğretmenlerin yaşadıkları yapısal etik ikilemlere daha çok okul yönetiminin aldığı kararların niteliği ve öğretmenlerin değerleri ile okul kültürünün ve yapısal özelliklerinin çatışması temel teşkil etmektedir (Catacutan ve de Guzman, 2016; Dowd, 2012; Ehrich vd., 2012; Walker ve Dimmock, 2000; Pope vd., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011). Bununla birlikte okul yöneticilerinin politik boyutta yaşadıkları etik ikilemlere üst düzey yöneticilerin kararlara tesir etmeye çalışmaları ve ayrıcalık istekleri (Catacutan ve de Guzman, 2016) temel teşkil ederken benzer şekilde öğretmenlerin yaşadıkları politik ikilemlere de yöneticilerin ve velilerin kararlara ve uygulamalara tesir etme çabaları, ayrıcalık istekleri, çıkar çatışmaları ve gerçeklerin yanlış beyanı temel teşkil etmektedir (Dowd, 2012; Helton ve Ray, 2009). Sistemsel boyutta ise yöneticiler ve öğretmenler ortak olarak standartlaşma, yasalar ve politikalar konusunda etik ikilem yaşarken yöneticiler öğretmenlerden farklı olarak bürokratik denetim, hesapverebilirlik ve hiyerarşi konusunda, öğretmenler ise yöneticilerden farklı olarak fırsat eşitliği konularında etik ikilem yaşamaktadır (Helton ve Ray, 2006; Husu, 2001; Middlewood ve Cardano, 2001; Rosano vd., 2005). Bu bağlamda alanyazına göre görece olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin yapısal, politik ve sistemsel düzeyde benzer konularda etik ikilemler yaşadıkları söylenebilir.

Alanyazında okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşadıkları davranışsal etik ikilemler incelendiğinde diğer boyutlardakilerle paralel şekilde yaşadıkları davranışsal etik ikilemlerin de benzer olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenler davranışsal boyutta öğrencilerin sırlarının saklanması, diğer öğretmenlerin öğrencilere olumsuz davranışları, velilerin inançları, öğretmenlerin ayrımcı davranışları, öğrencilere karşı merhamet ile tutarlılık arasındaki çatışmalar, diğer çalışanların şüpheli davranışları, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının velilere iletilmesi ve diğer öğretmenlerin yetersizlikleri ve ihmalleri konularında etik ikilem yaşarken (Campbell, 2000; Helton ve Ray, 2006; Husu, 2001; Pope vd., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011) okul yöneticileri dürüst olmayan akademik davranışlar, öğrencilere yönelik uygun olmayan davranışlar, öğrencilere ve öğretmenlere disiplin cezası verilmesi, öğretmen öğrenci çatışmaları, veli grupları arasındaki çatışmalar ile öğretmen ve öğrencilerin korunması konularında etik ikilem yaşamaktadır (Catacutan ve de Guzman, 2016; Crowson, 1989; Ehrich vd., 2012; Kirby vd., 1992; Pontiff, 2007). Söz konusu çalışmalardan hareketle hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin yaşadıkları davranışsal etik ikilemlerin diğer öğretmenler, öğrenciler ve veliler temelinde gerçekleştiği söylenebilir. Ancak görevlerinin doğası gereği öğretmenlerin hem diğer öğretmenlerle hem öğrencilerle hem de velilerle yöneticilere göre daha fazla ilişki kurdukları ileri sürülebilir. Okulun iç ve dış çevresindeki insanlarla ilişkili olan etik ikilemler davranışsal boyutta ele alınmaktadır (Catacutan ve de Guzman, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin davranışsal boyutta daha fazla etik ikilem yaşamalarının nedeninin paydaşlarla daha fazla ilişki kurmaları olduğu ileri sürülebilir.

Söz konusu bu araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir anlatımla kadın ve erkek yöneticiler ve öğretmenler tüm boyutlarda eşit düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Dowd'un (2012) araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerde role sahip olduğu düşünülen değişkenlerden olan kişisel ve dini değerlerin, kültürel bakış açısının, etik kodların ve yasalara bakışın kadın ve erkek öğretmenlerde eşit düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte bahsi geçen araştırma bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olmayan bir şekilde kadın öğretmenlerin örgüt misyonundan ve etik teorilerinden erkeklere göre daha fazla etkilendiklerine işaret etmektedir. Cross'un (2013) araştırma sonuçları ise bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel şekilde yöneticilerin etik ikilemler karşısındaki etik cevaplarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığına işaret etmektedir.

Her ne kadar yukarıda bahsi geçen araştırmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterse de Haines ve Leonard'ın (2007) araştırma sonuçları bu çalışmanın tersine cinsiyetin etik karar vermede önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir. Buna göre kadınlarla erkeklerin etik karar alma sürecinde inançları ve tutumları anlamlı farklılık göstermektedir. Kadınların ahlaki inançları davranışsal niyetlerini belirleme sürecinde değişmeden kalmakta ve bu ahlaki inanç davranışın itici gücü olmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyete göre rolleri ve tutumları incelendiğinde Türkiye'de öğretmen adayları üzerinde gerçekleşti-

rilen bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre değişmemektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Başka bir araştırmanın sonuçlarına göre ise kadın öğretmen adayları erkeklere göre öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu tutum içindedir. Söz konusu araştırmada bunun nedenin ise Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha çok yakıştırılması algısının olabileceğine işaret edilmiştir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Bu bağlamda alanyazının yöneticilerin ve öğretmenlerin etik değerlendirmelerinin, inançlarının ve mesleğe karşı tutumlarının cinsiyete göre hem değiştiğine hem değişmediğine işaret ettiği söylenebilir. Söz konusu bu araştırmada yöneticilerin yaşadıkları etik ikilemler cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Bunun bir nedeni olarak kültürel farklılıklara işaret edilebilir. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği Ankara evreninde kadınların ve erkeklerin görevleriyle ilişkili olarak cinsiyetlere yükledikleri anlamların benzer olmasının yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin de eşit olmasına neden olduğu yorumu görece olarak yapılabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilem düzeyi yaşlarına göre değişmezken öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyi orta yaş lehine anlamlı şekilde değişmektedir. Alanyazında yapılan detaylı taramalarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyi ile yaş ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamakla birlikte Cross’un (2013) araştırma sonuçları bazı ipuçları sunmaktadır. Buna göre eğitim yöneticilerinin yaşları arttıkça etik cevap verme düzeyleri de artmaktadır. Ancak bu araştırmada yöneticilerin yaşlarıyla birlikte yaşadıkları etik ikilem düzeyinin değişmemesi bağlamında araştırma sonuçları tutarlılık göstermemektedir. Benzer şekilde Shapiro ve Stefkovich (2011) eğitimcilerin kararlarının yaş, cinsiyet ve ırk değişkenlerinden etkilendiğini belirtmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin etik ikilem düzeyleri yaşla birlikte değişmekte ve orta yaş grubunda bulunan öğretmenler daha çok etik ikilem yaşamaktadır. Şahin-Fırat ve Açıkgöz’ün (2012) araştırma sonuçları öğretmenlerin sahip oldukları bazı değerlerin yaşa göre değiştiğine işaret etmektedir. Buna göre öğretmenlerin başarıya dönük değerleri orta yaş grubunda azalırken, uyarılım değerleri orta ve üst yaş grubunda azalmaktadır. Uyma değeri ise üst yaş grubunda daha fazladır. Buradan hareketle alt yaş grubunda öğretmenlerin duygusal ve düşünsel belirsizliklerinin daha fazla olduğu, üst yaş grubundaki öğretmenlerin ise örgütün geleneklerine daha bağlı oldukları ifade edilebilir. Bu bağlamda değerler açısından öğretmenlerin erken yaşlarda daha açık bir tutum sergiledikleri ileri yaşlarda ise daha duyarsız bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Erken yaşlarda öğretmenlerin açık bir yapı gösteren değerleriyle çatışma içeren durumları daha kararlı bir şekilde çözdükleri, ileri yaşlarda ise daha duyarsız bir yapı gösteren değerleri ile örgütsel yapıya uymayı tercih ettikleri ve değer çatışması yaşamadıkları yorumu yapılabilir. Orta yaş grubu ise bu temel değerler arasında geçiş yaşlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda orta yaş grubundaki öğretmenlerin daha fazla değer çatışması dolayısıyla da daha fazla etik ikilem yaşamasının alanyazınla tutarlı olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları orta düzeyde kıdeme sahip müdür yardımcılarının davranışsal ve sistemsel boyutlarda, orta düzeyde kıdeme sahip öğretmenlerin davranışsal ve yapısal boyutlarda daha fazla etik ikilem yaşadıklarına işaret etmiştir. Öğretmenlik ve yöneticilik mesleği açısından klasik paradigmaya göre kıdemin yapılan işin kalitesini artıracığı düşünülmektedir. Ayrıca deneyimin fazla olmasının öğretim yeteneğini artıracığı ve dolayısıyla eğitimin etkililiğini artıracığı yine bu paradigma tarafından işaret edilmektedir (Creemers, Kyriakides ve Antoniou, 2013). Bu bağlamda klasik paradigma açısından düşünüldüğünde yöneticilerin ve öğretmenlerin artan kıdemle birlikte niteliklerinin de artması buna bağlı olarak da daha etkili karar verme mekanizmaları kullanarak daha az etik ikilem yaşamaları beklenebilir. Rice (2010) birçok örgütün çalışanların artan kıdemle birlikte bilgisinin, becerisinin ve üretkenliğinin arttığını düşündüğünü belirtmektedir. Ancak deneyimin öğretmenliğin ilk yıllarında etkili bir faktör olduğu ve başarı ve değerler bağlamında parabolik bir yapı gösterdiği belirtilmektedir. Buradan hareketle öğretmenlikte etki ve değerler bakımından düşük ve yüksek kıdemin benzer özellikler gösterdiği orta düzeyde kıdemin ise farklılık gösterdiği yorumu yapılabilir.

Cross'un (2013) araştırma sonuçları eğitim yöneticilerinin etik ikilemlere verdikleri etik cevap düzeylerinin artan kıdemle birlikte belirli bir düzeye kadar azaldığına belirli bir düzeyden sonra ise arttığına işaret etmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin etik cevap verme düzeylerinin bu çalışmayla paralel şekilde değiştiği ifade edilebilir. Başka bir anlatımla düşük ve yüksek kıdeme sahip yöneticiler orta düzeyde kıdeme sahip yöneticilere göre etik ikilemler karşısında daha yüksek düzeyde etik cevap vermektedir. Bu bağlamda daha önce bahsi geçtiği gibi orta düzeyde kıdeme sahip müdür yardımcılarını ve öğretmenlerin daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşamasının nedeninin kişilerin değer sistemlerinin artan kıdemle değişmesi ve orta düzeyde kıdeme sahip kişilerin bu değer değişimi sırasında yaşadıkları çatışmalar olabileceği söylenebilir.

Alanyazın etik ikilemlerin kişiler üzerinde olumsuz psikolojik sonuçları olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte etik ikilemleri etkin şekilde çözümenin birey ve örgüt üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır. Bu bağlamda etik ikilemlerin yaşanmadan önüne geçmenin en iyi çözüm stratejisi olduğu söylenebilir. Buradan hareketle etik ikilemlerin çözümlenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada etik ikilemler bazı demografik değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenler ağırlıklı olarak orta düzeyde etik ikilemler yaşamaktadır. Yaşanan etik ikilemleri azaltmak bağlamında MEB tarafından öğretmenlik mesleği ve okul yöneticiliği için etik standartların belirlenmesinin ve bu etik standartların öğretmenlere ve yöneticilere sağlıklı bir şekilde aktarılmasının, kamu okullarına pratik şekilde kullanılabilir bir bütçe ayrılmasının, mevzuatın açık, anlaşılır ve istikrarlı hale getirilmesinin, özel öğretim kurumlarında yapılan denetimlerin daha açık bir şekilde paydaşlarla paylaşılmasının, okul yöneticilerine öğretmenlere izin yetkisi verilmesinin, mesleki gelişimi somut şekilde teşvik edilmesinin ve yönetici görevlendirmelerinde somut kriterler kullanılmasının sağlanmasının faydalı olacağı söylenebilir. Bununla bir-

likte etik ikilemlerle psikolojik değişkenlerin ilişkilerini ele alan nicel çalışmalar ile farklı eğitim kademelerinde yaşanan etik ikilemlerin nedenlerini inceleyen nitel çalışmalar alanyazına katkı sağlayabilir.

### Kaynakça

- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
- Bateman, D. (2015). Ethical dilemmas: Teaching futures in schools. *Futures*, 71, 122-131.
- Bigbee, A. J. (2011). *Personal values, professional codes of ethics, and ethical dilemmas in special education leadership*. Doctoral Dissertation, George Mason University College of Education and Human Development, Fairfax.
- Bouckenoghe, D., Buelens, M., Fontaine, J., & Vanderheyden, K. (2004). *Values, value conflict and stress the prediction of stress by values and value conflict* (Report Nu: 2004-13). Gent: Vlerick Leuven Gent Management School.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Catacutan, M. R. G., & de Guzman, A. B. (2016). Bridge over troubled water phenomenologizing filipino college deans' ethical dilemmas in academic administration. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 491-510.
- Cranston, N., Ehrich, L., & Kimber, M. (2003). The 'right' decision? Towards an understanding of ethical dilemmas for school leaders. *Westminster Studies in Education*, 26(2), 135-147.
- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. P. (2004). Towards an understanding of ethical dilemmas faced by school leaders. *Principia: Journal of the Queensland Secondary Principals' Association*, 1, 1-3.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2012). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. New York: Springer.
- Cross, D. C. (2013). *An analysis of school superintendents' responses to ethical dilemmas*. Doctoral Dissertation, Southern Illinois University Department of Educational Administration and Higher Education, Illinois.
- Crowson, R. L. (1989). Managerial ethics in educational administration: The rational choice approach. *Urban Education*, 23(4), 412-435.
- Çapri, B., & Çelikleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.

- Dowd, M. C. (2012). *A national study of the ethical dilemmas faced by student conduct administrators*. Doctoral Dissertation, Minnesota State University College of Education, Minnesota.
- Elizer, R. M. (2000). Professional leadership and management for the 21st century. *Institute of Transportation Engineers Journal*, 70(5), 22-26.
- Ehrich, L. C., Cranston, N., Kimber, M., & Starr, K. (2012). (Un)ethical practices and ethical dilemmas in Universities: Academic leaders' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 40(2), 99-114.
- Erdoğan, O. (2018). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: Nedenler ve baş etme stratejileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fitzmaurice, M. (2008). Voices from within: teaching in higher education as a moral practice. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 341-352.
- Haines, R., & Leonard, L. N. K. (2007). Individual characteristics and ethical decision making in an IT context. *Industrial Management & Data Systems*, 107(1), 5-20.
- Helton, G. B., & Ray, B. A. (2006). Strategies school practitioners report they would use to resist pressures to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 43-65.
- Helton, G., & Ray, B. (2009). Administrative pressures to practice unethically: Research and suggested strategies. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 11(2), 112-119.
- Husu, J. (2001). Teachers at cross-purposes: A case-report approach to the study of ethical dilemmas in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 67-89.
- Kirby, P. C., Paradise, L. V., & Protti, R. (1992). Ethical reasoning of educational administrators: Structuring inquiry around the problems of practice. *Journal of Educational Administration*, 30(4), 25-32.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marshall, C. (1992). School administrators' values: A focus on atypicals. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 368-386.
- Maslovaty, N. (2000). Teachers' choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in the elementary school. *Journal of Moral Education*, 29(4), 429-444.
- Middlewood, D., & Cardano, C. (2001). The significance of teacher performance and its appraisal. In D. Middlewood, and C. Cardano (Eds.), *Managing teacher appraisal and performance* (pp. 1-16). London: Routledge.
- Millerborg, A., & Hyle, A. E. (1991). *Ethics or the law: What drives administrative decisions?* (Report Nu: ED335769). ERIC Document Reproduction Services.
- Moreno, M. C. (2011). *Ethical dilemmas: Pressures on leaders to walk the talk*. Doctoral Dissertation, University of San Francisco Faculty of the School of Education, San Francisco.
- Norberg, K., & Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders contrasts and common themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294.



- Pontiff, S. W. (2007). *Ethical choices: A phenomenological study of how managers in organizations perceive their decision-making experiences in the face of ethical dilemmas*. Doctoral Dissertation, George Washington University Graduate School of Education and Human Development, Washington.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778-782.
- Rice, J. K. (2010). The impact of teacher experience: Examining the evidence and policy implication (Rapor nu. 11). *National center for analysis of longitudinal data in education research*.
- Roche, K. W. (1997). *Principals' responses to moral and ethical dilemmas in catholic school settings*. Doctoral Dissertation, University of Toronto Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.
- Rosano, S. A., Gates, D. M., Zaretsky, L., & Kurilko, M. B. (2005). Accountability versus responsibility. In J. P. Shapiro and J. A. Stefkovich (Eds.), *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (pp. 120-135). New Jersey: Taylor & Francis.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2005). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Sprouse, F. (2009). *School district superintendents' response to ethical dilemmas: A grounded theory*. Doctoral Dissertation, Graduate School of Clemson University, South Carolina.
- Szarucki, M. (2013). Model of method selection for managerial problem solving in an organization. *Business, Management and Education*, 11(1), 168-187.
- Şahin-Fırat N., & Açıkgöz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 422-435.
- Tekel, E. (2018). *Okul müdürlerinin karar verme süreçlerinde karşılaştıkları ahlaki ikilemlerin çoklu etik paradigma açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekel, E., & Karadağ, E. (2017). İlkokul ve lise okul müdürlerinin karşılaştıkları ahlaki ikilemlere ilişkin nitel bir çalışma. *İs Ahlakı Dergisi*, 10(1), 77-98.
- Walker, A., & Dimmock, C. (2000). Leadership dilemmas of Hong Kong principals: Sources, perceptions and outcomes. *Australian Journal of Education*, 44(1), 5-25.



## Two Factors Predicting the Academic Success of High School Students: Justice in Classroom Management and School Engagement

### *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan İki Faktör: Sınıf Yönetiminde Adalet ve Okula Bağlılık*

Mustafa Özgenel<sup>1</sup>, Büşra Nur Bozkurt<sup>2</sup>

#### Abstract

The purpose of this study was to determine the predictive value of classroom justice perceptions and school engagement for academic success of high school students. The sample of the study consisted of 650 high school students studying in Istanbul City in the 2018-2019 academic year. The study was designed as a correlational survey study. The data were collected by classroom justice perception of students and the school engagement scales. The data were analyzed by independent t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and regression analyses. The results suggest that there is a significant difference between high school students' perceptions of justice in classroom management and their school engagement levels according to their gender, class levels and the types of schools they were educated. Besides, positive and low correlation was found between school engagement levels with distributive and awarding justice. It was concluded that the teachers should be fair in evaluating the students while ensuring fair classroom conduct.

**Keywords:** classroom management, justice, school engagement, academic success.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri ve lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algılarının ve okula bağlılıklarının birlikte, akademik başarılarının bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlinde eğitim gören 650 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler "Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği" ve "Okula Bağlılık Ölçeği" yardımıyla toplanmıştır. Veriler bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları ve okula bağlılık düzeylerinde cinsiyetlerine, sınıf seviyelerine ve eğitim gördükleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenler, öğrenciler için adil bir sınıf yönetimi sağlarken yaptıkları değerlendirmelerde adil olmaları gerektiği sonucuna varıldı.

**Anahtar Sözcükler:** sınıf yönetimi, adalet, okula bağlılık, akademik başarı

Received: 09.05.2019 / Revision received: 02.08.2019 / Approved: 18.09.2019

<sup>1</sup> Dr., İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul-Turkey, mustafa.ozgenel@izu.edu.tr <sup>2</sup> Graduate Student in Educational Administration, İstanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul-Turkey, nurbozkurt07@gmail.com

#### Atf için/Please cite as:

Özgenel, M., & Bozkurt, B. N. (2019). Two factors predicting the academic success of high school students: justice in classroom management and school engagement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), ss.621-662 doi: 10.14527/kuey.2019.015

## Introduction

Justice is the most effective moral feature that makes human beings human. When we look at the Arabic origin of justice, it is seen that the root of a-d-l means true, honest and balanced. There is no exact definition of the word of justice. In general, justice is defined as an individual's compliance with the limits of rights and law (Töremen & Tan, 2006). When the concept of justice is considered as organizational justice; It is the employees' perception of justice and their reactions to the behaviors of the organizational structure or the managers of the organization towards individuals working in the organization (Küçükçene & Aydoğan, 2018). Organizational justice is basically examined in three dimensions; interactional justice, distributive justice and procedural justice (Folger, 1987). Distributive justice, in general, stands for equal distribution of goods (Nural, 2015; Ngodo, 2008; Devonish & Greenidge, 2010; Özmen, Arbak & Özer, 2007; Wu & Wang., 2008; Foley, Deborah & Gary, 2002). Procedural justice means the process of distribution of goods (Cohen-Charash & Spector, 2001; Greenberg, 1987; Schimnke, Ambrose & Noel, 1997; Beugre, 2002). Interactional justice is the fairness of communication between employees (Nural, 2015; Bies & Shapiro, 1988). When we consider organizational justice in the context of school and classroom management, distributive justice is an accurate and realistic assessment of students' performance assignments and giving fair grades; procedural justice is the fairness of evaluation criteria when evaluating performance assignment; interactional justice is the communication and interaction between the teacher and the student during the evaluation process in the framework of respect and love and the teacher's fairness. When we consider organizational justice in the context of school and classroom management, distributive justice is an accurate and realistic assessment of students' performance assignments and fair grades; procedural fairness, fairness of evaluation criteria when evaluating performance assignment; interactional justice in the evaluation process is the communication and interaction between teacher and student taking place within the framework of respect and love and the teacher's fairness.

There have been many studies on organizational justice. For example, there are studies, which estimate that organizational justice affects organizational efficiency (Cremer, 2005; Zapata, et al., 2009; Acquach & Tukamushaba, 2009; Dzansi & Dzansi, 2010). There are also studies illustrate that procedural justice influences organizational commitment and job satisfaction (Folger & Konovsky, 1989), operational (Moorman, 1991), and studies show interactive justice affects organizational citizenship behaviors (Malatesta & Byrne, 1997). Job satisfaction (Lam et al., 2002; Liao, 2007) and human resources systems (Whitener, et al., 1998) are related to procedural justice. There are also studies in which the concept of justice is considered as a value in different fields of work (Skitka, 2002;

Skitka & Muellen, 2002; De Cremer, 2002; Lippopen, Olkkonen & Myyry, 2004). In the literature, it is encountered studies, which are addressing organizational justice and organizational commitment in tourism sector (Ekiztepe, 2011), organizational justice in mergers and acquisitions in the economic sector (Meyer, 2001), the effect of procedural and distribution justice on productivity levels of bank employees (McFarlin & Sweeney, 1992), university students 'perceptions of fair learning environment (Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007), health workers' perception of organizational justice and organizational commitment (Byrne & Cropanzano, 2001) and the history of organizational justice from past to present (Greenberg, 1990).

The concept of justice has emotional, logical and social characteristics (Chechen, 1993). If a society respects the principle of mutual justice and fulfills its responsibilities, it becomes a just society (Yılmaz, 2010). The most important source of a just society is undoubtedly the school where people receive character education and grow as an individual beneficial to society. School is a social system that accomplishes the aims of education (Elkatmış, 2013). The education of individuals who will contribute to the society and humanity takes place in the school and individuals become a part of the social life. Therefore, the existence of school environment in general and effective classroom management in particular is an important need (Terzi, 2002).

Classroom management is the provision and maintenance of an environment that is conducive to learning (Çetin, 2009; Başar, 2003), the competence of the teacher in class dominance (Turan & Şişman, 2018) and the activities that will ensure the academic, emotional and social development of the students (2006). In other words, providing all kinds of conditions to create the learning environment in the classroom. Elements of classroom management; the creation of a classroom management program (Erden, 2003; Glasser, 1999). According to Glasser (1999), the coordination of the process was determined as making the environment suitable for teaching, evaluating the students and solving the problems that might occur.

An effective classroom management can be achieved by motivating students with a number of criteria including healthy communication between teacher and student, time management, student motivation (Gündüz, 2004) and physical arrangements (Aydın, 2008; Karip, 2017). The teacher who is responsible for the classroom management should have these criteria (Nural, 2015). Because the teacher is not only the person who transfers the information in the classroom, but also the person who can influence the student with his/her behaviors. The positive behaviors of the teacher in the classroom affect the students positively and negatively affect the negative behaviors (Terzi, 2002). This leads to the conclusion that the attitudes of the teachers in the classroom are carefully examined by the students. Because the student is the most beautiful analyst in the classroom. Effective behavior of teachers in the classroom affects students' academic development as well as their social and behavioral development positively (Brouwers & Tomic, 2000; Dilekmen, 2008; Şahin, 2011).

When teachers behave unfairly in classroom management and education processes, there is a negative perception on students and students can reflect this on their behavior. For example, when teachers do not behave fairly in classroom management, students exhibit aggressive behavior, decrease motivation, resist learning and adversely affect classroom communication (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad & Paulsel, 2004; Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy, 2005). Effective classroom management is only possible if the teacher-student relationship is interactive. The teacher should always behave moderately towards the student, in other words, it must be neither too hard nor too soft (Büyükkaragöz & Çivi, 1996). In the study conducted by Sezer (2018), positive attitudes and behaviors of the teachers increase students' perception of justice. The justice provided by teachers in the classroom environment is an important factor in ensuring that students use the resources of the class equally (Cummings, 2000) and that they are fair in their relations with other people (Finger & Bamford, 2010). At the same time, teachers' failure to behave according to the principle of equality and justice prevents the perception of justice in students (Sheets & Gay, 1996; Vilegas & Lucas, 2002; Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran, 2004). In a nutshell, students' perception of justice improves school education (Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007), makes them feel at school and contributes to the development of trust (Beugre, 2002). In this sense, fair behaviors of teachers in the classroom can affect students' engagement to school.

The concept of school engagement is considered as the feelings of the students have towards their schools. In general, students' commitment to school can be explained through the features of feeling positive emotions about education, being able to have positive relations with staff and students in the school, not attending absenteeism, participating in social activities (McNeal, 1995; Fall & Roberts, 2012), devoting more time to school related studies, following school rules (Finn, 1993), to be able to express their ideas in class, to be academically successful (Lee, 2008; Maddox & Prinz, 2003) and to provide intrinsic motivation to learn (Newman, 1992). Engagement to school has many factors. Correct choice of friends is a positive factor in school engagement, while wrong choices are a negative factor in the emergence of risky behaviors such as aggression, substance dependence and loneliness in the individual (Şimşek & Çöplü, 2018; Manzeske & Estell, 2009; Taş, 2017; Black et al., 2010; Altınsoy & Karakaya Özyer, 2018).

According to the studies, it has been concluded that school attachment has three dimensions: affective, behavioral and cognitive (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Robinson, 2016). In general, behavioral commitment is the observable behaviors such as students' participation in academic and social activities in the school (Alparslan, 2016). Affective commitment explains the student's positive or negative response to the school (Connell & Welborn, 1991; Alparslan, 2016). Cognitive commitment contains student's behavior in school and the understanding of why and how he/she behave (Newman, Wehlage & Lamborn, 1992).

Since school engagement is an important element of education, it has been the subject of studies by many researchers. In the literature, it is possible to encounter with the studies that are examining the relationships between school engagement and school climate (Özdemir et al., 2010; Özgenel, Çalışkan Yılmaz & Baydar, 2018; Pistacelli & Lee, 2011; Saufler, 2011; Wang, 2010), social support and self-efficacy (Mengi, 2011; Karababa, Oral & Dilmaç), 2018; Alparslan, 2016; Goldschmidt, 2008), exam anxiety (Onuk, 2017), achievement levels (Yılmaz, 2015; Wang & Holcombe, 2010; LeCroy & Krysik, 2008; Eades, 2014), school burnout (Özdemir, 2015), life satisfaction (Özdemir, 2013; Blum, 2005), family participation (Erol, 2016), teacher behaviors (Perry, 2008; Phillips, 2013; Arias, 2013), violent tendencies (Scott & Twin, 2017), organizational trust (Arabikoğlu, 2016). However, there were no studies that examined high school students' perceptions of in-class justice, their level of engagement and academic achievement. Therefore, the aim of this study is to determine whether high school students' perceptions of in-class justice and their engagement to school are predictors of their academic achievement. To this end, the following questions were also sought:

1. Do high school students' perceptions of interactional, rewarding, procedural and distributive justice in school management and school engagement levels differ significantly according to their gender, grade level and school types?
2. Is there a meaningful relationship between high school students' level of interactional, rewarding, procedural and distributive justice perceptions, academic achievement and school engagement?
3. Do high school students' perceptions of interactional, rewarding, procedural and distributive justice in classroom management significantly predict their academic achievement and engagement to school?
4. Do high school students' engagement to school significantly predict their academic achievement?
5. Do high school students' perceptions of interactional, rewarding, procedural and distributive justice in classroom management and school engagement together predict their academic achievement?

## **Method**

In this section, information about the research model, universe-sample, data collection tools, data collection and data analysis are given.

### ***Research Model***

In this research, it is aimed to determine the relationships between high school students' perceptions of classroom justice, school commitment and academic achievement, and to determine whether high school students' perceptions of classroom justice and their engagement to school together are a predictor of

their academic achievement. With this aim correlational survey design, which is one version of general survey model, was used. correlational survey design is a statistical model used to determine the tendency or pattern to change together between two and more variables (Creswell, 2017).

### *Population and Sample*

The population of this study is the students of Anatolian High School (AL), Anatolian Vocational High School (AML) and Anatolian Imam Hatip High School (AİHL) in Sancaktepe, Çekmeköy and Sultanbeyli districts of the Anatolian side of Istanbul in 2018-2019 academic year. The sample consisted of 650 high school students who were reached through stratified sampling. Stratified sampling method is formed by combining the samples selected from the layers by dividing the universe into homogeneous groups (Kılıç, 2013).

Of the high school students who participated in the study, 369 were female (56.8%) and 281 were male (43.2%). 218 of the students were in 9th grade (33.5%), 223 of them were in 10th grade (34.3%), 112 of them were in 11th grade (17.2%) and 97 of them were in 12th grade. 366 of the participating students are attending Anatolian Imam Hatip High School (56.3%), 145 of them are in Anatolian Vocational High School (22.3%) and 139 of them are studying in Anatolian High School (21.4%).

### *Data Collection Tools*

In this study; Personal Information Form, Justice Perception Scale in Classroom Management and School Engagement Scale were used.

*Justice Perception Scale in Classroom Management;* In this study, Justice Perception in Classroom Management Scale developed, by Nural (2015), was used as a data collection tool in order to measure students' perception of justice in classroom management. The scale was developed in 5-point Likert type: "Strongly Disagree (1), Disagree (2), No Idea (3), Agree (4), Strongly Agree (5)". The Justice Perception Scale in Classroom Management consists of 16 items and has four sub-dimensions. Among the scale items, 1-2-3-4-5 refers to the Interactional Justice Dimension, 6-7-8 states Rewarding Justice Dimension, 9-10-11-12 stands for Procedural Justice Dimension and 13-14-15-16 expresses Distributive Justice Dimension. In this study, confirmatory factor analysis was performed to test the structure of the scale ( $\chi^2/df=2.404$ ; GFI=.930; AGFI=.903; SRMR=.048; RMSEA=.060) and it was found to be between acceptable compliance values (Hu & Bentler, 1999). Interactional justice reliability coefficient was 0.793; reward justice 0.790; procedural justice 0.735; The distribution reliability was 0.694 and the overall reliability coefficient of the scale was calculated as 0.875 and the scale was found to be reliable (Büyüköztürk, 2012).

*School Engagement Scale;* In the research, in order to measure students' engagement to school, the School Engagement Scale, developed by Fredricks et al. (2005) and adapted to Turkish by Çengel, Totan and Çoğmen (2017) was used.



The scale was developed in 5-point likert type: ‘Very accurate (5), Mostly correct (4), Sometimes correct (3), Occasionally correct (2), Not true at all (1)’. In the scale, there are 19 items and 3 sub-dimensions, 3 of which are reverse items. Reversal items (6-11-18) are converted to total points. The high scores indicate that the level of school engagement is high, and the low scores indicate that the level of school engagement is low. Sub-dimensions of the scale are identified as behavioral dimension (1-11-6-9-3), affective dimension (7-16-4-14-12-18) and cognitive dimension (2-5-8-10-13-15-17-19). this study, confirmatory factor analysis was conducted to test the construct validity of the scale ( $\chi^2/df=2.524$ ; GFI=.921; AGFI=.893; SRMR=.066; RMSEA=.062) and it was found to be between acceptable compliance values (Hu & Bentler, 1999). The overall reliability coefficient of the scale in this study was calculated as 0.836 and it was found to be reliable (Büyüköztürk, 2012).

*Academic success*; In the research, academic success of students is considered as end-of-year grade point averages. Year-end grade point averages of the students were provided by the school administration. Students’ year-end grades are determined by the Ministry of National Education (2017) 100 grade system (0-49.99 = Does not pass; 50.00-59.99 = Passes; 60.00-69.99 = Medium; 70.00-84.99 = Good; 85.00-100 = Very good).

#### ***Data Collection***

After obtaining the necessary permissions to collect the study data, Justice Perception Scale in Classroom Management” and “School Engagement Scale” were applied to the students in the 2018-2019 academic year. While applying the scales, the principle of volunteering was taken into consideration and in line with the principle of confidentiality, personal information was not given to anyone and the students’ trust was tried to be ensured.

#### ***Data Analysis***

The data collected in the study were analyzed with SPSS program. One-way ANOVA test was used to analyze whether the perception of high school students’ perception of justice in school administration and their level of school engagement differed according to their class levels and school types. T-test was used to analyze whether students’ perceptions of justice in classroom management and school engagement levels differ significantly according to gender. Correlation analysis was performed to determine the relationship between high school students’ perception of justice in classroom management, academic achievement and school engagement. Multiple regression analysis was conducted to determine the level of high school students’ perceptions of justice in classroom management and their level of engagement to school, and to predict their academic achievement.

#### ***Findings***

In order to determine whether high school students’ perceptions of justice in school management and their level of engagement to school differ significantly according to their gender, the conducted t-test results are given in Table 1.

*Table 1*  
*T-test results of students' perceptions of justice and their commitment to school in classroom management according to gender*

Variables	Groups	N	X̄	SD	t test		
					t	df	p
Interactional Justice	Female	369	3.403	.930	1.013	648	.311
	Male	281	3.327	.980			
Rewarding Justice	Female	369	3.149	1.021	-2.625	648	.009
	Male	281	3.361	1.027			
Procedural Justice	Female	369	3.706	.912	3.901	648	.000
	Male	281	3.422	.929			
Distributive Justice	Female	369	3.279	.900	-.704	648	.482
	Male	369	3.403	.930			
School Engagement	Female	369	3.476	.641	2.739	648	.006
	Male	281	3.333	.683			

When Table 1 is examined, the perception of rewarding ( $t_{[648]}=2.625$ ;  $p<.01$ ) and procedural ( $t_{[648]}=3.901$ ;  $p<.01$ ) justice in classroom management showed a significant difference according to gender. The perceptions of interactional ( $t_{[648]}=1.013$ ;  $p>.01$ ) and distributive ( $t_{[648]}=.704$ ;  $p>.01$ ) justice did not show significant differences according to gender. Male students' perception of rewarding justice in classroom management ( $X̄=3.36$ ) is more positive than female students' perception of rewarding justice in classroom management ( $X̄=3.14$ ). However, female students' perception of procedural justice in classroom management ( $X̄=3.70$ ) is more positive than male students' perception of procedural justice in classroom management ( $X̄=3.42$ ). The level of school engagement of high school students showed a significant difference according to gender ( $t_{[648]}=2.739$ ;  $p<.01$ ). Female students had higher levels of school engagement ( $X̄=3.47$ ) than male students ( $X̄=3.33$ ).

Table 2 shows the results of one-way ANOVA to determine whether high school students' perceptions of justice in classroom management and their level of engagement to school differ according to grade level.

**Table 2**  
*ANOVA results of students' perceptions of justice in classroom management and their levels of school engagement according to grade levels*

	Class	N	X̄	SD	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference
Interactional Justice	9	218	3.56	.064	Between Groups	12.233	3	4.078			
	10	223	3.27	.059	Within Groups	576.532	646	.892			
	11	112	3.23	.086	Total	588.765	649		4.569	.004	9>10-11-12
	12	97	3.32	.110							
	Tot.	650	3.37	.037							
Rewarding Justice	9	218	3.41	.066	Between Groups	17.549	3	5.850			
	10	223	3.16	.065	Within Groups	668.913	646	1.035			
	11	112	3.31	.097	Total	686.462	649		5.649	.001	9>10-12; 11>12
	12	97	2.93	.116							
	Tot.	650	3.24	.040							
Procedural Justice	9	218	3.83	.058	Between Groups	22.276	3	7.425			
	10	223	3.44	.058	Within Groups	538.655	646	.834			
	11	112	3.40	.093	Total	560.930	649		8.905	.000	9>10-11-12
	12	97	3.52	.103							
	Tot.	650	3.58	.036							
Distributive Justice	9	218	3.47	.057	Between Groups	10.132	3	3.377			
	10	223	3.18	.060	Within Groups	550.892	646	.853			
	11	112	3.24	.093	Total	561.023	649		3.960	.008	9>10-11
	12	97	3.26	.105							
	Tot.	650	3.30	.036							
School Engagement	9	218	3.63	.042	Between Groups	15.998	3	5.333			
	10	223	3.31	.043	Within Groups	269.33	646	.417			
	11	112	3.28	.064	Total	285.33	649		12.790	.000	9>10-11-12
	12	97	3.29	.062							
	Top.	650	3.41	.026							

When Table 2 is examined, it is seen that there is a significant difference between students' perceptions of justice in classroom management according to their grade levels. According to the results of LSD test, which is used to determine the different classes of students' perceptions of justice in classroom management 9<sup>th</sup> grade students' perception of interactional justice in classroom management ( $X̄=3.56$ ) is higher than 10<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.27$ ), 11<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.23$ ), and 12<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.32$ ). 9<sup>th</sup> grade students' perception of rewarding justice in classroom management ( $X̄=3.41$ ) is higher than 10<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.16$ ) and 12<sup>th</sup> grade students ( $X̄=2.93$ ); 11<sup>th</sup> grade students' perception of rewarding justice ( $X̄=3.23$ ) is perceived to be higher than 12<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.32$ ). 9<sup>th</sup> grade students' perception of procedural justice in classroom management ( $X̄=3.83$ ) is higher than 10<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.44$ ), 11<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.40$ ) and 12<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.52$ ). 9<sup>th</sup> grade students' perception of distributional justice in classroom management ( $X̄=3.47$ ) is higher than 10<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.18$ ) and 11<sup>th</sup> grade students ( $X̄=3.24$ ).

When Table 2 is examined, it is seen that there is a significant difference between the school engagement levels of the students according to their grade levels ( $F=12.790$ ;  $p < .001$ ). According to the results of LSD test which was done in order to determine which classes the students? 9<sup>th</sup> grade students' school engagement levels ( $\bar{X}=3.63$ ), 10<sup>th</sup> grade students ( $\bar{X}=3.31$ ), 11<sup>th</sup> grade students ( $\bar{X}=3.28$ ) and 12<sup>th</sup> grade students ( $\bar{X}=3.29$ ) were found to be higher.

Table 3 shows the results of conducted one-way ANOVA to determine whether high school students' perceptions of justice in school administration and their level of attachment to school differ according to school type.

Table 3

*ANOVA results of students' justice perception in classroom management and level of school engagement according to school types*

	School Type	N	$\bar{X}$	SD	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference
Interactional Justice	İHHS	366	3.36	.049	Between Groups	8.484	2	4.242			
	VHS	145	3.19	.077	Within Groups	580.281	647	.897	4.730	.009	İHHL>VHS
	AHS	139	3.30	.079	Total	588.765	649				
	Tot.	650	3.37	.037							
Rewarding Justice	İHHS	366	3.37	.054	Between Groups	16.052	2	8.026			
	VHS	145	2.99	.086	Within Groups	670.409	647	1.036	7.746	.000	İHHL>VHS-AHS
	AHS	139	3.15	.077	Total	686.462	649				
	Tot.	650	3.24	.040							
Procedural Justice	İHHS	366	3.66	.048	Between Groups	6.218	2	3.109			
	VHS	145	3.41	.081	Within Groups	554.713	647	.857	3.626	.027	İHHL>VHS
	AHS	139	3.55	.073	Total	560.930	649				
	Tot.	650	3.58	.036							
Distributive Justice	İHHS	366	3.34	.050	Between Groups	2.433	2	1.217			
	VHS	145	3.18	.077	Within Groups	558.590	647	.863	1.409	.245	---
	AHS	139	3.31	.069	Total	651.013	649				
	Tot.	650	3.30	.036							
Engagement	İHHS	366	3.54	.033	Between Groups	13.955	2	6.978			
	VHS	145	3.20	.053	Within Groups	271.378	647	.419	16.635	.000	İHHL>VHS-AHS
	AHS	139	3.29	.056	Total	285.333	649				
	Tot.	650	3.41	.026							

When Table 3 is examined, it is seen that there is a significant difference between the students' perceptions of interaction, rewarding and procedural justice

and their engagement to school in classroom management ( $p < .001$ ). According to the results of LSD test conducted to determine which school types differ in the perception of justice in classroom management, the students' perception of interactional justice in classroom management ( $\bar{X} = 3.36$ ) is higher than that of Vocational High School ( $\bar{X} = 3.19$ ). The perception of rewarding justice in the classroom management of the students attending Anatolian Imam Hatip High School ( $\bar{X} = 3.37$ ) is higher than that of the Vocational High School students ( $\bar{X} = 2.99$ ) and Anatolian High School students ( $\bar{X} = 3.15$ ). The perceptions of procedural justice in the classroom management of the students attending the Anatolian Imam Hatip High School ( $\bar{X} = 3.66$ ) were higher than those of the Vocational High School ( $\bar{X} = 3.41$ ).

When Table 3 is examined, it is seen that there is a significant difference between the school engagement levels of the students according to school types ( $p < .001$ ). According to the results of LSD test which was done in order to determine which school types the students' level of engagement to school differed, the level of school engagement of the students studying at Anatolian Imam Hatip High School ( $\bar{X} = 3.54$ ), from Anatolian Vocational High School students ( $\bar{X} = 3.20$ ) and from Anatolian High School students ( $\bar{X} = 3.29$ ) was found to be higher.

The results of the correlation analysis conducted in order to determine the relationship between high school students' perception of justice and their commitment to school are given in Table 4.

*Table 4*

*Correlation analysis results between students' perceptions of justice and classroom engagement in classroom management*

Variables		School Engagement	Academic Success
Interactional Justice	r	.318**	.213**
Rewarding Justice	r	.122**	.049
Procedural Justice	r	.316**	.199**
Distributive Justice	r	.265**	.170**
Academic Success	r	.203**	1

According to the correlation analysis given in Table 4 significant relationship is found among students' level of engagement to school and academic success ( $r = .203$ ;  $p < .01$ ), perceptions of interactional justice in classroom management ( $r = .318$ ;  $p < .01$ ), rewarding justice ( $r = .122$ ;  $p < .01$ ), procedural justice ( $r = .316$ ;  $p < .01$ ), and distributive justice ( $r = .265$ ;  $p < .01$ ). Another significant relationship is found among students' academic success and the perception of interactional justice in classroom management ( $r = .213$ ;  $p < .01$ ), transactional justice ( $r = .199$ ;  $p < .01$ ), and distributive justice ( $r = .170$ ;  $p < .01$ ). However, there is no significant relationship between academic success and rewarding justice ( $r = .049$ ;  $p > .05$ ).

Table 5 shows the results of multiple regression analysis in order to determine whether the perceptions of justice in the classroom management perceived by students predict students' level of engagement and academic success.

*Table 5*  
*Results of multiple regression analysis on whether students' perception of justice in classroom management predicted school engagement and academic achievement levels*

Independent Variable	Dependent Variable	B	Std. Error	(β)	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Constant		2.318	.114		20.368	.000				
Interactional	School Engagement	.108	.034	.156	3.168	.002				
Rewarding		.037	.027	.058	1.380	.168	.368	.135	25.262	.000
Procedural		.117	.034	.163	3.477	.001				
Distributive		.058	.032	.082	1.809	.071				
Constant		2.428	.105		23.208	.000				
Interactional	School Engagement	.142	.031	.204	4.549	.000	.357	.128	47.288	.000
Procedural		.141	.032	.198	4.415	.000				
Constant		2.158	.215		10.058	.000				
Interactional	Academic Success	.183	.064	.145	2.834	.005				
Rewarding		-.099	.051	-.085	-1.948	.052	.248	.062	10.598	.000
Procedural		.155	.063	.120	2.457	.014				
Distributive		.083	.061	.064	1.367	.172				
Constant		2.127	.197		10.793	.000				
Interactional	Academic Success	.186	.059	.147	3.154	.002	.233	.054	18.573	.000
Procedural		.148	.060	.115	2.453	.014				

When Table 5 is analyzed, the interactional and procedural justice dimensions, one of the sub-dimensions of perception of justice in classroom management, significantly predict students' engagement to school ( $p < .01$ ), while dimensions of rewarding and distributive justice do not significantly predict school commitment ( $p > .05$ ). Rewarding and distributive justice perceptions were excluded from the analysis because they did not predict the level of school engagement, and multiple regression analysis was re-performed. Interactional and procedural justice perceptions of high school students in classroom management together predict 13% of students' engagement to school. In other words, 13% of the total variance in students' level of school engagement is explained by their perceptions of interactional and procedural justice in classroom management. In addition, students' perceptions of interactional and procedural justice in classroom management predict 5% of their academic success. In other words, 5% of the total variance in students' academic success is explained by their perceptions of interactional and procedural justice.

Table 6 shows the results of simple regression analysis to determine whether students' engagement to school predicts their academic success.

*Table 6*  
The results of simple regression analysis of students' engagement to school predicted their academic success levels

Independent Variable	Dependent Variable.	B	Std. Mis.	(β)	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Constant		2.026	.242		8.372	.000				
School engagement	Academic Success	.368	.070	.203	5.291	.000	.203	.041	27.990	.000

When Table 6 is examined, students' engagement to school significantly predicts their academic success ( $p < .05$ ). Students' engagement to school predicts 4% of their academic success ( $r = .203$ ;  $r^2 = .04$ ). In other words, students' engagement is explained by 4% of the total variance in the academic success of the students.

The results of the hierarchical regression analysis conducted in order to determine whether the perceptions of justice and their engagement to school predicted academic success are given in Table 7.

*Table 7*  
Multiple regression analysis results regarding whether students' perception of justice and school engagement levels predicted academic achievement levels together

Independent Variables	Dependent Variable	B	Std. Error.	(β)	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Constant		1.571	.273		5.759	.000				
Interactional		.155	.064	.123	2.410	.016				
Rewarding	Academic Success	-.108	.050	-.093	-2.148	.032	.280	.079	10.989	.000
Procedural		.126	.063	.097	1.988	.047				
Distributive		.068	.060	.053	1.131	.259				
School Engagement		.253	.074	.140	3.441	.001				
Constant		1.623	.269		6.038	.000				
Interactional		.179	.061	.142	2.940	.003				
Rewarding	Academic Success	-.101	.050	-.087	-2.025	.043	.277	.077	13.411	.000
Procedural		.140	.062	.108	2.253	.025				
School Engagement		.259	.073	.143	3.529	.000				

As can be seen in Table 7, students' perceptions of interactional, rewarding and procedural justice and school engagement levels significantly predict their academic success ( $p < .05$ ). However, as perceptions of distributive justice did not significantly predict academic achievement, multiple regression analysis was omitted, and the analysis was renewed. Interactional, rewarding, and procedural justice perceptions and engagement levels of high school students in classroom management predict 7.7% of their academic success. In other words, 7.7% of

the total variance in students' academic success is explained by students' level of interactional, rewarding and procedural justice perceptions and engagement to school in classroom management.

### **Discussion, Conclusions and Suggestions**

In this study, it was aimed to determine whether high school students' perception of justice related to classroom management and their levels of school engagement predicted their academic achievement. As a result of analysis, high school students' perception of rewarding and procedural justice in classroom management showed a significant difference according to gender. The perceptions of interactional and distributive justice do not differ significantly according to gender. Male students' perception of rewarding justice in classroom management is more positive than female students' perception of rewarding justice in classroom management. However, female students' perception of procedural justice in classroom management is more positive than male students' perception of procedural justice in classroom management. In addition, female students' level of school engagement is higher than male students' level of school engagement. According to Çelikkaya's (2008) study on 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students, there is a significant difference in terms of rewarding, procedural, interactional and distributive justice perceptions in class management in favor of female students. This study supports the studies (Arastaman, 2006; Özgenel, Çalışkan Yılmaz & Baydar, 2018; Alpaslan, 2016; Mengi, 2011), which concluded that female students' perception of procedural justice (Nural, 2015) and distributive justice (Kepekçioğlu, 2015) is higher than male students and their engagement to school is higher than male students. The main reason why female students' engagement to school is higher than male students may be due to the meaning and importance they attach to school. While female students perceive the school as a place where they set up their future, boys can perceive the school as a place where there is always discipline and rules.

According to another result, 9<sup>th</sup> grade students' perceptions of interactional, rewarding, procedural and distributive justice in classroom management were higher than 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades. In the study conducted by Nural (2015), it was determined that 9<sup>th</sup> grade students' perceptions of justice were higher than other grades. This study supports the fact that perception of justice differs according to class levels in classroom management. 9<sup>th</sup> grade students perceive the school and teachers fairer in class management since they are in the stage/level of getting to know and adapt to school. Grade 9 students may have evaluated their teachers' attitudes and behaviors more comfortably and positively because they do not know the school and their teachers more fully and they are not worried about the university exam. As high school students' stress, anxiety and dissatisfaction increase as the class level rises, they evaluate teachers' attitudes and behaviors more sensitively (Kayıkçı & Sayın, 2010). According to the findings, it is seen that there is a significant difference between the school engagement levels of the students according to their class levels. 9<sup>th</sup> grade students' engagement to school is higher than other



grade levels. According to the study conducted by Turgut (2015), 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade students' level of school engagement was higher than 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade students. In addition, Wang and Holcombe (2010), Schotland (2011) and Simons-Morton et al. (1999) found similar findings. This shows that as the grade level increases, the engagement to school decreases. In other words, it could be concluded that with the higher-class level, students become more acquainted with the school. And for this reason, their expectations and dissatisfaction from the school increase, and therefore their engagement to the school decreases.

According to the findings, students' perceptions of interactional, rewarding and procedural justice and their engagement to school were found to be significantly different according to school types. It was determined that the students who are studying Anatolian Imam Hatip High School had higher levels of interactional, procedural and rewarding justice perceptions and engagement to the school in the classroom management than other high school types. The results obtained are in parallel with other studies (Molinari, Sipeltini & Passini, 2013; Nural, 2015; Luyten & Dejong, 1998; Kepekcioglu, 2015) conducted on the point that students' perceptions of justice in classroom management show a significant difference according to the type of school, and other studies on the level of engagement to school show a significant difference according to the type of school (Mengi, 2011; Yilmaz, 2015). This can be explained by the religious education of the students in Imam Hatip High Schools. Religious education at Imam Hatip High Schools often reminds students of the religious value and sacredness of the school and teachers and reminds it by constantly emphasizing it. Teachers in Imam Hatip High Schools may be more sincere and more interested in students. In addition, the increase in the number of Imam Hatip High Schools in recent years, the opening of Anatolian Imam Hatip High Schools applying Science and Social Sciences program and the lack of coefficient problem in the university exam may have contributed positively to the high level of school engagement.

According to the results of the research significant relationships were determined among students' perceptions of interactional, procedural, rewarding and distributive justice and levels of their engagement to school. Likewise, school engagement levels with academic successes and perceptions of interactional, procedural and distributive justice with academic successes have significant relationships among each other. However, there was no significant relationship between rewarding justice and academic success. It was understood that the students' perceptions of interactional and procedural justice in classroom management significantly predicted their level of engagement and academic success. Perceptions of rewarding and distributive justice did not significantly predict school engagement and academic success. It was concluded that students' engagement to school significantly predicted their academic achievement. At the same time, students' perception of interactional, rewarding and procedural justice and their engagement to school together predicted their academic success significantly in classroom management perceived by students; however, it was found that perceptions of distributive justice did not predict academic success significantly. This situa-

tion can be interpreted as a fair distribution of prizes is not a factor in increasing students' academic success, but it can also be interpreted that interactional, procedural, and rewarding perception is a factor that increases academic success (Nural, 2015). According to the results of another study, students' perceptions of justice affect their academic success (Çelikkaya, 2008). This study supports the other studies which concluded that students' engagement to school significantly predicted their academic success (Alpaslan, 2016; Cornell, Shukla, & Konold, 2016; Eith, 2005; Griffin, 2014; Özgök, 2013; Sarı, 2013; Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015). In this context, it can be stated that students' interaction with their teachers and fair behaviors in classroom management increase students' engagement to the school and consequently affect their academic success positively. To put it another way, teachers who exhibit fair attitudes and behaviors in classroom management enable students to develop positive emotions, behavior and cognition/thinking towards their school and teachers, and these positive elements support students' success in exams and increase their academic success.

Distributive and procedural justice perception is a significant predictor of the engagement of both students and teachers to school (Selvitopu & Şahin, 2013). Distributive justice in schools defined as equal distribution of grades by teachers (Deutsch, 1979). Procedural justice is defined as whether the grading process is fair or not (Nural, 2015). According to these definitions, it can be said that high school students with high perceptions of procedural justice have high levels of school engagement. Students expect their teachers to behave fairly while interacting with them (Whalen & Koerning, 2009). In particular, it can be concluded that the dimension of procedural justice which includes in-class or out-of-class rules (Chesebro, Martin & Bulson, 2004; Rawnsley, 1997; Nural, 2015) affects the behavioral engagement. However, it can also be claimed that the interactional dimension of justice reflecting the behaviors of the teacher such as mocking speech, embarrassing the student with his / her friend and leaving the student unanswered (Chory-Assad & Pausel, 2004; Nural, 2015; Rodabaugh, 1996) may affect the affective engagement of the students. According to Chory-Assad (2002), students who consider their teachers as fair are more successful than other students. Because students associate their thoughts about justice with the grades they receive within the scope of distributive justice (Wendorf & Alexander, 2005). In this regard, it is illustrated that teachers' fair behaviors and positive attitudes and school support of students in classroom management and education process have positive effect on their academic successes.

As a conclusion, research shows that interactional and procedural justice can positively affect students' engagement to the school and consequently contribute to their academic success. Rewarding and distributional justice are the least predictive dimensions of school engagement. In future research, other variables may be added that affect students' level of engagement and academic achievement. Qualitative research can be conducted to explore the students' perceptions of justice in the classroom according to the behaviors of the teachers. It may be suggested that teachers evaluate whether their behaviors in classroom management are fair and pay attention to their classroom practices.

## Türkçe Sürüm

### Giriş

Adalet, insanı insan yapan en etkili ahlaki özelliktir. Adaletin Arapça kökenine baktığımızda a-d-l kökünün doğru, dürüst ve dengeli manasına geldiği görülmektedir. Adalet kelimesinin yapılmış kesin bir tanımı bulunmamaktadır. Genel itibariyle adalet, bireyin hak ve hukuk sınırlarına riayet etmesi olarak tanımlanmıştır (Töremen & Tan, 2006). Adalet kavramı, örgütsel adalet olarak ele alındığında; örgüt yapısının veya örgüt yöneticilerinin örgütte çalışan bireylere yönelik sergiledikleri davranışlar karşısında çalışanların adalet algıları ve buna bağlı olarak gösterdikleri tepkilerdir (Küçükçene & Aydoğan, 2018). Örgütsel adalet temelde üç boyutta incelenir. Bu boyutlar; etkileşimsel adalet, dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet olarak bilinmektedir (Folger, 1987). Genel olarak dağıtımsal adalet; malların eşit bir şekilde dağıtımı (Nural, 2015; Ngodo, 2008; Devonish & Greenidge, 2010; Özmen, Arbak, & Özer, 2007; Wu & Wang., 2008; Foley, Deborah & Gary, 2002), işlemsel adalet; malların dağıtımı esnasındaki süreç (Cohen-Charash & Spector, 2001; Greenberg, 1987; Schimnke, Ambrose & Noel, 1997; Beugre, 2002), etkileşimsel adalet; çalışanlar arasındaki iletişimin adaletli olması (Nural, 2015; Bies & Shapiro, 1988) olarak yorumlanmıştır. Örgütsel adaleti, okul ve sınıf yönetimi bağlamında ele aldığımızda dağıtımsal adalet, öğrencilerin performans ödevlerinin doğru ve gerçekçi şekilde değerlendirilmesi ve notların adil verilmesi; işlemsel adalet, performans ödevi değerlendirilirken değerlendirme ölçütlerinin adil olması; etkileşimsel adalet ise değerlendirme sürecinde öğrenmen ve öğrenci arasındaki iletişimin ve etkileşimin saygı ve sevgi çerçevesinde gerçekleşmesi ve öğretmenin adil davranması örnek verilebilir.

Örgütsel adaleti konu alan birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin, örgütsel adalet örgütsel verimliliği (Cremer, 2005; Zapata, vd., 2009; Acquach & Tukamushaba, 2009; Dzansi & Dzansi, 2010), işlemsel adalet örgütsel bağlılığı ve iş tatminini (Folger & Konovsky, 1989), işlemsel (Moorman, 1991) ve etkileşimsel adalet örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediği (Malatesta & Byrne, 1997) sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Yine iş tatmininin (Lam vd., 2002; Liao, 2007) ve insan kaynakları sistemlerinin (Whitener, vd., 1998) işlemsel adalet ile ilişkili olduğuna dair çalışmalar yapılmıştır. Farklı çalışma alanlarında adalet kavramının bir değer olarak ele alındığı (Skitka, 2002; Skitka & Muellen, 2002; De Cremer, 2002; Lippopen, Olkkonen & Myyry, 2004), turizm sektöründe örgütsel adalet ile örgütsel bağlılığı (Ekiztepe, 2011), ekonomi sektöründe birleşme ve satın almalarda örgütsel adaleti (Meyer, 2001), usul ve dağıtım adaletinin banka çalışanları üzerindeki verimlilik düzeylerine etkisini (McFarlin & Sweeney, 1992), üniversite öğrencilerinin adil öğrenme ortamına ilişkin algılarını (Liz-zio, Wilson & Hadaway, 2007), sağlık çalışanlarının örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıklarını (Byrne & Cropanzano, 2001) ve örgütsel adaletin geçmişten günümüze tarihini (Greenberg, 1990) inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır.

Adalet kavramının duygusal, mantıksal ve toplumsal özelliği vardır (Çeçen, 1993). Bir toplum karşılıklı adalet ilkesini gözetirse ve sorumluluklarını yerine getirirse adaletli bir toplum olur (Yılmaz, 2010). Adaletli bir toplumun en önemli kaynağı ise hiç kuşkusuz insanların karakter eğitimi aldıkları ve topluma faydalı bir birey olarak yetiştikleri eğitim yuvası olan okuldur. Okul, eğitimin amaçlarını gerçekleştiren sosyal bir sistemdir (Elkatmış, 2013). Topluma ve insanlığa katkı sağlayacak bireylerin eğitimleri okulda gerçekleşir ve bireyler toplumsal yaşamın bir parçası olur. Bu nedenle genelde okul ortamının, özelde ise etkili sınıf yönetiminin varlığı önemli bir ihtiyaçtır (Terzi, 2002).

Sınıf yönetimi, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi (Çetin, 2009; Başar, 2003), öğretmenin sınıf hâkimiyeti noktasında yetkin olması (Turan & Şişman, 2018) ve öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayacak etkinliklerin yapılmasıdır (Evertson & Weinstein, 2006). Başka bir ifadeyle sınıftaki öğrenme ortamını oluşturacak her türlü şartların sağlanmasıdır. Sınıf yönetiminin öğeleri; sınıf yönetim programının oluşturulmasıdır (Erden, 2003; Glasser, 1999). Glasser'e (1999) göre sürecin koordine edilmesi, ortamın öğretim için uygun hale getirilmesi, öğrencilerin değerlendirilmesi ve oluşabilecek sorunların çözülmesi olarak belirlenmiştir. Etkili bir sınıf yönetimi öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı olması, zaman yönetimi, öğrenci motivasyonu (Gündüz, 2004) ve fiziksel düzenlemeleri içeren birtakım kriterlerle öğrencilerin güdülenmesi sağlanabilir (Aydın, 2008; Karip, 2017). Bu kriterlere sahip olması gereken ise sınıf yönetiminden sorumlu olan öğretmendir (Nural, 2015). Çünkü öğretmen sınıfta sadece bilgiyi aktaran kişi değil aynı zamanda davranışlarıyla da öğrenciyi etkileyebilen kişidir. Öğretmenin sınıf içindeki olumlu davranışları öğrencileri olumlu etkilerken olumsuz davranışları da olumsuz etkiler (Terzi, 2002). Bu durum öğretmenlerin sınıf içindeki tutumlarının öğrenciler tarafından dikkatle incelendiği sonucunu doğurur. Çünkü öğrenci, sınıftaki en güzel analizcidir. Öğretmenlerin sınıf içindeki etkili davranışları, öğrencilerin akademik gelişiminin yanı sıra sosyal ve davranışsal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Brouwers & Tomic, 2000; Dilekmen, 2008; Şahin, 2011).

Öğretmenler sınıf yönetimi ve eğitim-öğretim süreçlerinde adaletsiz davrandığında öğrenciler üzerinde olumsuz bir algı oluşur ve öğrenciler bunu davranışlarına yansıtabilir. Örneğin, öğretmenlerin sınıf yönetiminde adaletli davranmadığı durumlarda öğrenciler saldırgan davranış sergilemekte, motivasyonu düşmekte, öğrenmeye direnç göstermekte ve sınıf içi iletişimi olumsuz etkilemektedir (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad & Paulsel, 2004; Paulsel, Chory-Assad, & Dunleavy, 2005). Sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi, öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkileşimli olmasıyla mümkündür. Öğretmen öğrenciye karşı her zaman ölçülü davranmalı, başka bir anlatımla ne çok sert ne de çok yumuşak olmalıdır (Büyükkaragöz & Çivi, 1996). Sezer (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları öğrencilerin adalet algılarını artırmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında sağladıkları adalet, öğrencilerin sınıfın kaynaklarını eşit olarak kullanmaları (Cummings, 2000) ve diğer insanlarla ilişkilerinde adil olmaları noktasında önemli bir etken olmaktadır (Finger

& Bamford, 2010). Aynı zamanda öğretmenlerin eşitlik ve adalet ilkesine uygun *davranmamaları* öğrencilerde adalet algısının oluşmasına da engel olmaktadır (Sheets & Gay, 1996; Villegas & Lucas, 2002; Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran, 2004). Özetle, öğrencilerdeki adalet algısı okuldaki eğitimi geliştirir (Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007), kendilerini okula ait hissettirir ve güven duygusunun oluşmasına katkı sağlar (Beugre, 2002). Bu anlamda öğretmenlerin sınıf içinde sergilemiş oldukları adil davranışlar, öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyebilir.

Okula bağlılık kavramı, öğrencilerin okullarına karşı besledikleri duygular olarak ele alınmaktadır. Genel olarak öğrencilerin okula bağlılıkları; eğitimle ilgili olumlu duygular hissetme, okuldaki personel ve öğrencilerle olumlu ilişkiler içerisinde olabilme, devamsızlık yapmama, sosyal etkinliklere katılma (McNeal, 1995; Fall & Roberts, 2012), okulla alakalı çalışmalara daha fazla zaman ayırabilme, okul kurallarına uyma (Finn, 1993), fikirlerini sınıfta söyleyebilme, akademik anlamda başarılı olabilme (Lee, 2008; Maddox & Prinz, 2003) ve öğrenmeye karşı içsel motivasyonu sağlama (Newman, 1992) özellikleri ile açıklanabilir. Okula bağlılığın birçok etkeni vardır. Doğru arkadaş seçimi, okula bağlılığın olumlu etkeni olurken, yanlış seçimler ise bireydeki saldırganlaşma, madde bağımlılığı ve yalnızlaşma gibi riskli davranışların ortaya çıkmasında olumsuz bir etken olmaktadır (Şimşek & Çöplü, 2018; Manzeske & Estell, 2009; Taş, 2017; Black vd., 2010; Altınsoy & Karakaya Özyer, 2018).

Yapılan araştırmalara göre okula bağlılığın duyuşsal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutunun olduğu sonucuna varılmıştır (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Robinson, 2016). Genel itibarıyla davranışsal bağlılık, öğrencilerin okuldaki akademik ve sosyal etkinliklere katılımı gibi gözlenebilen davranışlarını (Alparslan, 2016), duyuşsal bağlılık, öğrencinin okuluna karşı olumlu veya olumsuz tepkisini (Connell & Welborn, 1991; Alparslan, 2016), bilişsel bağlılık, öğrencinin okuldaki davranışlarını niçin ve nasıl yaptığı hakkında anlayışını içerir (Newman, Wehlage & Lamborn, 1992).

Okula bağlılık, eğitimin önemli bir unsuru olduğu için birçok araştırmacı tarafından çalışmalara konu olmuştur. Okula bağlılık ile *okul iklimi* (Özdemir vd., 2010; Özgenel, Çalışkan Yılmaz & Baydar, 2018; Pistacelli & Lee, 2011; Saufler, 2011; Wang, 2010), *sosyal destek ve özyeterlilik* (Mengi, 2011; Karababa, Oral & Dilmaç, 2018; Alparslan, 2016; Goldschmidt, 2008), *sinav kaygısı* (Onuk, 2017), *başarı düzeyleri* (Yılmaz, 2015; Wang & Holcombe, 2010; LeCroy & Krysik, 2008; Eades, 2014), *okul tükenmişliği* (Özdemir, 2015), *yaşam memnuniyeti* (Özdemir, 2013; Blum, 2005), *aile katılımı* (Erol, 2016), öğretmen davranışları (Perry, 2008; Phillips, 2013; Arias, 2013), şiddet eğilimleri (Sağlam ve İkiz, 2017), örgütsel güven (Arabikoğlu, 2016) arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algılarının, okula bağlılık düzeylerinin ve akademik başarılarının birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algılarının ve okula bağlılıklarının birlikte, akademik başarılarının bir yordayıcısı

olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme, işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları ve okula bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve öğrenim gördükleri okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme, işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları, akademik başarı ve okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme, işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları, akademik başarı ve okula bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme, işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları ve okula bağlılık düzeyleri birlikte, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

### *Araştırmanın Modeli*

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algıları, okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek ve lise öğrencilerinin sınıf içi adalet algılarının ve okula bağlılıklarının birlikte, akademik başarılarının bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amaçlandığından nicel araştırma modellerinden genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişime yönelim veya örüntüsünü belirlemek için kullanılan bir istatistiksel modeldir (Creswell, 2017).

### *Evren ve Örneklem*

Bu çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki Sancaktepe, Çekmeköy ve Sultanbeyli İlçelerinde bulunan Anadolu Lisesi (AL), Anadolu Meslek Lisesi (AML) ve Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde (AİHL) eğitim gören öğrenciler; örnekleme ise tabakalı örnekleme yoluyla ulaşılan 650 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi; evrenin homojen gruplara ayrılarak tabakalardan seçilen örneklerin birleştirilmesiyle oluşturulan yöntemdir (Kılıç, 2013).

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin 369'u kız (%56.8) ve 281'i (%43.2) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 218'i 9. sınıfa (%33.5), 223'ü

10. sınıfa (%34.3), 112'si 11. sınıfa (%17.2) ve 97'si 12. sınıfa devam etmektedir. Katılımcı öğrencilerin 366'sı Anadolu İmam Hatip Lisesinde (%56.3), 145'i Anadolu Meslek Lisesinde (%22.3) ve 139'u Anadolu Lisesinde (%21.4) öğrenim görmektedir.

#### *Veri Toplama Araçları*

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği ve Okula Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır.

*Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği:* Araştırmada, öğrencilerin sınıf yönetiminde algıladıkları adalet algısını ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak Nural (2015) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Fikrim Yok (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li Likert türünde geliştirilmiştir. Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği 16 maddeden oluşmaktadır ve dört alt boyuta sahiptir. Ölçek maddelerinden 1-2-3-4-5 Etkileşimsel Adalet Boyutunu, 6-7-8 Ödüllendirme Adaleti Boyutunu, 9-10-11-12 İşlemsel Adalet Boyutunu ve 13-14-15-16 Dağıtımsal Adalet Boyutunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ( $\chi^2/df=2.404$ ; GFI=.930; AGFI=903; SRMR=.048; RMSEA=.060) ve kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999). Etkileşimsel adalet güvenilirlik katsayısı 0.793; ödüllendirme adaleti 0.790; işlemsel adalet 0.735; dağıtımsal adalet 0.694 ve ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0.875 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2012).

*Okula Bağlılık Ölçeği:* Araştırmada, öğrencilerin okula bağlılıklarını ölçmek amacıyla Fredricks vd. (2005) tarafından geliştirilen ve Çengel, Totan ve Çoğmen (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okula Bağlılık Ölçeği (School Engagement Scale) kullanılmıştır. Ölçek, “Çok doğru (5), Çoğu zaman doğru (4), Bazen doğru (3), Arada sırada doğru (2), Hiç doğru değil (1)” olmak üzere beşli likert türünde geliştirilmiştir. Ölçekte 3’ü ters madde olmak üzere toplamda 19 madde ve üç alt boyut bulunmaktadır. Ters maddeler (6-11-18) çevrilerek toplam puan alınmaktadır. Alınan yüksek puanlar okula bağlılık düzeyinin yüksek olduğuna alınan düşük puanlar ise okula bağlılık düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutları; davranışsal boyut (1-11-6-9-3), duyuşsal boyut (7-16-4-14-12-18) ve bilişsel boyut (2-5-8-10-13-15-17-19) olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ( $\chi^2/df=2.524$ ; GFI=.921; AGFI=.893; SRMR=.066; RMSEA=.062) ve kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999). Ölçeğin bu çalışmada genel güvenilirlik katsayısı 0.836 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2012).

*Akademik Başarı:* Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları, yıl sonu not ortalamaları olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin yılsonu not ortalamaları okul idaresi tarafından temin edilmiştir. Öğrencilerin yılsonu notları Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2017) belirlediği 100’lü not sistemine (0-49.99=Geçmez;

50.00-59.99=Geçer; 60.00-69.99=Orta; 70.00-84.99=İyi; 85.00-100=Pekiyi) göre değerlendirilmiştir.

### *Verilerin Toplanması*

Çalışma verilerinin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra “Sınıf Yönetiminde Adalet Algısı Ölçeği” ve “Okula Bağlılık Ölçeği” 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken gönüllülük esası dikkate alınmış ve gizlilik ilkesi doğrultusunda kişisel bilgilerin kimseye verilmeyeceği açıklanarak öğrencilerin güveni sağlanmaya çalışılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Çalışma kapsamında toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. SPSS paket programı yardımıyla lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları ve okula bağlılık düzeylerinin öğrencilerin sınıf seviyelerine ve eğitim gördükleri okul türlerine göre farklılaşma olup olmadığını analiz etmek için one-way ANOVA; öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için *t-testi*; lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları, akademik başarı ve okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için korelasyon analizi; lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algıları ile okula bağlılıkları düzeylerinin birlikte, akademik başarılarını yordama düzeyini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

## **Bulgular**

Lise öğrencilerinin sınıf yönetiminde adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip-göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

*Tablo 1*

*Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	X̄	SD	t test		
					t	df	p
Etkileşimsel Adalet	Kız	369	3.403	.930	1.013	648	.311
	Erkek	281	3.327	.980			
Ödüllendirme Adaleti	Kız	369	3.149	1.021	-2.625	648	.009
	Erkek	281	3.361	1.027			
İşlemsel Adalet	Kız	369	3.706	.912	3.901	648	.000
	Erkek	281	3.422	.929			
Dağıtımsal Adalet	Kız	369	3.279	.900	-.704	648	.482
	Erkek	369	3.403	.930			
Okula Bağlılık	Kız	369	3.476	.641	2.739	648	.006
	Erkek	281	3.333	.683			



Tablo 1 incelendiğinde lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki ödüllendirme ( $t_{[648]}=2.625$ ;  $p<.01$ ) ve işlemsel ( $t_{[648]}=3.901$ ;  $p<.01$ ) adalet algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; etkileşimsel ( $t_{[648]}=1.013$ ;  $p>.01$ ) ve dağıtımsal ( $t_{[648]}=.704$ ;  $p>.01$ ) adalet algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Erkek öğrencilerin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algıları ( $X=3.36$ ), kız öğrencilerin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algılarından ( $X=3.14$ ) daha olumludur. Ancak kız öğrencilerin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algıları ( $X=3.70$ ), erkek öğrencilerin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algılarından ( $X=3.42$ ) daha olumludur. Lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t_{[648]}=2.739$ ;  $p<.01$ ). Kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ( $X=3.47$ ), erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinden ( $X=3.33$ ) daha yüksektir.

Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin sınıf kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin sınıf kademelerine göre ANOVA sonuçları

Boyut	Sınıf	N	X̄	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Etkileşimsel Adalet	9	218	3.56	.064	G. Arası	12.233	3	4.078			
	10	223	3.27	.059	G. İçi	576.532	646	.892	4.569	.004	9>10-11-12
	11	112	3.23	.086	Toplam	588.765	649				
	12	97	3.32	.110							
	Top.	650	3.37	.037							
Ödüllendirme Adaleti	9	218	3.41	.066	G. Arası	17.549	3	5.850			
	10	223	3.16	.065	G. İçi	668.913	646	1.035	5.649	.001	9>10-12; 11>12
	11	112	3.31	.097	Toplam	686.462	649				
	12	97	2.93	.116							
	Top.	650	3.24	.040							
İşlemsel Adalet	9	218	3.83	.058	G. Arası	22.276	3	7.425			
	10	223	3.44	.058	G. İçi	538.655	646	.834	8.905	.000	9>10-11-12
	11	112	3.40	.093	Toplam	560.930	649				
	12	97	3.52	.103							
	Top.	650	3.58	.036							
Dağıtımsal Adalet	9	218	3.47	.057	G. Arası	10.132	3	3.377			
	10	223	3.18	.060	G. İçi	550.892	646	.853	3.960	.008	9>10-11
	11	112	3.24	.093	Toplam	561.023	649				
	12	97	3.26	.105							
	Top.	650	3.30	.036							
Okula Bağlılık	9	218	3.63	.042	G. Arası	15.998	3	5.333	12.790	.000	
	10	223	3.31	.043	G. İçi	269.335	646	.417			9>10-11-12
	11	112	3.28	.064	Toplam	285.333	649				
	12	97	3.29	.062							
	Top.	650	3.41	.026							

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algıları arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının hangi sınıflar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel adalet algıları ( $\bar{X}=3.56$ ), 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.27$ ), 11. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.23$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.32$ ); 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algıları ( $\bar{X}=3.41$ ), 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.16$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=2.93$ ); 11. sınıf öğrencilerinin ödüllendirme adalet algıları ( $\bar{X}=3.23$ ), 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.32$ ); 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algıları ( $\bar{X}=3.83$ ), 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.44$ ), 11. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.40$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.52$ ); 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimindeki dağıtımsal adalet algıları ( $\bar{X}=3.47$ ), 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.18$ ) ve 11. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.24$ ) daha yüksektir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=12.790$ ;  $p<.001$ ). Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin hangi sınıflar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 9. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ( $\bar{X}=3.63$ ), 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.31$ ), 11. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.28$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3.29$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin sınıf yönetiminde adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin okul türlerine göre ANOVA sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Etkileşimsel Adalet	İHL	366	3.36	.049	G. Arası	8.484	2	4.242	4.730	.009	İHL>ML;
	ML	145	3.19	.077	G. İçi	580.281	647	.897			
	AL	139	3.30	.079	Toplam	588.765	649				
	Top.	650	3.37	.037							
Ödüllendirme Adaleti	İHL	366	3.37	.054	G. Arası	16.052	2	8.026	7.746	.000	İHL>ML-AL
	ML	145	2.99	.086	G. İçi	670.409	647	1.036			
	AL	139	3.15	.077	Toplam	686.462	649				
	Top.	650	3.24	.040							
İşlemsel Adalet	İHL	366	3.66	.048	G. Arası	6.218	2	3.109	3.626	.027	İHL>ML
	ML	145	3.41	.081	G. İçi	554.713	647	.857			
	AL	139	3.55	.073	Toplam	560.930	649				
	Top.	650	3.58	.036							

Tablo 3

Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin okul türlerine göre ANOVA sonuçları (Devamı)

Boyut	Okul Türü	N	X̄	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Dağıtimsal Adalet	İHL	366	3.34	.050	G. Arası	2.433	2	1.217	1.409	.245	---
	ML	145	3.18	.077	G. İçi	558.590	647	.863			
	AL	139	3.31	.069	Toplam	651.013	649				
	Top.	650	3.30	.036							
Okula Bağlılık	İHL	366	3.54	.033	G. Arası	13.955	2	6.978	16.635	.000	İHL>ML- AL
	ML	145	3.20	.053	G. İçi	271.378	647	.419			
	AL	139	3.29	.056	Toplam	285.333	649				
	Top.	650	3.41	.026							

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ).

Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının hangi okul türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel adalet algıları ( $X̄=3.36$ ), Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerinden ( $X̄=3.19$ ); Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algıları ( $X̄=3.37$ ), Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerinden ( $X̄=2.99$ ) ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden ( $X̄=3.15$ ); Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algıları ( $X̄=3.66$ ), Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerinden ( $X̄=3.41$ ) daha yüksektir.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında okul türlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p < .001$ ). Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin hangi okul türleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ( $X̄=3.54$ ), Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinden ( $X̄=3.20$ ) ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden ( $X̄=3.29$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin sınıf yönetiminde adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**  
*Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet alguları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları*

Değişkenler		Okula Bağlılık Toplam	Akademik Başarı
Etkileşimsel Adalet	r	.318**	.213**
Ödüllendirme Adaleti	r	.122**	.049
İşlemsel Adalet	r	.316**	.199**
Dağıtımsal Adalet	r	.265**	.170**
Akademik Başarı	r	.203**	1

\*p<.05; \*\*p<.01; N=650

Tablo 4’te verilen korelasyon analizine göre öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile akademik başarıları (r=.203; p<01), sınıf yönetiminde etkileşimsel adalet alguları (r=.318; p<.01), ödüllendirme adaleti (r=.122; p<.01), işlemsel adalet (r=.316; p<.01) ve dağıtımsal adalet (r=.265; p<.01) arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile sınıf yönetiminde etkileşimsel adalet alguları (r=.213; p<.01), işlemsel adalet (r=.199; p<.01) ve dağıtımsal adalet (r=.170; p<.01) arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak akademik başarı ile ödüllendirme adaleti arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır (r=.049; p>.05).

Öğrenciler tarafından algılanan sınıf yönetiminde adalet algılarının, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarılarını yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**  
*Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algularının, okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarı düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları*

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit		2.318	.114		20.368	.000				
Etkileşimsel	Okula Bağlılık	.108	.034	.156	3.168	.002				
Ödüllendirme		.037	.027	.058	1.380	.168	.368	.135	25.262	.000
İşlemsel		.117	.034	.163	3.477	.001				
Dağıtımsal		.058	.032	.082	1.809	.071				
Sabit		2.428	.105		23.208	.000				
Etkileşimsel	Okula Bağlılık	.142	.031	.204	4.549	.000	.357	.128	47.288	.000
İşlemsel		.141	.032	.198	4.415	.000				
Sabit		2.158	.215		10.058	.000				
Etkileşimsel	Akademik başarı	.183	.064	.145	2.834	.005				
Ödüllendirme		-.099	.051	-.085	-1.948	.052	.248	.062	10.598	.000
İşlemsel		.155	.063	.120	2.457	.014				
Dağıtımsal		.083	.061	.064	1.367	.172				

Tablo 5

Öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının, okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarı düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları (Devamı)

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit		2.127	.197		10.793	.000				
Etkileşimsel	Akademik başarı	.186	.059	.147	3.154	.002	.233	.054	18.573	.000
İşlemsel		.148	.060	.115	2.453	.014				

Tablo 5 incelendiğinde sınıf yönetiminde adalet algısının alt boyutlarından etkileşimsel ile işlemsel adalet boyutları, öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordarken ( $p < .01$ ); ödüllendirme ve dağıtımsal adalet boyutları okula bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ( $p > .05$ ). Ödüllendirme ve dağıtımsal adalet algıları okula bağlılık düzeylerini yordadığından analizden çıkarılmış, çoklu regresyon analizi yeniden yapılmıştır. Lise öğrencilerinin sınıf yönetiminde etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları birlikte, öğrencilerin okula bağlılıklarının %13'ünü yordamaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerindeki toplam varyansın %13'ünü öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları açıklamaktadır. Ayrıca öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları, akademik başarılarının %5'ini yordamaktadır. Başka bir anlatımla öğrencilerin akademik başarılarındaki toplam varyansın %5'ini etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları açıklamaktadır.

Öğrencilerin okula bağlılıklarının, akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin okula bağlılıklarının, akademik başarı düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit	Akademik	2.026	.242		8.372	.000				
Okula bağlılık	Başarı	.368	.070	.203	5.291	.000	.203	.041	27.990	.000

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılıkları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $p < .05$ ). Öğrencilerin okula bağlılıkları, akademik başarılarının %4'ünü yordamaktadır ( $r = .203$ ;  $r^2 = .04$ ). Başka bir anlatımla öğrencilerin akademik başarılarındaki toplam varyansın %4'ünü öğrencilerin bağlılıkları açıklamaktadır.

Öğrenciler tarafından algılanan sınıf yönetiminde adalet algıları ile okula bağlılıklarının, akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin sınıf yönetiminde adalet algısı ile okul bağlılık düzeyleri birlikte, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Sabit		1.571	.273		5.759	.000				
Etkileşimsel		.155	.064	.123	2.410	.016				
Ödüllendirme	Akademik	-.108	.050	-.093	-2.148	.032	.280	.079	10.989	.000
İşlemsel	başarı	.126	.063	.097	1.988	.047				
Dağıtımsal		.068	.060	.053	1.131	.259				
Okula Bağlılık		.253	.074	.140	3.441	.001				
Sabit		1.623	.269		6.038	.000				
Etkileşimsel		.179	.061	.142	2.940	.003				
Ödüllendirme	Akademik	-.101	.050	-.087	-2.025	.043	.277	.077	13.411	.000
İşlemsel	başarı	.140	.062	.108	2.253	.025				
Okula Bağlılık		.259	.073	.143	3.529	.000				

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrenciler tarafından algılanan sınıf yönetiminde etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $p < .05$ ). Ancak dağıtımsal adalet algıları, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamadığından çoklu regresyon analizinden çıkarılmış ve analiz yenilenmiştir. Lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri, akademik başarılarının %7.7’sini yordamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin akademik başarılarındaki toplam varyansın %7.7’sini öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri açıklamaktadır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada lise öğrencilerinin sınıf yönetimine ilişkin adalet algıları ile okula bağlılık düzeylerinin birlikte, akademik başarılarını yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda lise öğrencilerinin sınıf yönetimindeki ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; etkileşimsel ve dağıtımsal adalet algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık *göstermemektedir*. Erkek öğrencilerin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algıları, kız öğrencilerin sınıf yönetimindeki ödüllendirme adalet algılarından daha olumludur. Ancak kız öğrencilerin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algıları, erkek öğrencilerin sınıf yönetimindeki işlemsel adalet algılarından daha olumludur. Ayrıca kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinden daha yüksektir. Çelikkaya’nın (2008) ortaokul 6. ve 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre sınıf yönetiminde ödüllendirme, işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet algılarında kız öğrencile-

rin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonucu, kız öğrencilerin sınıf yönetiminde işlemsel adalet (Nural, 2015) ve dağıtımsal adalet (Kepekçioğlu, 2015) algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmaları ve kız öğrencilerin okula bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmaları (Arastaman, 2006; Özgenel, Çalışkan Yılmaz & Baydar, 2018; Alpaslan, 2016; Mengi, 2011) destekler niteliktedir. Kız öğrencilerin okula bağlılıklarının erkek öğrencilerden yüksek olmasının temel nedeni kız ve erkek öğrencilerin okula yükledikleri anlam ve verdikleri önemden kaynaklanabilir. Kız öğrencileri okulu, geleceklerini kurdukları bir yer olarak algılayan, erkekler ise okulu sürekli disiplin ve kuralların olduğu yer olarak algılayabilir.

Araştırmada ulaşılan başka bir sonuca göre 9. sınıf öğrencilerinin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme, işlemsel ve dağıtımsal adalet algılarının 10., 11. ve 12. sınıflara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nural (2015) tarafından yapılan araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinin adalet algılarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma sınıf yönetiminde adalet algısının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini destekler niteliktedir. 9. sınıf öğrencileri okulu ve öğretmenlerini tanıma ve okula uyum sağlamaya aşamasında/seviyesinde olduklarından öğretmenlerinin sınıf yönetiminde daha adaletli algılamaktadırlar. 9. Sınıf öğrenciler okulu ve öğretmenlerini daha tam olarak tanımadıkları ve üniversite sınavının kaygısından uzak oldukları için öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını değerlendirirken daha rahat ve olumlu değerlendirmiş olabilirler. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe stresleri, kaygıları ve memnuniyetsizlikleri arttığından öğretmenlerin tutum ve davranışlarını daha duyarlı değerlendirmektedirler (Kayıkçı ve Sayın, 2010). Bulgulara göre öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin okula bağlılıkları diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksektir. Turgut'un (2015) yaptığı araştırmaya göre 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca Wang ve Holcombe, (2010), Schotland (2011) ve Simons-Morton ve arkadaşları da (1999) benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu durum sınıf seviyesi arttıkça okula bağlılığın azaldığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe okulu daha iyi tanıdığı, okuldan beklentilerinin ve memnuniyetsizlerinin arttığı ve bu nedenle okula bağlılıklarının azaldığı söylenebilir.

Bulgulara göre öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ve okula bağlılık, okul türlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel, işlemsel ve ödüllendirme adalet algılarının ve okula bağlılık düzeylerinin diğer lise türlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar öğrencilerin sınıf yönetimindeki adalet algılarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği noktasında yapılan diğer çalışmalarla (Molinari, Sipeltini & Passini, 2013; Nural, 2015; Luyten & Dejong, 1998; Kepekçioğlu, 2015) ve okula bağlılık düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği noktasında yapılan diğer çalışmalarla (Mengi, 2011; Yılmaz, 2015) paralellik göstermektedir. Bu durum İmam Hatip Liselerinde öğrencilerin aldıkları dini eğitim ile açıklanabilir. İmam Hatip Liselerinde verilen dini eğitim, okulun ve öğretmenlerin

dini açıdan değerini ve kutsallığını öğrencilere sıklıkla hatırlatmakta ve sürekli ön plana çıkararak vurgulamaktadır. İmama hatip Liselerindeki öğretmenler öğrencilere samimi ve daha fazla ilgi gösteriyor olabilirler. Ayrıca son yıllarda İmam Hatip Liselerinin sayısının artması, Fen ve Sosyal Bilimler programı uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinin açılması ve üniversite sınavındaki katsayı sorunun olmaması okula bağlılık düzeylerinin yüksek olmasına olumlu katkı sağlamış olabilir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin etkileşimsel, işlemsel, ödüllendirme ve dağıtımsal adalet algıları ile okula bağlılık düzeyleri; okul bağlılık düzeyleri ile akademik başarıları etkileşimsel, işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları ile akademik başarıları; arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Ancak ödüllendirme adaleti ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin sınıf yönetimindeki etkileşimsel ve işlemsel adalet algıları okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı; ödüllendirme ve dağıtımsal adalet algılarının okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı; öğrencilerin okula bağlılıklarının, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrenciler tarafından algılanan sınıf yönetiminde etkileşimsel, ödüllendirme ve işlemsel adalet algıları ile okula bağlılık düzeylerinin birlikte, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı; ancak dağıtımsal adalet algılarının akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir. Bu durum ödüllerin adaletli bir şekilde dağıtımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada bir etken olmadığı, ancak etkileşimsel, işlemsel ve ödüllendirme adalet algısının akademik başarılarını artıran bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir (Nural, 2015). Yine başka bir araştırma sonucuna göre öğrencilerin adalet algıları akademik başarılarını etkilemektedir (Çelikkaya, 2008). Bu araştırma, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşan diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Alpaslan, 2016; Cornell, Shukla, & Konold, 2016; Eith, 2005; Griffin, 2014; Özgök, 2013; Sarı, 2013; Wang, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenleriyle olan etkileşimi ve sınıf yönetimindeki adil davranışlar, öğrencilerin okula bağlılığını artırdığı ve buna bağlı olarak da akademik başarılarını olumlu etkilediği söylenebilir. Başka bir ifadeyle sınıf yönetiminde adil tutum ve davranışlar sergileyen öğretmenler öğrencilerin okula ve öğretmenlerine yönelik olumlu duygu, davranış ve düşünce geliştirmesini sağlayabilir ve bu olumlu unsurlar öğrencilerin sınavlarda başarılı olmalarını ve akademik başarılarının artmasını destekleyebilir.

Dağıtımsal ve işlemsel adalet algısı hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okula bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır (Selvitopu & Şahin, 2013). Okullardaki dağıtımsal adalet; öğretmenlerin notları eşit bir şekilde dağıtması olarak tanımlanırken (Deutsch, 1979); işlemsel adalet, not verme sürecinin adil olup olmadığı (Nural, 2015) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu sonuca göre işlemsel adalet algısı yüksek olan lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri de yüksektir denilebilir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendileriyle etkileşim halindeyken adil davranmalarını beklemektedirler (Whalen & Koerning, 2009). Özellikle öğretmenlerin, sınıf içindeki ders planlama süreci, dersin takibi sırasındaki tutarlılık ve program-



lama sürecindeki sınıf içi veya sınıf dışı kuralları içeren işlemsel adalet boyutunun (Chesebro, Martin & Bulson, 2004; Rawnsley, 1997; Nural, 2015) davranışsal bağlılığı; öğretmenin alaycı konuşması, öğrenciyi arkadaşının yanında utandırması, öğrencinin sorularını cevapsız bırakması gibi davranışlarını yansıtan etkileşimsel adalet boyutunun (Chory-Assad & Pausel, 2004; Nural, 2015; Rodabaugh, 1996) öğrencilerin duyuşsal bağlılığı etkileyebileceği söylenebilir. Chory-Assad'a (2002) göre öğretmenlerini adil olarak gören öğrencilerin akademik başarıları diğer öğrencilere göre daha fazladır. Çünkü öğrenciler adaletle ilgili düşüncelerini dağıtımsal adalet kapsamında aldıkları notlarla ilişkilendirirler (Wendorf & Alexander, 2005). Bu anlamda öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere adil davranışlar göstermesi ve pozitif tutumları ile okul desteği öğrencilerin okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak olumlu bağ kurması (okula bağlılıkları) akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, araştırmalar etkileşimsel ve işlemsel adaletin öğrencinin okula bağlılığını olumlu yönde etkileyebildiğini ve buna bağlı olarak da akademik başarılarının artmasına katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Ödüllendirme ve dağıtımsal adalet boyutunun okula bağlılığı en az yordayıcı boyut olduğu dikkat çekmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyen başka değişkenler eklenebilir. Öğrencilerin sınıf içindeki adalet algılarının öğretmenlerin hangi davranışlarına göre oluştuğunu keşfedici nitel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin, sınıf yönetimindeki davranışlarının adaletli olup olmadığını değerlendirmesi ve sınıf içi uygulamalarına dikkat etmesi önerilebilir.

## References/Kaynaklar

- Acquaah, M. & Tukamushaba E. K. (2009). Human factor, organizational justice and perceived organizational effectiveness: An empirical analysis from Ghana and Uganda. *International Academy of African Business and Development (IAABD) Peer-Reviewed Proceedings of the 10th Annual International Conference: Makerere*, 359-368.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Examination of self-esteem and school engagement levels of adolescents whose parents are divorced] (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınsoy, F. ve Karakaya Özyer, K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri [Sense of school belonging in high school adolescents: relationships with hopelessness and loneliness]. *Elementary Education Online*, 17(3), 1751-1764.
- Arabikoğlu, S. N. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik uygulamalarını değerlendirmeleriyle örgüte güven ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Preschool teachers' evaluation of the leadership practices of the administrators and examining the levels of trust and commitment to the organization] (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* [The opinions of students, teachers and administrators in Ankara province in relation to freshman high school students' school engagement] (Unpublished Master Thesis). Ankara University Institute of Educational Sciences, Ankara. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Arias, S. J. (2013). *Exploring the relationship between attachment, perceived teacher support and school engagement in truant and non-truant students* (Doctoral Dissertation). Biola University, California
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi* [Classroom management] (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi* [Classroom Management] (10. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Beugre, C. D. (2002). Understanding organizational justice and its impact on managing employees: an African perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 13(7), 1091-1104.
- Bies, R. J. & Shapiro, D. L. (1988). Voice and justification: their influence on procedural fairness judgements. *Academy of Management Journal*, 31(3), 676-685.
- Black, D. S., Grenard, J. L., Sussman, S. & Rohrbach, A. L. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and subsequent adolescent risk behaviors. *Health Education Research*, 25(5).
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving the lives of students. *Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health*. Baltimore, Maryland.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. & Slap, W. (2000). GB school disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017-1021.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1996). *Genel öğretim metodları* [General learning methods]. İstanbul: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd.şti.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* [Manual of data analysis for social sciences] (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods] (24. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cropanzano (Eds.). *Justice in the workplace: From theory to practice*, 2, 3-26. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chesebro, J. L., Martin, M. M. & Bulson, A. (2004). Further examining the nature and benefits of clear teaching: the relationships between teacher clarity, feedback to students and student perceptions of fairness. *In Annual Meeting of the Eastern Communication Association*, Boston, MA.
- Chory-Assad, R. M. & Paulsel, M. L. (2004). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, 52(2), 98-114.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77.
- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self- system processes. In Gunnar, M. R. and Sroufe, L. A., Eds. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 23, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 43-77.
- Cremer D. D. (2005). Procedural and distributive justice effects moderated by organizational identification. *Journal of Managerial Psychology*, 20(1), 4-13.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2), 2332858416633184.

- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* [Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research]. İstanbul: Edam.
- Cummings, C. (2000). *Winning strategies for classroom management*. USA: ASCD Publication.
- Çeçen, A. (1993). *Adalet kavramı [Concept of justice]* (2. Baskı). İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Çelikkaya, T. (2008). *Justice in the school practices: 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade students' perceptions of their school experiences* (Master Thesis). The Educational Sciences of Middle East Technical University.
- Çengel, M., Totan, T. ve Çoğmen, S. (2017). Okula bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması [Adaptation of school engagement scale to Turkish]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1820-1837.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi* [Examination of the behaviors of faculty members working in education faculties related to classroom management] (Doktora Tezi-PhD Dissertation). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- De Cremer, D. (2002). The self-relevant implications of distribution rules: When self-esteem and acceptance are influenced by violations of equity rule. *Social Justice Research*, 15(4), 327-339.
- Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice, some reflections on grading systems. *American Psychologist*, 34(5), 391-401.
- Devonish, D. & Greenidge, D. (2010). The effect of organizational justice on contextual performance, counterproductive work behaviors, and task performance: Investigating the moderating role of ability-based emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(1), 75-86.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik [Effective teaching for effective education]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Dzansi, D. Y. & Dzansi, L. W. (2010). Understanding the impact of human resource management practices on municipal service delivery in south africa: An organizational justice approach. *African Journal of Business Management*, 4(6), 995-1005.
- Eades, M. P. (2014). *Social support, school engagement, and academic achievement in a sample of African American male high school students* (Doctoral Dissertation). The University of North Carolina. ABD
- Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. New York, LFB Scholarly Publishing LLC.
- Ekiztepe, B. (2011). *Konaklama işletmelerinde etik iklimi, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkisi* [The relationship between ethical climate, organizational justice and organizational commitment in accommodation establishments] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Elkatmış, M. (2013). Geleceğin okullarına dair bir perspektif [A perspective on the schools of the future]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 383-396.
- Erden, M. (2003). *Sınıf yönetimi* [Classroom management]. İstanbul: Alkım Yayın Evi.
- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki* [Relationship between shared leadership, family participation and school engagement] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 3- 15. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Fall, A. M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787–798.
- Finger, J., & Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu* (T. Karaköse, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Finn, J. D. (1993). Student engagement and student at risk. *Washington, DC: National Center for Education Statistics*.
- Foley, S., Deborah L. K. & Gary N. P. (2002). The perceived glass ceiling and justice perceptions: An investigation of hispanic law associates. *Journal of Management*, 28(4), 471-496.
- Folger, R. (1987). Distributive and Procedural Justice in the Workplace. *Social Justice Research*, 1(2), 143-159.
- Folger, R. G. & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reaction to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32, 115–130.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?. Conceptualizing and measuring indicators of positive development*, 305-321. New York: Springer Science + Business Media.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim* (Çev. Ulas Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Goldschmidt, E. P. (2008). *The role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school engagement* (Doctoral Dissertation). Boston College. ABD
- Greenberg, J. (1987). Taxonomy of organizational justice theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Griffin, C. B. (2014). *School racial climate and the academic achievement of African American high school students: The mediating role of school engagement* (Doctoral dissertation). University of South Carolina, Chapel Hill.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim okul ve sınıf yönetimi [Education, school, and classroom management]*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü [The role of perceived social support and value in predicting school engagement in secondary school students]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-279.
- Karip, E. (2017). *Sınıf yönetimi [Classroom management]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayıkçı, K. ve Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri [Satisfaction levels of secondary school students from their schools]. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 207-224.
- Kepekçioğlu, E. S. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının İnanırlılığı Algısı ve Sınıfta Adalet Algısı Arasındaki İlişki* [The Relationship Between University Students' Perceptions of Credibility of Faculty Members and Perception of Justice in the Classroom] (Yayınlanmamış Doktora Tezi-Unpublished PhD Dissertation). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri [Sampling methods]. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6. DOI: 10.5455/jmood.20130325011730.
- Küçükçene, M. ve Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme [A review on the importance and necessity of justice in educational administration]. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.

- Lam, S. S. K., Schaubroeck, J. & Aryee, S. (2002). Relationship between organizational justice and employee work outcomes: A cross-national study. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 1–18.
- LeCroy, C. W. & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among hispanic adolescents. *Children Schools*, 30(4).
- Lee, J. S. (2008). *School socialization style, student engagement and academic performance* (Doctoral Dissertation). University of North Carolina, Chapel Hill.
- Liao, Y. (2007). The impact of organizational justice on independent sales peoples' intent to stay. *Australian and New Zealand Marketing Academy (ANZMAC) Conference*, 266–275. New Zealand.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 7(74).
- Lippopen, J., Olkkonen, M. A. & Myyry, L. (2004). Personal value orientation as a moderator in the relationship between perceived organizational justice and its hypothesized consequences. *Social Justice Research*, 17(3), September, 275-292.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Hadaway, V. (2007). University students' perceptions of a fair learning environment: a social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 195–213.
- Luyten, J. W. & De Jong, R. (1998). Parallel classes: Differences and similarities, teacher effects and school effects in secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(4), 437-473.
- Maddox, S. J. & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Malatesta, R. M. & Byrne, Z. S. (1997). The impact of formal and interactional procedures on organizational outcomes. *Paper Presented at the 12<sup>th</sup> Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. St. Louis. MO.
- Manzeske, D. P. & Estell, D. P. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084- 1097.
- McFarlin, D. B. & Sweeney P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35(3), 626-637.
- McNeal, R. B., (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62-80.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği [Regulation on secondary schools]*. Retrieved from <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.18812&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=orta%F6%F0retim>
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* [The relationship between social support and self-efficacy levels of 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade students with their commitment to school] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meyer, C. B. (2001). Allocation processes in mergers and acquisitions: An organizational justice perspective. *British Journal of Management*, 12, 47-66.
- Molinari, L., Speltini, G. & Passini, S. (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher-student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 19(1), 58-76.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organisational justice and organisational citizenship behaviours: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal Applied Psychology*, 76(6), 845–855.

- Newmann, F. (1992). *Higher order thinking and prospects for classroom thoughtfulness student engagement and achievement in American scndary schools*. New York: Teachers College Press.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significanc and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Schools*, 11-39. New York: Teachers College Press.
- Ngodo, O. E. (2008). Procedural justice and trust: The link in the transformational leadership – organizational outcomes relationship. *International Journal of Leadership Studies*, 4(1), 82–100.
- Nural, B. (2015). *Lise öğrencilerinin sınıf yönetiminde adalet algıları* [High school students' perception of justice in classroom management] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerinde etkisi* [The effect of personality traits on test anxiety and attachment styles in adolescents] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi [Examining the variables that predict the perceptions of primary school students about school climate]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, Y. & Koruklu, N. (2013). Parental attachment, school attachment and life satisfaction in early adolescence. *Elementary Education Online*, 12(3), 836-848
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü [School burnout among secondary school students: Homework, school engagement and the role of academic motivation]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özgenel, M., Çalışkan Yılmaz, F., & Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (78).
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi* [Investigation of sense of belonging to school, level of commitment to friends and perception of empathic classroom atmosphere among secondary school students] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Özmen, Ö. N. T., Arbak Y. ve Özer P. S. (2007). Adalet verilen değerinde adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma [A study on the question of the effect of the value given to justice on the perceptions of justice]. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 17–33.
- Paulsel, M. L., Chory-Assad, R. M., & Dunleavy, K. N. (2005). The relationship between student perceptions of instructor power and classroom justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207-215.
- Perry, L. J. (2008). *Student-teacher relationships: The impact of students' relationships with teacher on student school engagement, academic competence and behavior* (Doctoral Dissertation). Syracuse University, New York.
- Phillips, S. H. (2013). *The relationship between teacher behavior and student engagement among black, white, and Latino students attending one urban high school* (Doctoral Dissertation). Brandeis University, Massachusetts.
- Pistacelli, J. & Lee, C. (2011). State policies on school climate and bully prevention efforts: Challenges and opportunities for deepening state policy support for safe and civil schools. *National School Climate Center*. New York.

- Rawnsley, D. G. (1997). *Associations between classroom learning environments, teacher interpersonal behavior and student outcomes in secondary mathematics classrooms* (Unpublished Doctoral Dissertation). Curtin University, Sydney.
- Robinson, M. O. (2016). *An investigation of behavioral, emotional, and cognitive engagement as predictors of the intent to drop out of school for eleventh- and twelfth-grade students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Regent University, London.
- Rodabaugh, R. C. (1996). Institutional commitment to fairness in college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 66, 37-45.
- Sağlam, A. ve İkiz, E. F. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between violent tendencies and engagement levels of secondary school students]. *Elementary Education Online*, 16(3), 1235-1246.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu [Belonging emotion of high-school students]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Saufler, C. (2011). *School climate, the brain and connection to school*. <http://fslphtml5.com/fsml/ugan>
- Schimnke, M., Ambrose, M. L. & Noel T. W. (1997). The effect of ethical framework on perception of organizational justice. *Academy of Management Journal*, 40(5), 1190-1207.
- Schotland, M. (2011). *Profiles of perceived school climate: The impact on development for urban youth* (Doctoral dissertation). New York University, New York.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki [The relationship between secondary school teachers' organizational justice perceptions and organizational commitment]. *Ahi Evran Üniversitesi Kirsehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 171-189.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme [The effects of teachers' classroom management attitudes on students' development: A phenomenological analysis]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Sheets, R. H. & Gay, G. (1996). Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classrooms. *NASSP Bulletin*, 80(580), 84-94.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.
- Skitka, L. J. & Mullen, E. (2002). Understanding judgments of fairness in a real-world political context: A test of the value protection model of justice reasoning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1419 – 1429.
- Skitka, L. J. (2002). Do the means always justify the ends or do the ends sometimes justify the means? A value protection model of justice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 588 -597.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları [Effective teacher behaviors according to teacher perceptions]. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, R. ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği [A research for teachers in determining the relationship between organizational justice and organizational commitment: Bayat case]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- Şimşek, H. ve Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between high school students' showing risky behaviors and levels of engagement to school]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30.

- Tan, Ç. ve Töremen, F. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme [Justice in educational organizations: A conceptual analysis]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-71.
- Taş, İ. (2017). Relationship between internet addiction, gaming addiction and school engagement among adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2304-2311.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları [Effective teacher behaviors in terms of classroom management]. *MEB Dergisi*, 155-156.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2018). *Sınıf yönetimi* [Classroom management]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* [Examination of psychological well-being of adolescents in terms of important life events, perceived social support and school engagement] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tutar, H. (2007). Erzurum'da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi [Erzurum'da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi]. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 12(3), 97-120.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M. T. (2010). *School climate support for student engagement during adolescence* (Doctoral Dissertation). Harvard University, Massachusetts.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Wendorf, C. A. & Alexander, S. (2005). The influence of individual-and class-level fairness-related perceptions on student satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 190-206.
- Whalen, D. J. & Koerning, S. K. (2009). Maintaining fairness when a student goes foul of classroom rules: A procedural, justice model. *Marketing Education Review*, 19(2), 27-47.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A. & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.
- Wu, X. & Wang, C. (2008). The impact of organizational justice on employees' pay satisfaction, work attitudes and performance in Chinese hotels. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 7(2), 181-195.
- Yılmaz, Z. (2015). *Ortaöğretim kurum öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun başarı düzeylerine etkisi* [The effect of school engagement on achievement levels of secondary school students] (Yüksek Lisans Tezi-Master Thesis). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zapata, P. C. P., Colquitt, J. A., Scott, B. A. & Livingston, B. (2009). Procedural justice, interactional justice and task performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 93-105.